

Albert Kümmel-Schnur,
Sibylle Mühleisen,
Thomas S. Hoffmeister (Hg.)

TRANSFER IN DER LEHRE

Zivilgesellschaftliches Engagement
als Zumutung oder Chance
für die Hochschulen?

[transcript] Bildungsforschung

Albert Kümmel-Schnur, Sibylle Mühleisen, Thomas S. Hoffmeister (Hg.)
Transfer in der Lehre

Albert Kümmel-Schnur (Dr. phil.) ist Literatur- und Medienwissenschaftler und im Team »Transfer in der Lehre« an der Universität Konstanz. In seinen 20 Jahren Lehrerfahrung im In- und Ausland hat er sich für neue Formate in der Lehre engagiert, wobei insbesondere Projekte mit Praxisbezug im Zentrum seiner Arbeit mit Studierenden standen. Darüber hinaus ist er Mitglied von »Lehre hoch n«.

Sibylle Mühleisen (Diplom-Volkswirtin) arbeitet an der Universität Konstanz im Team »Transfer in der Lehre« und ist zuständig für die Einführung des Lehr- und Lernkonzeptes »Service Learning« in fachlichen wie überfachlichen Veranstaltungen. Außerdem ist sie Mitglied von »Lehre hoch n«.

Thomas S. Hoffmeister (Prof. Dr. rer. nat.), Biologe, ist Konrektor für Lehre und Studium an der Universität Bremen und Mitglied von »Lehre hoch n«. Darüber hinaus ist er stellvertretender Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirats des Instituts für Vogelforschung in Wilhelmshaven und Mitglied der Deutschen Zoologischen Gesellschaft (DZG), der Gesellschaft für Ökologie (GfÖ) und der Deutschen Gesellschaft für allgemeine und angewandte Entomologie (DGaaE). Er verantwortete die Systemakkreditierung der Universität Bremen 2016 und den Antrag zum Qualitätspakt Lehre 2017-2020 zum »Forschenden Lernen«.

Albert Kümmel-Schnur, Sibylle Mühleisen, Thomas S. Hoffmeister (Hg.)

Transfer in der Lehre

Zivilgesellschaftliches Engagement als Zumutung oder Chance
für die Hochschulen?

[transcript]

Für die großzügige Förderung der Tagung »Transfer in der Lehre. Zumutung oder Chance?« (Hegne, 2019) und die finanzielle Unterstützung dieser Publikation bedankt sich das Herausgeber:innenteam sehr herzlich bei der VolkswagenStiftung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 Lizenz (BY-SA). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird. (Lizenz-Text:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2020 im transcript Verlag, Bielefeld

© **Albert Kümmel-Schnur, Sibylle Mühleisen, Thomas S. Hoffmeister (Hg.)**

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-5174-4

PDF-ISBN 978-3-8394-5174-8

<https://doi.org/10.14361/9783839451748>

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Vorwort

Albert Kümmel-Schnur/Sibylle Mühleisen/Thomas S. Hoffmeister 9

Einleitung

Was ist und zu welchem Zweck betreiben wir »Transfer in der Lehre«?

Albert Kümmel-Schnur 17

Was ist Transfer in der Lehre?

Definitionen 1: Akteure, Prozesse, Produkte 41

»Von der Rolle«

Aufgeklärte Akteurskonstellationen als notwendige Voraussetzung
für gelingende transferorientierte Lehr-/Lernformate

Christina Müller-Naevecke, Stefan Naevecke 43

Definitionen 2: Interdisziplinarität, Legitimationen 57

Keine Angst vorm Unbekannten

Transferpotential als zentrales Wertschöpfungsmerkmal
eines Hochschulstudiums

Andreas Eimer, Andrea Schröder 59

Definitionen 3: Rolle der externen Partner, Fragestellungen, Methoden 73

Zur konzeptionellen Einordnung von Transfervorhaben in die geisteswissenschaftliche Lehre am Beispiel der Literaturwissenschaften

Ina Schenker 77

Studentische Beteiligungsformate im Wissenstransfer

Erste Anknüpfungspunkte und Strukturierungen

Arne Arend, Liska Niederschuh 91

Definitionen 4: Wechselseitigkeit, Wert nicht-akademischen Wissens 113

Ist Transfer eine dritte Mission oder integraler Teil der ersten beiden Missionen der Universität?

Third Mission 1: Komplexität, Sichtbarkeit, gesellschaftlicher Nutzen 119

»Dritte Mission« als Nebeneffekt gängiger Tätigkeiten

Überlegungen aus ethnografischer Sicht zum Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis

Julian Eckl 123

MEMOZE

Mediale und moderne Vermittlungsstrategien von Zeugenschaft und Raum – ein Reflexionsbericht zum Transferprojekt

Anne-Berenike Rothstein, Tabea Widmann, Josefine Honke 137

Third Mission 2: Experiment, Qualifikation, ökonomischer Nutzen 161

Wie muss man sich Transfer-Lehre-Projekte vorstellen?

Best Practice 1: Passion, Konkretion, Partnerschaften 167

Wissenstransfer durch Kooperation

Dargestellt an einem Seminar zur musikbezogenen Sprachförderung von geflüchteten Jugendlichen

Dorothee Barth 169

Hamburg für alle – aber wie?

Förderung studentischen Engagements für wohnungs- und obdachlose Menschen

Cornelia Springer 175

Best Practice 2: Selbständigkeit, Aufwand, Gewinn	183
--	-----

Literaturvermittlung: Christoph Martin Wieland und das 18. Jahrhundert in der Gegenwart erfahrbar machen	
<i>Sarah Seidel, Kerstin Bönsch</i>	185

Best Practice 3: Planung, Institutionenverständnis, Geld	191
---	-----

Ideen-Mining als integrativer Workshop	
<i>Marc Oliver Stallony</i>	193

Best Practice 4: Selbstverständlichkeiten, Transparenz, Selbstbild	199
---	-----

Tausche Geschichte gegen Zeit – Storytelling als Mittel der Wertschätzung	
<i>Christina Bantle</i>	201

Best Practice 5: Handlungsspielräume, Forschungsanteil, Methodenvielfalt	209
---	-----

Lektüren der Globalisierung	
Begleitseminar zum Literaturfestival <i>globale°</i> in Bremen	
<i>Ina Schenker</i>	213

Von der Theorie zur Praxis	
Das studentische Initiativprojekt »UNGEBUNDEN. Projekt Literaturagentur«	
<i>Nina Kullmann, Lisa Brammertz</i>	219

Stadt. Haus. Philosophie. Hegel in Stuttgart	
Ein interdisziplinäres Seminar zur Neugestaltung des Museums	
<i>Corina Meyer</i>	225

Best Practice 6: Workload, Frust, Scheitern	231
--	-----

Community-based Research in der sozialwissenschaftlichen Methodenausbildung	
Zwei Praxisbeispiele	
<i>Kea Glaß, Kai-Uwe Schnapp</i>	235

Best Practice 7: Community der Lehrenden, gute Laune	243
---	-----

Welche Strukturen braucht es, um Transfer in der Lehre nachhaltig in den Universitäten zu verankern?

Strukturen 1: Zentrale Anlaufstelle, Koordinationsstellen 247

Transfer in Forschung und Lehre systematisch implementieren

Das Third Mission Strategieprojekt der Universität Wien

Christiane Spiel, Daniel Graf, Lisa Stempfer, Marie-Therese Schultes, Barbara Schober 249

Strukturen 2: Karriererelevanz, Organigramm, Transferbewusstsein 267

The long and winding road

Die Transferschule der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Wilhelm Bausch 271

**Strukturen 3: Curriculare Verankerung, Kooperation zentraler Dienste,
architektonische Anreize** 289

Von der Uni in die Schule und zurück

Wissenstransfer als integraler Bestandteil der Lehrer:innenbildung

Dorothee Barth 291

Strukturen 4: Flexible Finanzierung, Öffentlichkeitsarbeit 305

Wie aus Zumutungen Chancen werden

Das Projektbüro Angewandte Sozialforschung

an der Universität Hamburg

Kai-Uwe Schnapp, Kea Glaß 309

Strukturen 5: Zeitprobleme, Anerkennung, Leistungszulagen, Netzwerke 325

Welche Folgen hätte die nachhaltige Etablierung von Transferprojekten in der Lehre für das Selbstverständnis der deutschen Universität?

Selbstverständnis und Vision 333

Autor:innenverzeichnis 341

Vorwort

Albert Kümmel-Schnur/Sibylle Mühleisen/Thomas S. Hoffmeister

Thema des Buches sind Transferprojekte in der universitären Lehre. Gemeint sind Lehrprojekte, die in Kooperation mit externen Partnern entstehen. Das können, wie im klassischen Wissenschafts- und Technologietransfer der Ingenieurs- und Naturwissenschaften, Unternehmen sein, sind aber mehrheitlich eher zivilgesellschaftliche Akteure wie Kommunen, Institutionen, Vereine, Initiativen, Gruppen. Kulturelle und soziale Projekte stellen inzwischen einen bedeutsamen Teil von Transfer-Lehre-Projekten dar.

Das Buch konzentriert sich auf die seit 2016 wissenschaftspolitisch massiv eingeforderte Integration von Anwendungs-, Praxis- und Übersetzungsprojekten in Zusammenarbeit mit externen Partnern in der universitären Lehre. Der Unterschied zur traditionellen Anwendungsorientierung, wie sie auftragsgemäß an den Hochschulen für angewandte Wissenschaft praktiziert wird, liegt in der Zielrichtung der Projekte. Es geht weniger darum, Studierende an zukünftige Berufe heranzuführen (auch wenn das bei Teilnehmer:innen eine nicht unwesentliche Motivation sein mag) als ein Übungsfeld zu schaffen, auf dem die Übertragung wissenschaftlicher Erkenntnis in einer wie auch immer gearteten gesellschaftlichen Praxis ausprobiert und reflektiert werden kann. Gerade die mitlaufende und abschließende Reflexionen sind zentrale Aspekte universitärer Transfer-Lehre-Projekte. Diese Reflexion dient auch der Wiedereinspeisung des in der Praxis erprobten Wissens in die Praxis der Wissenschaft – sei es in Form von Seminar- oder Abschlussarbeiten, also ausführlicheren, methodisch fundierten und auf einen Forschungsstand bezogenen Reflexionen, oder aber, dozent:innen-seitig, durch die Formulierung neuer Forschungsfragen oder -themen, die dann auf anderem wissenschaftlichen Niveau bearbeitet werden können, um irgendwann wieder in die Lehre einzufließen. Genannt werden sollte außerdem der wichtiger werdende Bereich der Start-ups und Ausgründungen: wissenschaftliche Erkenntnis war immer und kann zukünftig verstärkt der Genese neuer Produkte und Dienstleistungen dienen. Transfer-Lehre-Projekte sind geeignete Felder der Förderung solcher eigenwirtschaftlichen Weiterarbeit, die ja auch die Chance beinhaltet, enger als klassische Unternehmen in Kontakt mit der Wissenschaft zu bleiben.

Transfer in der universitären Lehre ist also ein Feld, das vielerlei Chancen der Weiterentwicklung, Ausfaltung und Vertiefung wissenschaftlichen Wissens bietet. Ebenso klar ist die Chance für die an diesem Transfer partizipierende Zivilgesellschaft. Denn gleichzeitig sind diese Projekte bislang häufig nur schlecht organisatorisch und ökonomisch in den universitären Alltag eingebunden. Soll das Angebot dauerhaft und strukturell bindend sein, müssen Bedingungen der Unterstützung hergestellt werden. Zu diesen zählen vor allem: solide Finanzierung, curriculare Einbindung in die Fachlehre, Ausgleich für den zeitlichen Mehraufwand sowie angemessene Kreditierungsmöglichkeiten.

Das vorliegende Buch nähert sich zunächst in drei Kapiteln der Definition und beispielhaften Vorstellung von Transfer-Lehre-Projekten. Das vierte Kapitel widmet sich der Vorstellung unterschiedlicher Projekte aus den drei beteiligten Akteursperspektiven (Lehrende, Studierende, externe Partner) am Leitfaden eines kleinen Fragebogens:

- a) Inhaltliche Beschreibung des Projektes,
- b) Mitwirkende in Zahlen,
- c) Finanzieller Aufwand,
- d) Laufzeit,
- e) Ergebnisse,
- f) Welche Herausforderungen/Probleme/Störungen gab es?
- g) Was wäre bei nochmaliger Durchführung zu verbessern?

Schließlich fragt ein letztes Kapitel nach den *Folgen* der systematischen Integration von Transferprojekten in die universitäre Lehre für das Selbstverständnis der deutschen Universität, die sich ja stets – vor allem, aber keineswegs ausschließlich, in den Geisteswissenschaften – als besonders anwendungsfern definiert hatte.

Methodisch ist dieses Buch wie eine *Fishbowl* konzipiert. Eine Fishbowl ist eine Variante der Podiumsdiskussion. Anstelle einer frontalen Gegenüberstellung von Podium und Auditorium sind in der Fishbowl die Stühle in konzentrischen Reihen organisiert. Im innersten Kreis sitzt die Runde der Diskutanten. Einer oder mehrere Stühle in diesem inneren Kreis sind leer. Jede und jeder aus dem Publikum darf sie besetzen, um sich an der Diskussion zu beteiligen und verlässt die Runde wieder, wenn sein oder ihr Beitrag beendet ist. So ergänzen sich in dieser Gesprächsmethode die Kontinuität von Sprechenden mit der Dynamik einer Frageunde. Wir setzen dieses Verfahren ein, um den vorliegenden Text als kollektiven zu verfassen.

Die festen Plätze in unserer Fishbowl sind von folgenden Personen besetzt:

Lisa Braun, Promovendin der Kunstwissenschaft im Graduiertenkolleg »Rahmenwechsel« der Universität Konstanz und der Staatlichen Akademie der Bildenden Künste Stuttgart, studierte von 2012 bis 2018 im B.A.- und M.A.-Studiengang Literatur-, Kunst- und Medienwissenschaft an der Universität Konstanz und nahm an verschiedenen Transferprojekten der Kunstwissenschaft teil.

Thomas S. Hoffmeister, Konrektor für Lehre und Studium an der Universität Bremen, dort Inhaber einer Professur für Populations- und Evolutionsökologie. Er hat die Systemakkreditierung der Universität 2016 und den Antrag zum Qualitätspakt Lehre 2017 - 2020 zum Forschenden Lernen verantwortet. Thomas S. Hoffmeister ist Mitglied des Netzwerkes *Lehre hoch n* der Alfred-Töpfer-Stiftung.¹

Stephanie Jörres, Sachgebietsleitung Transfer und Urheberrechte in der Abteilung GATEWAY Gründung und Transfer der Universität zu Köln, Patentscout und seit 9 Jahren mit Transferprojekten auf Seiten der Universitätsverwaltung befasst.

Albert Kümmel-Schnur, Koordinator Transfer Lehre der Geisteswissenschaftlichen Sektion der Universität Konstanz, Mitarbeiter in der Geschäftsstelle des Verbundes transferorientierter Lehre Baden-Württembergs (www.trafo-bw.de), Literatur- und Medienwissenschaftler mit einer fast dreißigjährigen Erfahrung in der universitären Lehre, darunter zahlreiche Transferprojekte, insbesondere Ausstellungen. Albert Kümmel-Schnur ist Mitglied des Netzwerkes *Lehre hoch n* der Alfred-Töpfer-Stiftung.

¹ Aufgrund seiner Alleinstellung im Rahmen der Entwicklung und Unterstützung innovativer Lehre an deutschen Hochschulen sei das Netzwerk an dieser Stelle kurz vorgestellt: »Das Bündnis für Lehre richtet sein Augenmerk auf diejenigen, die Lehre gestalten, auf ihr konkretes Arbeitsumfeld, in dem sich Ideen an ihrer Umsetzung messen lassen müssen. Lehreⁿ holt engagierte Akteure fach- und hochschulübergreifend an einen Tisch, stellt sie ins Zentrum, begleitet ihr Wirken und stärkt die ›Community of Professionals‹. Unser Ansatz versteht Lehrentwicklung als dezentrale Prozesse, die aus einem Zusammenwirken von Basis und Leitung wachsen. Für eine langfristig angelegte dynamische Weiterentwicklung von Studium und Lehre sowie für die zukünftige Entwicklungsfähigkeit ›von innen‹ im System Hochschule halten wir ein solches Netzwerk von ausgewählten Professionals für zentral. Es ist eine Keimzelle für eine zukünftige hochschulübergreifende, auf Fragen der Lehre bezogene Informations-, Austausch- und Beratungskultur von Hochschulangehörigen zu Hochschulangehörigen.« (<https://lehrehochn.de/>, 04.07.2020)

Hiram Kümper, Professor für Geschichte des Spätmittelalters und der frühen Neuzeit an der Universität Mannheim, Studiendekan der Philosophischen Fakultät, Vertrauensdozent des Evangelischen Studienwerkes Villigst. Neben seinen Forschungsschwerpunkten in vormodernen Normen- und Wertesystemen, hat ihn »stets die Frage begleitet, wie Geschichte eigentlich produziert, wahrgenommen und vermittelt wird: in der Schule, in der Hochschule und im Museum.«² Hiram Kümper ist Mitglied des Netzwerkes *Lehre hoch n* der Alfred-Töpfer-Stiftung.

Sibylle Mühleisen Koordinatorin Transfer Lehre der Universität Konstanz, Mitarbeiterin in der Geschäftsstelle des Verbundes transferorientierter Lehre Baden-Württembergs (www.trafo-bw.de), Wirtschaftswissenschaftlerin, Aufbau des SQ-Zentrums an der Uni Konstanz und zuständig für die Einführung des Lehr- und Lernkonzeptes »Service Learning« in fachlichen wie überfachlichen Veranstaltungen. Sibylle Mühleisen ist Mitglied des Netzwerkes *Lehre hoch n* der Alfred-Töpfer-Stiftung.

Claudia Schlager Leiterin der Abteilung *Überfachliche Bildung und berufliche Orientierung* der Eberhard Karls Universität Tübingen, Empirische Kulturwissenschaftlerin. Neben freiberuflichen Tätigkeiten im Museumsbereich seit 2002 in interdisziplinären Forschungskontexten tätig. Ab 2010 mit dem Schwerpunkt fachübergreifender Lehre mit Entwicklung kompetenzorientierter Lehrformate sowie Service Learning. Claudia Schlager ist Mitglied des Netzwerkes *Lehre hoch n* der Alfred-Töpfer-Stiftung.

Die offenen Stühle in unserer Diskussion werden von Akteuren aus Wissenschaft, Universitätsverwaltung und Universitätsmanagement besetzt. Sie haben die Formen eigenständiger blockhaft erscheinender Aufsätze in diesem Buch.

Das Buch ist im Nachgang der Tagung »Transfer in der Lehre. Chance oder Zumutung« entstanden, die gemeinsam von den Universitäten Bremen, Köln und Konstanz im März 2019 im Kloster Hegne am Bodensee stattfand.³ Die Ergebnisse dieser Tagung – Abstracts, Projektposter, Foliensätze, Videomitschnitte – mit etwa 120 Teilnehmer:innen aus dem ganzen Bundesgebiet sind auf der Website <https://www.uni-konstanz.de/transfersymposium/ergebnisse/> dokumentiert. Die Tagung

2 Hiram Kümper in: <https://www.phil.uni-mannheim.de/spaetmittelalter-und-fruehe-neuzeit/team/hiram-kuemper/> (24.6.2020)

3 Zu den Antragstellern und Organisatoren dieser Tagung gehörte neben Thomas S. Hoffmeister (Bremen), Sibylle Mühleisen (Konstanz) und Albert Kümmel-Schnur (Konstanz) auch Joachim Zielinski, der damalige Leiter der Abteilung Transfer der Universität zu Köln. Herr Zielinski befindet sich inzwischen im Ruhestand. Wir bedanken uns herzlich für die vertrauensvolle und produktive Zusammenarbeit.

wurde finanziell großzügig von der Volkswagenstiftung unterstützt. Auch die Publikation dieses Buches verdankt sich einem Druckkostenzuschuss der Volkswagenstiftung. Dafür möchten sich die Veranstalter:innen der Tagung und die Herausgeber:innen dieses Buches sehr herzlich bedanken.

Einleitung

Was ist und zu welchem Zweck betreiben wir »Transfer in der Lehre«?

Albert Kümmel-Schnur

Seit 2016 macht die sogenannte ›dritte Mission‹ ein Zentrum der Debatte um die Entwicklung von Hochschulen in Deutschland aus. Sie beschreibt laut einer Definition von Henke/Pasternack/Schmidt »Aktivitäten einer Hochschule, die im Kontext von Lehre und Forschung stattfinden, ohne selbst oder ohne allein Lehre bzw. Forschung zu sein« (Henke e.a. 2015: 5), und wird in drei Aufgabenbereiche gefasst: Weiterbildung, Technologie- und Wissenstransfer sowie gesellschaftliches Engagement.¹

Sieht man sich die Vielzahl der Aktivitäten an, die unter dem Label »Transfer Lehre« in den letzten Jahren einerseits sichtbar gemacht, andererseits neu in Angriff genommen wurden,² ist diese Definition erweiterungsbedürftig und zwar sowohl inhaltlich als auch von den betroffenen Bereichen her. Transfer wird von Henke/Pasternack/Schmidt zunächst wohl aus Gründen definitorischer Klarheit von Lehre und Forschung, die als ihr Rahmen gelten, abgegrenzt. Diese Abgrenzung geht davon aus, dass zunächst Forschung und/oder Lehre – in genau dieser Reihenfolge – durchgeführt werden, um dann in einem abschließenden oder zusätzlichen Schritt das Erforschte und Gelehrte zu übertragen in andere Kontexte. Dieser Übertrag aber ist dann der ›Transfer‹. So legt es der, den Natur- und Ingenieurwissenschaften entnommene Begriff auch nahe. Von vornherein waren deshalb viele Geistes- und Gesellschaftswissenschaftler:innen unglücklich mit dem

-
- 1 Man sollte ergänzen, dass der Begriff Transfer im internationalen Kontext eindeutig für Industriekooperationen verwendet wird: »Universities' knowledge (and technology) transfer strategies and activities are focused mainly on industry. Socially oriented knowledge transfer activities are in general captured under the heading of ›engagement‹.« (Maassen e.a. 2019: 11)
 - 2 Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hielt in einem sich vor allem auf lebenswissenschaftliche Disziplinen fokussierten Papier zum »Wissenstransfer zwischen Forschung und Gesellschaft« im April 2016 fest: »Inzwischen gibt es etliche Varianten des Wissenstransfers, mehrere Definitionen und sehr viele Bezeichnungen dafür. 125 Namen zählt zum Beispiel die englischsprachige Internetplattform ›WhatisKT‹ und 22 Definitionen von knowledge transfer. Im Deutschen ist die Situation ähnlich: [...]« (BMBF 2016)

Terminus und seinen historisch bedingten De- und Konnotationen. Denn wenn Projekte von vornherein als Transferprojekte konzipiert werden, bleiben sie – zumindest in der Lehre – nicht unberührt von dieser Ausrichtung. Vielmehr betrifft diese sie so stark, dass keiner ihrer Aspekte unverändert bleibt:

1. Durch das Hinzutreten eines externen Partners ist die klassische Dozent:innen-Studierenden-Dyade aufgebrochen. Ein außerakademischer Akteur dringt in das Zentrum akademischen Arbeitens ein. Dieses kann davon schon deshalb nicht unberührt bleiben, weil durch das Hinzutreten eines Dritten keine Selbstverständlichkeit zwischen den ursprünglichen Akteuren mehr bleibt: jede Methode, jede Kommunikationsform, jede Ergebnissicherung wird fragwürdig, weil zunächst erklärungsbedürftig.
2. Das Ziel eines Transferprojektes in der Lehre übersteigt für gewöhnlich die Einübung in das wissenschaftliche Arbeiten nach dem üblichen Muster ›Referat – Hausarbeit‹. Diese sind nur noch Zwischenschritte auf dem Weg zum ›eigentlichen‹ Ergebnis: einer Ausstellung, einem Film, einer Zusammenarbeit mit Schüler und Schülern, einer Begegnung mit Geschäftsleuten oder Politiker:innen, einem Modul für einen Online-Kurs einer Institution, einer Auseinandersetzung mit straffälligen Jugendlichen oder einem Coaching für Migrant:innen. Das bedeutet: es wird nicht *zuerst* ein wissenschaftliches Ergebnis erarbeitet, das *dann* übertragen wird in einen außerwissenschaftlichen Zusammenhang, wobei Forschung und Lehre sich gar nicht ändern oder überhaupt ändern müssten, sondern es wird ein Ergebnis generiert, das so nur unter diesen Kooperationsbedingungen entstehen konnte. An manchen Hochschulen ist eine Folge dieser Auffassung eine Sprachregelung, die sich gar nicht erst auf ›dritte‹ Wege oder Missionen einlässt, sondern Transfer als originären Teil von Forschung und Lehre auffasst. Das birgt freilich die Gefahr der (fallweise beliebigen) Marginalisierung dieses Bereichs, da man auch schließen könnte, dass Transfer ›sowieso‹ und ›immer schon‹ integraler Teil von Forschung und Lehre ist, was selbstredend nicht der Fall ist. Freilich gilt auch das Umgekehrte: wer von einer ›dritten‹ Mission spricht, kann dazu tendieren, diese von Forschung und Lehre soweit zu entkoppeln, dass die darunter subsummierten Projekte gänzlich an Trennschärfe verlieren.
3. Wer andere Ergebnisse erzielen will, wird wahrscheinlich anders mit seiner Gruppe arbeiten müssen. Das Lehrende-Studierende-Verhältnis ist in Transferprojekten allein schon aufgrund des meist nicht gesondert kreditierten energetischen und zeitlichen Mehraufwandes anders, denn ohne hohe intrinsische Motivation wird dieser Mehraufwand nicht erbracht werden. Und intrinsische Motivation vielleicht nicht zu generieren – die wird ja in der Regel von vornherein mitgebracht –, sondern zu erhalten, bedarf es sowohl einer Haltungs-

änderung vieler akademischer Dozierender, die Studierende als gleichwertige³ (nicht notwendigerweise -berechtigte) betrachten sollten, als auch anderer Methoden. Auf reine Wissensvermittlung angelegte Formate wie Vorlesung, Frontalunterricht oder asynchrones e-learning etwa eignen sich kaum, um Transferprojekte durchzuführen. Motivation wird nur erhalten, wenn die Vorschläge, die jemand macht, ernsthaft diskutiert werden und das Ergebnis nicht von vornherein klar ist. Das bedeutet auch, dass Transferprojekte ganz anders als »normale« Lehrveranstaltungen scheitern können und auch dürfen. Nur wer scheitern darf, kann auch lernen. »I only grade failure«, sagt die irische Sozialwissenschaftlerin Bairbre Redmond.⁴ Dabei sei dahingestellt, worin denn genau »Erfolg« oder »Scheitern« solcher Projekte besteht. Die Vermutung liegt jedenfalls nahe, dass es sich anbietet, die Angabe von Erfolgs- und/oder Misserfolgsbedingungen eher prozess- als ergebnisorientiert fassen sollte.

4. »Transfer« scheint eine Einbahnstraße zu sein⁵, und viele Hochschulen verstehen die unter diesem Namen zusammengefassten Aktivitäten auch so. Übertragungen sind aber grundsätzlich in zwei Richtungen möglich, sie tragen keinen inneren Vektor, der notwendig von der Hochschule in die Gesellschaft (wobei beides dann als getrennt voneinander definiert wird)⁶ zeigt, sondern sind auf Zwei-Wege-Kommunikation ausgerichtet. Dieses Verständnis von Transfer scheint nach wie vor umstritten. Dabei gilt für jede Transaktion, dass sie alle Beteiligten verändert. Nicht einmal in klassischen *one-to-many*-Kommunikationsszenarien kann sich ein Sender vom Umstand seiner Sendung und der Erwartung ihres Empfangs so lösen, dass er unberührt, neutral bleibt. Umso weniger in Situationen, die ohnehin einen

-
- 3 Von ihren Anfängen in Bologna und Paris an durchzieht die europäische Universität die Unsicherheit, ob die Studierenden Teil der akademischen Community sind oder nicht (vgl. Stichweh 2009: 38). In Deutschland werden Studierende noch heutzutage eher wie zu erziehende Schüler:innen behandelt. Das ist in vielen angelsächsischen Hochschulen anders: dort werden Studierende von Tag 1 an genauso ernst genommen wie hierzulande nur Professor:innen.
 - 4 Vielleicht ist dieser Ansatz z.T. auch kulturell bedingt. Der größte Dichter des Scheiterns war der Ire Samuel Beckett: »Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better.« (Beckett 1983: 7) Das Zitat hat in den letzten Jahren eine merkwürdige Karriere unter jungen Unternehmer:innen gemacht. Vgl. dazu Schlottman 2016.
 - 5 Auch das Papier des Wissenschaftsrats von 2016 deutet Transfer in diesem Sinne: »eine Anwendung von Wissen in einem neuen Kontext [...], aber auch das Nutzen von Erklärungswissen bei der Entwicklung von Technologien oder das Übertragen von Wissen aus den Institutionen des Wissenschaftssystems in andere gesellschaftliche Teilbereiche. Diese unterschiedlichen Konnotationen finden sich auch im Sprachgebrauch, wenn Wissenschaftler:innen und Wissenschaftler oder an wissenschaftlichem Wissen Interessierte von »Transfer« sprechen« (WR 2016: 9).
 - 6 Stichweh (2009) erläutert sehr klar, wie konstitutiv diese Spannung zwischen Integration in die und Exklusion aus der Gesellschaft für das Selbstverständnis der europäischen Universität ist.

direkten Austausch unter Anwesenden verlangen, wie es in Transfer-Lern-Lehr-Szenarien der Fall ist. Strittig kann also weniger der Umstand sein, dass beide Partner sich im Austauschprozess verändern als das Maß, in dem sie das tun. Eine Versicherungsgesellschaft oder ein Automobilhersteller, der einem Transfer-Lehre-Seminar vornehmlich als Datenlieferant dient, wird sich kaum dem akademischen Partner anpassen wollen oder auch nur bestimmte Rücksichten nehmen. Dennoch werden auch diese Unternehmen die Zusammenarbeit nur dann durchführen, wenn sie sich minimal öffnen und ein Interesse an den Ergebnissen haben. Befriedigend wird man eine solche Partnerschaft kaum nennen, wiewohl auch gesehen werden sollte, dass es nicht einfach ist, an reale interne Daten aus Unternehmen zu kommen und viele Sozialwissenschaftler:innen deshalb schon eine solche Datenfreigabe als gute Kooperation auffassen würden. Vielleicht kann man – idealiter – das Maß der Wechselseitigkeit einer Beziehung in solchen Projekten zum Maß ihres Erfolges erklären. In diesem Sinne hielt der Wissenschaftsrat in seinem Positionspapier »Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien« fest:

Diese Vielfalt von Transferaktivitäten und -prozessen macht deutlich, dass ein einfaches lineares Modell von Transfer im Sinne einer Übertragung von bereits erarbeitetem explizitem und dokumentiertem Wissen in andere gesellschaftliche Bereiche in den meisten Fällen unrealistisch ist und zu kurz greift. (WR 2016: 9)

Unter dem Eindruck der sogenannten »Flüchtlingskrise« wurden Fragen nach der gesellschaftlichen Verantwortung von Hochschulen laut, und das Konzept des *Service Learnings*⁷ hat eine erhöhte Aufmerksamkeit erfahren.⁸ Die Forderung, sich zu engagieren, führte in der Folge zunächst zu einer Bündelung und Sichtbarmachung von Aktivitäten, die ohnehin stattfanden. Dieser kommunikative Akt beinhaltet jedoch notwendigerweise einen qualitativen Sprung – nicht nur, weil aus einer geduldeten Peripherie eine gewollte und unterstützte Praxis wird, sondern weil bereits die öffentliche Darstellung des gesellschaftlichen Handelns von Universitäten Heterogenes kommunikativ homogenisieren muss und mit einer Richtung versieht. Was möglicherweise zunächst eine schnelle Reaktion von Universitäten auf politischen oder andersgearteten außeruniversitären Druck war oder sein

7 Bereits in den sozialreformträchtigen 1970er Jahren kam in den USA das Konzept *Service Learning* auf, auf das heute häufig Bezug genommen wird, wenn es um die dritte Mission von Universitäten geht »Service-learning represents the coming together of many hearts and minds seeking to express compassion for others and to enable a learning style to grow out of service.« (Sigmon 1979 : 9)

8 Z.B. durch die Ausschreibung neuer Programmlinien wie bspw. das baden-württembergische Programm »WILLE – Wissenschaft lehren und lernen« (MWK BW 2015).

kann, wird nun als bewusstes Handeln dargestellt und auch so wahrgenommen. Damit entsteht, selbst wenn es keine explizite universitäre Strategie gibt, inkrementell eine rezipientenseitig konstruierte Handlungsnorm, die sich im Nachgang als Forderung an zukünftiges Verhalten und Handeln der Institution artikuliert. Kritisch wird deshalb manchmal hinter den neuerlichen Aufforderungen zu einem stärkeren Engagement im dritten Aufgabensektor universitären Arbeitens die Verlagerung von gemeinschaftsstiftenden Aktivitäten und Agenturen aus der Politik in die Wissenschaft hinein vermutet.⁹

Konkurrierend zum Konzept von Gemeinschaftsstiftung steht der klassische Gedanke des Wissenschafts- und Technologietransfers.

Wissenschaftliche Einrichtungen tragen maßgeblich zur Innovationsfähigkeit eines Landes bei und sind auf günstige Gegebenheiten angewiesen, um Forschung betreiben zu können und Innovation möglich zu machen. (Schmoch 2008)

Natur- und Technikwissenschaftler:innen betonen dabei immer wieder, dass diese Form des Transfers umgekehrt auch eine ganz zentrale Rolle für ihre Wissenschaften selbst spiele. Mit anderen Worten: auch der klassische Wissenschafts- und Technologietransfer ist keine Einbahnstraße. Drittmittelgeber aus der Wirtschaft können Forschungsprojekte, Lehrstühle oder ganze Institute finanzieren, die aus den normalen universitären Budgets nicht bezahlbar wären. Die Übergabe von Forschungsergebnissen an die Industrie wiederum ermöglicht den aufwändigen, für Universitäten aber nicht zielführenden Prozess des Beta-Testens, der aus einer akademischen Erkenntnis ein verkaufbares Produkt macht. Schließlich garantiert der Austausch mit Industrie und Wirtschaft die »Bodenhaftung« akademischer Fragestellungen, indem sie einen Realitäts- und Relevanzrahmen für die *kat'exochen* – und zwar völlig zurecht! – überbordende wissenschaftliche Neugier an der Überprüfung der Grundlagen unseres Wissens stellt.¹⁰

9 So fragte 2017 bei einer Podiumsdiskussion auf den Transfer-Lehre-Tagen der Universität Konstanz der Moderator Christopher Möllmann nach, ob die verstärkte Forderung nach Transferaktivitäten und zivilgesellschaftlichem Engagement nicht kritisch als wohlfeile Zuweisung von Aufgaben, die sich aus der Senkung von Sozialausgaben ergäbe, zu sehen sei. Ob sich m.a.W. die Politik nicht hier einen Lückenbüsser gesucht habe. Bernd Stiegler, früher leitender Lektor beim Suhrkamp Verlag Wissenschaft, jetzt Professor an der Universität Konstanz, gab ihm recht. (Siehe Video Team Transfer Lehre Konstanz 2017) Dieses Argument wird auch von der Maassen-Studie unterstützt: »In many countries state authorities have over the last decades withdrawn from their traditional position of being the sole or main provider of services in areas such as health care and education, thereby creating a gap in the provision of these services. They are looking, amongst others, at universities for filling at least part of the gap [...]« (Maassen e.a. 2019: 8)

10 Forschung ist natürlich zunächst einmal genau das: Grundlagenforschung. Und diese definiert sich durch Anwendungsoffenheit – es muss ihr völlig gleichgültig sein, ob sie überhaupt jemals in »Anwendung« transformierbar ist. Genau zu diesem Zweck leistet sich die Gesell-

Universitäten als Orte der Genese innovativer Neuentwicklungen und Erkenntnisse sind damit Teil der erfolgreichen wirtschaftlichen Reproduktion moderner Gesellschaften. Innovation und Wohlstand sind, so gesehen, Synonyme. Man könnte auf Basis der knapp skizzierten Entfaltung dessen, was unter einer ›dritten‹ Mission der Universitäten verstanden wird, zwei konkurrierende, wenn auch indirekt zueinander in Beziehung stehende Konzepte sehen:

1. Die dritte Mission ist eine *soziale*. Universitäten tragen zur Entwicklung einer besseren Gesellschaft bei.¹¹
2. Die dritte Mission ist eine *kommunikativ-disseminative*. Universitäten sind Motoren der wirtschaftlichen Entwicklung einer Gesellschaft qua Generierung innovativer Ideen.¹²

Nun konnte man einerseits argumentieren, auch das Soziale brauche Innovation und somit sei die oben genannte zweite Aufgabe notwendiger Teil der ersten. Andererseits konnte man umgekehrt sagen: eine bessere Gesellschaft ist eine höher entwickelte – Erkenntniszuwachs und technologische Machbarkeit führten automatisch zu einer Verbesserung menschlicher Gemeinschaften.

Frank Himpsls Darstellung zufolge, ist genau diese Mischung Kern des gegenwärtigen Verständnisses von dritter Mission:

›Third Mission‹ als Oberbegriff ist hilfreich, weil er einerseits verschiedene Aktivitäten bündelt, die Hochschulen jetzt schon mit Bezug auf die Gesellschaft und Wirtschaft tun, andererseits ist er offen für neue Aktivitäten, an die man unter den Stichworten ›Wissenstransfer‹ und ›Weiterbildung‹ vielleicht noch gar nicht so gedacht hat. (Himpsl 2017)

Spätestens seit dem Positionspapier des Wissenschaftsrats zu Transfer in Forschung und Lehre (WR 2016) sowie der Pilotphase des Transferaudits des Stifterverbands und der Heinz-Nixdorf-Stiftung (2015/16) (Stifterverband 2020) werden außerakademische Aktivitäten, gesellschaftliches Engagement und Kooperationen mit externen Partnern aller Art in Deutschland zum politisch gewollten Kern des

schaft Forschung an Universitäten – und überlässt sie nicht etwa einfach denjenigen, die aus Forschung Geld machen möchten.

- 11 »Im Hinblick auf Universitäten sind insbesondere deren Beitrag bei der Ausbildung qualifizierter Fachkräfte sowie der Anteil ihrer Forschung an wirtschaftlich relevanten Innovationen von Interesse.« (Schmoch 2008)
- 12 »Weil in den letzten Jahren die gesellschaftlichen Anforderungen an die Hochschulen deutlicher von unterschiedlichen Anspruchsgruppen artikuliert wurden – ob von örtlichen IHKS oder auch nationalen Umweltverbänden und zivilgesellschaftlichen Organisationen (vgl. z.B. BUND 2012) – mussten die Hochschulen reagieren und hat sich hier einiges getan.« (Schneidewind 2016 : 15)

universitären Selbstverständnisses gezählt. Bemerkenswert ist dabei die Verschiebung der Begriffe: statt von »third mission« oder »service learning« oder »community engagement« hebt der Wissenschaftsrat die formale Bedingung der Kooperation mit externen Partnern als Begriffskern und Handlungsziel hervor und belegt diese mit dem dafür scheinbar geeigneteren, weil wertneutralen Namen »Transfer«. Allerdings ist nach wie vor unscharf, welche Veranstaltungen und Aktivitäten genau gemeint sind mit dem Begriff »Transfer« und wie dieser wiederum mit der »third mission« zusammenhängt (Henke e.a. 2015: 5). Insbesondere die universitäre Lehre wird herausgefordert durch die mit diesen Begriffen verbundenen Aufgaben. Es bleibt zum jetzigen Zeitpunkt noch offen, wie genau eine transferorientierte Lehre zu einem originären Teil universitärer Bildungsstrategien im Unterschied zu denjenigen der Hochschulen für angewandte Wissenschaft werden kann.¹³

Das vorliegende Buch fokussiert seine Fragestellung auf die Universitäten. Natürlich betrifft die Frage der dritten Mission nicht nur die Universitäten, sondern alle Hochschultypen in Deutschland: zuallererst die Hochschulen für angewandte Wissenschaft, zu deren Markenkern immer schon die Kooperation mit Industrie und Wirtschaft gehörte und die aus diesem Grund im Kontext der hier diskutierten Fragen gesondert thematisiert werden müssten. Diese Diagnose trifft auch, vielleicht noch radikaler, wenn auch zahlenmässig kleiner, auf die dualen Hochschulen zu. In anderer Form müsste man sich mit den Pädagogischen Hochschulen beschäftigen, die in diesem Buch ebenfalls bestenfalls nur randständig erwähnt werden. Schule stellt – aber da unterscheidet sie sich nicht von Klinik und Gericht (und Lehrer:innenausbildung verfügt also über Familienähnlichkeiten mit der akademischen Ausbildung von Mediziner:innen und Jurist:innen) – ein besonderes Feld im Rahmen von Transferaktivitäten dar. Man könnte argumentieren, dass hier die alte Spannung zwischen Erziehung und Wissenschaft, die die Universitäten »seit ungefähr 1800 [...] bestimmt« (Stichweh 2009: 43) sich bemerkbar macht.

Erziehung und Wissenschaft sind zwei Funktionssysteme der modernen Gesellschaft, die an sich gut zu unterscheiden sind [...], die aber in der Universität so eng miteinander verknüpft sind, dass man jederzeit auf der einen Seite der Unterscheidung Defizite in den Blick bekommen kann, die mit der unzureichenden Berücksichtigung der anderen Seite zu tun haben. (Stichweh 2009: 43)

Das bedeutet aber auch: Ausbildung im universitären Kontext kann nicht einfach unter den hier verhandelten Begriff des »Transfers« oder gar der »dritten Mission«

13 Man darf allerdings ergänzen, dass es inzwischen keine Universität ohne explizite »Transferstrategie« gibt. Die Existenz dieser Strategiepapiere ist dabei jedoch zunächst nur ein Beleg für den hohen politischen Druck, unter dem Universitätsleitungen stehen, sich zu einer dritten Mission positionieren zu müssen.

subsummiert werden, wiewohl sich in der systematischen Bezogenheit auf externe Partner durchaus manche Fragen didaktischer Natur mit denen des Transfers kreuzen. Schule als Transferort kommt deshalb in diesem Buch nur dann vor, wenn es sich um Projekte, die über die Fachdidaktik im engeren Sinn hinausgehen, handelt.

Schließlich gibt es noch die Akademien, die aber hier auch keine Rolle spielen, weil die Ausbildung in den Künsten ohnehin stärker individualisiert ist und sein muss. Die Lehre an Akademien ist mit wenigen Einschränkungen also ein grundsätzlich anderes Geschäft als die Lehre an allen anderen Hochschultypen.

Disziplinär sind Chancen und Risiken unterschiedlich verteilt. Ein besonders relevantes, aber bislang kaum systematisch bearbeitetes Feld stellen dabei die Geistes- und Gesellschaftswissenschaften dar. Eine Schwerpunktsetzung auf diese Disziplinenverbünde nimmt dieses Buch aus zwei Gründen vor: erstens haben sich gerade die Geisteswissenschaften immer wieder explizit als ›anwendungsfern‹ definiert und sind deshalb durch die Forderung nach ›Engagement‹ und ›Praxis‹, die nicht nur von der Politik, sondern ganz massiv auch von den eigenen Studierenden kommt (nachzulesen etwa in den Ergebnissen vieler Transferaudits), besonders in ihrem Selbstverständnis und ihren bisherigen Praktiken herausgefordert. Zweitens jedoch sind es gerade Projekte in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften, die eine besondere Lebendigkeit, Vielfältigkeit und Innovationskraft bezüglich möglicher Verbindungen zu gesellschaftlichen Praktiken aller Art herausgebildet haben. Denn auch diese Tradition gab und gibt es in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften schon lang: individuelle Initiativen, Lehre anders, welthaltiger, relevanter, kritischer, interventionsfreudiger zu gestalten. Die Forderung nach ›Transfer in der Lehre‹ verhält deshalb nicht im schalltoten Raum, sondern muss sich zunächst einmal selbst verhalten zu all den Initiativen, die trotz ihrer Menge, Vielfalt und Kraft bislang eher randständig gesehen wurden. Transfer in der Lehre zu fördern, heißt auch: dem, was ohnehin läuft, zur Sichtbarkeit zu verhelfen. Dabei sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass es auch Vorteile haben kann, nicht im Scheinwerferlicht zu stehen. Wenn ein diverses Feld mit Projekten erheblicher Streubreite (quantitativ wie qualitativ) sich plötzlich strategischer Zuwendung ausgesetzt sieht, kann der Effekt auch gegenteilig sein: dem Mehr an Geld und Aufmerksamkeit steht auf einmal auch eine erhöhte Normativität in Form (eines nur scheinbar notwendig) gestiegenen administrativen Regulationsbedarfes gegenüber. Es sei dahingestellt, ob es nicht bislang gerade die ›Querköpfe‹ und ›Eigenbrötler‹, die sich nur ungern ›verwalten‹ lassen, Protagonisten – ›early adopters¹⁴ – von Transferprojekten in der Lehre waren

14 Die Begrifflichkeit entstammt der Diffusionstheorie, die fragt, wie sich Innovationen verbreiten. Sie unterscheidet u.a. nach ›innovators‹, ›early adopters‹ und ›early majority‹ etc. Vgl. Rogers 2003⁵ und Karnowski 2017².

und ob nicht just jene schwer Einzupassenden sich aus stärker verregelten Prozessen wieder herausnehmen, was ein großer Verlust für alle und für die Universität als System wäre – denn letztlich bezieht dieses ja gerade aus der *Eigenständigkeit*, *Eigenwilligkeit* und *Eigensinnigkeit* von Lehrenden und Forschenden ihre größte Kraft. Innovations»abteilungen« und »strategien« sind bestenfalls Oxymera und tatsächlich nur für Industrien im Normalbetrieb geeignet.¹⁵

Ziel und Zweck dieses Buches ist also, Orientierung beim Umgang von Transfer- und Third-Mission-Projekten in der geisteswissenschaftlichen Lehre stiften und die kritische Reflexion eines neuen Konzeptes zu einem Zeitpunkt, der noch Gestaltungsenergie zulässt und erfordert, zu ermöglichen und anzustoßen. Bedingung eines solchen Austauschs ist die Darstellung der Bandbreite möglicher Veranstaltungstypen und Vorgehensweisen. Bislang gibt es kaum gezielte Maßnahmen, Lehraktivitäten an den Universitäten strategisch zusammenzuführen, zu pointieren und der Forschung gegenüber gleichrangig zu behandeln. Das hier vorliegende Buch versteht sich als eine in der gesamtdeutschen Universitätslandschaft sichtbare Anregung, Lehre aufzuwerten. Dazu braucht es dreierlei: gute Beispiele, eine kohärente Gesamtstrategie und, schließlich, eine universitäre Lehrvision. Trotz häufig fehlender Gesamtstrategie gibt es fast überall leuchtende Beispiele einer guten oder, neudeutsch, »best« Praxis. Diese können und sollen einerseits Impulse für eine mögliche Strategie geben als auch aus weitergehenden bildungstheoretischen und wissenschaftspolitischen Überlegungen heraus gebündelt, bewertet und weiterentwickelt werden.

Hintergründe

Eine neue oder eine alte Aufgabe?

Wissenschaft aus der Universität in unterschiedliche Bereiche der Gesellschaft zu transferieren, gehört zum akademischen Standardrepertoire.¹⁶ Bei aller zurecht verteidigten Selbständigkeit ist Universität nie Selbstzweck gewesen, sondern ein umschützter Raum zur Generierung neuer Ideen. Dieser Raum ist nicht deshalb

15 Wäre dem nicht so, würden ja die Forschungseinrichtungen in Industrie und Wirtschaft nicht geradezu lechzen nach Zusammenarbeit mit der inhaltlich nicht geregelten Forschung an Universitäten.

16 Ganz grundlegend wird jedes Studium als »Transfer« aufgefasst, da es ja dazu führt, dass die Absolvent:innen ihr an der Universität erworbenes Wissen nun in die Gesellschaft tragen. Auf dieser Beobachtung basieren auch die linguistisch gegründeten, aber interdisziplinär operierenden »Transferwissenschaften«, »die sich mit Fragen zur Transformation von Wissen durch Kommunikation befassen.« (Ballot e.a. 2020)

vom Druck unmittelbarer Anwendbarkeit des Wissens freigestellt, weil der praktische Einsatz von Ideen *kat'exochen* wissenschaftsfeindlich wäre, sondern um den Raum des Denkmöglichen offen zu halten. Jede Idee, jeder Gedanke, jedes Argument soll hier – wenigstens idealiter – die Chance erhalten, unter Bedingungen ausreichender zeitlicher, räumlicher, personeller und finanzieller Ressourcen methodisch geprüft zu werden. Manche der so generierten Ideen werden öffentlich gemacht, um unser Wissen über die Welt zu erweitern: Grundbedingung unseres Handelns auf und in dieser Welt. Andere dieser Ideen werden praktisch umgesetzt – in Form neuer Artefakte, neuer Verfahren und Prozesse, neuer Methoden, aber auch neuer Konzepte und Begriffe. Frank Himpsl weist darauf hin, dass nicht nur in den USA, sondern auch in Europa die Frage des gesellschaftlichen Engagements von Universitäten sowie ihrer Mitverantwortlichkeit für das wirtschaftliche und soziale Prosperieren der Gesellschaften, die sie finanzieren, älter ist als die neuerlichen Aufforderungen zu und Zumutungen von Transfer- und Third-Mission-Aktivitäten:

Schon mit der großen Bildungsexpansion nach dem Zweiten Weltkrieg ging die Vorstellung einher, Hochschulen sollten auf die Bedürfnisse der Gesellschaft reagieren, anstatt am Rand zu stehen. (Himpsl 2017)

An der Universität Maastricht hat man im Jahr 1974 die Überzeugung der Notwendigkeit eines engen Gesellschaftsbezugs mit hohem konkretem Anwendungspotential deshalb gleich zum Fundament der gesamten Institution gemacht und das *Problem-Based Learning*¹⁷ zu einer für alle Studierenden und Lehrenden verpflichtenden Methodik erklärt. Maastricht verfügt heute aus diesem Grund über eines der am längsten in der Praxis erprobten Problem-Based Learning-Programme Europas.¹⁸

Wahrscheinlich muss man jedoch weiter in der Geschichte zurückgehen. Als möglicher Entstehungsherd der später Wissenschafts- und Technologietransfer genannten Operationen, Projekte und Einrichtungen lässt sich die Kriegsforschung im Zweiten Weltkrieg auffassen, die viele Standards, die bis heute als vorbildlich gelten – Interdisziplinarität, Internationalität, Transferpotential –

17 Problem-based learning kommt hauptsächlich in der Mediziner:innenausbildung zum Einsatz, ist aber nicht auf diesen Bereich begrenzt: »Problem-Based Learning (PBL) is a teaching method in which complex real-world problems are used as the vehicle to promote student learning of concepts and principles as opposed to direct presentation of facts and concepts.« (CITL 2020)

18 Zur Einbindung des Problem-Based Learning in die gesamte auf stark kollaborative Elemente setzende Studienstruktur in Maastricht siehe Bastiaens-Krabbe 2018.

etabliert hat. Dass es im Zweiten Weltkrieg ausschließlich um Forschungstransfer und nicht um Transfer in der Lehre geht, versteht sich von selbst.¹⁹

Als zweiten Meilenstein der Geschichte des Praxisbezugs von Universitäten könnte man die Studentenbewegung von 1968 folgende nennen. Dabei geht es an dieser Stelle nicht in erster Linie um die Politisierung der Studierenden, sondern vor allem um die Forderung, dass Theorie unmittelbar gesellschaftliche Praxis werden sollte.²⁰

Im selben Kontext ließe sich auf die Entstehung der Kommunikationswissenschaft unter den neuen Bedingungen portabler und bezahlbarer Videokameras verweisen. Eine Vielzahl von Projekten – in San Francisco beim Versuch der Agitation in Chinatown oder bei den Bürger- und Schulfernsehprojekten an der Freien Universität von Berlin – versuchte, das Desiderat von Bertolt Brechts Radiotheorie, nämlich den Hörer:innen den Rückkanal zu öffnen und so Dialog und Partizipation erst möglich zu machen, endlich einzulösen.²¹

Transfer und Third Mission sind also keine neuen Aufgaben der Universität, aber jenseits des klassischen Wissenschafts- und Technologietransfers in der Forschung gibt es kaum Erfahrungen oder auch nur Konzepte mit einer *systematischen* Gestaltung und Förderung der Kooperation mit externen Partnerinnen und Partnern in Forschung und Lehre, d.h. für die Durchdringung der ersten und zweiten durch die dritte Mission. Das gilt einerseits für die Projektarbeit in der Lehre und andererseits bezieht es sich insbesondere auf die Geistes- und Gesellschaftswissenschaften.

Hochschulen für angewandte Wissenschaft oder Universität?

Die Aufgabe von Hochschulen für angewandte Wissenschaft besteht – in explizitem Gegensatz zu derjenigen von Universitäten – in einer hochqualifizierten Ausbildung auf definierte Berufsfelder hin. Universitäten tun sich – zumindest in Deutschland – bis heute schwer mit der durch die Bologna-Reform notwendig in ihre Bachelorstudiengänge zu integrierende Praxis. Anwendungsbezüge erscheinen

19 Genannt werden könnten hier beispielsweise das *Princeton Radio Research Project*, in dem viele europäische Exilanten die Frage »How does Hitler's radio work?« gemeinsam zu beantworten suchten, die Feldpsychologie Kurt Lewins oder die Gründung des *Radiation Labs* am MIT im Jahr 1940, des wahrscheinlich ersten echten interdisziplinären Forschungsverbundes der Wissenschaftsgeschichte.

20 Gerade für den hier diskutierten Transferzusammenhang instruktiv ist das Interview mit Theodor W. Adorno, das der Spiegel am 5. Mai 1969, unmittelbar nach der als »Busenattentat« in die Zeitgeschichte eingegangenen Störung seiner Vorlesung am 22. April publizierte. (Adorno e.a. 1969)

21 Siehe hierzu die zeitgenössischen Handbücher Faenza 1975 und Paech e.a. 1979.

vielen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als diametral dem universitären Bildungsauftrag entgegenstehend. Daher rührt auch die bis heute spürbare Geringschätzung des Bachelors²² als ersten berufsqualifizierenden Abschlusses.²³

Kann die Universität ›als Stätte der unbedingten Wissenschaft wirken – in Freiheit von Gesellschaft und gleichzeitig für die Gesellschaft?‹ [...]. Oder anders formuliert: Lässt sich eine Third Mission mit dem Prinzip der ›reinen‹ Wissenschaft in Einsamkeit und Freiheit vereinbaren? (Würmseer 2016: 26)

Die Antwort auf diese Fragen sollte sein: ja, sie kann! Gesellschaftsbezug ist nicht nur in der universitären Lehre und Forschung integrierbar, sondern auch förderlich für sie. So betrachten es bereits die frühen Vertreter:innen der *Service Learning*-Bewegung, wie z.B. der ehemalige Präsident der Indiana University Thomas Ehrlich in einem weit verbreiteten Zitat:

Service-learning is the various pedagogies that link community service and academic study so that each strengthens the other. The basic theory of service-learning is Dewey's: the interaction of knowledge and skills with experience is key to learning. Students learn best not by reading the Great Books in a closed room but by opening the doors and windows of experience. Learning starts with a problem and continues with the application of increasingly complex ideas and increasingly sophisticated skills to increasingly complicated problems (Ehrlich 1996: xiii)

Ehrlich argumentiert am Leitfaden von John Dewey, ein praxisorientierter und -gegründeter Wissenserwerb sei grundsätzlich einer reinen Theoriediskussion vorzuziehen. Praxisorientierte Lehre sei deshalb gerade für Universitäten zu fordern, weil gerade sie eine Wissenstiefe erreichen könne, die reiner Theorie gar nicht zugänglich sei. Praxis in der universitären Lehre dient – durch ihren hohen Reflexionsbezug – einem anderen Zweck als Praxis in der Fachhochschullehre. Hervorgehoben wird im Vergleich Universität und Fachhochschule stets die Reflexionskompetenz und -notwendigkeit: es geht nicht einfach um das Erlernen einer Praxis, sondern um die Praxis als reflektierter Lernumgebung. Als Ressource bzw. Umwelt im systemtheoretischen Sinn ist die außeruniversitäre Umgebung ohnehin notwendiger und bedingender Teil akademischer Wissensproduktion, wie Grit Würmseer zurecht betont:

22 Besonders radikal und wirkmächtig äußert sich immer wieder der Wiener Philosophieprofessor Konrad Paul Liessmann. In dem für Transferzusammenhänge entscheidenden Jahr 2016 äußert er sich in einem Interview: »Ich halte die ganze Bologna-Architektur mit ihrer Bachelor-/Masterstruktur, wie sie in Kontinentaleuropa durchgeführt wurde, für prinzipiell verhängnisvoll.« (Liessmann in Tielsch 2016, grundsätzlich auch Liessmann 2008)

23 Siehe etwa die Definition im Gabler Wirtschaftslexikon (2018)

Die Suche nach neuen Erkenntnissen beinhaltet auch, das wissenschaftliche Wissen auf seine Bedeutung und Folgen zu reflektieren [...]. Beides – die Suche nach neuen Erkenntnissen und die kritische Reflexion – kann allerdings nicht ohne Berücksichtigung der externen Umwelt, der aktuellen gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen oder sozialen Rahmenbedingungen, erfolgen. Dies meint, dass wissenschaftliches Handeln nicht nur selbstreferentiell erfolgen kann. (Würmseer 2016: 26)

Daraus folgt aber auch, dass weniger das »Ob« als das »Wie« des Einbezugs eine Frage ist. Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaft bleiben ihren jeweiligen Bildungsaufträgen treu, können aber im Einzelfall insbesondere in der Lehre produktiv kooperieren.²⁴

Der Praxisauftrag der Hochschulen für angewandte Wissenschaft ist nicht derselbe wie derjenige der Universitäten. Praxisbezug in der universitären Lehre verfolgt ein grundsätzlich anderes Ziel: Vertiefung von Theorie, Erschließung neuer Felder, Steigerung der Problemkompetenz. Es geht also bei Transfer in der Lehre der Universitäten erst in zweiter oder gar dritter Linie um die Kampfbegriffe, die oft genug die Diskussionen dominieren: Praxis, Anwendung, Engagement, Ausgründung und *Start-Ups*. Das sind mögliche *Effekte* von Transfer in der universitären Lehre. Das Hauptziel besteht in etwas anderem: die Fähigkeit zu erlangen, Wissen zu übersetzen.²⁵ Übersetzungen sind, wie alle guten Transferprozesse, Zwei-Wege-Kommunikationen: wer etwas besonders gut erklären kann, hat es auch besonders gut verstanden. Oder umgekehrt: Wer sich bemüht, ein komplexes Problem, einen Theorieansatz oder, ganz allgemein, eine Idee so zu erläutern, dass jemand, der sich bislang damit nicht auseinandergesetzt hat, es gut versteht, muss selbst um ein souveränes Verständnis ringen, wird sehr schnell mit den Lücken des eigenen Wissens, den möglicherweise noch auftauchenden Fragen und den Grenzen selbst dessen, was er oder sie gerade zu erläutern bemüht ist, konfrontiert. So gesehen, ist Transfer Teil des ureigensten Geschäfts der Universitäten.

Allerdings – darauf muss man (auch und gerade nach dem bereits oben skizzierten) betonen, geht diese Sicht der Dinge nicht bündig einher mit der histori-

24 Für die Fachhochschulen und Hochschulen angewandter Wissenschaft sehen Isabel Roessler, Sindy Duong und Cort-Denis Hachmeister vom CHE den Auftrag der »third mission« als Möglichkeit zur Profilbildung (Roessler e.a. 2015). Für Universitäten wäre diese Art der Profilbildung auch möglich und sinnvoll. Die HRK sieht Hochschulen jeder Art ohnehin in diesem Sektor verortet: »Transfer: Impulse für Innovation. Die Hochschulen wirken tiefgreifend auf Wirtschaft und Gesellschaft: durch die Vermittlung der Fähigkeit zur Analyse und Lösung komplexer Probleme im Studium, durch die praxisnahe Bildung von Führungs- und Spitzenkräften, durch die Zusammenarbeit mit Akteuren aus Wirtschaft und Gesellschaft in Lehre, Forschung, Entwicklung und Transfer und schließlich durch die umfassenden Veränderungen, die langfristig von der Grundlagenforschung ausgehen.« (HRK 2016)

25 Vgl. dazu grundsätzlich den Beitrag von Andreas Eimer und Andrea Schröder in diesem Band.

schen Gewordenheit von Transferaktivitäten im Sinne einer dritten Mission. Diese betonte ja gerade *nicht* die Einbeziehung von Externen zur Stärkung, Vertiefung, Erweiterung des ohnehin Eigenen, sondern wollte eine – scheinbare oder tatsächliche – Lücke schließen, die die beiden ersten Missionen nicht oder nicht in ausreichendem Maß ausfüllten. Korrekterweise müsste man also unterscheiden zwischen solchen Aktivitäten, die auf eine Erweiterung des inhaltlichen und methodischen Spektrums von Forschung und Lehre durch die Einbeziehung externer Partner abzielen und Formen des Engagements der Universität bzw. ihrer Mitglieder im außeruniversitären Raum, die auf die Übernahme von Verantwortung als ein zivilgesellschaftlicher Akteur zielen. Oft freilich, dazu tragen auch die sogenannten »erweiterten« Transferverständnisse, von denen inzwischen gesprochen wird, erheblich bei, überlagern sich die beiden Stoßrichtungen der Zusammenarbeit mit nicht-akademischen Partnern.²⁶ Vielleicht wäre es eine Möglichkeit, den Schwerpunkt eines gegebenen Projektes – und damit seine Zugehörigkeit zu »Transferaktivitäten« oder zur »third mission«, die, so gesehen, keine Homonyme mehr wären – durch die Frage »Zielt dieses Projekt eher auf die Erweiterung von Wissen oder auf dessen nutzbringende Anwendung?«²⁷

Eine dritte Sichtweise ist ebenfalls möglich: der Begriff »Wissen« ist unscharf. Er umfasst weitaus mehr als kognitiv-abstrakt erbrachte, experimentell oder anderweitig empirisch überprüfte und schriftlich fixierte Denkleistungen. Und der Begriff der Wissenschaft ist ja nicht inhaltlich, sondern methodisch definiert: er beschreibt nicht das Wissen selbst, sondern den Umgang mit ihm. Ein »wissenschaftliches Wissen« kann es nicht geben – höchstens ein auf wissenschaftlichem Wege, also mittels überprüfbarer Standards generiertes und mittels derselben Standards von einer wissenschaftlichen Community überprüfbares Wissen. Die Wissenschaft bedient sich ganzer Medienverbünde, um Wissen zu generieren, zu dokumentieren und zu hinterfragen. Sie hat sogar ein ganz eigenes Multimedien erfunden: den wissenschaftlichen Aufsatz, der in einer einzigen zweidimensionalen Inskriptionsfläche Texte, Zahlen, Bilder, Diagramme zu komplexen, aufeinander verweisenden Bezugssystemen verknüpft. Auf dem Weg zur Speicherung von Aussagen in diesem Multimedien bedient sich die Wissenschaft

26 Zwischen dem einen und dem anderen gut zu unterscheiden – und damit auch klar fassen zu können, was eigentlich in einem gegebenen Projekt genau geleistet werden kann und soll –, hilft eine Klärung von Akteursrollen, wie sie Christina Müller-Naevecke und Stefan Naevecke in ihrem Beitrag in diesem Band einfordern.

27 Es sei darauf hingewiesen, dass es offenbar derzeit weltweit keine gemeinsame Grundlage für das, was unter der »dritten« Mission nun eigentlich verstanden werden soll, gibt: »there is no agreed upon common understanding of the exact nature of the third mission in the academic literature, nor among the main external stakeholders of the university, including national governments.« (Maassen e.a. 2019: 8)

zahlreicher Praktiken der Genese, Zusammenführung und Interpretation von Daten. Dazu zählen viele wenig abstrakte Operationen, deren Beherrschung durch Übung trainiert werden muss. Das Geschick, bei einem Interview die richtige Frage zum richtigen Zeitpunkt zu stellen, zählt ebenso dazu, wie die Fähigkeit, Experimentalaufbauten im Labor so aufzubauen, dass die in ihnen durchgeführten Messungen möglichst eindeutige Ergebnisse hervorbringen. Vielleicht gehört sogar eine Art gestalthaften Sehens dazu, die Symbole der Mathematik zu möglichst eleganten (in einem durchaus ästhetischen Sinn) Formeln anordnen zu können.²⁸

Das bedeutet aber auch, dass es keine prinzipiell der Wissenschaft nicht verfügbaren oder fremden Praktiken gäbe, seien sie nun explizit oder implizit, sondern dass die *Zwecksetzung* von Praktiken in der Wissenschaft sich von ihrem Einsatz für andere Zwecke – sagen wir der Herstellung eines Tisches oder dem Spielen eines Instruments – unterscheidet. Dass m.a.W. die Rede vom elfenbeinernen Turm (Shapin 2012) genauso wie das Lachen der thrakischen Magd (Blumenberg 1987) hohl tönen: Wissenschaft und ihre Institutionen sind nicht lebens- oder weltfremd (selbst wenn es einige ihrer Vertreter:innen sein mögen). Es ginge, so gesehen, beim Transfer also keinesfalls um die Versöhnung von Theorie und Praxis, sondern darum Interfaces zwischen zwei Praktiken (und ihren je eigenen, impliziten oder expliziten Theorien) herzustellen.

Chance oder Zumutung?

Was eine Hochschule ausmacht, ist Forschung und Lehre. Das, was sinnvoll als ›Third Mission‹ zu bezeichnen ist, muss unbedingt an diese Kernaufgaben gebunden sein. (Pasternack zit. in: Himpf 2017)

Man wird Lehrende nur dann begeistern können, sich für Kooperationsprojekte mit externen Partnern zu engagieren, wenn sie das Gefühl haben, dass diese sinn-

28 Für die Ingenieursausbildung hat Eugene S. Ferguson (1994) es bitter beklagt, dass die Einführung von CAD-Software zu einem Ende der Ausbildung im Handzeichnen geführt habe und im Zuge dessen zu einem massiven Rückgang von Urteilskraft, da nunmehr die Darstellungsvoraussetzungen versteckt Algorithmen eingesenkt seien und Alternativen gar nicht mehr in den Raum des Vorstellbaren rückten. Thomas Exner, Chemiker, erläuterte mir in seiner Zeit als Juniorprofessor an der Universität Konstanz, dass FLASH-Visualisierungen von Molekülen für ihn Denkmedien seien. Es gehe dabei nicht um eine möglichst ästhetisch eindrückliche Darstellung, sondern um das Register des Visuellen als Denkraum. Ein einziges Molekül könne er auf 14 verschiedene Arten darstellen und je nachdem, wie man sich ein solches Molekül dann vorstelle, könne man sich ganz unterschiedliche Möglichkeiten etwa beim Experimentalaufbau denken. Sowohl beim Ingenieur wie beim Chemiker geht es um dasselbe: einen zusätzlichen medialen Kanal zu eröffnen, einen anders gearteten Weg der Reflexion verfügbar zu machen.

voll in ihr Aufgabenspektrum in Forschung und Lehre integrierbar sind. Entsteht der Eindruck, hier werde eine zusätzliche, komplett anders ausgerichtete Leistung erwartet, wird man mit massivem Widerstand insbesondere der etablierten Professorinnen und Professoren rechnen müssen. Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler wiederum begeistern sich sehr viel leichter für neue Formen und sehen auch einen Mehrwert darin, doch muss die Institution Universität sie durch sinnvolle und allgemein etablierte Anerkennungsformen stützen, damit aus aufwändiger Projektarbeit kein karrieremässiger Bumerang wird. Für die Forderung von Transfer Lehre-Projekten bedeutet das sowohl ein Ernstnehmen der Bedenken als auch eine klare Kommunikation der Möglichkeiten sowie der institutionellen Unterstützung bei Konzeption, Organisation, Finanzierung und Durchführung. In einer symmetrischen, gleichwertigen, auf Geben und Nehmen basierenden Zusammenarbeit zwischen akademischen und nicht-akademischen Partnern liegt eine große Chance für beide Seiten, die weit über ein bloßes Informationsinteresse der die Universitäten finanzierenden öffentlichen Hand hinausgeht. Im konkreten Austausch verwirklicht und beweist sich Universität als jener gesellschaftliche Think Tank, als der sie schon bei Wilhelm Humboldt (1809/10) gedacht war. Besondere Möglichkeiten ergeben sich aber für die universitäre Lehre und das vor allem in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften, die für die außeruniversitäre Öffentlichkeit oft wenig verständlich (und deshalb wenig legitimiert!) erscheinen.

Um welche Chancen handelt es sich?

1. Die universitäre Lehre und Forschung bleibt eng bezogen auf die Gegenstände, die sie erfassen will. Die Gefahr des Rückzugs in den Elfenbeinturm, seit den 1950er Jahren in Deutschland ein Bild »für die Reformbedürftigkeit deutscher Universitäten« (Wikipedia-Kollektiv 2020), ist gebannt.
2. Durch die Reibung mit konkreten Gegenständen, Situationen und Kontexten wird die akademische Reflexion vertieft, nicht verflacht. Häufig besteht die Sorge, man müsse sich in Transfer Lehre-Projekten zu viel um Organisatorisches kümmern und käme deshalb nicht mehr zum »Eentlichen«. Bei einer entsprechenden unterstützenden Infrastruktur jedoch kann man das Organisatorische auf ein Minimum reduzieren und erlebt dann die produktive Sperrigkeit von Welt, die im Lehrmedium »Buch« immer schon gezähmt und eingeeht ist.
3. Der Rückzug an den einsamen Schreibtisch, der gerade in den Geisteswissenschaften eine typische Arbeitssituation darstellt, birgt die Gefahr der Bildung team- und ensembleunfähiger Individualisten. Wenn das Soziale ein wesentliches Merkmal der Spezies Mensch ist, dann sind Bildungsprojekte, die Menschen das Bewähren im Sozialen abverlangen, keine Nebentätigkeit. Gerade der an Universitäten stets gerühmte Humboldt'sche Bildungsauftrag ist kaum

erfüllbar, wenn Charakterbildung nur über die Medien Papier und Computer erfolgen soll.

So gesehen könnten Transferprojekte in der Lehre dann eine fundamentale Rolle für den Bildungsauftrag der Universität als die Gesamtpersönlichkeit prägende, in ihrer Lehre anwendungsoffene Institution spielen. Entgegen der manchmal artikulierten Befürchtung, eine zu starke Öffnung nach außen verwässere diesen universitären Kernauftrag, stärken gerade Transferprojekte (insbesondere, aber nicht nur in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften) jenen Bildungstyp, der in der Debatte für gewöhnlich mit dem Namen »Humboldt« belegt wird. Transferprojekte können also nur dann Bedeutung für die Lehre erlangen, wenn sie sinnvoll eingebunden sind in die Logik und den Prozess wissenschaftlichen Arbeitens. Sie dienen primär weder der beruflichen Ausbildung noch der Anbahnung von im nachuniversitären Leben wichtigen Kontakte. Sie dienen der Vertiefung und Verbesserung eben jener Form der Erkenntnis, deren Genese Aufgabe von Wissenschaft ist. Der Grund dafür liegt in den Bedingungen wissenschaftlichen Arbeitens selbst: Forschung hat Welt zum Gegenstand, verändert Welt durch das in sie eingespeiste Wissen und ist abhängig von den Rahmenbedingungen der nicht-wissenschaftlichen Welt, deren Teil sie auch ist.

Kooperationen mit externen Partnern bergen zweifellos Risiken für Universitäten, wenn sie nicht systematisch eingebunden werden in ein strategisches, alle drei Missionen verknüpfendes Gesamtkonzept. Werden sie das jedoch, überwiegen die Chancen die Risiken bei Weitem.

Inhalte und Formen

Der Erfolg von Transferprojekten in der Lehre hängt entscheidend davon ab, ob Inhalt und Form sinnvoll aufeinander bezogen sind. Die Frage »Was möchte ich vermitteln?« zieht notwendigerweise die Anschlussfrage »Mit welchen Mitteln setze ich das um?« nach sich. Welche Formen zulässig sind, entscheiden die je lokalen Studien- und Prüfungsordnungen. Hier wäre einerseits eine breite Öffnung und hohe Flexibilität wünschenswert, weil diese eine feine Abstimmung von Inhalt und Form erst möglich macht. Andererseits muss gewährleistet bleiben, dass die jeweils gewählte Form dem Prinzip der wissenschaftlichen Ausbildung verpflichtet bleibt. In der Regel ist das durch gezielte schriftliche Reflexion der Praxis möglich. Diese Reflexion kann natürlich auch durch die zeitliche Streckung solcher Transferprojekte ermöglicht werden.²⁹

29 Eine Trennung – evtl. sogar eine Aufteilung auf mehrere Semester – von Methode, Inhalt und Gestaltung etwa bekommt Ausstellungsprojekten sehr gut – so meine Erfahrungen aus bislang 16 studentischen Ausstellungsprojekten seit 2004.

Transfer Lehre-Projekte können grundsätzlich ein Format für jeden akademischen Inhalt sein. Es gibt keine vorgängige thematische Begrenzung oder gar einen Eignungsausschluss. Entscheidend ist die Wahl des angemessenen Mediums.

Strukturen und Visionen

Systematisch ist die Third Mission platziert zwischen den Kernaufgaben der Hochschule – Lehre und Forschung – einerseits und solchen Aufgaben, die Hochschulen wahrnehmen, ohne dass diese eine inhaltliche Kopplung zur Lehre und Forschung aufweisen, andererseits. In Interaktion mit hochschulexternen Akteuren wird auf gesellschaftliche Bedürfnisse Bezug genommen, die mit der herkömmlichen Leistungserbringung in Lehre und Forschung allein nicht bedient werden. Da es um die Third Mission der Hochschule geht, und Hochschulen nur dann Hochschulen sind, wenn sie Forschung und Lehre treiben, wird eine mindestens lose Kopplung an die Kernleistungsprozesse Lehre und Forschung vorausgesetzt. (Henke e.a. 2017: 11)

Um die dritte Mission und die damit verbundenen Transferaktivitäten sinnvoll in eine universitäre Strategie einzubinden und systematisch zu fördern, braucht es außer den nötigen finanziellen Mitteln Strukturen und Visionen. Eine klare Vorstellung, was denn die Kooperationen im je konkreten Kontext der lokalen Universitäten für einen Zweck erfüllen sollen, ist notwendige Bedingung. Auch die Umwelten akademischer Forschung und Lehre sind ja sehr verschieden – beispielsweise verbindet die LMU München und die Universität Konstanz strukturell sehr wenig. Deshalb muss auch im Lokalen entschieden werden, welche Kooperationsperspektiven sinnvoll für Community und Campus sind. Für die Umsetzung braucht es dann Ansprechpersonen, feste Einrichtungen, klare Verwaltungswege, kurz, Strukturen, die das visionär Gewollte in das Verwaltbare umsetzen. Diese Verwaltung der dritten Mission sollte ja den inhaltlichen Akteuren – Studierende, Lehrende und externe Partner – ermöglichen, sich ganz und gar auf die Umsetzung der Projekte zu konzentrieren, ohne sich mit deren institutioneller Einbindung und der damit verbundenen Bürokratie überhaupt beschäftigen zu müssen. Nur wenn Akteure nicht fürchten müssen, dass eine unüberschaubare Menge zusätzlicher Tätigkeiten auf sie zukommt, sobald sie sich auf ein Transfer Lehre-Projekt einlassen, werden diese Projekte auch tatsächlich durchgeführt werden.

Im Rahmen der ›third mission‹-Diskussion unterscheiden Justus Henke, Peer Pasternack und Sarah Schmid neun verschiedene Modelle für eine strategische Ausrichtung universitärer Strukturen (Henke e.a. 2017: 34-50). Zu diskutieren wäre aber auch, inwieweit Universitäten möglicherweise sich größeren operativen Freiraum schaffen, indem sie die strategische Vision eher als groben Rahmen betrachten, innerhalb dessen viel konkrete taktische Arbeit geleistet wird.

Die gleichzeitige Erfüllung aller drei akademischen »Missionen« in ihren verschiedenen Facetten kann jedoch kaum durch jede einzelne Institution und schon gar nicht durch jede einzelne Sub-Einheit (Fachbereich/Studiengang) geleistet werden. (Hachmeister e.a. 2016)

Ein Blick aus dem Krähenneist

Die Lage bleibt diffus. Für den ganzen Sektor des hier wesentlichen »engagement« hält die Maassen-Studie fest, es sei weltweit

in general organized in a more scattered and fragmented way as well as more decentral that knowledge transfer to industry [...] In general the universities in the study have a rather strong commitment to engagement [...] but a relatively weak level of organization and institutionalization, and no directly recognizable university engagement strategy with clearly articulated goals. (Maassen e.a. 2019: 11)

Das muss kein Nachteil sein: höhere Grade der Organisation bringen für gewöhnlich ein Mehr an Bürokratie und anderweitiger nicht nur administrativer Regulierung mit sich. Und wiewohl stärkere Strukturen und klarer artikulierte strategische Ziele auch die Effekte einer Erhöhung der Sichtbarkeit und damit der Finanzierungsmöglichkeiten mit sich bringen (können), politisiert sich damit auch das Feld: je größer die Sichtbarkeit, je mehr Geld zu holen ist, desto mehr Akteure wollen und werden mitreden und mitspielen. Es fragt sich also, ob und wie man strukturelle Stabilität bei gleichbleibend hoher Flexibilität erreichen kann.

Gerade solche Projekte, die im Sozialen intervenieren oder sich im Kulturellen engagieren, sind selbst oft mit relativ niedrigschwellig organisierten Partnern konfrontiert. Je beweglicher man Kooperationsbedingungen aushandeln kann – temporär, organisatorisch, curriculumsbezogen inhaltlich, personell etc. – desto größer sind nicht nur die Chancen, dass solche Projekte tatsächlich stattfinden. Auch ihre Vielfalt wird größer sein und damit ihre Attraktivität für ganz verschiedene Typen möglicherweise interessierter Studierender.

Vielleicht ist der Erfolg eines universitären Transferkonzepts für die Lehre eher in hoch individualisierten, vertrauensbasierten Netzwerken als in möglichst transparenten, aber auch normierten Verwaltungsvorgängen zu suchen. Solche Netzwerke brauchen Menschen in der Intermediären, »die dafür brennen«³⁰ und diese müssten unbürokratisch über die Unterstützung mittels kleinerer Geldsummen entscheiden können. Ihre Expertise sollte vor allem darin bestehen, lokale Netzwerke aufzubauen und zu unterhalten. Da Engagement von vielen Seiten gefordert ist, eine adäquate Bezahlung aber nie eintreten wird, kann die Währung eben

30 Siehe dazu auch Thomas S. Hoffmeister im Kapitel »Strukturen«.

nur so etwas wie ›Verbindlichkeit‹, ›Vertrauen‹, ›Loyalität‹ sein. Und, natürlich: die gute Laune, die vieles möglich und alles leichter macht.

Literatur

- Adorno, Theodor W./Brumm, Dieter/Elitz, Ernst, 1969: »Keine Angst vor dem Elfenbeinturm. Spiegel-Gespräch mit dem Frankfurter Sozialphilosophen Theodor W. Adorno«, in: *Der Spiegel* (19/1969), S. 204-209. (<https://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/45741579>)
- Ballot, Matthias/Roelcke, Thorsten/Weber, Tilo, 2020: »Transferwissenschaften, Reiheninfo«, in: <https://www.peterlang.com/view/serial/TRF> (30.07.2020)
- Bastiaens-Krabbe, Ellen, 2018: »Transfer in teaching: the key is connecting« (Vortrag auf dem Symposium »Transfer in der Lehre«, Hegne, https://www.youtube.com/watch?time_continue=12&v=SfYjTT7dcXA&feature=emb_log, 30.07.2020)
- Beckett, Samuel, 1983: *Worstword Ho*, London.
- Blumenberg, Hans, 1987: *Das Lachen der Thrakerin. Eine Urgeschichte der Theorie*, Frankfurt a.M.
- BMBF 2016: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Ethik und Recht in den Lebenswissenschaften (Hg.): »Wissenstransfer zwischen Forschung und Gesellschaft. Ethische, rechtliche und soziale Aspekte des Wissenstransfers in den Lebenswissenschaften«, https://www.gesundheitsforschung-bmbf.de/files/wissenstransfer_barrierefrei.pdf (30.07.2020).
- Buderi, Robert, 1996: *The Invention that Changed the World. How a Small Group of Radar Pioneers Won the Second World War and Launched a Technological Revolution*, New York.
- CITL 2020: »Problem-Based learning (PBL)«, in: [https://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/problem-based-learning-\(pbl\)](https://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/problem-based-learning-(pbl)) (24.06.2020)
- Faenza, Roberto, 1975: *Wir fragen nicht mehr um Erlaubnis. Handbuch zur politischen Videopraxis*, Berlin.
- Ferguson, Eugene S., 1994: *Engineering and the Mind's Eye*, Cambridge/Mass.
- Gabler Wirtschaftslexikon, 2018: »Bachelor«, in: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/bachelor-51734/version-274890> (30.06.2020)
- Hachmeister, Cort-Denis/Henke, Justus/Roessler, Isabel/Schmid, Sarah 2016: »Die Vermessung der Third Mission. Wege zu einer erweiterten Darstellung von Lehre und Forschung«, in: *die hochschule* (1/2016), S. 7-13.
- Henke, Justus/Pasternack, Peer/Schmidt, Sarah, 2015: *Viele Stimmen und kein Kanon. Konzept und Kommunikation der Third Mission von Hochschulen*, Halle-Wittenberg.

- Himpsl, Franz, 2017: »Third Mission« Forschung, Lehre – und was noch?«, in: *duz-Magazin* (05/17), www.duz.de/duz-magazin/2017/05/forschung-lehre-und-was-noch/428 (30.04.18).
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz), 2016: *Beschluss des Senats der Hochschulrektorenkonferenz*, <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/die-hochschulen-als-zentrale-akteure-in-wissenschaft-und-gesellschaft/> (30.07.2020).
- Humboldt, Wilhelm von, 1809/10: »Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin«, in: <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/5305/229.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (30.04.18)
- Jacoby, Barbara e.a., 1996: *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco.
- Karnowski, Veronika, 2017²: *Diffusionstheorie*, Baden-Baden.
- Kümmel-Schnur, Albert, 2008: »Medien: Protokoll einer Disziplinierung«, in: Stephan Moebius/Andreas Reckwitz (Hg.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*, Frankfurt a.M., S. 401-418.
- Liessmann, Konrad Paul, 2008: *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, München 2008.
- Maassen, Peter/Andreadakis, Zacharias/Gulbrandsen, Magnus/Stensaker, Bjørn, 2019: *The Place of Universities in Society*, Hamburg 2019. (https://www.koerber-stiftung.de/fileadmin/user_upload/koerber-stiftung/redaktion/gulch/pdf/2019/GUC-Studie_Langfassung_The_Place_of_Universities_in_Society.pdf)
- Marrow, Alfred J., 1969: *The Practical Theorist: The Life and Work of Kurt Lewin*, New York.
- MWK BW (Minissterium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg), 2015: »Ausschreibung Wissenschaft lernen und lehren (WILLE)«, in: https://www.reutlingen-university.de/fileadmin/_migrated/media/2015-12-08_Ausschreibung_WILLE.pdf (30.07.2020)
- Paech, Joachim/Silberkuhl, Anne (Hg.), 1979: *Foto, Video und Film in der Schule. Didaktische und pädagogische Voraussetzungen, technische Grundlagen, Geräte, Arbeitspraxis, Organisation*, Reinbek bei Hamburg.
- Roessler, Isabel/Duong, Sindy/Hachmeister, Cort-Denis, 2015: »Welche Missionen haben Hochschulen? Third Mission als Leistung der Fachhochschulen für die und mit der Gesellschaft«, Arbeitspapier 182, in: http://che-ranking.de/downloads/CHE_AP_182_Third_Mission_an_Fachhochschulen.pdf (30.04.18).
- Roessler, Isabel/Duong, Sindy/Hachmeister, Cort-Denis/Schmid, Sarah, 2016: »Die Vermessung der Third Mission Wege zu einer erweiterten Darstellung von Lehre und Forschung«, in: *die hochschule* (1/2016), in: https://www.che.de/downloads/Vermessung_der_Third_Mission_die_hochschule_1_2016.pdf (30.04.18)
- Rogers, Everett M., 2003⁵: *Diffusion of Innovation*, New York e.a.

- Schlottman, Andrea, 2016: »Samuel Beckett: Fail Better and ›Worstward Ho!««, in: <https://booksonthewall.com/blog/samuel-beckett-quote-fail-better/>, Post vom 26.10.2016 (24.06.2020).
- Schmoch, Ulrich, 2008: »Forschung und Innovation«, in: *Wissenschaftsmanagement Online* (14.05.2008), www.wissenschaftsmanagement-online.de/bei-trag/forschung-und-innovation-dr-ulrich-schmoch (30.04.18)
- Schneidewind, Uwe, 2016: »Die ›Third Mission‹ zur ›First Mission‹ machen?«, in: *die hochschule* (1/2016), S. 14-22.
- Shapin, Steven, 2012: »The Ivory Tower: a history of a figure of speech and its cultural usages«, in: *British Journal for the History of Science* (1/45/2012), S. 1-27.
- Sigmon, Robert, 1979: »Service-Learning: Three Principles«, in: *Synergist* (1/8/1979), S. 9-11.
- Stichweh, Rudolf, 2009: »Autonomie der Universitäten in Europa und Nordamerika: Historische und systematische Überlegungen«, in: Jürgen Kaube (Hg.): *Die Illusion der Exzellenz. Lebenslügen der Wissenschaftspolitik*, Berlin, S. 38-49.
- Stifterverband, 2020: »Transfer-Audit. Ein Service zur Weiterentwicklung der Kooperationsstrategien von Hochschulen mit externen Partnern«, in: <https://www.stifterverband.org/transfer-audit> (24.06.2020).
- Team Transfer Lehre Konstanz, 2017: »Transfer Lehre-Tage 2017 (Video Podiumsdiskussion)«, in: https://streaming.uni-konstanz.de/paella/?tx_ukn-kimstreams_player%5Bcode%5D=Transfer-Lehre-Tage_Podiumsdiskussion_Diverse_2017-12-12_01&tx_uknkimstreams_player%5Bref%5D=95458-&tx_uknkimstreams_player%5Baction%5D=player&tx_uknkimstreams_player%5Bcontrolle%5D=StreamList (30.07.2020)
- Tielsch, Katharina, 2016: »Konrad Paul Liessmann«, in: *Portrait. Das Magazin für Kunst, Kultur und Lebensweise* (02.04.2016), <http://magazin-portrait.at/konrad-paul-liessmann/>, (30.04.18).
- Wikipedia-Kollektiv (deutsch), 2018: »Elfenbeinturm«, in: <https://de.wikipedia.org/wiki/Elfenbeinturm> (30.04.18)
- WR (Wissenschaftsrat), 2016: *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien*, Positionspapier (Drs. 5665-16), Berlin, https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/566516.pdf;jsessionid=C169AA4C93433F5B3A5E71BC8E8FA613.delivery2-master?__blob=publicationFile&v=3 (30.07.2020)
- Wurmseer, Grit, 2016: »Third Mission als Auftrag für Universitäten?«, in: *die hochschule* (1/2016), S. 23-31, https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/16_1/W%C3%BCrmseer.pdf (30.07.2020)

Was ist Transfer in der Lehre?

Definitionen 1: Akteure, Prozesse, Produkte

STEPHANIE JÖRRES: Bevor ich darauf eingehe, was Transfer in der Lehre bedeutet, ist es zunächst wichtig, den Begriff Transfer näher zu definieren. Früher wurde unter Transfer oftmals nur der Technologietransfer verstanden. Dies halte ich inzwischen für überholt. Aus meiner Sicht bedeutet Transfer vor allem, Forschungsergebnisse gesellschaftlich nutzbar zu machen. Dies kann im Rahmen eines konkreten Auftragsforschungsprojekts sein, durch die Entwicklung und die Einführung eines Produkts oder aber auch durch Aufbereitung von Forschungsergebnissen in einer Ausstellung. Die Einführung eines Produkts kann dabei ebenfalls sehr weit gefasst werden, so kann aus meiner Sicht auch die aus der aktuellen Forschung heraus erfolgte Entwicklung neuer Materialien für den Schulunterricht als Transfer gewertet werden.

Aus dieser breiten Definition des Begriffs Transfer folgernd, umfasst aus meiner Sicht auch Transfer in der Lehre ein breites Umsetzungsspektrum.

THOMAS S. HOFFMEISTER: Für mich beginnt Transfer in der Lehre damit, dass Lern-/Lehrszszenarien so gestaltet werden, dass es zu einer Interaktion der Studierenden mit der Bürgergesellschaft im weitesten Sinne kommt, bei der Studierende Wissensartefakte erarbeiten, die von gesellschaftlicher Relevanz sind und bei der diese Wissensartefakte der Bürgergesellschaft zur Verfügung gestellt werden. So definiert, hat die Interaktion allerdings einen klaren Vektor. Bestenfalls kommen die Fragestellungen aus der Gesellschaft, aber der anschließende Informationsstrom geht von der Hochschule hin zur Gesellschaft. Günstigstenfalls kommt es dagegen zu einer Kooperation zwischen Gesellschaft und Hochschule, bei der es zu echtem Informationsaustausch kommt und vielleicht im Rahmen von citizen science die Bürgergesellschaft selbst an der Datengenerierung beteiligt ist.

SIBYLLE MÜHLEISEN: Transfer in der Lehre braucht immer drei Akteursgruppen: Lehrende, Studierende und einen außerhochschulischen Partner. Im Mittelpunkt transferorientierter Lehre steht eine Fragestellung, an deren Beantwortung der außerhochschulische Partner interessiert ist. Das traditionelle Verständnis von Wissenschafts- und Technologietransfer bezieht sich auf verwertbare Aktivitäten von Forscherinnen und Forschern. Die Verknüpfung von Transfer und Lehre impliziert bereits, dass die Lehrenden und Studierenden in den Mittelpunkt von Transferaktivitäten gerückt werden sollen. Im Sinne des Humboldt'schen Bil-

dungsverständnisses werden etabliertes Wissen oder Forschungserkenntnisse über die Lehre an Studierende weitergeben, und die Studierenden transformieren und wenden dieses Wissen auf die konkreten Fragestellungen an. Studierende generieren in diesen Lehrprojekten neuartiges Wissen, stellen dieses Wissen der außerakademischen Community zur Verfügung und werden dadurch Teil der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Die Weitergabe ihres Wissens ist meiner Meinung nach auch Teil des universitären Wissenstransfers.

CLAUDIA SCHLAGER: *Transferorientierte Lehrformate sind so gestaltet, dass neben Studierenden und Lehrenden ein weiterer gesellschaftlicher Akteur involviert ist. Diesen Akteur zeichnet aus, dass er interessiert daran ist, in einen Dialog mit Studierenden und Lehrenden einer Hochschule zu treten. Neugier ist ein wichtiges Merkmal. Also eine Person oder Institution, die sich selbst hinterfragt bzw. hinterfragen lässt (von den Lehrenden und Studierenden) und die wiederum auch bereit ist, den Studierenden und Lehrenden Fragen zu stellen – also diese Gruppe in ihrem Handeln und Denken zu hinterfragen. Der Dialog und der Aushandlungsprozess rund um das gemeinsam bearbeitete Thema ist aus meiner Sicht mindestens genauso als Ergebnis der Kooperation zu sehen wie das Endprodukt (eine Ausstellung, eine Publikation, ein Theaterprojekt mit Schüler:innen in einer inklusiven Schule ...)*

Dieses Merkmal halte ich für wichtiger als beispielsweise das Attribut der Gemeinnützigkeit, das bei einem eng ausgelegten Service Learning-Verständnis eine conditio sine qua non darstellt. Daher eignen sich alle Partner, für die obiges Merkmal zutrifft.

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: *Externe Partner können alle sein: Individuen, Gruppen, Vereine, Organisationen, Institutionen, Unternehmen. Es gibt keine Wertmaßstäbe, die die Auswahl von Externen prinzipiell begrenzen wie etwa im Service Learning üblich. Service Learning hat den Anspruch, Hochschulen aktiv an der Gestaltung der Zivilgesellschaft partizipieren zu lassen. Transfer inkludiert solche Ansätze, geht aber weit darüber hinaus.*

CLAUDIA SCHLAGER: *Der gesellschaftliche Akteur liefert eine real existierende Aufgabenstellung oder eine gesellschaftlich relevante Frage, die im Rahmen der Lehrveranstaltung bearbeitet wird. Gemeinsam arbeiten der universitäre und der außeruniversitäre Partner an der Lösung des Problems. Möglich ist auch, dass sich universitäre Akteure, die konkrete gesellschaftliche Themen beforschen an Akteure der Gesellschaft wenden und diesen eine Kooperation zum gegenseitigen Nutzen anbieten.*

Es findet also ein wechselseitiger Transfer zwischen der Universität und außeruniversitären Akteuren statt, der für alle Beteiligten von Nutzen ist.

»Von der Rolle«

Aufgeklärte Akteurskonstellationen als notwendige Voraussetzung für gelingende transferorientierte Lehr-/Lernformate

Christina Müller-Naevecke, Stefan Naevecke

1. Einleitung

Hochschullehre seit der Bologna-Reform scheint mehrere Metamorphosen durchlaufen zu haben bzw. zu durchlaufen. Zunächst schien mit der Tendenz zur Schließung von Lehr-/Lerninhalten in abgegrenzten Modulen überwiegend von der außerhochschulischen gesellschaftlichen Praxis abgegrenzte wissensfokussierte Lehre zu dominieren, im Einklang mit entsprechend vor allem wissensorientierten Prüfungsformaten (vgl. Müller-Naevecke e.a. 2018). Nicht zuletzt unter dem Einfluss verschiedener Förderlinien wie dem Qualitätspakt Lehre wurde jedoch mehr und mehr dem outcome- und kompetenzorientierten Geist der Bologna-Ziele zu Geltung verholfen und eine inhaltliche wie didaktische Öffnung zugunsten einer vielseitigen Kompetenzentwicklung Studierender vorangetrieben. Auch die Förderung von Berufsfähigkeit, die schon mit dem Bachelorabschluss erreicht werden soll, und damit eine stärkere und explizitere Orientierung auf hochschulexterne Praxisfelder sowie die Zusammenarbeit mit entsprechenden Praxiseinrichtungen sind hier gemeint. In diesem Zusammenhang wurden eine Reihe transferorientierter Lehr-/Lernformate (wieder-)entdeckt, die die Studierenden selbst stärker in den Mittelpunkt ihrer eigenen Kompetenzentwicklung rücken. Transferorientierte Lehr-/Lernformate bieten von der Praxisanreicherung hochschulischer Veranstaltungen bis hin zur Durchführung von Projekten, die explizit auf gesellschaftliche Praxis bezogen, also an externe Praxispartnereinrichtungen adressiert sind, eine Spannweite an Möglichkeiten, vor allem durch die starke Projektorientierung die Berufsvorbereitung für die Studierenden stärker zu gestalten.

Wenn in diesem Beitrag von Transferorientierung die Rede ist, so erfolgt dies in erster Linie in einer hochschuldidaktischen Perspektive. Transfer meint in diesem Zusammenhang die Übertragung von fachlichem Wissen bzw. die Anwendung von Kompetenzen der Studierenden auf konkrete Anforderungssituationen bzw.

Problemstellungen der hochschulexternen Praxis. In diesem Sinne sind transferorientierte Lehr-/Lernformate dadurch charakterisiert, dass eine neuartige Fragestellung aus der Praxis, für die noch keine Lösung vorliegt, in die Lehre integriert ist und dass ein externer Partner, der ein echtes Interesse am Lösen dieser Frage hat, einen aktiven Part in diesem Lernarrangement übernimmt.

Mit transferorientierten Lehr-/Lernformaten wird also auf solche Formate fokussiert, in denen die Anforderungssituationen bzw. Problemstellungen nicht nur konkret, sondern auch real in einem außeruniversitären Feld von einer externen Partnereinrichtung formuliert wird. Insofern sind hier Transferprozesse in zweifacher Hinsicht im Blick: In hochschuldidaktischer Hinsicht geht es um Transfer von Wissen und Fähigkeiten in kompetente Anwendung; im Sinne der 3rd mission der Hochschulen geht es dabei um einen Beitrag, der sich aus der »gesellschaftliche[n] Verpflichtung der Hochschulen« (Schneidewind 2016) ergibt. Dabei können sowohl gemeinnützige Serviceleistungen für zivilgesellschaftliche Partnereinrichtungen gemeint sein, aber durchaus auch Beiträge für kommerzielle Partner, die an sozialetischen Prinzipien orientiert sind.

Transferorientierte Lehr-/Lernformate ermöglichen und zugleich erfordern sie die Zusammenarbeit verschiedener Akteure aus Hochschule und hochschulexternen Praxisfeldern. Aus den Perspektiven der verschiedenen Akteure sind damit in der Regel auch unterschiedliche Erwartungen, Motive, Interessen und Befürchtungen verbunden. Transferorientierte Lehr-/Lernformate – der Titel dieses Bandes deutet es an – bergen folglich die Chance auf gelingendes Lernen für alle Beteiligten, aber auch die mehr als nur theoretische Möglichkeit einer Zumutung für die beteiligten Akteure: überforderte Studierende, verzweifelte Dozierende und genervte Partner in der Praxis. Damit es nicht so weit kommt, so der Ausgangspunkt dieses Beitrages, ist eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen von solchen Vorhaben, dass alle Beteiligten ein aufgeklärtes Verständnis davon haben, was auf sie zukommen kann. Dafür ist es, wie gezeigt werden wird, nützlich, dass die jeweiligen Akteure sich selbst wie auch sich gegenseitig ihrer multiplen und im Projektverlauf immer wieder wechselnden Rollen in der jeweiligen konkreten Akteurskonstellation bewusst sind.

Im Folgenden werden zunächst drei transferorientierte Lehr/Lernformate in den Blick genommen, die sich besonders gut eignen für die Umsetzung deren Ziele: Problem-based Learning, Service Learning und Forschendes Lernen. Transferorientierten Lehr-/Lernformaten ist gemein, dass zu den beiden klassischen Akteuren der Hochschullehre – Studierende und Lehrende – eine dritte Gruppe hinzukommt, Partner aus der hochschulexternen Praxis. Mit dem Hinzutreten dieser Gruppe verschiebt sich die entsprechend des Paradigmas der 2nd mission Lehre (vgl. Henning 2018) klassische Akteurskonstellation, wie sie seit Jahrhunderten in ihren Rollen eingeübt ist, und damit die mit ihr verbundenen Aufgaben und Erwartungen – eben die Rollenerwartungen und -anforderungen.

Diese erweiterte Akteurskonstellation und die in ihr ausgeübten Rollen sowie die unterschiedlichen Rollenerwartungen aneinander werden im weiteren Verlauf in den Blick genommen. Dabei wird erkennbar: Was allen Konstellationen gemein ist, ist die Notwendigkeit, diese wahrzunehmen und bewusst zu gestalten, soll das Gelingen transferorientierter Lehr-/Lernformate wahrscheinlicher werden. Der Beitrag schließt mit einer expliziten Betrachtung der besonderen Gestaltungsanforderungen, denen Lehrende sich in transferorientierten Lehr-/Lernformaten gegenüber sehen.

2. Transferorientierte Lehr-/Lernformate

Problem-based Learning, auch Problembasiertes Lernen oder kurz PBL, ist ein Lehr-/Lernformat, mit dem sich Probleme und komplexe Fragestellungen strukturiert identifizieren und analysieren lassen und mit dem eine Lösung bzw. Antwort hierfür entwickelt werden kann. Ziel ist ein tiefes Durchdringen der Lerninhalte statt des Lernens bloß an der Oberfläche. Im Vordergrund steht die Förderung der Handlungskompetenz der Studierenden, indem diese komplexe Fälle aus der Praxis erfolgreich meistern. Das Arbeiten mit realen Fällen und realen externen Partnern ist im Problem-based Learning nicht obligatorisch. Wenn an dieser Stelle jedoch von diesem Format im Rahmen transferorientierter Lehr-/Lernszenarien die Rede ist, ist dieses mit realen Aufgabenstellungen aus hochschulexternen Praxisfeldern verknüpft, und die Problemlösung ist an die entsprechenden externen Praxispartner adressiert.

Ausgangspunkt für Problem-based Learning ist immer ein konkretes, umfassendes Problem, welches als Fallstudie konzipiert sein kann und in sieben Schritten (an anderer Stelle fünf) von der Klärung von Verständnisfragen bis zur Reflexion des Problemlösungs- und Gruppenprozesses gelöst werden soll (vgl. Schmidt 1983). Damit handelt es sich um eine strukturierte didaktische Methode, die von einer Problemstellung/einem Fall aus der Praxis ausgeht.

Unter Forschendem Lernen werden mit Huber solche Lehr-/Lernformate verstanden, in denen Lernende »den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von 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 selbständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt (mit)gestalten, erfahren und reflektieren« (Huber 2009: 11). Damit beinhalten Formate des Forschenden Lernens – unterschieden wird hier in forschungsbasiertes Lernen, forschungsorientiertes Lernen sowie Forschendes Lernen (vgl. Huber 2014) – mehr als nur eine kritische und fragende Auseinandersetzung mit gewonnenen empirischen Erkenntnissen und vorherrschenden Lehrmeinungen,

sondern das explizite Mitmischen in Forschung bis hin zum Durchführen eigener Forschungsprozesse, im Idealfall mit dem Ziel des Erreichens echter für Dritte interessanter Erkenntnisse.

Forschendes Lernen wird verstanden als zwar angeleiteter aber eigener Prozess der Erkenntnisgewinnung von selbständiger Recherche bis zu Projektstudien (vgl. Huber 2013). Studierende arbeiten und lernen hier also vor allem eigenverantwortlich in einem begleiteten und unterstützten Rahmen.

Service Learning wird in der Regel angeknüpft an die US-amerikanische Tradition des *experimental learning*, also des Erfahrungslernens allgemein (vgl. Lester e.a. 2005). Explizite Bezüge gibt es hier vor allem an die Verbindung von Lernen und zivilgesellschaftlicher Verantwortung bei Dewey. Dessen Werk »*Democracy and Education*« (1916) bietet bis heute eine Begründung und Grundlage für die Verbindung von (hoch)schulischem Lernen und gesellschaftlicher Verantwortung. Unter Service Learning können Lehr-/Lernszenarien verstanden werden, die einen bedeutsamen zivilgesellschaftlichen Einsatz mit der theoretischen Anreicherung und Reflexion im Rahmen von Hochschullehre verbinden (vgl. Bandy 2020, National Youth Leadership Council 2008). Demnach verknüpft Service Learning wissenschaftliches Lernen (*learning*) mit gemeinnützigem Handeln in der Region (*service*). Studierende übernehmen hierbei Verantwortung außerhalb der Hochschule und verarbeiten zugleich fachliche Inhalte durch deren Anwendung in der Praxis.

In Lehr-/Lernprozessen im Format Service Learning lernen Studierende, indem sie in einer offenen Bedarfssituation, im hochschulischen Kontext flankiert durch fachlich-wissenschaftliche Input- und Supportangebote, selbsttätig handeln und dabei wissenschaftlich fundiert gemeinnützige Entwicklungs- oder auch Forschungsleistungen erbringen. Insofern kann Forschendes Lernen auch eine Durchführungsvariante von Service Learning sein – oder umgekehrt.

Alle drei vorgestellten Formate, transferorientierte Lehr-/Lernformate überhaupt, können mit Blick auf die Studierenden durch folgende Merkmale beschrieben werden (vgl. Müller-Naevecke e.a. 2018):

- Die Fachlehre, obwohl wissenschaftlich fundamental, wird anwendungsorientiert transferiert und somit anschlussfähiger an die Erfahrungswelten der Studierenden. Transferorientierte Lehr-/Lernformate ermöglichen und erfordern selbstgesteuertes Lernen im konstruktivistischen Verständnis.
- Studierende lernen, indem sie im Rahmen einer realen und relevanten Fragestellung ein Projekt bearbeiten und ihre Kompetenzen außeruniversitären Akteuren zur Verfügung stellen. Dies fördert die Entwicklung außerfachlicher Kompetenzen in einem hohen Maße.

- Transferorientierte Lehr-/Lernformate ermöglichen Studierenden so eine ganzheitliche Entwicklung bezogen auf akademische, soziale, persönliche und berufliche Perspektiven.
- Studierende bekommen die Gelegenheit zur Entwicklung einer wissenschaftsbasierten, professionellen Handlungskompetenz.
- Die Entwicklung der Berufsfähigkeit der Studierenden wird explizit in einem realen Rahmen unterstützt.

3. Akteure und Rollenkonstellationen in transferorientierten Lehr-/Lernformaten

Aus hochschuldidaktischer Perspektive implizieren transferorientierte Lehr-/Lernformate das Etablieren konstruktivistischer Lehr-/Lern-Arrangements entsprechend des paradigmatischen shift from teaching to learning (Barr e.a. 1995). Das Besondere in diesem Zusammenhang ist, dass und wie dieser shift Auswirkungen auf die beteiligten Akteure hat. Die mit Hochschullehre und Studium zum einen aber auch mit dem Verhältnis zwischen Hochschule und Gesellschaft zum anderen klassisch assoziierten Rollen erfahren eine Erweiterung, wenn nicht gar eine Transformation, die in einer Richtung charakterisiert ist durch eine Abkehr von starren Geber-Nehmer-Verhältnissen (Lehrende vs. Studierende, Auftraggeber vs. Auftragnehmer, Transferdienstleister vs. Transferempfänger etc.) und den damit verbundenen wechselseitigen Erwartungen und in anderer Richtung durch die Fokussierung auf Lernprozesse im Austauschverhältnis zwischen den Akteuren.

Bevor die damit verbundenen Herausforderungen näher betrachtet werden, werden zunächst die drei zentralen Akteursgruppen transferorientierter Lehr-/Lernformate in den Blick genommen, die jeweils in multiplen Rollen handeln.

Studierende sind in transferorientierten Lehr-/Lernformaten diejenigen, um die es im Kern geht, ihr Lernen steht im Mittelpunkt der Bemühungen. In einem konstruktivistischen Lernverständnis sollen Studierende in einem entsprechenden Lehr-/Lernsetting in die Lage versetzt werden, sich anhand einer realen Fragestellung ihres eigenen Lernens zu ermächtigen und so nicht nur die sich stellende Frage zu beantworten, sondern vor allem auch Selbstlern- und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen, die für zukünftige Lernerfahrungen weitertragen und einen übergeordneten Beitrag zur angestrebten Berufsfähigkeit leisten.

Im Rahmen einer Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold e.a. 2007) lernen Studierende hier, indem sie gegenüber einer offenen Anforderungssituation, die in transferorientierten Lehr-/Lernformaten in der Regel durch einen hochschulexternen Partner formuliert wird, im Rahmen von Entwicklungs- oder auch Forschungsleistungen selbsttätig wissenschaftlich fundierte Lösungen erarbeiten und dabei im hochschulischen Kontext flankiert werden durch fachlich-wissenschaftli-

che Input- und verschiedene Supportangebote (vom Methoden-Coaching bis zum Zeitmanagement). Die Erfahrung mit den Effekten ihrer selbstständigen Erarbeitung von Lösungsansätzen, sei es das Feststellen fehlender basaler Sachkenntnisse, sei es das Realisieren von Grenzen ihrer bisherigen Kompetenzen, kann ein intrinsisches Verlangen nach Wissen (und Können) erzeugen, etwas, was als das Entstehen von Need-to-know-Situationen (vgl. Müller-Naevecke e.a. 2018) bezeichnet werden kann, die die Motivation dafür bilden, notwendige Kompetenzen entwickeln zu wollen. In diesem Moment heben die Studierenden die Geber-Nehmer-Dualität selbst auf, übernehmen Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess und, da dieser in einem Transfervorhaben auf die Lösung einer Problem- bzw. Aufgabenstellung bezogen ist, damit auch für den Problemlösungsprozess.

Studierende befinden sich in transferorientierten Lehr-/Lernformaten also mindestens in einer Doppelrolle, die ein unbeschwertes Eintauchen in den Prozess des Lernens herausfordernd machen kann, denn sie stehen einer Gleichzeitigkeit aus Lern- und Projektlogik gegenüber, was meint: Einerseits sind sie Lernende an einer Hochschule, die eine Lehrveranstaltung und die damit verbundenen Anforderungen erfolgreich meistern wollen, auch eine eventuell verbundene Prüfungsleistung, andererseits operieren sie als Expertinnen und Experten in der Bearbeitung eines eigenen Projektes für externe Partner.

Auch für die hochschulexternen Praxispartner in transferorientierten Lehr-/Lernformaten lässt sich ein Spannungsverhältnis ausmachen. Sie sind Auftrag- oder Impulsgeber für eine konkrete projektförmig zu lösende Fragestellung mit mehr oder weniger expliziten Erwartungen an Ergebnisse und Verlauf. Damit sind sie in ihrer üblichen Arbeitsrolle einerseits Experten für ihr jeweiliges Anliegen, auf der anderen Seite sind sie als Partner in dem gemeinsamen Transferprojekt auf die Expertise und die Arbeitsweise von fachlichen Novizen angewiesen. Sofern von ihnen das Projekt als ein solches verstanden wird und nicht als Auftrag, dessen Bearbeitung nur zu kontrollieren und ggf. korrigieren ist, mag manchen der hochschulexternen Praxispartnern diese zweidimensionale, an betriebliche Matrixorganisation erinnernde Konstellation vertraut sein. Hinzu kommen jedoch einige Besonderheiten, die der prinzipiellen Offenheit transferorientierter Lehr-/Lernformate geschuldet sind.

Ist es eine Kernaufgabe der Lehrenden an Hochschulen, den shift from teaching to learning anzubahnen und diesen den Studierenden zu ermöglichen, so setzt sich diese Aufgabe auch auf der Seite der hochschulexternen Projektpartner fort. In deren Perspektive übertragen ließe sich vielleicht von einem shift from order to (common) problem solving sprechen, mit dem eine gewisse Erwartungsoffenheit gegenüber dem Gelingen des Vorhabens notwendig wird, denn die Projektpartner sind selbst nicht nur Adressaten der studentischen Lern- und Projektergebnisse – wie es in einem klassischen Auftraggeber-Auftragnehmer-Verhältnis üblich wäre –

sie sind gleichsam als Akteure, die diese ermöglichen und unterstützen, selbst Teil der dafür konstitutiven Prozesse.

Auch Lehrende stehen vor einer besonderen Herausforderung in transferorientierten Lehr-/Lernformaten, ihnen kommt die initiale Gestaltung des shifts from teaching to learning zu. Sie sind also gefordert, den Möglichkeitenraum des Lernens so zu gestalten, dass Lernen im konstruktivistischen Sinne gelingen kann, Studierende sich bilden können. Gerade die Reflexivität des Sich-Bildens wird in transferorientierten Lehr-/Lernformaten besonders adressiert, muss aber eben bewusst gestaltet werden, damit sie nicht nur zufällig, sondern mit möglichst großer Wahrscheinlichkeit gelingen kann.

Lehrende bewegen sich damit in einem Spannungsfeld zwischen ihrer angestammten Rolle als Dozierende und ihren projektspezifischen Funktionen als Prozessbegleiter, Beratende, Coaches, Mentor:innen und Projektpartner. Wie stark das Spannungsfeld zwischen den verschiedenen Rollenaspekten erlebt wird, dürfte zum einen davon abhängen, inwiefern die Lehrendenrolle bisher an einer eher instruktiven Didaktik orientiert war – je mehr vermutlich desto stärker.

Das Erleben wird allerdings auch beeinflusst von Art und Ausmaß der Spielräume in den Rahmenbedingungen der Lehre, also davon, inwiefern das transferorientierte Lehr-/Lern-Vorhaben curricular verankert ist und in welcher Weise es in das Prüfungsregime des jeweiligen Studiengangs eingebunden ist.

Wie sich abzeichnet, wird in den hier in den Blick genommenen Lehr-/Lernformaten eine komplexe Akteurskonstellation geschaffen, die eine Vielfalt an Rollen, Perspektiven und Interessenlagen erkennen lässt, welche die Zahl der beteiligten Akteure deutlich übersteigt. Alle beteiligten Akteure in den beschriebenen Lehr-/Lernkonstellationen bekleiden demnach mehrere Rollen. Dabei handelt es sich nicht allein um die zweidimensionale Ausdifferenzierung von Regelfunktionen und Projektfunktionen in Form der Matrix-Organisation, wie sie aus der Projektarbeit in etablierten Einrichtungen bekannt ist. Zwar werden für alle genannten Akteursgruppen die für Matrix-Organisationen typischen Unterschiede zwischen Funktionen im Herkunftsbereich und dazu querliegenden Funktionen im Rahmen der Projektarbeit inhaltlich, mitunter auch hierarchisch, beobachtbar sein. Allerdings kommen in Transfer-Lehre-Projekten zwei weitere relevante Charakteristika zur Geltung: das Verschmelzen von Lernprozess und Projektprozess und in diesem Zusammenhang die Reziprozität des Rollenhandelns aller beteiligten Akteure.

Lernen im Prozess des Transferprojekts erfordert von allen Akteuren, sich im Spannungsfeld zwischen Lerngelingen und Projektgelingen zu bewegen und jeweils situationsabhängig bewusst zu entscheiden, inwiefern welcher Prozesslogik gefolgt wird. Wenn der Fluidität eines solchen Lern- und Projektgeschehens Platz gegeben wird, verlangt dies von den Beteiligten eine große Offenheit gegenüber Verlauf und Ergebnis des Lernens und damit verbunden auch gegenüber der Frage, ob und wie die gestellte Fragestellung beantwortet werden kann und wird. In

dieser Konstellation wären alle beteiligten Akteure immer auch Lernende, klassisch geschlossene Geber-Nehmer-Verhältnisse wären aufgehoben.

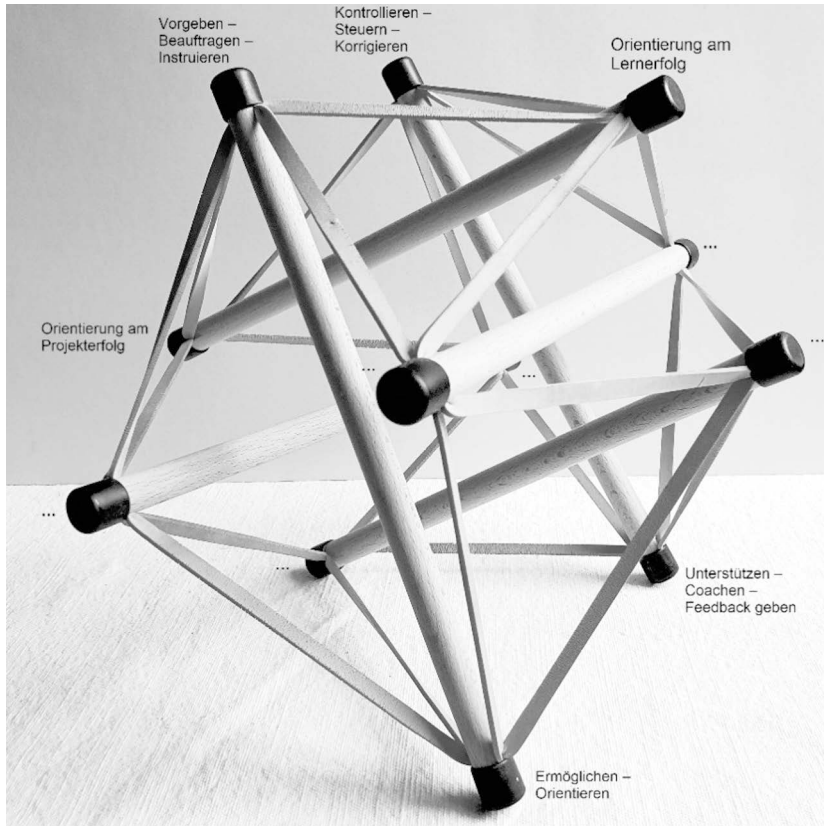
Dass ein Lernen im Prozess solcher Projektarbeit für die Studierenden – sie sind ja der Ausgangspunkt der Betrachtung – überhaupt stattfinden kann, muss, wie festgestellt wurde, von Seiten der Lehrenden wie auch der hochschulexternen Praxispartner ermöglicht werden. Diese Ermöglichung ist gleichsam zwischen den Akteuren reziprok: Indem Studierende Verantwortung für ihren Lernprozess und den Projektprozess übernehmen (nicht notwendigerweise allein), ermöglichen oder zumindest erleichtern sie ihrerseits den anderen Akteuren, ihre tradierten Rollenmuster für den laufenden Prozess zu verlassen – und vice versa.

In welchem Spektrum Rollenhandeln stattfinden kann, wie Spannungsverhältnisse zwischen einzelnen Handlungselementen entstehen können, wird im Folgenden in einem adaptierten Tensegrity-Modell veranschaulicht. Bei dem Begriff Tensegrity handelte es sich um ein Kunstwort, gebildet aus den englischen Wörtern *tension* (Zugspannung) und *integrity* (Ganzheit, Zusammenhalt). Es stammt ursprünglich aus der Architektur, wo es die Konstruktion eines stabilen, lediglich durch flexible Band- oder Seilstrukturen gehalten Stabwerks, in welchem sich die Stäbe untereinander nicht berühren, bezeichnet werden. (vgl. Moto 2003: 7ff.)

Das Tensegrity-Modell des Rollenhandelns (vgl. Abb. 1) ist beispielhaft mit einer Auswahl möglicher Begriffskonstellationen polar beschriftet und kann veranschaulichen, dass die Veränderung eines Merkmals nicht nur Auswirkungen auf den gegenüberliegenden Pol hat, sondern sie das Potenzial hat, mit großer Wahrscheinlichkeit das gesamte Spannungsgefüge zu verändern. Hierbei handelt es sich um analoge Prozesse der Spannungsverlagerung in mehreren Dimensionen, die sich nicht in digitalen Wenn-Dann-Algorithmen abbilden lassen. Das Modell kann jedoch helfen, eine Bewegungsvorstellung und eine Vorstellung von der Interdependenz der in das Spannungsgefüge eingebauten Elemente zu gewinnen und darüber sensibel zu machen für die Reflexion und Modifikation des eigenen Rollenhandelns. In dieser systemischen Perspektive gerät damit ein »Für wen hat mein Handeln (noch) Auswirkungen« mit in den Fokus. Das Tensegrity-Modell scheint darum auch geeignet, in Projektprozessen selbst – ggf. gemeinsam mit allen Akteuren – eine Beschriftung vorzunehmen und Rollenanforderungen, -erwartungen etc. hierüber zu klären bzw. gemeinsam auszuhandeln.

Das beschriebene je eigene Zurechtfinden der einzelnen Akteure in den Spannungsverhältnissen ihrer oben angedeuteten multiplen Rollen und ein bewusster Umgang mit den sich daraus eventuell ergebenden Rollenspannungen der jeweils anderen Projektpartner bildet eine große Herausforderung sowie einen wichtigen Gelingensfaktor bei der Planung und Gestaltung transferorientierter Lehr-/Lernformate.

Abb. 1: Tensegrity-Modell des Rollenhandelns in Transfer-Lehre-Projekten (eigenes Bild, Tensegrity Modell flexotape ©)



4. Die besondere Gestaltungsanforderung an Lehrende unter den besonderen Anforderungen von Transfer-Lehre

Lehrende sind diejenigen, denen als Anbieter transferorientierter Lehr-/ Lernvorhaben die Aufgabe zukommt, die Herausforderungen und Chancen, die solche Formate für das Gelingen von Lernen bieten, aktiv zu gestalten. Sie sind je nach didaktischem Design eines konkreten Transfer-Lehre-Projektes dessen Initiatoren, vielleicht aber auch nur die Ermöglicher der Umsetzung einer Projektidee, sie sind eventuell auch Promotoren, sind im Prozess unter Umständen dessen Moderatoren und vielleicht zum Abschluss auch Evaluatoren. Holzbaur und Bühr fassen diese und weitere potentiellen Teilfunktionen von Lehrenden in Transfer-Lehre- oder an-

deren Projekten unter dem Begriff »Metaprojekt« zusammen (Holzbaur e.a. 2015: 23), das sie vom (studentischen) Kernprojekt unterscheiden.

Als Verantwortliche eines solchen Metaprojektes sind Lehrende diejenigen, welche einerseits die relative Ergebnis- und Verlaufsoffenheit, die gelingendes Lernen als Voraussetzung braucht, sowie andererseits die aus verschiedenen Akteursperspektiven an das Projekt gestellten Gelingenserwartungen ausbalancieren und notwendige Voraussetzungen hierfür schaffen können. Weil, wie oben festgestellt wurde, in Transfer-Lehre-Projekten Lernprozess und Projektprozess miteinander verwoben sind, ist es vorteilhaft, wenn sich alle beteiligten Akteure, einschließlich der Lehrenden selbst, darauf einlassen, von vornherein analytisch beide Prozesslinien zu unterscheiden. Dies würde allen Projektbeteiligten ermöglichen, Ereignisse im Prozessverlauf jeweils differenziert unter beiden Gesichtspunkten zu betrachten und diese fallbezogen abzuwägen. So wäre bei einem erfolgreichen Schritt im Projektvorhaben auch die Wichtigkeit der Reflexion des Handelns auf der Ebene des Lernvorhabens im Blick und eine Krise oder ein Konflikt im Projektvorhaben müsste dann von keinem der Akteure als Bedrohung gedeutet werden, sondern könnte als eine wertvolle Rückmeldung auf der Ebene des Lernvorhabens für die Problemlösung genutzt werden. Unter der Annahme der Reziprozität des Lernens und des Rollenhandelns und unter einer tensegralen Perspektive hätte dies jeweils Implikationen für die Wahrnehmung und das Agieren jedes einzelnen der Akteure.

Ein solches Projektverständnis entsteht nicht naturwüchsig. In der Anbahnung solcher Voraussetzungen und in der Moderation der laufenden Prozesse ist es allen Projektakteuren gegenüber günstig, davon auszugehen, dass (fast) nichts selbstverständlich ist (vgl. Schloß 2020): keine Erwartung an Ergebnisse, an Arbeitsteilung zwischen den Akteursgruppen, an Zeitplanung, an sich selbst und aneinander. Für alle Beteiligten ist ein Transfer-Lehre-Projekt eine Ausnahmekonstellation, ein Novum – auch dann, wenn generell bereits Projekterfahrungen vorliegen. Es ist für hochschulexterne Praxispartner eine Ausnahme vom Regelprozess der Arbeit mit den jeweils verbundenen Aufgaben und Rollenzuschreibungen, es ist eine Ausnahme von anderen, nicht lernerfokussierten Projekten, und es ist auch für die Studierenden zumeist eine Ausnahme von zahlreichen anderen, weniger konstruktivistisch formatierten Veranstaltungen, mit denen sie im selben Semester zeitgleich Erfahrungen machen – Gleiches gilt für die Lehrenden. Daher besteht eine der prominenten Aufgaben der Lehrenden in solchen Vorhaben darin, umfassend und explizit alle absehbar und neu auftretenden Aspekte, die für die Projektplanung und -durchführung relevant sind, zu kommunizieren. Dabei ist eine häufige Besonderheit zu berücksichtigen: Die Akteursgruppen stehen über weite Strecken des Projektverlaufs in einem Dreiecksverhältnis zueinander und begegnen sich üblicherweise nicht regelmäßig am runden Tisch. Als den jeweils Verantwortlichen für das Metaprojekt kommt den Lehrenden daher die Aufgabe zu,

in alle Richtungen innerhalb dieses Dreiecksverhältnisses für die Aufklärung über die verschiedenen Rollenanteile der involvierten Akteure, deren Handlungsbedingungen und Erwartungen zu sorgen. Findet dies zu Beginn eines Projektprozesses weit überwiegend noch als aktive Übersetzungsarbeit der Lehrenden zwischen den Studierenden und den externen Projektpartnern statt, unterstützt es die Souveränität der Akteure und die Autonomie der Prozesse, wenn es gelingt, in dieser Phase der Anbahnung die beiden Gruppen für eine direkte situations- und rollensensible Kommunikation zu gewinnen und zu befähigen. Hier scheinen besonders Vorgehensweisen und Methoden des agilen Projekt- bzw. Prozessmanagements geeignet, wie sie in hochschulischen (Lehr-/Lern-)Kontexten bisher nur wenig Anwendung finden (vgl. Müller-Naevecke e.a. i.V.).

Gleichzeitig sind die Lehrenden selbst hinsichtlich ihres eigenen Rollenverständnisses, ihrer Erwartungen an die anderen Akteursgruppen sowie an den Lern- und Projektprozess von dem Gebot der Transparenz nicht ausgenommen. Das gilt nicht allein, aber mit ganz besonderer Bedeutung gegenüber den Studierenden. In transferorientierten Lehr-/Lernformaten assoziieren diese mit der Lehrendenfigur nicht nur Funktionen wie Initiierung, Input, Support, Moderation, sondern sehen sie, je nach Prüfungsregime, in das die Veranstaltung eingebunden ist, auch als Beurteilungsinstanz. Als Gegengewicht zu der in der Lehrendenperson akkumulierten Machtfülle kann explizite und immer wieder erneuerte (Rollen)Transparenz zu einer differenzierten, kontextabhängigen Wahrnehmung beitragen und so einen wesentlichen Beitrag zum gelingenden Lernen leisten. Wenn die Wahrnehmung und Beurteilung der Lehrperson in erster Linie kontextabhängig und nicht (ausschließlich) personenabhängig ist, kann auf diese Weise ein Vertrauensfundament in der Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Studierenden geschaffen werden, dass erlaubt, offen und konstruktiv mit den Unsicherheiten und Unwägbarkeiten des Projektprozesses umzugehen. Dies dürfte sich vor allem dort bereits in der Anfangsphase eines Projekts als hilfreich erweisen, wo es um die Anbahnung einer tragfähigen intrinsischen Motivation und um Zuversicht gegenüber der Offenheit des Lern- und Projektvorhabens geht. Dafür ist es günstig, neben der Zusicherung von Unterstützung in fachlichen Dingen – sei es durch die Lehrenden selbst oder durch die externen Projektpartner – die produktive Dynamik von Need-to-know-Situationen zu nutzen (vgl. Müller-Naevecke e.a. 2018), die während der Projektbearbeitung aus einer Mischung aus erlebtem Kompetenzdefizit und Verantwortungsethik (gegenüber der externen Partnereinrichtung, gegenüber der Lehrperson, gegenüber den Projektteammitgliedern) entstehen können, und die eine erhöhte Aufnahmebereitschaft für fachlichen Input oder den Anreiz zu autodidaktischen Lösungsversuche anregen. Ein solches Erleben von Unsicherheit auszuhalten und als Produktivkraft nutzen zu können, erfordert Vertrauen der Studierenden in die Zuverlässigkeit der Lehrenden, das auf größtmöglicher Rollentransparenz beruht.

5. Fazit

Wenn die hier vertretene Auffassung, dass aufgeklärte Akteurskonstellationen eine notwendige Voraussetzung für gelingende transferorientierte Lehr-/Lernformate seien, zuträfe, ließe sich in Anlehnung an den Titel dieses Sammelband mit einiger Berechtigung die Frage aufwerfen, ob die daraus resultierenden Implikationen tatsächlich eher Chancen bieten oder für die beteiligten Akteure doch eher Zumutungen darstellen – und weiter gefragt: ob in letzterem Fall »Transfer in der Lehre« auch einfacher und trotzdem gut zu haben ist oder sich doch insgesamt an den Grenzen der Möglichkeiten blamiert.

Unbestreitbar sind transferorientierte Lehr-Lernformate immer für alle beteiligten Akteure anspruchsvoll und anforderungsreich. Und mit der gleichen Überzeugung, wie in diesem Beitrag aufgeklärte Akteurskonstellationen als notwendige Gelingensbedingung beschrieben wurden, wird hier die Auffassung vertreten, dass die Frage nach Chance oder Zumutung nicht nach einer Seite hin aufgelöst werden muss. Es ist vielmehr beides: Chance und Zumutung, zumindest dann, wenn Zumutung in der synonymen Bedeutung von Ansinnen verstanden wird und nicht in den weiteren Bedeutungen, die verbreitet im Alltagsverständnis dominieren.

Transferorientierte Lehr-/Lernformate sind ein Ansinnen, in diesem Sinn eine Zumutung, weil sie zahlreiche Chancen in der Lehre bieten. Sie sind allerdings störanfällig – und zwar in allen Phasen des Prozesses – wenn es den Beteiligten nicht gelingt, die je eigene intra- sowie interpersonelle Rollendiversität zu reflektieren.

6. Literatur

- Arnold, Rolf/Gómez Tutor, Claudia, 2007: *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*, Hergensweiler.
- Bandy, Joe, 2020: »What is Service Learning or Community Engagement?«, in: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-through-community-engagement/> (31.05.2020).
- Barr, Robert B./Tagg, John, 1995: »From Teaching to Learning. A New Paradigm for Undergraduate Education«, in: *Change*, (November/December/1995), S. 13-25.
- Henning, Peter A., 2018: »Hochschule 4.0. Vier Missionen für die Zukunft« in: Ulrich Dittler/Christian Kreidl (Hg.): *Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen*, Wiesbaden, S. 129-144.
- Holzbaur, Ulrich/Bühr, Monika, 2015: *Projektmanagement für Lehrende*, Wiesbaden.
- Huber, Ludwig, 2009: »Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist« in: ders./Julia Hellmer/Friederike Schneider (Hg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*, Bielefeld, S. 9-35.

- Huber, Ludwig, 2013: »Die weitere Entwicklung des Forschenden Lernens. Interessante Versuche – dringliche Aufgaben« in: Ders./Margot Kröger/Heidi Schelhowe (Hg.): *Forschendes Lernen als Profilmerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität*, Bremen/Bielefeld, S. 21-35.
- Huber, Ludwig, 2014: »Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens«, in: *Das Hochschulwesen* (1+2/2014), S. 22-29.
- Moto, Rene, 2003: *Tensegrity. Structural Systems for the Future*, London.
- Müller-Naevecke, Christina/Naevecke, Stefan, i.V.: *Agiles Projektprozessmanagement in hochschulischen Lehr-/Lernprojekten. Die Dynamik mehrdimensionaler Lernkonstellationen adäquat begleiten*.
- Müller-Naevecke, Christina/Naevecke, Stefan, 2018: »Forschendes Lernen und Service Learning. Das humboldtsche Bildungsideal in modularisierten Studiengängen« in: Nicola Hericks (Hg.): *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform. Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive*, Wiesbaden, S. 119-143.
- National Youth Leadership Council, 2008: *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Saint Paul.
- Schloß, Bernhard, 2020: »(Falsche) Selbstverständlichkeiten in Projekten«, in: <https://www.projektmagazin.de/artikel/fehler-und-falsche-einschaetzungen-projektmanagement> (31.05.2020).
- Schmidt, Henk G., 1983: »Problem-based learning: rationale and description«, in: *Medical Education* (17/1983), S. 11-16.
- Schneidewind, Uwe, 2016: »Die ›Third Mission‹ zur ›First Mission‹ machen?«, in: *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* (1/2016), S. 14-22.

Definitionen 2: Interdisziplinarität, Legitimationen

LISA BRAUN: Transfer in der Lehre kann viele Gesichter haben. Transferprozesse können sich zunächst auch nur inneruniversitär zeigen, zum Beispiel im Gewand der Interdisziplinarität. Interdisziplinäres Arbeiten ist zwar aktuell in aller Munde, aber dennoch schotten sich bis heute viele Disziplinen in der Realität voneinander ab. Dieser Graben mag am stärksten zwischen den Geistes- und den Naturwissenschaften verlaufen, doch auch hier finden sich immer wieder Felder, in denen Berührungspunkte unvermeidlich sind und wo eine grenzübergreifende Zusammenarbeit nötig ist, um sinnvolle Ergebnisse zu erzielen.

STEPHANIE JÖRRES: Transfer in der Lehre umfasst aus meiner Sicht drei unterschiedliche Aspekte. So können alle Lehrveranstaltungen einer Hochschule, die eine Kooperation mit außeruniversitären Dritten beinhalten, hierunter gefasst werden. Darüber hinaus sind aber auch all jene Lehrveranstaltungen, deren Ziel es ist, die in der Lehrveranstaltung erlangten Ergebnisse konkret für außeruniversitäre Dritte nutzbar zu machen (ohne Externe) einzubinden auch unter Transfer in der Lehre zu fassen. Als dritten Aspekt des Transfers in die Lehre sehe ich all solche Lehrveranstaltungen, die den Studierenden und Promovierenden theoretische Grundlagen und Methoden vermitteln, mit Hilfe derer die Studierenden und Promovierenden befähigt werden, ihr Wissen selbst in konkrete Anwendungsprojekte zu transferieren.

HIRAM KÜMPER: Ganz praktisch heißt Transfer im Lehrkontext häufig, dass ein Produkt oder ein Lösungsvorschlag am Ende stehen. Das muss ja nicht so sein. Aber die meisten Herausforderungen, die das Leben da draußen an die Uni heranträgt, sind doch sehr handfeste. Die Welt will etwas zurückhaben für ihren Input.

Für mich heißt Transfer in der Lehre also auch, dass man in eine Richtung denken lernt, die wir ansonsten systematisch vernachlässigen: Die Frage WARUM? Und die Frage WIE? – und die Antwort auf beides konsequent auf ein FÜR WEN? auszurichten. Das ist gar nicht selbstverständlich. Denn typischerweise funktioniert Wissenschaft ja anders: Der Wert des Forschungsgegenstandes wird als gesetzt anerkannt (und das ist im Übrigen auch erstmal gut so!) und die Form, wie er zu bearbeiten ist, aus den Regeln und Usancen des Faches heraus, im Grunde also auch normativ, bestimmt. Die Frage, für wen man das macht, erübrigt sich, weil die Antwort ›für die Wissenschaft‹ heißt. Und das heißt: theoretisch für alle, praktisch leider manchmal nur für sehr wenige. All das ist gut und auch richtig so. Es wäre fatal, wenn alle

Forschung und Lehre an den Hochschulen nur noch unter dem Gesichtspunkt des Transfers und der Nutzbarkeit für eine konkrete Zielgruppe betrieben würden. Grundlagenforschung würde dann sicher seltener. Gegenstände, von denen wir noch nicht wissen können, ob und warum und wann sie einmal wichtig werden, würden nicht mehr untersucht oder gelehrt, weil es gerade keinen sichtbaren gesellschaftlichen Bedarf gibt.

Aber es ist eben nicht alles Grundlagenforschung.

CLAUDIA SCHLAGER: *Da die Komplexität sozialer und ökologischer Problemstellungen in einer globalisierten, digitalisierten und auf Wachstum ausgerichteten Welt immer größer wird, ist transferorientierte Lehre eine Form, sich dieser Probleme wissenschaftsbasiert anzunehmen.*

Keine Angst vorm Unbekannten¹

Transferpotential als zentrales Wertschöpfungsmerkmal eines Hochschulstudiums

Andreas Eimer, Andrea Schröder

Wird über die Stärkung der Beschäftigungsfähigkeit durch ein Hochschulstudium diskutiert, wird dabei oft – insbesondere auch von Studierenden – die Integration sogenannter Praxiselemente ins Studium gefordert. Gleichzeitig melden Studierende nach Praxiserfahrungen (beispielsweise Praktika, Planspiele usw.) zurück, dass ihnen zwar das praktische Tun gefallen habe, die Motivation für das Fachstudium aber teilweise dadurch eher geschwächt worden sei. Wie kommt diese Empfindung zustande? Ein naheliegender Erklärungsansatz ist, dass praktische Angebote didaktisch oft nicht systematisch mit den Inhalten des Studiums verknüpft werden. So empfinden die Studierenden Studium und Praxis als zwei getrennt voneinander existierende Bereiche. Die Praxiserfahrung wird als lebensnäher und greifbarer erlebt als das Studium. Selbst das Praktikum – mittlerweile von fast allen Studierenden als quasi selbstverständlicher Anteil ihrer Studienzeit angesehen (vgl. Sarcletti 2009) – steht häufig unverbunden neben dem wissenschaftlichen Studium. Auch wenn Praktika curricular verankert sind, werden sie häufig nicht mit Fachinhalten verknüpft oder fachwissenschaftlich begleitet. Wird versäumt, Arbeitserfahrungen außerhalb des Studiums mit Methoden und Inhalten des Studiums in Beziehung zu setzen, reduzieren sich diese Praxiserfahrungen häufig auf Einblicke in einzelne Tätigkeitsfelder. Diese Erfahrungen können ebenfalls wichtig sein und zur beruflichen Orientierung beitragen, doch werden damit nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft, den Studierenden erlebbar zu machen, in welchem Verhältnis ihr Studium zur Anwendung steht. Ziel wäre es aber gerade, dass sie erleben, wie sie ihre akademischen Qualifikationen erfolgreich für unterschiedliche berufliche Anwendungen einsetzen können. Insofern ist der Begriff der Praxiselemente problematisch, weswegen an dieser Stelle dafür plädiert wird, eher von Möglichkeiten zur Stärkung von Transferkompetenz zu sprechen.

1 Dieser Aufsatz lehnt sich inhaltlich an zwei Kapitel folgender Veröffentlichung an: Eimer e.a. 2019.

Das Pfund, mit dem ein Hochschulstudium wuchern kann, ist die Befähigung zur Innovation. Die Generierung neuen Wissens und die Vermittlung, wie dieser Prozess funktioniert, sind ein Wesensmerkmal von Universitäten. Durch das wissenschaftliche Studium sollen Hochschulabsolvent:innen in die Lage versetzt werden, neu auftauchende Probleme zu bearbeiten und zu lösen und Antworten auf noch nicht beantwortete Fragen zu finden. Dies kann beispielsweise dadurch gefördert werden, dass Studierende erste eigene Forschungsfragen etwa in Hausarbeiten oder Laborversuchen in den Blick nehmen.

Auch Akademiker:innen werden in ihrem Berufsalltag immer wieder Routine-tätigkeiten ausüben, jedoch ist die Befähigung zur Entwicklung innovativer Lösungen in Gesellschaft und Arbeitswelt unverzichtbar. Hochschulen sollten durch die Förderung einer für das Hochschulstudium spezifischen Beschäftigungsfähigkeit ihren genuine Anteil im Qualifikationssystem erkennbar machen und stärken.

Wie aber können Hochschulen Studierende dabei unterstützen, das spezifische Potential, das ein Hochschulstudium birgt, realisieren zu können? Wie wird die Fähigkeit zum Bearbeiten bislang unbekannter Herausforderungen und damit die Innovationsfähigkeit gefördert?

Im Mittelpunkt steht hier ein Transferprozess, also eine Übertragung von Studieninhalten auf exemplarische Anwendungen. Gemeint sind damit Anforderungen, die die Studierenden (und selbst die Studiengangsentwickler:innen und Lehrenden) in der Situation der Wissensaneignung so noch nicht vor Augen hatten (vgl. Hasselhorn e.a. 2017: 142). Dabei kann insbesondere bei eher berufsfernen Studiengängen der Transferschritt zur außerwissenschaftlichen Anwendung häufig besonders groß sein. Die berufsbezogene Offenheit solcher Studiengänge ist in der Regel sinnvoll: Deren Absolvent:innen können sich zwar sehr vielfältige Berufsoptionen erschließen, die aber meist zu keinem beruflichen ›Massenmarkt‹ gehören. Würden sich diese Studiengänge in ihrem Curriculum auf wenige, konkrete Tätigkeitsfelder fokussieren, würden sie den Personalbedarf dieser zahlenmäßig häufig eben eher kleinen Bereiche schnell sprengen und viele Absolvent:innen in eine berufliche Sackgasse führen. Insofern hilft es gerade Studierenden aus zunächst berufsfern erscheinenden Studiengängen, durch Einübung von Transferkompetenz das Potential ihres Fachstudiums, das in verschiedene Richtungen führen kann, zukünftig souverän nutzen zu können und so berufliche Flexibilität zu erreichen.

Hochschulen können ihren Studierenden ermöglichen, diesen Transferprozess einzuüben, indem sie ihnen Transferanlässe schaffen – ein Weg, den viele Lehrende ja auch heute schon nutzen. Mit Transferanlässen sind beispielhafte Situationen gemeint, in denen die Übertragung von Studieninhalten auf praktische Fragestellungen eingeübt werden kann. Je öfter Studierende diesen Prozess erleben, desto mehr Transferkompetenz erwerben sie in dieser Hinsicht. So wird ein zentra-

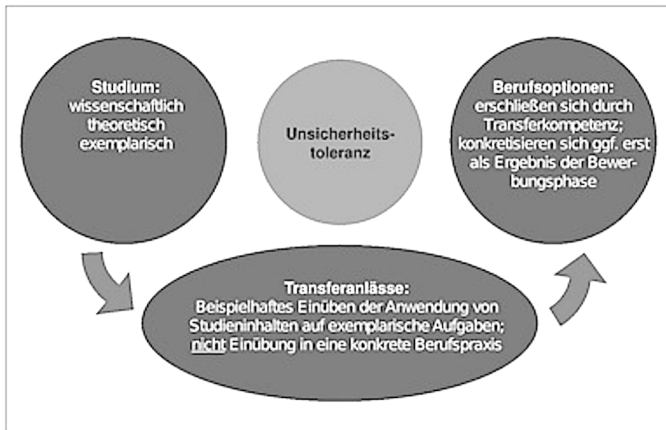
les Element der Beschäftigungsfähigkeit von Akademiker:innen gestärkt: souverän mit neuen, unbekannten Aufgaben umgehen zu können.

Ein Beispiel: Ein Student nimmt an einem Anglistik-Seminar zur Thematik ›Komödie‹ teil. Inhalt dieser Veranstaltung ist u. a. die Beschäftigung mit Theorien des Humors. Er möchte nun ein Praktikum machen, in dem er seine neu gewonnenen Kenntnisse anwenden kann. In einem Gespräch mit seiner Lehrenden entsteht die Idee, die Theorien des Humors (in diesem Fall wäre das der ›Transferinhalt‹) in einem neuen Kontext zu erproben. Der Student findet daraufhin ein internationales Unternehmen, mit dem er vereinbart, Arbeitssitzungen mit zu verfolgen, an denen Mitarbeiter:innen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund teilnehmen (in diesem Fall wäre das der ›Transferanlass‹). Vor dem Hintergrund der Theorien des Humors will er überprüfen, inwiefern Humor die Kommunikation verbessert oder erschwert, wo Missverständnisse entstehen können, wo Humor Arbeitsprozesse fördert und auch, inwiefern Humor kulturell unterschiedlich verstanden wird. Hier wird also ein Inhalt aus einem literaturwissenschaftlichen Seminar auf einen Prozess der unternehmensinternen Kommunikation übertragen – ein Beispiel für einen weiten Transfer. Für den Studierenden ist mit dieser Aktivität nicht primär das Ziel verknüpft, später einmal in der Unternehmenskommunikation oder der Personalentwicklung tätig zu werden. Es geht in erster Linie darum, dass sich der Student seiner Kompetenzen bewusst wird, dass er sich traut, sein Wissen anzuwenden, auch wenn es aus einem anderen Kontext stammt. Gleichzeitig erlebt der Student, wie dieser Transfer funktioniert und wie er sich ›anfühlt‹, wo Übertragbarkeit direkt möglich ist, wo es hakt, wo weitere Quellen und Methoden herangezogen werden müssen. Dabei zeigt sich die Informationsbeschaffung auch als ein Teil der Transferkompetenz. Es geht darum, selbstbewusst vorhandene Kompetenzen einzusetzen, aber auch Grenzen zu erkennen und ggf. die Expertise anderer mit einzubeziehen. Eine an ein Praktikum, ein Fallbeispiel oder andere Vermittlungsformen anschließende Reflexion kann diese Erfahrung noch besser verankern und bei regelmäßiger Wiederholung solcher Erfahrungen zur gewünschten Transferkompetenz – dem souveränen Umgang mit Aufgaben innerhalb neuer inhaltlicher und kontextualer Settings – führen.

Schon seit vielen Jahrzehnten beschäftigen sich die pädagogische und die psychologische Lehr-Lern-Forschung mit dem Wissens- und Erfahrungstransfer. Dabei geht es darum zu verstehen, wie Kenntnisse und Erfahrungen in einer Weise abrufbar gemacht werden können, dass sie »auch bei neuen Anforderungen und in unvertrauten Situationen genutzt werden können« (Hasselhorn e. a. 2017: S. 142).

Wenn angenommen wird, dass das Transferpotential für die Beschäftigungsfähigkeit in vielen Fällen ein wichtiges Wertschöpfungsmerkmal eines universitären Studiums ist, dann lohnt die Auseinandersetzung damit, wie dieses Transferpotential erschlossen werden kann und welche Bedingungen Transfer begünstigen. Dabei kann nach Klauer (2011) unterschieden werden zwischen (1) dem Transfer auf

Abb. 1: Transferanlässe statt Praxisbezug



partiell identische Aufgaben, (2) dem Transfer von Strukturen und (3) dem Transfer von Strategien – jeweils Übertragungsprozesse unterschiedlicher Charakteristik und Komplexität.

Zur Veranschaulichung im Folgenden jeweils ein Beispiel (Beispiele entlehnt von Klauer [2011]):

1. Um einen Transfer auf partiell identische Aufgaben handelt es sich beispielsweise, wenn zunächst Simulationsaufgaben bearbeitet und später ähnliche Aufgaben in einem anderen, realen Kontext gelöst werden, wie z.B. Situationen, die virtuell in einem Flugsimulator eingeübt und später im realen Flug bewältigt werden.
2. Bei gleicher Grundstruktur zweier Aufgaben ist unter bestimmten Bedingungen ein Transfer von der einen auf die andere Herausforderung möglich, auch wenn die Aufgaben aus unterschiedlichen Sachgebieten stammen. Mit diesen Analogien wird häufig in Intelligenztests gearbeitet, z.B. bei Aufgaben wie diesen: Baum : Wald = Zimmer : ?
Antwortmöglichkeiten: Tür, Fenster, Haus, Küche. Auflösung: Haus. Gemeinsame Grundstruktur: Ein Baum ist Teil eines Waldes wie ein Zimmer Teil eines Hauses ist.
3. Beim Transfer von Strategien steht der Erwerb von Handlungsplänen im Mittelpunkt. Machen Fußballspieler beispielsweise die Erfahrung, dass bestimmte erlernte Spielzüge und Spieloperationen zu strategischen Vorteilen führen, konnte nachgewiesen werden, dass die Personen diese Handlungsabläufe auch auf andere Ballsportarten transferieren können.

Bei der Planung von Lehrveranstaltungen können Lehrende bereits entscheiden, welchen Elementen der Veranstaltung sie ein besonderes Transferpotential zusprechen (im obigen Beispiel etwa die Theorien des Humors) bzw. für welche Anwendungsszenarien der Transfer gebahnt werden soll (im obigen Beispiel etwa die Übertragung auf unternehmerische Kommunikationsprozesse). Nichts spricht dagegen, unterschiedliche Wege auszuprobieren und zu testen, welche Wege sich für welches Thema, für welche Zielgruppe, für welche Lehrenden besonders gut eignen.

Festhalten lässt sich: Die Reflexion über Transfer und die Entwicklung von Routinen bei der Lösung unbekannter Aufgaben sind zwei Elemente, die zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit noch stärker als bisher in der hochschulischen Lehre genutzt werden können. Eine wichtige Zielsetzung bei der Studiengangsentwicklung wäre es demnach, im Studium möglichst günstige Bedingungen für das Gelingen von Transfer zu schaffen, vor allem durch die regelmäßige Reflexion über bisherige und neue Aufgaben sowie das Entwickeln von Transferkompetenz.

Gut vorbereitet, können Studierende die Erfahrung machen, dass durch die Bearbeitung von Aufgaben – z.B. in einem Praktikum oder einer Fallstudie eines Arbeitgebers – in erster Linie die Anwendung von Kompetenzen aus dem Studium auf exemplarische Aufgaben eingeübt wird. Daneben lernen die Studierenden natürlich auch ein Arbeitsfeld und einen Arbeitgeber näher kennen, was jedoch eher Sekundäreffekte sind. Die Wahrscheinlichkeit, dass Studierende nach ihrem Examen genau bei diesem Arbeitgeber mit den gleichen Aufgaben wie in dieser Praxiserfahrung tätig werden, ist geringer als die, in der ersten Funktion mit unbekannten Herausforderungen konfrontiert zu werden. Auf diese noch unklaren Situationen vorbereitet zu sein und zu wissen, wie man Kompetenzen aus dem Studium adaptiert, um sie im konkreten Kontext nutzbar machen zu können, ist die nachhaltigere Vorbereitung auf den beruflichen Einstieg und für die weitere biographische Entwicklung als das Festzurren eines konkreten Aufgabenbereiches. Sie mindert den Praxischock und ermöglicht jungen Akademiker:innen, auf die wahrscheinlichen Herausforderungen des Arbeitsalltags tatsächlich vorbereitet zu sein. Was viele Studierende am liebsten schon zu Beginn des Studiums wissen würden, nämlich auf welche konkrete Tätigkeit ihr Studium hinauslaufen wird, realisiert sich in vielen – nicht allen – Studiengängen in der Regel erst im Ergebnis der Bewerbungsaktivitäten. Es ist gewissermaßen eine Anforderung an die Studierenden, dieses Maß an Unsicherheit auszuhalten. Was Studierende hingegen erwerben können, ist eben Transferkompetenz: Sie gibt ihnen die Sicherheit, das Wissen und die Erfahrung, neue Aufgaben und Herausforderungen in der Zukunft bewältigen zu können.

Möglichkeiten der Transfereinübung – Das universitäre Praktikum als ein Beispiel

Im Folgenden wird dargestellt, wie Transferkompetenz während eines Praktikums gefördert werden kann. Diese Frage wird derzeit im Gemeinschaftsprojekt »Potentiale studentischer Praktika besser nutzen – ein bundesweites Desiderat in der Hochschulbildung« bearbeitet, welches von den Universitäten Hannover, Düsseldorf und Münster gemeinsam durchgeführt und von der Stiftung Mercator gefördert wird.

Der Ausgangspunkt des Projektes war die Annahme, dass das Potential eines universitären Praktikums derzeit noch nicht vollumfänglich ausgeschöpft wird, obwohl es ein Format ist, welches von Studierenden häufig genutzt wird. So absolviert die Mehrheit aller Hochschulabsolvent:innen im Laufe des Studiums ein oder mehrere Praktika: Über 70 % der im Absolventenpanel des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wirtschaftsforschung (DZHW) befragten Studierenden – konkret alle, die im Prüfungsjahr 2013 einen Bachelor- oder einen Masterabschluss an einer staatlich anerkannten Hochschule in Deutschland erworben haben – nutzten die Möglichkeit, mindestens ein freiwilliges oder verpflichtendes Praktikum während ihres Studiums zu realisieren (Fabian e.a. 2016: 6). Mit diesen Praxiserfahrungen verfolgen Studierende verschiedene Ziele, zum Beispiel: die Einübung des gesamten Bewerbungsprozesses, das Kennenlernen von Arbeitsbereichen, Berufsfeldern und Arbeitgebern sowie die Konkretisierung einzelner Aspekte im Prozess der beruflichen Orientierung (vgl. Sarcletti 2007: 550). Studienbegleitende Praktika tragen also zur beruflichen Orientierung von Studierenden bei und sind mittlerweile nahezu unverzichtbar als Nachweis studienbegleitender praktischer Erfahrungen. Diese Erkenntnis stellen in der Regel weder Arbeitgeber noch Studierende oder Hochschulvertreter:innen infrage (vgl. für einen Überblick über die Perspektiven der drei Zielgruppen: Schubarth e.a. 2016: 10-15). Mit diesen Zielsetzungen unterscheidet sich das universitäre Praktikum aber nicht von anderen Praktikumsformen wie beispielsweise einem Schülerbetriebspraktikum oder einem Praktikum im Rahmen einer Umschulung – die genannten Ziele sind mehr oder weniger stark ausgeprägt bei allen Praktikant:innen vorhanden.

Bereits seit einigen Jahren wird von der Bildungsforschung und von wissenschaftsunterstützenden Institutionen gefordert, eine neue, weitergehende Sichtweise auf das Praktikum im Hochschulkontext einzunehmen, um das Potential eines Praktikums vollumfänglich auszuschöpfen (vgl. Schubarth e.a. 2016). Schon 2015 stellte der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt fest, dass Praktika dann wirksam werden,

wenn sie gezielt darauf ausgerichtet sind, die Anwendbarkeit des Erlernten, aber auch die Differenz zwischen Theorie und Praxis deutlich zu machen und diese Erfahrungen in die Lernprozesse des weiteren Studiums einfließen zu lassen. Dafür sind eine gründliche Vor- und Nachbereitung der Praxisteile sowie eine systematische Verzahnung mit theorieorientierten Lehrveranstaltungen notwendig (Wissenschaftsrat 2015: 107).

Gefordert wird also die bessere Verzahnung zwischen Theorie und Praxis und damit einhergehend die Einübung einer Transferkompetenz, die eine Brücke zwischen beiden Elementen schlagen und gleichzeitig ein wichtiger Baustein für die Employability von Absolvent:innen sein kann. Unter Transferkompetenz wird in diesem Text und im Projekt die Fähigkeit zum souveränen Umgang mit Aufgaben innerhalb neuer inhaltlicher und kontextueller Settings verstanden (vgl. Hasselhorn e.a. 2017: 142).

Um diese Transferkompetenz durch ein Praktikum erreichen zu können, müssen Praktika von Lehrenden, Studierenden und Arbeitgebern vor allem unter dem Aspekt der Verzahnung von Lehre und Anwendung betrachtet werden. Dadurch erhalten Studierende eine exzellente Möglichkeit, den Anwendungsnutzen und die berufliche Relevanz der Inhalte ihres Studiums besser als bisher einschätzen zu lernen – und können somit routinierter im Transfer zwischen Theorie und Praxis werden. Wenn also Transferkompetenz im Mittelpunkt des universitären Praktikums steht und ein Praktikum als Baustein inhaltlicher Lehre genutzt sowie systematisch und qualitativ reflektiert wird (von Studierenden, Lehrenden und Arbeitgebern), wird es zu einem bewusst eingesetzten Lehr-Lern-Instrument (vgl. Schubarth e.a. 2016: 70f.).

Das seit Langem im Wissenschaftsbetrieb gebräuchliche Verständnis des Transfers als Technologietransfer (z.B. zur Produkt(weiter)entwicklung; bei der Patentierung) erhält mit der Anwendung auf das Praktikum eine weitere Facette: Hier geht es um den Brückenschlag zwischen Fachinhalt und Aufgabe im Praktikum und damit um einen Wissens- und Lerntransfer. Damit dieser Wissenstransfer im Praktikum gezielt stattfinden kann, müssen an der Planung, Durchführung und Auswertung eines Praktikums drei Akteur:innen (zum Teil stärker als bisher) beteiligt werden: Neben den Studierenden sind dies auch Arbeitgeber und Lehrende. Der Transfer ist dabei so etwas wie eine Verbindung zwischen den beiden unterschiedlichen Systemen, in denen sich Studierende als Praktikant:innen bewegen. Auf der einen Seite steht das (den Studierenden bekannte) System ›Hochschule‹, auf der anderen Seite das (ihnen oftmals noch unbekannte) System ›Arbeitswelt‹. Beide Systeme haben ihre eigenen Logiken, Werte und Arbeitsweisen. Diese erfahren und erproben die Studierenden im Praktikum und lernen, entsprechend damit umzugehen. Die Unterschiedlichkeit der zwei Systeme und die verschiedenen Sichtweisen der Akteur:innen können

den optimalen Nährboden für die Ausbildung der Transferkompetenz bilden. Hierin liegt die Möglichkeit, das Praktikum auf ein anderes Level zu heben, denn

die Herausforderung eines Praktikums besteht [...] insbesondere darin, die unterschiedlichen Handlungslogiken der Lernorte Hochschule und Praktikumseinrichtung so zu verknüpfen, dass das Praktikum seinen eigenen Wert entfaltet und zum Erreichen der Studienziele beiträgt (Schubarth e.a. 2016: S. 9).

Transfer folgt in diesem Zusammenhang mit einem universitären Praktikum einer lernpsychologischen Definition:

Die erfolgreiche Anwendung des zuvor angeeigneten Wissens bzw. der erworbenen Fertigkeiten im Rahmen einer neuen, in der Situation der Wissens- bzw. Fertigungsaneignung noch nicht ersichtlichen Anforderung wird in der Lernpsychologie als Transfer [...] bezeichnet (Hasselhorn e.a. 2017: 142).

Diese Definition spiegelt das Verhältnis von Lehrinhalt und Anwendung gut wider: Die meisten Inhalte aus einem Fachstudium werden zurzeit eher selten in einer Seminarsituation explizit mit spezifischen Aufgaben in einem späteren Praktikum (oder in einem Berufsfeld) verknüpft. Dieser Schritt kann allerdings auf ideale Weise im Praktikum erfolgen.

Dabei kann es sich zum Beispiel um die direkte Anwendung einer wissenschaftlichen Methode handeln. Möglich ist auch, dass Fachwissen aus dem Studium das Lösen von Aufgabenstellungen im Praktikum erleichtert. Oder die Rückbindung der Praxiserfahrung in das weitere Studium führt zu neuem Verständnis für das Verhältnis von Theorie und Praxis. Die wissenschaftliche Literatur spricht hier von proaktivem und retroaktivem Transfer:

Als proaktiver Transfer wird der Sachverhalt bezeichnet, dass die in einem Anforderungsbereich A erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten das spätere Lernen in einem davon unabhängigen Anforderungsbereich B bzw. das Lösen der dort gestellten Aufgaben erleichtern. Kintsch (1982) hat darauf hingewiesen, dass darüber hinaus auch ein retroaktiver Transfer auftreten kann, wenn nämlich ein vorangegangenes Lernergebnis durch nachfolgendes Lernen modifiziert wird. So kann z.B. das ursprüngliche Verständnis und das Behalten von lateinischen Vokabeln durch den späteren Geschichtsunterricht über das Römische Reich rückwirkend verbessert werden (Hasselhorn e.a. 2017: 143).

Hasselhorn und Gold unterscheiden in diesem Zusammenhang noch zwischen zwei weiteren zentralen Elementen, nämlich der »Inhaltskomponente« und der »Kontextkomponente«: Hier wird differenziert zwischen Inhalten (»Was wird transferiert?«) und Anlässen für eine Transfersituation (»Wann und wo findet Transfer statt?«). Sie stellen außerdem fest: »Eine Transferwirkung ist umso er-

staunlicher, je weiter man sich [...] von der ursprünglichen Lernsituation entfernt [...] bzw. von der ursprünglichen Lernanforderung« (ebd.: 145).

Diese drei Aspekte

- a) Inhaltskomponente
- b) Kontextkomponente
- c) Entfernung von der ursprünglichen Lernsituation

werden hier bezogen auf ein universitäres Praktikum folgendermaßen berücksichtigt:

- a) Transferinhalt als Inhaltskomponente: Als Transferinhalt werden (Fach-)Wissen, Theorien, Methoden usw. aus dem Studium verstanden.
- b) Transferanlass als Kontextkomponente: Unter Transferanlass werden beispielhafte Situationen (z.B. in einem Praktikum) verstanden, in denen die Übertragung von (Fach-)Wissen, Theorien, Methoden usw. aus dem Studium auf neue Frage- und Aufgabenstellungen eingeübt wird.

Die unterschiedliche Entfernung von der ursprünglichen Lernsituation kann den Studierenden dadurch erlebbar gemacht werden, dass ihnen im Laufe des Studiums (z.B. in verschiedenen Praktika) Aufgaben übertragen werden, die einmal einen eher nahen Transfer und ein anderes Mal einen eher weiten Transfer erfordern.

Damit also Transfer sowohl im Studium als auch im Praktikum eingeübt werden kann, müssen alle drei Zielgruppen die zusätzlichen Funktionen eines Praktikums verstehen und berücksichtigen. Insbesondere müssen sie ihre eigenen Rollen bezogen auf ein Praktikum kennen und ausüben.

1. Die Rolle der Studierenden

Für die optimale Nutzung des Praktikums als Lehr-Lern-Instrument ist es zunächst notwendig, den Studierenden zu verdeutlichen, dass die Differenz zwischen Theorie und Praxis zum universitären Studium gehört. Im Zentrum des Fachstudiums steht die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Methoden, und Studierende lernen, fachwissenschaftliche Fragestellungen zu beantworten und selbst zu entwickeln. Im Praktikum hingegen sollte dann die Übertragung von Fachinhalten auf einen konkreten Anlass oder eine konkrete Aufgabe im Mittelpunkt stehen. Die Notwendigkeit, Studienwissen auf konkrete Anwendungen zu adaptieren, erkennen Studierende spätestens mit dem Eintritt ins Berufsleben, wenn sie merken, dass es vielfach keine direkte 1:1-Entsprechung zwischen Studieninhalten und einzelnen, konkreten Berufsfeldern gibt. Sie können diesen Unter-

schied jedoch bereits im Praktikum erleben und damit einen wichtigen Erkenntnis-schritt hinsichtlich akademischer Tätigkeitsbereiche machen. Indem man Studierenden zu diesem Zeitpunkt verdeutlicht, dass es während eines Praktikums auch darum geht, exemplarisch den Transfer zwischen Wissen und Anwendung einzu-üben, zeigt man ihnen das berufliche Gestaltungspotenzial (aber auch die Gestaltungsnotwendigkeit) auf, die ein Universitätsstudium beim Übergang in den Beruf bietet bzw. fordert. Es sollte in diesem Zusammenhang deutlich werden, dass sie in der Regel durch ihr Studium nicht für ein festes Berufsbild ausgebildet werden, sondern dass sie lernen müssen, ihr Wissen in verschiedenen Kontexten anzuwenden (und ggf. zu erweitern). Wenn ihnen diese Übertragung gelingt, bilden sie im besten Fall ihre Transferkompetenz und damit einhergehend ihre Beschäftigungsbefähigung aus. Für diese Doppelfunktion als Student:in/Praktikant:in müssen sie schon im Fachstudium mindestens sensibilisiert, im Idealfall umfassend vorbereitet werden.

2. Die Rolle der Lehrenden

Die Fächer bzw. die Lehrenden sollten in der Lage sein zu beschreiben, welche Funktion Praxiselemente bezogen auf das Universitätsstudium erfüllen sollen und in welchem Verhältnis Lehrinhalte und Wissen zur Praxis stehen. Sie sollten identifizieren können, welches Wissen sich zur Anwendung eignet, bzw. Beispiele für einen erfolgreichen Transfer nennen können. Hochschulmitarbeiter:innen und Lehrende sind bisher seltener über organisatorische Praktikumsaspekte hinaus in ein Praktikumsprojekt involviert. Selbst bei einem im Curriculum verankerten Praktikum geht es oft eher um organisatorische Aspekte. Eine intensive Beschäftigung mit der Verknüpfung zwischen Lehrinhalt und -anlass im Praktikum findet selten statt.

Dabei bietet eine strukturierte enge Verzahnung zwischen Lehrinhalt und Praktikum die große Chance, dass Studierende durch den exemplarischen Wissens Einsatz im Praktikum lernen, wie sie nach Abschluss des Studiums ihr Wissen im Beruf nutzen können. Im Kern geht es darum, dass Lehrende in die Lage versetzt werden, Studierenden den Nutzen des vermittelten Wissens zu verdeutlichen – gerade weil sich das vielen Studierenden oft nicht auf den ersten Blick erschließt und der Studieninhalt nicht zwingend einen unmittelbaren Berufsbezug aufweist. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Studierende mithilfe ihrer Lehrenden wahrnehmen, dass die Einübung der Transferkompetenz einen großen Beitrag dazu leistet, den Wert des eigenen Studiums zu erkennen sowie zu erfahren, wie ihnen diese Kompetenz ihr gesamtes Berufsleben über hilft, sich in (verschiedenen) Arbeitskontexten zurechtzufinden. Die Lehrenden sollten also eine Vorstellung davon entwickeln, welcher ihrer Lehrinhalte sich für eine Übertragung in der beruflichen Praxis eignet.

3. Die Rolle der Arbeitgeber

Im Austausch mit Studierenden und auch Lehrenden können Arbeitgeber ihren Blick auf die Funktionen eines Praktikums erweitern: Sie können sehen, dass Studierende im Praktikum nicht nur eine Unterstützung im Arbeitsalltag sind oder aktuelles Wissen aus dem Studium mitbringen, sondern dass sie forschungsorientiert Praktizierende sein können, die zwar einerseits wie bisher Mitarbeiter:innen im Alltag unterstützen, andererseits aber auch ihre eigene Rolle und Aufgabe haben. Dadurch eröffnet sich die Möglichkeit, Theorien, Methoden und Wissen aus der Universität viel besser an den Praktikumsort zu tragen. Indem Arbeitgeber den Praktikant:innen dies ermöglichen, stärken sie die Rolle der Studierenden. Diese integrieren sich ggf. schneller in den Arbeitsalltag des Praktikumsgebers, weil sie vom ersten Moment an die Möglichkeit sehen, sich aktiv als Expert:in (für einen klar abgegrenzten Bereich) einbringen zu können, und gerade in den ersten Tagen bereits eine Aufgabe haben, an der sie arbeiten können. Dafür müssen sich Arbeitgeber gegenüber den Transferinhalten öffnen und ggf. ihren Blickwinkel erweitern, auch wenn der Inhalt aus dem Fachstudium auf den ersten Blick vielleicht wenig(er) mit dem eigentlichen Arbeitsbereich im Praktikum zu tun hat. Damit leisten Arbeitgeber einen wertvollen Beitrag zur Qualifizierung von Hochschulstudierenden. Wenn diese (zum Teil neuen) Rollen von allen Zielgruppen angenommen und gestaltet werden, ist die Voraussetzung zum systematischen Erwerb von Transferkompetenz im Praktikum geschaffen.

Im Praktikum schaffen Studierende die Verbindung zwischen zwei Systemen: auf der einen Seite das System Universität, wo Studierende in die Lage versetzt werden, systematisch Wissen zu erzeugen. Durch die Einübung dieser Fähigkeit wird die grundlegende Voraussetzung für die Lösung neuer Aufgaben und Probleme geschaffen, der Ausgangspunkt für Innovation. Auf der anderen Seite soll für das System Praktikum nun ein konkreter ›Inhalt‹ genannt werden, der sich zum Transfer im Praktikum eignet. Dabei kann es sich um eine Theorie, ein Modell oder generell um abgrenzbares Wissen handeln. Dieser ›Inhalt‹ findet dann in einem anderen Kontext Anwendung. In diesem anderen Kontext (= Praktikum) wird ein Transferanlass identifiziert, der es ermöglicht, mit dem Transferinhalt in diesem konkreten Kontext zu arbeiten. Damit wird die Erkenntnis gefördert, dass nicht nur das Wissen aus dem Studium exemplarisch angewandt wird, sondern auch die Praktikumserfahrung selbst hinsichtlich potenzieller zukünftiger Arbeitsbereiche meist exemplarisch ist. Durch diese exemplarische Erfahrung kristallisiert sich im Idealfall die Erkenntnis heraus, dass das Studium eine adaptionsfähige Grundlage schafft – ohne direkt in einen konkreten Beruf münden zu müssen.

Wenn Studierende zum Beginn einer Veranstaltung für das Thema Transferkompetenz sensibilisiert werden, können sie sich frühzeitig mit einem möglichen Praktikum beschäftigen. Bei der Vorstellung der Themenauswahl im Seminar, bei

der Auswahl eines möglichen Referatsthemas oder bei der Einführung in grundlegende Literatur sind sie somit nicht nur unmittelbar mit dem erfolgreichen Absolvieren des Seminars beschäftigt, sondern können im Hinterkopf auch bereits von ihrer Seite aus mögliche Transferinhalte mitbedenken. Je tiefer sie sich dann im Laufe des weiteren Semesters in einzelne Themengebiete einarbeiten, umso stärker können sie schauen, welche Inhalte aus dem Fachstudium (z.B. eine Methode oder Theorie) sie besonders interessieren. Diesem Interesse können Studierende nachgehen, indem sie entweder eigenständig über mögliche Anwendungsbereiche in der Praxis nachdenken oder indem sie mit den Lehrenden im Gespräch gemeinsam überlegen, welche Transferinhalte sich eignen könnten. Auch Mitarbeiter:innen der hochschuleigenen Career Services können hierbei unterstützen. Dabei muss keine der genannten Personen Expert:in für den Studieninhalt und gleichzeitig für den Arbeitsmarkt sein. Die enge(re) Zusammenarbeit zwischen den Akteur:innen ist aber wünschenswert und kann zum Gelingen des Prozesses beitragen. Hochschulforscher Ulrich Teichler bringt die Notwendigkeit einer konzertierten Aktion zwischen den Akteur:innen folgendermaßen auf den Punkt:

Zum einen ist zu bedenken, dass alle Akteure, die Expertenwissen zu diesen Fragen haben, dies in der Regel nur zu ausgewählten Aspekten haben: Arbeitgeber mögen Arbeitsaufgaben kennen, sind aber keine Experten in Kompetenzförderung. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kennen die Bedeutung von Disziplinen, nicht aber die Möglichkeiten und Grenzen, diese Expertise in praktische Problemlösungsfähigkeit umzusetzen. Und Experten von Persönlichkeit, Lehren und Lernen sind weder Experten von disziplinären Kompetenzen noch von praktischen Problemlösungskompetenzen. Im Idealfall ist allenfalls zu hoffen, dass intensive Kommunikation zwischen verschiedenen Experten bei dem Versuch weiterhilft, aus Informationen zur beruflichen Tätigkeit Schlüsse zur besseren Gestaltung von Studienangeboten und -bedingungen zu ziehen (Teichler 2015: 38).

Lehrende können bei der Lehrveranstaltungsplanung den Aspekt der Transferkompetenz bereits mitbedenken und ein bis zwei Transferinhalte beispielhaft zu Beginn oder im Verlauf der Lehrveranstaltung nennen. Sie können die Studierenden anregen, eigenständig mögliche Bezüge zur Praxis herzustellen, oder bei Bedarf solche Bezüge selbst nennen. Denkbar ist auch, dass Studierende zu Beginn einer Lehrveranstaltung aufgefordert werden, im Verlauf des Semesters einen möglichen Inhalt zu identifizieren, der sich zum Transfer eignen könnte. Eine weitere Möglichkeit ist es, dass Lehrende Studierende auffordern, über bereits absolvierte Praktika nachzudenken und zu überlegen, an welchen Stellen sich ein Bezug zum Fachstudium herstellen lässt. So lassen sich auch im Nachhinein ›Aha-Erlebnisse‹ kreieren, die Studierenden aufzeigen, wie der Brückenschlag von der Praxis in die Theorie gelingen kann. Lehrende benötigen für die Nennung möglicher Transferinhalte in der Regel keine zusätzlichen Kompetenzen. Es ist hinreichend, dass sie Expert:in

auf ihrem eigenen Gebiet sind. Aus diesem Expertentum heraus ist es das Ziel, dass sie Transferinhalte benennen können, sich also Gedanken machen, welche Inhalte am ehesten für eine Übertragung infrage kommen. Sollten Lehrende dann im zweiten Schritt Schwierigkeiten bei der Übertragung von wissenschaftlichen Inhalten auf mögliche berufspraktische Kontexte haben, können sie diese Übertragung entweder gemeinsam mit ihren Studierenden besprechen, um zu sehen, welche Ideen diese generieren. Oder sie wenden sich an Career-Service-Mitarbeiter:innen oder Praktikumsbeauftragte im Fach, um mögliche Transferanlässe zu besprechen. Somit haben die Lehrenden die Möglichkeit, bereits mit Ideen in ihre Lehrveranstaltung gehen zu können.

Dass Lehrende dazu in der Lage sind, zeigte sich im bisherigen Projektverlauf an der Universität Münster. Dort wurden in zwei aufeinander folgenden Semestern mit rund zwanzig Lehrenden Gespräche zum Thema ›Transfer im Praktikum‹ geführt. Diese Gespräche dienten dem Austausch über Möglichkeiten, in Lehrveranstaltungen das Thema ›Transfer im Praktikum‹ zu integrieren und mögliche Transferinhalte und -anlässe zu bestimmen. Hier zeigte sich, dass ein Großteil der Lehrenden nach einer thematischen Einführung in der Lage ist, potentielle Theorien, Inhalte oder Modelle zu benennen und größtenteils auch keine Schwierigkeiten haben, Anwendungsmöglichkeiten im Praktikum zu nennen. Insbesondere im Austausch mit der Projektmitarbeiterin, die im Career Service arbeitet, wurden in den Gesprächen verschiedenen Inhalte und Anlässe ›durchgespielt‹, so dass mehrere Beispiele für eine Lehrveranstaltung gefunden wurden. In nachfolgenden Lehrveranstaltungen wurde die Thematik dann zwischen den Lehrenden, den Studierenden und der Projektmitarbeiterin gemeinsam erarbeitet: Hier zeigte sich, dass auch die Studierenden in aller Regel sehr schnell in der Lage sind, das Konzept ›Transfer im Praktikum‹ zu verstehen und eigenständig Studienwissen sowie mögliche Anwendungskontexte dafür benennen können.

Durch die bewusste Einbindung aller drei Zielgruppen eines Praktikums, die Einbindung der Transferthematik in das Studium und Praktikum sowie die angeleitete, geförderte Reflexion der gemachten Erfahrungen kann das Potential eines Praktikums deutlich stärker als bisher ausgeschöpft werden – und alle drei Zielgruppen profitieren von der engen Verzahnung.

Literatur

- Fabian, Gregor/Rehn, Torsten/Brandt, Gesche/Briedis, Kolja, 2013: »Karriere mit Hochschulabschluss? Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Prüfungsjahrgangs 2001 zehn Jahre nach dem Studienabschluss«, in: *HIS: Forum Hochschule* (10/2013).
- Fabian, Gregor/Hillmann, Julika/Trennt, Fabian/Briedis, Kolja, 2016: »Hochschulabschlüsse nach Bologna. Werdegänge der Bachelor- und Masterabsolvent(inn)en des Prüfungsjahrgangs 2013«, in: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?Fid=1095509#vollanzeige> (2016). (30.07.2020)
- Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas, 2017: *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*, Stuttgart.
- Klauer, Karl Josef, 2011: *Transfer des Lernens. Warum wir oft mehr lernen, als gelehrt wird*, Stuttgart.
- Sarcletti, Andreas, 2007: »Humankapital und Praktika. Die Bedeutung des Kompetenzerwerbs in Praktika für den Berufseinstieg bei Universitätsabsolventen der Fachrichtung Betriebswirtschaftslehre«, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (07/2007), S. 549-566.
- Sarcletti, Andreas, 2009: *Die Bedeutung von Praktika und studentischen Erwerbstätigkeiten für den Berufseinstieg*, München.
- Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Ulbricht, Juliane, 2016: »Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Fachgutachten«, in: https://www.hrk-nexus.de/fio2-Publikationen/Praktika_Fachgutachten.pdf (11.02.2020).
- Teichler, Ulrich, 2015: »Absolventenstudien – Ansprüche und potenzielle Leistungen für Entscheidungen im Hochschulsystem«, in: Choni Flöther/Georg Krücken (Hg.): *Generation Hochschulabschluss: Vielfältige Perspektiven auf Studium und Berufseinstieg. Analysen aus der Absolventenforschung*, Münster, S. 15-41.
- Wissenschaftsrat 2015: »Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels«, in: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.pdf> (17.02.2020).

Definitionen 3: Rolle der externen Partner, Fragestellungen, Methoden

STEPHANIE JÖRRES: Wichtig ist zu betonen, dass es sich bei solchen außeruniversitären Partnern in keinem Fall nur um wirtschaftlich Tätige handeln muss. Vielmehr können auch Kooperationen z.B. mit Schulen als ein sehr gutes Beispiel für bereits vielfach existierenden und sehr anerkannten Transfer in der Lehre gesehen werden. An der Universität zu Köln werden solche Projekte u.a. vom Zentrum für Lehrer:innenbildung (ZFL) durchgeführt. Das ZFL bildet für die Lehramtsstudierenden der Universität eine gemeinsame Anlaufstelle. Unter diesem Dach finden sich das Beratungszentrum und das Gemeinsame Prüfungsamt, die Graduiertenschule für Lehrer:innenbildung sowie die Koordinationsstellen für zukunftsweisende Aspekte der Lehrer:innenbildung. Im Projekt WEICHENSTELLUNG werden bildungsbenachteiligte Viertklässler:innen in der prägenden Zeit des Schulformübergangs von der Grundschule auf die weiterführende Schule von Lehramtsstudierenden als Mentoren begleitet. Die angehenden Lehrkräfte erhalten wiederum die Möglichkeit, im Projekt WEICHENSTELLUNG die obligatorischen Praxisphasen im Bachelor-Lehramtsstudium zu absolvieren.

SIBYLLE MÜHLEISEN: Das können ganz konkrete Fragen aus der beruflichen Praxis des externen Partners sein, beispielsweise wie sich die Zunahme des innerstädtischen Verkehrs auf die Gesundheit der Busfahrerinnen und Busfahrer der städtischen Verkehrsbetriebe auswirkt und was das Unternehmen tun kann, um dem erhöhten Stress im Berufsalltag entgegenzuwirken, Fragestellungen können sich aber auch an gesellschaftlichen Herausforderungen orientieren und das Ziel haben, beispielsweise eine veränderte berufliche Praxis anzuregen oder für bestimmte Themen zu sensibilisieren: Wie können Nachhaltigkeitsziele in Logistikprozesse verankert werden oder die digitale Transformation der öffentlichen Verwaltung gestaltet werden? Diese Fragestellungen können und sollen aber nicht nur auf Basis wissenschaftsbasierter Theorien und Methoden und der Anwendung dieses Wissens beantwortet werden, sondern die Studierenden brauchen auch Zugang zu dem Praxiswissen und ein Verständnis der situationsgebundenen Komplexität und Heterogenität der Fragestellung.

LISA BRAUN: Transferprojekte brechen die dicken Wände des akademischen Elfenbeinturms auf und weiten den Blick der Studierenden. Theoretisch erlerntes Wissen lässt sich nicht nur untereinander und zwischen den Disziplinen teilen, sondern durch die praktische Anwendung

der Theorie kann erkannt werden, wie viel Potenzial in diesem theoretischen Wissen für die Praxis steckt. Arbeitsfelder können entdeckt werden, Verbindungen geknüpft und so auch ein Mehrwert für das eigene, weitere Studium entstehen, beispielsweise in einer frühen Spezialisierung und Schwerpunktlegung im Studium.

THOMAS S. HOFFMEISTER: Also, ich komme ja sehr stark von der Idee, dass forschendes Lernen wichtig ist für die Studierenden, damit sie sich überhaupt aktiv mit Gegenständen beschäftigen, dass sie diese reflektieren. Dann sind ja die Studierenden eigentlich die Akteure, die in die Gesellschaft reingehen und die letztlich mit der Gesellschaft oder im gesellschaftlichen Raum etwas machen. Also, ob sie direkt interagieren oder etwas machen, was Artefakte schafft, die dann für die Gesellschaft da sind, das ist ja vielleicht auch ganz egal, aber auf jeden Fall sind es die Studierenden und die sollen sich eigentlich mit etwas auseinandersetzen, d.h. sie sollen was lernen und natürlich bekommen sie auch Input und Anleitung, und da gibt es eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden und den Lernenden, deswegen nenne ich das gern Lern-/Lehrszenarien, wir bauen also etwas auf, eine Art Raum, in dem die Studierenden sich selber bewegen können, selber gestalten können, und das Ganze muss dann noch etwas Sinnvolles sein für die Gesellschaft oder auch direkt in der Zusammenarbeit mit der Gesellschaft passieren. Dann haben wir tatsächlich einen Transfer, bei dem wir Lernen als Transfer haben und nicht nur die Lehre.

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Es gibt ja ganz verschiedene Gründe, Transferprojekte in der universitären Lehre durchzuführen:

- das Übertragen von wissenschaftlich erlerntem Wissen in nicht-akademische Umgebungen einzuüben;
- die praktische Relevanz von Seminarinhalten zu erfahren und zu erproben;
- akademisches Wissen unmittelbar gesellschaftsverändernd einzusetzen und nicht nur vermittelt über Publikationen etwa, die dann nicht-akademische Akteure lesen und in ihre praktische Arbeit einfließen lassen;
- Einblicke in Berufspraktiken zu erhalten;
- Selbstwirksamkeit zu erleben;
- in Berührung mit Themen zu kommen, die disziplinär oft nur randständig bearbeitet werden (z. B. Pigmente und die Materialität von Farbe in der Kunstwissenschaft);
- Forschungsfragen im Feld zu schärfen, zu überprüfen, ggf. zu verändern;
- neue Forschungsfragen zu generieren;
- interdisziplinäre Zusammenarbeit tatsächlich zu praktizieren und nicht nur – wie in der Regel üblich – zu akklamieren;

SIBYLLE MÜHLEISEN: Und es gibt ganz unterschiedliche Methoden, diese Ziele zu erreichen: bei Service Learning Formaten erschließen sich die Studierenden das Handlungswissen häufig durch die direkten Feldzugänge, indem Studierende beispielsweise eigene Projekte

mit Geflüchteten oder Schülern durchführen. Der Erkenntnisgewinn wird aus dem eigenen Handeln und der reflexiven und wissenbasierten Bewertung abgeleitet. Die Anwendung der Methode des forschenden Lernens lässt die Studierenden das Praxisfeld weniger selbst erfahren als durch wissenschaftliche Methodenkompetenz erforschen. Bei projektorientierter Lehre steht die Anwendung des an der Hochschule erworbenen Fachwissens auf einen bestimmten Gegenstand und praktische Ergebnisse im Vordergrund. Transferorientierte Lehre kann somit als eine Mischung verschiedenster Lehrmethoden gesehen werden: wie beim forschenden Lernen ist die transferorientierte Lehre auf die Gewinnung neuer Erkenntnisse ausgerichtet, die gesellschaftliche Relevanz und ihre Reflexion sind – wie bei Service-Learning-Formaten – durch Fragestellungen von Außen gegeben, und es steht immer ein praktisches Ergebnis am Ende wie bei der projektbasierten Lehre. Transfer in der Lehre setzt somit nicht die Anwendung einer bestimmten Lehrmethode voraus, sondern die Wahl der geeigneten Lehrmethode ist abhängig von der zugrunde liegenden Fragestellung. Transferorientierte Lehre impliziert unabhängig von der Lehrmethode immer die Neuartigkeit, so dass immer Anteile forschenden Lernens dabei sind.

Zur konzeptionellen Einordnung von Transfervorhaben in die geisteswissenschaftliche Lehre am Beispiel der Literaturwissenschaften

Ina Schenker

Das Leitbild der Universität Bremen deckt sich mit dem vieler Universitäten in der Proklamation einer Wissenschaft, die nicht im ›Elfenbeinturm‹ stattfinden soll, sondern auf konkrete Probleme der Gesellschaft und deren Zukunftssicherung zielt:

In Lehre und Forschung werden Praxisinhalte von Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft aufgegriffen. Beispiele sind: Umweltschutz durch ressourcenschonende Produktion, Entwicklung und Einsatz neuer Technologien in Industrie und Dienstleistung, Vermittlung zukunftsorientierter Qualifikationen in der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung. Kontinuierliche Praxiskontakte und gesellschaftliche Integration sind Teil unseres Wissenschaftsverständnisses: Lehraufträge für Praktiker, Forschungskooperation mit privaten Unternehmen, Berufspraktika und Praxissemester für Studierende. (Universität Bremen 2000)

Anhand dieses Ideals möchte ich zwei Aspekte besonders hervorheben: Erstens, auch wenn die konkreter ausgeführten Beispiele vor allem das Feld der Naturwissenschaften aufrufen, gilt diese Überzeugung für alle Wissenschaftsbereiche, damit ebenso, um dies deutlich zu machen, für die Geisteswissenschaften. Zweitens, geht dem in diesem Band aufgegriffenen Transferkonzept ein Diskurs um *Praxis* voraus, an den im Folgenden angeknüpft werden soll. Die Argumentationslinie folgt der These, dass sich in geisteswissenschaftlichen Kontexten Transfer als ästhetische Praxis plus Kooperation mit einem oder mehreren soziokulturellen Akteur(en) der Gesellschaft konzeptualisieren lässt.

Um kurz zu verdeutlichen, was damit konkret gemeint ist, möchte ich auf die bereits seit einiger Zeit bestehenden praktischen Studieneinheiten in Form des ›Creative Writing‹ beispielsweise in der literaturwissenschaftlichen Ausbildung hinweisen. Diese konstituieren eine Form von ästhetischer Praxis, die vornehmlich für die private Schublade der Studierenden dienlich ist und damit ergo im Elfenbeinturm verbleibt. Die leicht negative Konnotation, die mit dieser Formulierung

einhergeht, ist willentlich gesetzt, um auf ein weiteres Problem eines solchen Praxisverständnisses aufmerksam zu machen. Denn ich möchte die Behauptung aufstellen, dass die Praxis in einigen geisteswissenschaftlichen Disziplinen, eben unter anderem in der fachwissenschaftlichen Ausrichtung der Literaturwissenschaft, den Stellenwert eines schönen Beiwerks, einer unterhaltsamen kreativen Betätigung der Studierenden ohne vertieften wissenschaftlichen Gehalt einnimmt. So soll hier denn auch zunächst für eine grundlegende Akzeptanz und Anerkennung des Mehrwerts einer ästhetischen Praxis in den Literaturwissenschaften argumentiert werden, bevor darauf aufbauend die Potentiale einer solchen ästhetischen Praxis in Transferzusammenhängen konzeptualisiert werden.

Allem voran ist also zu fragen, was Praxis in den Literaturwissenschaften bedeutet und wie eine literaturwissenschaftliche Forschung und Lehre gestaltet werden kann, die praxisbezogene Dynamiken und Bewegungen – nicht nur in der Didaktik, sondern auch für die Fachwissenschaft – theoretisiert und tatsächlich praktiziert¹. Außerdem stellt sich die Frage, wie Studierende ausgebildet werden können, die vor dem Hintergrund dieses Ansatzes nicht nur in der Forschung, sondern auch in der außeruniversitären beruflichen Ausübung von vielseitigen theoretischen und praktischen Öffnungen profitieren. Und schließlich, wie kann ein Transfer in die Gesellschaft stattfinden?

Literaturwissenschaft ist seit jeher eine »unruhige Disziplin« (Arend e.a. 2017: 21). Ihren Blick auf den Gegenstand, ihre theoretischen Orientierungen und methodologischen Impulse bezog sie aus dem Austausch etwa mit der Sprach- und der Geschichtswissenschaft, den Sozial- und Kulturwissenschaften, der Ethnologie, mit der Didaktik oder den Performance Studies. Eine medienwissenschaftliche Erweiterung des Gegenstandsbereichs hat für Innovation gesorgt. Transnationalitäts- sowie Postkolonialitätsforschung geben vielen Studien einen soziopolitischen Rahmen und rücken sie an zentrale Probleme der Gegenwartsgesellschaften heran. All dies zusammen macht die transdisziplinäre Grundlage der Literaturwissenschaft aus. Die letzten Jahrzehnte waren in diesem Sinne von einer sich beschleunigenden Abfolge neuer Paradigmen gekennzeichnet, die, wenn sie sich nicht selbst als »turns« inszenieren, zum Teil als solche gehandelt worden sind. Wie unter anderem Doris Bachmann-Medick (2006; 2017) herausarbeitete, zählen dazu beispielsweise der *cultural*, *spatial* und *iconic turn*, der *emotional* und *cognitive turn* und nicht zuletzt auch der *postcolonial*, *translational* und *socio-political turn*. Diese lösten theoretische Dynamiken aus, die, wie Kaus und

1 Diese Grundsatzdiskussion wird von der Leitung des Bremer Masterstudiengangs *Transnationale Literaturwissenschaft: Literatur, Theater, Film* intensiv betrieben wie beispielsweise die Organisation des Workshops »Theorie & Praxis: zeitgemäße literaturwissenschaftliche Lehre« im SoSe 2018 oder die Posterpräsentation der Ergebnisse auf dem »Transfer-Symposium« 2019 in Konstanz zeigt.

Liebrand (2014) zusammenfassen, neue und spannende Herausforderungen für die konkrete literaturwissenschaftliche Arbeit mit sich bringen. Literaturwissenschaftler:innen beschäftigen sich in der Konsequenz aber vor allem damit, was diese Theoretisierungswellen für die Forschungsarbeit an Texten bedeuten und vermitteln dies im klassischen akademischen Modus. Denn, einmal abgesehen von empirischen Ansätzen wie z.B. der Leserforschung der 1970er Jahre ist die Literaturwissenschaft eine historisch textzentriert operierende Wissenschaft mit entsprechender Theoriebildung und Methodologie geblieben (vgl. Arend e.a. 2017: 21). Sowohl angesichts des Gegenstands, der traditionell der schriftlich verfasste Text ist, als auch des auf Text und Schriftlichkeit hin ausgerichteten Arbeitsmodus der Philologien ist diese historische Textzentriertheit auch im Reflexionsmodus naheliegend; kann jedoch in Bezug auf die Auseinandersetzung mit praxisbezogenen Phänomenen durch ›Denkfiguren‹ einer ästhetischen Praxis und auf Transfer ausgerichteten Konzepten hinterfragt werden (Arend 2019: 385).

Ein weiterer ›turn‹, der bisher nicht aufgezählt wurde, weil er im Folgenden aufgrund seiner naheliegenden begrifflichen Ausrichtung detaillierter auf sein konzeptionelles Potential für die Literaturwissenschaften untersucht werden soll, ist der sogenannte ›practice turn‹. Die dazugehörige Praxeologie unternimmt den Versuch, praxistheoretische Ansätze zu verdichten. Diese kommen vornehmlich aus den Sozial- und Kulturwissenschaften sowie der Philosophie. Dort wird bisher konstatiert: »Die theoretischen Grundsteine sind gelegt. Im Kontrast dazu steht jedoch eine noch zögerliche empirische Anwendung der Praxeologie« (Elias e.a. 2014: 3). Diese Grundlagen basieren auf einem Praxisbegriff, der entscheidend von dem der Handlung abweicht. Damit zielen Forscher:innen nicht auf die Frage nach intendiertem Handeln einzelner Individuen, sondern Verhaltensakte und ihre Formen rücken in den Vordergrund, die auf routiniertem, implizitem, nicht reflektiertem und kollektiv geteiltem Wissen beruhen. Damit einher geht eine Ausweitung des Akteursverständnisses. Praktiken besitzen eine materielle Dimension, sie beinhalten eine körperliche Performanz oder den Umgang mit Artefakten. Daher wird die Beziehung einer Praktik zum Körper oder zu Artefakten untersucht. Denn nicht allein die (menschlichen) Akteure sind Träger einer Praktik, sondern auch die Artefakte und Körper, »die vorhanden sein müssen, damit eine Praktik entstehen konnte und damit sie vollzogen und reproduziert werden kann« (Reckwitz 2003: 291). Darüber hinaus ermöglicht die skizzierte Neufassung des Handlungsbegriffs und des Akteursverständnisses eine Erweiterung kulturwissenschaftlicher Forschungsperspektiven um eine Dimension, die Andreas Reckwitz als Materialisierung des Kulturellen bezeichnet (ebd.). Auf ihrer Grundlage kann das Materielle, etwa Artefakte oder eine körperliche Performanz, als eine ebenso konstitutive wie bislang vernachlässigte Dimension des Kulturellen der Analyse zugänglich gemacht werden. Auf diese zentrale Forschungsperspekti-

ve der Praxeologie scheint sich die Theorieentwicklung gegenwärtig zu verdichten (vgl. Elias e.a. 2014: 5).

Aus diesen Ansätzen können Impulse für die Literaturwissenschaften gezogen werden, aber das hier vielleicht empirische Antworten noch zögerlicher als in den Sozial- und Kulturwissenschaften zu vernehmen sind, mag an einer entscheidenden Komponente liegen, die ich auf die ästhetische Ebene zurückführen möchte. So beschäftigen sich Literaturwissenschaftlerinnen und Literaturwissenschaftler gerade nicht mit routinierten, nicht reflektierten Alltagshandlungen, sondern mit künstlerischen, kreativen Praktiken und deren Artefakten. Nichtsdestotrotz können die Impulse der Praxeologie helfen, die Relevanz und das Potential des Praxisbegriffs auch in den Literaturwissenschaften zu thematisieren und ein eigenes Praxisverständnis zu konzeptualisieren, das Praxis als wissenschaftlichen Modus etabliert und darauf basierend Transferprojekte möglich macht. Wichtig ist dabei die Rückkopplung an etablierte literarische und ästhetische Theorien, denn so kann auf dem gewichtigen Fundament der Literaturtheorie der Ausbau der Praxis ermöglicht werden. So schlage ich vor, sich verstärkt an Konzepten einer ästhetischen Praxis zu orientieren.²

Dazu lässt sich die grundlegende Frage stellen, was eigentlich geschieht, wenn Menschen – und in diesem Zusammenhang Forschende, Lehrende und Studierende – ästhetisch tätig sind und sich selbst als ästhetisch tätig erfahren.³ Mit der Thematisierung der ästhetischen Praxis rückt eine genuine Weise menschlichen Tätigseins in den Blick, die, wie bereits Aristoteles zeigte, ihren Zweck in sich selbst hat, in ihrem Vollzug. Die insofern kontingent ist, als sie in keinen ihr vorausgehenden Bedingungen ihrer Möglichkeit verankert ist und die zugleich von mehreren geteilt und dabei als beglückend erfahren wird. Aristoteles führt als Beispiel für eine so verstandene Praxis das Musizieren an, das ihm in seiner selbstzweckhaften Vollzughaftigkeit als Vorbild für jede andere, insbesondere aber die politische Praxis gilt. Nur wer, so Aristoteles in seiner *Politik*, in ästhetischen Vollzügen gelernt habe, nicht »überall nach dem Nutzen zu fragen« (Aristoteles 1995: 287), könne ein guter Bürger werden, d.h. ausgehend von einem ästhetisch eingeübten Sinn für Freiheit kompetent an politischem und damit gesellschaftlichem Handeln partizipieren. Dies ist einer der Aspekte, auf den das Leitbild der Universität Bremen abzielt: gesellschaftlich aktive Integration und Partizipation. Im Vordergrund

2 Auch performativitätstheoretische Ansätze sollen hier nicht unerwähnt bleiben, da sie aufgrund ihrer prozessualen Ausrichtung und ihrem Fokus auf Aktionen, die in Verbindungen und Beziehungen entstehen, wichtige Impulse für eine ästhetische Praxis liefern (vgl. Schechner 2013: 30).

3 Diesen Fragen zwischen Wissenschaft und Kunst widmet sich seit Anfang der 1990er Jahre und damit als Pioniere auf diesem Gebiet beispielsweise das Zentrum für Performance Studies/Theater der Versammlung an der Universität Bremen (s. <https://www.tdv.uni-bremen.de/>).

steht also nicht der direkte Nutzen – es sei denn man bezeichnet berufsqualifizierende Kompetenzen als solchen – in Form von klar definiertem Output, wie er beispielsweise in der naturwissenschaftlich orientierten Transferlehre in Form von entwickelten Produkten vorzufinden ist, sondern die konzeptuelle Verankerung der Erkenntnis, dass ästhetische Erfahrungen und Praxis Wissen formen, das in sich gesellschaftskritische Kompetenzen ausbildet. In diesem Kontext gilt es zu vertiefen, was ästhetische Praxis vor allem auch in Abgrenzung zu künstlerischer Praxis bedeutet und welchen Stellenwert ästhetische Praxis als Reflexionspotential für geisteswissenschaftliche Studiengänge mit Fokus auf den Literaturwissenschaften einnehmen kann, ohne dass der Anspruch entsteht, die Universität in eine Kunsthochschule zu verwandeln.

Zunächst einmal ist theoriegeschichtlich auf eine Kontinuität hinzuweisen, die ausgehend vom ästhetischen Erleben zur Konzeptualisierung einer ästhetischen Praxis führt. Adorno, Barthes, Gadamer, Sartre, Eco: so unterschiedlich sie sich im Diskurs zur Ästhetik auch positioniert haben, so ist ihnen doch ein Anliegen gemein, nämlich, dass »die Erfahrung von Kunst als Anteil der Rezipienten am Werkprozess aufgefasst wird, die *per se* ein Mit-Tätig-Sein erfordert« (Spohn 2016: 40). Kunstwerke im weitesten Sinne gelten als Möglichkeitsräume. Leser:innen beispielsweise wurden dem »Rätselcharakter« der Literatur ausgesetzt (Adorno 2012: 457), haben die »kongeniale« Aufgabe im freien Spiel einen Prozess zu durchlaufen, der vom »Schaffen des Genies« untrennbar ist (Gadamer 1977: 27) und vollenden durch die Betrachtung die »offenen Werke« der Autor:innen und Künstler:innen (Eco 2012: 36f.). Der Tod des Autors bedeutete die Geburt des Lesers (vgl. Barthes 2000: 193) und Lesen wurde zu einem gelenkten Schaffen (vgl. Sartre 1958: 28). In all diesen Formen machen Rezipient:innen ästhetische Erfahrungen, die bereits als aktiv bezeichnet werden können.

Ein solches ästhetisches Erleben ist frei von Zweckgebundenheit, es stellt einen Wert an sich dar, der mit Aristoteles, wie oben geschrieben, als reiner Vollzug zu verstehen ist oder mit Kant als freies Spiel der Erkenntniskräfte (vgl. Kant 1908: 290). Das Bewusstsein dieser zweckfreien Zweckmäßigkeit schafft dabei die ästhetische Lust, es ist ein animierendes Gefühl, dass die eigene Lebendigkeit vor Augen führt, eine Form von verselbstständigter Funktionslust (vgl. Gehlen 1971). Die ästhetische Erfahrung besteht also allem voran in einem Gefühl der geistigen Freiheit, der Lebendigkeit des Geistes, was ein *im Prinzip* gutes Gefühl darstellt, weil es ein Wissen über die Reflexionsfähigkeit des Menschen und des Menschseins aufzeigt. Dieses Reflexionspotential auf Basis einer ästhetisch-aktiven Erfahrungen sind bis heute die gängige Ausgangsbasis für literaturwissenschaftliche Forschung und Lehre. Welchen Mehrwert bietet nun der Sprung in die ästhetische Praxis, der sich als eine gesteigerte Form von Aktivität auffassen lässt?

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass aus den Künsten selbst seit den 1960er Jahren eine vermehrte Anforderung an eine aktive Teilnahme der Rezipient:innen

zu konstatieren ist, die über die geistige Aktivität hinausweist und explizit eine sichtbare Beteiligung, eine physische Interaktion, erfordert. Das Schlagwort hierfür lautet seit den 1990er Jahren partizipative Kunst. Diese aus den Künsten selbst stammenden Impulse verändern das Verständnis einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesen und geben neue Theoretisierungsimpulse. Denn Partizipation ist eng mit dem Topos der Emanzipation verknüpft und der These, dass

»Emanzipation [...] insbesondere durch eine Beteiligung erwirkt werden [können], die in einer physischen Interaktion besteht. Dadurch, dass das Publikum aus der Passivität der Sphäre des mentalen befreit sei, könne sein Wille reale Konsequenzen nach sich ziehen« (Spohn 2016: 44).

Jacques Rancière überträgt diese Grenzüberschreitung, die er beispielsweise in der Forderung nach dem handelnden Zuschauer im reformierten Theater sieht, auch auf pädagogische Konzepte, die Studierende zu aktiv Handelnden und dabei zu anders, aber weiterhin Lernenden machen (Rancière 2009: 11). Was lernen sie?

Nach Aristoteles lernen ästhetisch praktizierende Menschen, sinnvoll im menschlichen Vollzug tätig zu sein und damit Mündigkeit. Hierauf baut das emanzipatorische Konzept von Partizipation auf, denn ästhetische Praxis formuliert auch ein Postulat, das einem abgeschlossenen Werkbegriff emphatisch den ästhetischen Prozess vorzieht und eine elitäre Vorstellung der Literatur- und Kunstproduktion und des Künstlertums durch eine egalitäre Auffassung einer subversiven und politischen Konzeption von Handlung erweitert. Das Politikum ist in diesem Fall die Verknüpfung einer ästhetischen Bewertungskategorie mit einer ethischen. Ästhetische Praxis beschwört das Potential von Selbstermächtigung und ist, »explizit oder implizit, mit dem Ermöglichen von Gleichheit und Gemeinschaftlichkeit, mit einer Emanzipation derer, die bislang keine Stimme hatten und dem Errichten demokratischer Struktur konnotiert« (Spohn 2016: 41). Hier zeichnen sich Parallelen zur Konzeptualisierung des forschenden Lernens in der Wissenschaft ab:

Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessante 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, reflektieren. (Huber 2009: 11)

Auch im forschenden Lernen gilt als ein zentraler Punkt, dass Studierende als gleichberechtigt am Forschungsprozess Beteiligte verstanden werden, und es außerdem weniger darum geht, dass praktische Ergebnisse (Produkte) entstehen als durch den Prozess ausgelöste Einsichten (ebd.: 13). Übertragen auf die Literatur-

wissenschaften kann dies bedeuten, Studierende neben dem bereits etablierten Ausbildungsmodus, der sie als ästhetisch Erlebende und dieses Erleben kritisch Reflektierende positioniert, zu einer ästhetischen und forschenden Praxis anzuregen, die ihren Zweck im Vollzug von Emanzipation und Mündigkeit hat.⁴ Dieser Ansatz dockt an eine traditionsreiche Theoretisierung geistiger Aktivität an und ermutigt Studierende darüber hinaus im Sinne eines forschenden Lernens zu ästhetisch Praktizierenden zu werden, ohne dass sogleich der Anspruch entsteht, dass im selben Schritt Produkte in Form von Kunst entstehen. So möchte ich ästhetische und künstlerische Praxis voneinander trennen, da die ästhetische Praxis an ein forschendes Lernen anlehnbar ist, während die künstlerische Praxis davon losgelöst agiert.⁵

Stellt man in diesem Zusammenhang den Kontakt zu Luhmann und seiner Theorie der symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien her, dann lässt sich Kunst als ein Medium der Kommunikation begreifen, durch das ein bestimmtes Verhältnis zwischen sozialen Positionen hergestellt wird. Die Rezeptions- und Produktionsbedingungen unterliegen – dies gilt für jede Form von Kunst, auch die partizipative – einem spezifischen Kommunikationsvorgang. Rezipient:innen nehmen dabei die Prämisse ein, dass die Hervorbringungen der Künstler:innen auf eine bestimmte ästhetische Art und Weise erlebt werden sollen und umgekehrt aber auch von den Rezipient:innen verlangt wird, dass Kunst solche Erlebnisse hervorbringt (vgl. Luhmann 1997: 351). Kunst entlastet vor allem davon, ein weiteres Hervorbringungsmotiv oder auch dessen Informationsgehalt außerhalb der Kunst zu suchen. So lässt sich sagen, dass bestimmte Fragen, die im Zusammenhang mit einem emanzipierten Konzept einer ästhetischen Praxis entstehen, zwar am Modell der Kunst gewonnen wurden, die Antworten darauf sich aber nicht mehr auf die Kunst beziehen. »Ästhetische Praxis« kann allenfalls noch als ein semantischer Beleg für deren Herkunft aus der Kunst gelten, nicht aber mehr als ein Nachweis von Kunst selbst« (Kauppert 2016: 10). Während es Kauppert darum geht, Kriterien für ein Kunstverständnis zu verdeutlichen, kann die gleiche These hier als Entlastung für eine ästhetische Praxis innerhalb universitärer Lehre verstanden werden. Es geht eben in erster Linie nicht darum, Kunst zu produzieren, sondern am Modell der Kunst, Erkenntnisse zu gewinnen. In den universitätsbezogenen Literaturwissenschaften ist ästhetische Praxis also vor allem in Form eines

-
- 4 An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass es sich um eine Erweiterung und Ergänzung der traditionellen literaturwissenschaftlichen Ausbildung handelt, die auf den etablierten Kompetenzen aufbaut und diese nicht ersetzen soll.
 - 5 Forschendes Lernen greift freilich auch in anderen Formen in der literaturwissenschaftlichen Ausbildung, beispielsweise in der Durchführung von studentischen Panels auf Konferenzen oder der Beteiligung von Studierenden an Publikationen. Nichtsdestotrotz bietet gerade die Zusammenführung von forschendem Lernen und ästhetischer Praxis ein besonders ergiebiges Feld.

forschenden Lernens wirksam und die Kompetenzen, die in diesem Kontext gelernt werden können, zielen auf die durch das Erleben und Tätigsein ausgebildete Selbstwirksamkeit und Reflexionsfähigkeit und nicht auf eine künstlerische Ausbildung, wie man sie in umfassender Weise an Kunst- und Schreibhochschulen erfahren würde. So lässt sich festhalten, ohne dass wir uns hier weiter und vertieft des Problems der Kunstdefinition widmen müssen:

Bei ästhetischen Praktiken handelt es sich um solche Praktiken, die ihre Herkunft aus den Künsten nicht verleugnen können, wiewohl sie sich selbst als künstlerische Praktiken dementieren, als andere ausgeben, sich selbst in Frage stellen und auf vielfältige Weise selbst kommentieren. Bei ästhetischen Praktiken handelt es sich um praktische Reflexionen von Kunst: um Thematisierung von Kunst mit den Mitteln der Künste. Nicht die Kunst weitet sich in der Gesellschaft aus, sondern die Materialien und Verfahren der Künste. (Kauppert 2016: 18)

Sowohl die Entwicklung der modernen Künste in ihrem partizipativen und emanzipierten Ansatz als auch die daraus entstandenen Theoriekonzepte haben also dazu geführt, dass eine weit gefasste ästhetische Praxis sowohl in der Gesellschaft als auch an den Universitäten angekommen ist. Gleichzeitig müssen Universitäten nicht plötzlich zu Kunsthochschulen werden und therapeutische oder pädagogische Produkte als Kunst gewertet werden. Damit kann unter anderem auch Adornos Sorge der »Entkunstung der Kunst« (Adorno 1977: 135) entgegen gehalten werden, dass eine gesellschaftliche Ästhetisierung vor allem bedeutet, dass künstlerische und ästhetische Praxis nicht mehr kongruent sind. Es ist daher zu konstatieren, dass ästhetische Praktiken nicht nur in der Kunst und in den Massenmedien vorkommen, sondern eben auch in der Ökonomie, in der Politik, im Erziehungswesen und Bildungssystem. In dieses Argument lassen sich auch die verwandten Ansätze des künstlerischen Forschens einbetten und stärken so das Plädoyer für eine ästhetische Praxis in den Philologien. Künstlerisches Forschen erreicht über eine künstlerische Produktion nicht unbedingt das Endprodukt »Kunst«, sondern bedient sich künstlerischer Methoden, Formen und Modi, um über Gegebenes zu reflektieren und so kritische Erkenntnisse zu generieren. So fokussiert die künstlerische Forschung ein »Tätigsein, das verschiedene Wissensformen zu einem dichten Wissen verknüpft« (DeLahunta 2015: 110). Fragestellungen mäandern in diesem Sinne zwischen einer »weltabbildenden« Analyse und einer »weltbildenden Praxis« (Badura 2015: 321). Gestaltung und Aktivismus stehen im Vordergrund von Wissensprozessen.⁶ Dies soll den Wert der Kunst nicht schmälern, sondern zeigt noch

6 Zu diesem Themenkomplex sind an der Universität Bremen in Kooperation zwischen dem Masterstudiengang *Transnationale Literaturwissenschaft: Literatur, Theater, Film* und dem *Zentrum für Performance Studies* bereits einige äußerst produktive Masterarbeiten entstanden – zuletzt 2020 zum Thema *Verletzlichkeit* von Malina Günzel und Emma Baßner.

einmal ihr wichtiges Potential in der Ausbildung von Denk- und Reflexionsfähigkeit und damit auch freier und emanzipierter Kreativität, Selbstwirksamkeit und Mündigkeit:

Es ist die Kunst, die ästhetischen Praktiken einen ebenso spezifischen wie positiven (Funktions-)Wert für die Gesamtgesellschaft verleiht und sie darum von außerkünstlerischen Praktiken unterscheidet. Nur durch Kunst wird aus ‚ästhetischer Praxis‘ eine Selbstreflexion der Weltlichkeit von Welt (Kauppert 2016: 30).

Mit dieser letzten Referenz auf Heidegger, die auf die phänomenologische Überzeugung verweist, dass die Welt keine reine Ansammlung physischer Dinge ist, sondern eine »Totalität von Sinn« (Heidegger 1993: 86), die durch den Menschen hergestellt wird, hat sich hoffentlich gezeigt, dass der Schritt von ästhetischer Erfahrung zu ästhetischer Praxis anschlussfähig an viele etablierte theoretische Konzepte der Geisteswissenschaften ist. Die Künste selbst gaben und geben den Impuls zur Emanzipation, und es ist nun an der Zeit diesen wichtigen Erkenntnismodus in Form ästhetischer Praxis auch aus der universitären Forschung und Lehre nicht mehr auszuschließen. Gerade auch, weil dieser Schritt in den Geisteswissenschaften im Sinne eines forschenden Lernens ausgedeutet werden kann. Diese Verknüpfung kann die »unruhigen Literaturwissenschaften« zu neuen Fragen und Antworten führen, denen sie sich aus disziplinärer Tradition bisher eher rudimentär gewidmet haben. So geht es eben nicht mehr nur um die Erweiterung von Gegenständen, sondern um die Erweiterung von Forschungsmodi und Fragen sowie eine neue (ästhetische) Selbstwirksamkeit bei Lernenden und Lehrenden.

Ein praxisbezogener Forschungsmodus, der diese Paradigmenwechsel auf eine grenzüberschreitende Weise in Forschung und Lehre umsetzt und hier vorgestellt werden soll, orientiert sich an Performativität, Handlung und Aspekten des *Doing* wie sie unter anderem bereits für *Doing Gender*, *Doing Race* oder *Doing Diversity* theoretisiert wurden (u.a. Butler: 2015; West e.a. 2009; Plante e.a. 2010). Im Fokus steht aber keine weitere akademisch verfasste Theoretisierung des *Doing*, sondern das *Doing* in der literaturwissenschaftlichen Forschung und Lehre selbst, die damit über eine akademisch-abstrakte Betrachtung hinausgeht. Eine sich am gesellschaftlichen Diskurs beteiligende Literaturwissenschaft, die sich mit realgesellschaftlichen Phänomenen auseinandersetzt, nimmt zentrale Aspekte gegenwärtiger Gesellschaften wie Migration, Flucht oder Zusammenleben in den Blick. Dieser Blick wird definierend und damit machtvoll, wenn er sich allein aus dem geschützten Raum der Academia auf die Welt und ihre kulturellen Prozesse und Artefakte als Objekte richtet. Die exkludierende Distanz, die zum einen wichtige eigenständige Reflexionsräume eröffnet, wird zum anderen problematisch, wenn sie eine Grenzziehung überhaupt erst erschafft. Es wird damit also auch der Vorschlag eingebracht, ob ein Ansatz, der Forschende, Lehrende und Studierende zunächst als in gesellschaftlichen Zusammenhängen Handelnde in den Blick nimmt, nicht

auch den kulturellen Umbrüchen und Umwälzungen einer bewegten Zeit gerecht wird. Ästhetische Praxis als »Kontaktzone« (Wulf: 2010), als komplementäre Erfahrung in der literaturwissenschaftlichen Arbeit und damit als eine Bewegung in »vertikaler Richtung, d.h. in andere Problem-, Diskurs- und Handlungsebenen hinein« (Bachmann-Medick 2017: 107) können zu einer inklusiven Forschungsposition beitragen. Eigene Aktivitäten im Modus ästhetischer Praxis verschaffen Einsicht in grenzüberschreitend verfassten Lebenswelten und generieren neue Blicke darauf.

Bemerkenswerte Belege dieser Dynamik liefern dann beispielsweise die dokumentarischen Kurzfilme, die Studierende aus dem Bremer Masterstudiengang *Transnationale Literaturwissenschaft: Literatur, Theater, Film*, kurz TnL, innerhalb von zwei Semestern produzieren. Besonders nachhaltig ist diese Lehr- und Lernform, wenn sie im Rahmen von Projektlehre erfolgt: So beteiligten sich literatur- und filmwissenschaftliche Seminare, Film- und Theaterpraxis an einem transgressiven Lehrprojekt zum Thema »Straßenkulturen«. Von handlungstheoretischen Positionen Michel de Certeaus aus auf literarische Texte zum Thema »Straße« zu blicken und die Analyse daran auszurichten, ist die eine Sache, mit diesem Rüstzeug jedoch auch wirklich auf die Straße zu gehen, um dort die Fragestellungen für einen dokumentarischen Kurzfilm in ständiger Auseinandersetzung mit dem eigenen *Doing* als ästhetische Praxis zu finden, eine andere. De Certeau unterscheidet den Modus, aus großer Distanz auf die Straße zu blicken und sich selbst als Betrachter dabei außerhalb der beobachteten Geschehnisse zu verstehen, von dem Modus des »Gehens«, des Beobachtens der Straße von der Straße aus (De Certeau 1988: 179ff.). Gibt dies in der literaturwissenschaftlichen Analyse den Anstoß, die Position der Erzählinstanz von Straßentexten genauer anzuschauen und nach narrativer Distanz oder Fokalisierungen etwa zu fragen, bedeutet dies für die dokumentarfilmerische Arbeit eine nachdrückliche theoretische Begründung, den Erscheinungen und Prozessen auf der Straße mit der Kamera zu folgen und dies als Ausdruck einer forschenden Haltung und Handlung in Form ästhetischer Praxis zu werten (vgl. Arend 2018: 7). Für ethnologische oder medienwissenschaftliche Studiengänge sind Arbeitsformen, die an forschendes oder ästhetisches Handeln im »Feld« gebunden sind, an der Tagesordnung, für die literaturwissenschaftliche Ausbildung jedoch keineswegs. Ein entscheidender Punkt, der hier bei der wissenschaftlich-theoretischen Betrachtung in den Literaturwissenschaften zur Seite gestellt wird, ist das Überschreiten der Grenze zwischen akademischem Raum und der realgesellschaftlichen Welt. So ist in diesem Zusammenhang der Film »Kopfsteingeflüster« entstanden, bei dem die Studierenden einen Flaschensammler bei seiner Arbeit begleitet und Einblick in seine Lebensphilosophie bekommen haben. Sie haben sich der Straße aus einer ästhetischen Perspektive genähert, wie es die alleinige Betrachtung von literarischen Texten zur Straße nicht möglich gemacht hätte. Der Raum der Straße hat seine Grenzen geöffnet und sowohl akademisches

Wissen aufgenommen als auch neue Überlegungen und Kategorien für die literaturwissenschaftliche Arbeit mitgegeben.

Einen ähnlich osmotischen Prozess zeigt dieser studentische Bericht über ein theaterpraktisches Seminar in den Literaturwissenschaften zum Thema kultureller Fremdheit:

Unter den Eindrücken des Textes Chronik meiner Straße von Barbara Honigmann generierten wir eine Szene, die von uns gemeinsam inszeniert wurde: Die Ich-Erzählerin wurde in drei verschiedene Figuren aufgeteilt, die gleichzeitig aber isoliert voneinander auf der Bühne agierten und den gleichen Text zitierten. Durch die drei unterschiedlichen Arten der Rezeption eröffneten sich neue Sichtweisen und Lesarten auf den bekannten Text. [...] Dadurch dynamisierte sich der Text, vervielfachte sich in seinen Inhalten und zeigte deren Transformationspotenzial. Die homogene Erzählstimme wurde aufgelöst und eröffnete Einblick in die Hybridität von Texten mittels praktisch-performativer Methoden. Dieses hochgradig praxisorientierte Seminar ermöglichte die Vernetzung von theoretischen Vorkenntnissen in Bezug auf den Text und den Forschungsgegenstand »Straße« in der Literaturwissenschaft und praktischen Verfahren der Textarbeit. Die Teilnehmer:innen bekamen theatrale, körperliche Lesarten von Texten näher gebracht. Daraus verdichtete sich meine persönliche Reflexionsfrage: Was ist das Fremde? (Annika Port in Arend e.a. 2017: 22)

Will eine Literaturwissenschaft soziokulturell arbeiten, kann es bereichernd sein, den Gegenstand Literatur mit ästhetischen Methoden zu öffnen und beispielsweise im Sinne eines *Doing Erzählinstanz* am eigenen Leib die machtvollen Stimmen aus Texten herauszuarbeiten und ihr *Othering* auf diese Weise überhaupt erst sichtbar zu machen. *Doing Erzählinstanz* fördert Ebenen in literarischen Texten zu Tage, die mit klassischen und auch postklassischen narratologischen Handwerkszeug im Duktus der Schriftlichkeit vielleicht verborgen geblieben wären.

Durch die bisher skizzierte theoretische und methodische Verortung sollte dargelegt werden, welche Rolle ästhetische Praxis für die Literaturwissenschaften spielen kann. Wie kann nun noch der Sprung von ästhetischer Praxis zu Transferprojekten geschafft werden? Als wichtiger Ausgangspunkt gilt die Erkenntnis, dass sich zunächst ein erweitertes literaturwissenschaftliches Selbstverständnis etablieren muss, erst dann können auch, aus der Perspektive des forschenden Lernens gesprochen, »für Dritte« oder eben im Kontext eines Transfers außeruniversitäre Akteure auf konzeptueller Basis einbezogen werden. *Doing Literatur* auf übergeordneter Ebene ist dabei ein weiterer wichtiger Aspekt. Der Literaturmarkt hat einen gewichtigen Anteil an soziopolitischen Praktiken und entscheidet beispielsweise, welche Erzählungen sich in den realgesellschaftlichen Diskurs einschreiben. Der TnL nähert sich diesem Gesamtzusammenhang auf der Ebene einer Kooperation mit dem globale°- Festival für grenzüberschreitende Literatur,

dem größten lokalen Literaturfestival. Der Anspruch, andere Ebenen von literaturwissenschaftlichen Analyseketegorien durch ästhetische Praxiserfahrungen zu eröffnen, die die eigene Position selbstreflexiv im gesellschaftlichen Machtdiskurs mitdenken lassen, wird dadurch eingelöst, dass das Festival in Seminare eingebunden ist. Teils mit Erstaunen bemerken Studierende, dass Literatur mehr ist als zwischen Buchdeckel gepresster Text und dass Autor:in, Moderator:in sowie Publikum im lebendigen Austausch einer ästhetischen Praxis stehen und gesellschaftliche und kulturelle Diskurse in diesen Momenten geprägt werden. Nicht nur die Produktion von Literatur wird damit aus performativer Sicht als ästhetische Praxis verstanden, sondern auch alle Formen der Rezeption, von der Lesung bis hin zur wissenschaftlichen Abhandlung. Besonders akzentuiert wird der Doing-Bezug der literaturwissenschaftlichen Lehre in einem eigens für die Kooperation mit dem Literaturfestival geschaffenen Seminarformat das damit konzeptuell ästhetische Praxis plus Kooperation und damit Transfer in der literaturwissenschaftlichen Lehre verankert⁷.

Literatur

- Adorno, Th. W., 1977: »Zeitlose Mode. Zum Jazz«. in: ders.: *Kulturkritik und Gesellschaft I. Gesammelte Schriften, Band 10*, Frankfurt a. M., S. 123-138
- Adorno, Theodor W., 2012¹⁹: *Ästhetische Theorie*, Frankfurt a.M.
- Arend, Elisabeth, 2019: »Transnationale frankophone Literaturen«, in: Dörte Bischof/Susanne Komfort Hein (Hg.): *Handbuch Literatur und Transnationalität*, Berlin, S. 384-400.
- Arend, Elisabeth, 2018: »Vom Nutzen des Performativen für die Transnationale Literaturwissenschaft«, in: Alice Lagaay/Anna Seitz (Hg.): *WISSEN FORMEN. Performative Akte zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. Erkundungen mit dem Theater der Versammlung*, Bielefeld, S. 139-150.
- Arend, Elisabeth/Schenker, Ina, 2017: »Theorie und Praxis. Zur Lehre im Master Transnationale Literaturwissenschaft: Literatur, Theater, Film (TnL)«, in: *Resonanz. Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen Sommersemester* (2017), S. 21-26.
- Aristoteles, 1995: *Politik. Philosophische Schriften in sechs Bänden, Bd. 4*, Hamburg.
- Bachmann-Medick, Doris, 2006: *Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Reinbek bei Hamburg.

7 Siehe hierzu beispielsweise die konzeptuelle Verankerung von Praxismodulen im Masterstudiengang Transnationale Literaturwissenschaft: Literatur, Theater, Film: <https://www.master-transnationale-literaturwissenschaft.uni-bremen.de/studium/verlaufsplan/>.

- Bachmann-Medick, Doris, 2017: »Jenseits der Konsensgemeinschaft – Kulturwissenschaften im ›socio-political turn‹?«, in: *ZfK – Zeitschrift für Kulturwissenschaften* (2/2017), S. 105–111.
- Badura, Jens, 2015: »Erkenntnis (sinnliche)«, in: Jens Badura e.a. (Hg.): *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch*, Zürich/Berlin, S. 43–48.
- Barthes, Roland, 2000: »Der Tod des Autors«, in: Fotis Jannidis e.a. (Hg.): *Texte zur Theorie der Autorschaft*, Stuttgart, S. 185–193.
- Butler, Judith, 2015: »Performative Akte und Geschlechterkonstitution«, in: Uwe Wirth (Hg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt a.M., S. 301–320.
- De Certeau, Michel, 1988: *Kunst des Handelns*. Aus dem Französischen übersetzt von Roland Vouillé, Berlin.
- DeLahunta, Scott, 2015: »Annotieren«, in: Jens Badura e.a. (Hg.): *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch*, Zürich/Berlin, S. 110–118.
- Eco, Umberto, 2012: *Das offene Kunstwerk*. Frankfurt a.M.
- Elias, Friederike/ Franz, Albrecht/ Murmann, Henning/ Weiser, Ulrich Wilhelm, 2014: »Hinführung zum Thema und Zusammenfassung der Beiträge«, in: dies. (Hg.): *Praxeologie. Beiträge zur interdisziplinären Reichweite praxistheoretischer Ansätze in den Geistes- und Sozialwissenschaften*, Berlin/Boston, S. 3–12.
- Gadamer, Hans-Georg, 1977: *Die Aktualität des Schönen: Kunst als Spiel, Symbol und Fest*, Stuttgart.
- Gehlen, Arnold, 1971²: *Studien zur Anthropologie und Soziologie*, Neuwied.
- Heidegger, Martin, 1993¹⁷: *Sein und Zeit*, Tübingen.
- Huber, Ludwig, 2009: »Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist«, in: ders./ Julia Hellmer/ Friederike Schneider (Hg.): *Forschendes Lernen im Studium: aktuelle Konzepte und Erfahrungen*, Bielefeld, S. 9–35.
- Kant, Immanuel, 1908: *Kant's gesammelte Schriften* 5: Abt. 1, Werke, 5: *Kritik der praktischen Vernunft, Kritik der Urteilskraft*, Berlin.
- Kauppert, Michael, 2016: »Ästhetische Praxis: Selbstentgrenzung der Künste oder Entkunstung der Kunst?«, in: Michael Kauppert/Heidrun Eberl (Hg.): *Ästhetische Praxis. Kunst und Gesellschaft*, Wiesbaden, S. 3–34.
- Liebrand, Claudia/Kaus, Rainer C. (Hg.) 2014: *Interpretieren nach den »turns«*. *Literaturtheoretische Revisionen*, Bielefeld.
- Luhmann, Niklas, 1997: *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Bd 1, Frankfurt a.M.
- Plante, Rebecca F./Maurer, Lis M., 2010: *Doing gender diversity. Readings in theory and real-world experience*, Boulder.
- Rancière, Jacques, 2009: *Der emanzipierte Zuschauer*, Wien.
- Reckwitz, Andreas, 2003: »Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive«, in: *Zeitschrift für Soziologie* (4/32/2003), 282–301.
- Sartre, Jean Paul, 1958: *Was ist Literatur? Ein Essay*, Hamburg.
- Schechner Richard, 2013: *Performance Studies. An Introduction*. New York.

- Schenker, Ina, 2019: »Transgression in die Gesellschaft? – Perspektiven einer grenzüberschreitenden Literaturwissenschaft«, in: Dolors Sabaté Planes/Sebastian Windisch (Hg.): *Germanistik im Umbruch – Literatur und Kultur*, Berlin, S. 167-174.
- Spohn, Anna, 2016: »Die Idee der Partizipation und der Begriff der Praxis« in: Michael Kauppert/Heidrun Eberl (Hg.): *Ästhetische Praxis. Kunst und Gesellschaft*, Wiesbaden, S. 37-54.
- Universität Bremen, 2000: »Leitbild«, in: <https://www.uni-bremen.de/universitaet/profil/leitbild> (31.07.2020)
- West, Candace/Zimmerman Don H., 2009: »Accounting for Doing Gender«, in: *GENDER & SOCIETY* (1/23/2009), S. 112-122.
- Wulf, Christoph (Hg.), 2010: *Kontaktzonen. Dynamik und Performativität kultureller Begegnungen*, Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie (1/2010).

Studentische Beteiligungsformate im Wissenstransfer

Erste Anknüpfungspunkte und Strukturierungen

Arne Arend, Liska Niederschuh

I. Transfer und Studierende – war da was?

Studierende werden in Transferformaten häufig als Rezipient:innen angesprochen oder helfen bei deren Ausführung mit. Dies wird allerdings den Fähigkeiten der Studierenden nicht gerecht, da sich in ihrem Alltag eine Vielzahl von Handlungen ausmachen lassen, die dem Wissenstransfer zuzuordnen sind. Wir möchten daher in diesem Beitrag darauf aufmerksam machen, dass diese Statusgruppe im Transferdiskurs ein eigenes Rollenverständnis benötigt und schlagen dafür eine Kategorisierung vor, die die Einordnung von transferbezogenen Tätigkeiten Studierender ermöglicht. Hierbei werden sowohl bestehende Beispiele aufgegriffen als auch gezeigt, wie entsprechende Interessen gefördert werden können.

Spätestens mit der Bekanntmachung der BMBF-Förderrichtlinie zur »Innovativen Hochschule« im Herbst 2016 hat sich das Verständnis vom *Wissens- und Technologietransfer* grundlegend verändert: Von nun an sollte Schluss sein mit der Wissensasymmetrie, dem elitären Verständnis von Wissenschaft und dem Elfenbeinturmdenken. Jegliches Vokabular der Ungleichheit wurde verbannt, die Kommunikationsmodelle mussten umgestellt werden. Jetzt haben Begriffe, wie *wechselseitig*, *kooperativ*, *rekursiv*, *multidirektional*, *reziprok* oder *gemeinsam* Konjunktur. Im Nahumfeld von Hochschulen sind daher alte wie neue Arbeitsgemeinschaften zu beobachten, die festgestellt haben, dass ihre jeweilige Expertise Schnittpunkte aufweist und sich dafür die Überschrift »Transfer« gut eignet. Die unausgesprochene Prämisse dieser Zusammenarbeit besteht darin, von einem Tauschverhältnis auszugehen: Beide Seiten verfügen über Wissensbestände, welche dem jeweils anderen nicht zugänglich wären, aber in einem gemeinsamen Projekt zusammengeführt werden können.

Etwas tauschen zu können oder dem anderen zugänglich machen zu können, ist allerdings eine Handlung, die nur vollzogen werden kann, wenn von einer aner-

kannten Tauschware gesprochen wird. Transferprojekte können also nur stattfinden, wenn die beteiligten Personen das Wissen des Gegenübers nicht infrage stellen und davon ausgehen, dass es einen Wert hat. Zwar gibt es manchmal konkrete Kooperationsverträge für dieses Verhältnis, aber meistens bleibt diese Achtung vor dem fremden Wissen als Arbeitsfundament diffus.

Dies führt zu der Frage, ob das Vorweisen beziehungsweise Prozessieren einer Wissensdomäne die einzige Möglichkeit ist, eine Zusammenarbeit anzubahnen. Interessanterweise hat sich unter *Citizen Science* ein Arbeitsformat zwischen Wissenschaftler:innen und Bürger:innen herausgebildet, welche sich auch diesem neuen Transfervverständnis zuordnet, allerdings weiterhin einen Wissensüberschuss auf einer der Seiten akzeptiert: Die Wissenschaftler:innen haben hier eine leitende und weisende Rolle, während sich einzelne Bürger:innen mit sehr unterschiedlichen Graden von Vorwissen einbringen können. Trotz der hier beschriebenen Asymmetrie können dennoch neue Räume der Teilhabe eröffnet werden. Solche Projekte leben dann vor allem von Nahbarkeit, Partizipation und dem Willen, etwas Wichtiges beitragen zu können.

Ein solch niedrigschwelliger Einstieg existiert *vice versa* nicht. Wissenschaft erscheint auch in dem oben skizzierten Transfervverständnis abgesehen von diversifizierenden persönlichen Eigenschaften weiterhin monolithisch. Die Beteiligung an Transfervorhaben obliegt demnach der akademischen Spitze – also jenen Personen, deren Expertise unbestritten ist, denen jedoch nur noch wenige Karriereschritte übrigbleiben. Personen, die in der Hierarchie der Wissenschaft sich nicht bereits einen Status in Form von Titeln oder Veröffentlichungen erarbeitet haben, da sie sich beispielsweise noch in Ausbildungs- oder Qualifizierungsprozessen befinden, werden selten als Repräsentant:innen anerkannt und folglich bleibt die Möglichkeit zur Beteiligung verwehrt.

Überhaupt nach Differenzierungen bei den wissenschaftlichen Akteuren im Wissenstransfer zu fragen, kommt nur sporadisch vor.¹ Dies kann der organisationalen Rahmung des Themas geschuldet sein, doch bleiben die Möglichkeiten und Restriktionen der einzelnen Statusgruppen im Hochschulwesen bislang unerkannt. Eine bewusste Beschäftigung mit eben diesen wäre aber notwendig, um neue Handlungsräume zu eröffnen, unausgeschöpfte Potenziale zu nutzen, angemessene Erwartungshaltungen aufzubauen und Leistungen zu würdigen.

Studierende werden schließlich nur beiläufig thematisiert: Hofmann (2015) macht auf die hierarchische Entwicklung der Wissenschaftskommunikation als Teilbereich des Wissenstransfers aufmerksam und diskutiert anhand eines eigenen Projekts digitale Beteiligungsmöglichkeiten für Studierende. Albrecht e.a.

1 Exemplarisch sei hier auf den Bereich der Wissenschaftskommunikation verwiesen: Hier können sich anscheinend nur gestandene Wissenschaftler:innen beteiligen, wie entsprechende Akteursübersichten suggerieren, vgl. Mrotzek e.a. 2015.

(2018) erwähnen in einer Fußnote (S. 312), dass Studierende ebenfalls Hochschulmitglieder sind, die es in dieser sogenannten *Third Mission* zu beteiligen gilt. Das Centrum für Hochschulentwicklung zeigte schließlich guten Willen und fragte im Projekt FIFTH nach »Forschung und Third Mission [...] unter aktiver Beteiligung der Studierenden« (Roessler 2016: 39), musste diese offene Kategorie allerdings aus Gründen der Handhabbarkeit umdeuten und erhob lediglich die »Erwerbbarkeit von Credits für Service Learning« (ebd.) unter den teilnehmenden Hochschulen.

Wir möchten mit diesem Beitrag einen diskursiven Anfang setzen und grundlegend die Rolle von Studierenden im Transfer thematisieren. Wir möchten aufzeigen, welche Möglichkeiten für Studierende bleiben, wenn sie aufgrund ihres Status scheinbar kein anerkanntes Wissen vorweisen können. Dies ist notwendig, da einerseits Studierende eine große personelle Ressource darstellen und folglich das öffentliche Bild von Wissenschaft entschieden prägen – andererseits werden von ihnen Kompetenzen² verlangt, die augenscheinlich mit dem Transferdiskurs korrespondieren und so die Frage der Handlungsspielräume mit sich bringen. Darüber hinaus möchten wir darauf aufmerksam machen, dass Studierende durch ihre spezielle Rolle einen eigenen Zugang zum Transferdiskurs haben und auch schon vor dem Doktorat Impulse geben und Projekte durchführen können. Dafür schlagen wir eine Kategorisierung vor, die die Einordnung von transferbezogenen Tätigkeiten Studierender ermöglicht. Hierbei werden sowohl bestehende Projekte und Initiativen aufgegriffen als auch gezeigt, wie Dozierende und Hochschulen entsprechende Interessen fördern können.

II. Wissenstransfer im studentischen Alltag

Ausgehend von den spärlichen Thematisierungen in der Literatur sowie der obigen Herleitung liegt die Schlussfolgerung nahe, dass der Themenbereich des Wissenstransfers nicht in den Verantwortungsbereich und Denkhorizont von Studierenden

-
- 2 Abseits jener Kompetenzen, die zwischen den Studiengängen variieren, existiert in Folge der Bologna-Reform ein deutschlandweiter Qualifikationsrahmen, der die Anforderungen zum Erreichen der verschiedenen akademischen Grade benennt. Darin findet sich eine ganze Reihe von Kompetenzen, die auf eine Befähigung der Studierenden zum Wissenstransfer abzielen. So sollen beispielsweise Absolvent:innen mit Bachelorabschluss Forschungsergebnisse darlegen und erläutern können (vgl. KMK 2017:6). Darüber hinaus heißt es, sie »kommunizieren und kooperieren mit anderen Fachvertreter:innen und Fachvertretern sowie Fachfremden, um eine Aufgabenstellung verantwortungsvoll zu lösen« (ebd.: 7). Ferner »reflektieren [sie] ihr berufliches Handeln kritisch in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen« (ebd.). In allen grundständigen Studiengängen Deutschlands sollen diese Kompetenzen bereits zum Bachelorabschluss erworben werden.

fällt. Tatsächlich ist davon auszugehen, dass das Sprechen über das eigene fachliche Wissen voraussetzt, dass man dieses gut beherrscht und genau weiß, wann der Gebrauch von Fachvokabular angebracht ist. Ferner könnte man argumentieren, dass Studierende nicht das nötige Selbstbewusstsein sowie das dazugehörige Ansehen haben, ihr Fach zu vertreten und ernstgenommen zu werden. Schließlich könnte man den Studierenden vorwerfen, ohnehin kaum Interesse für Metadiskurse der zukünftigen Disziplin aufzubringen – geschweige denn, diese zu gestalten.

Die hier skizzierte Haltung fixiert Studierende in einer Art von ›Welpenschutz‹ für die ersten Versuche im wissenschaftlichen Arbeiten, in dem erwartet wird, dass sie keine Erwartungen erfüllen. Da Studierende ohnehin wenig bis gar nichts zum innerdisziplinären Diskurs beitragen können, gilt gleiches für jegliche Variante von Wissenstransfer – so die scheinbar einhellige Meinung. Dies ist keineswegs in einem repressiven Sinne gemeint, da vielmehr angenommen werden kann, dass Studierende ebenfalls diese Haltung teilen und sich insbesondere im Laufe des Bachelorstudiums größtenteils vorsichtig an ihre wissenschaftliche Karriere herantasten. Die Beschäftigung mit Wissenstransfer erscheint folglich sehr fern.

Gleichzeitig erfolgen in dieser Lebensphase nachhaltige Prägungen für die eigene Fachsozialisation. Was Wissenschaft kann und welche Ziele sie verfolgt, wird meist schon im ersten Studienjahr nachvollzogen – und übernommen. Damit für eine Offenheit zu Tätigkeiten im Wissenstransfer nicht erst mühsam am Ende der akademischen Laufbahn Überzeugungsarbeit geleistet werden muss, ist trotz der beschriebenen Vorbehalte der studentische Zugang zu transferbezogenen Tätigkeiten herauszustellen und zu thematisieren.

Bevor in Kapitel III diskutiert wird, welche Handlungsfelder für transferinteressierte Studierende zur Verfügung stehen, gilt es zunächst zu überlegen, in welchen Momenten Studierende ganz grundsätzlich mit Wissenstransfer in Berührung kommen.

Hier möchten wir an erster Stelle betonen, dass sich Studierende bewusst in einen Transitionsprozess begeben haben, in welchem sie sich in kleinen Schritten weiter von einem alltäglichen Basiswissen entfernen und nach Expertentum streben. Unabhängig davon, in welchen Lebenslagen sich Studierende befinden und mit welchen Motiven sie ihr Studium angetreten haben, sind ihre Handlungs- und Denkmuster aus der Zeit vor dem Studium noch präsent. Gleichzeitig können die Studierenden bereits Zugänge zu und Kenntnisse von wissenschaftlichen Abläufen und Strukturen innerhalb ihrer Hochschule vorweisen und sich adäquat und unmittelbar mit Wissenschaftler:innen austauschen. Da ihre ganz persönliche *Verwissenschaftlichung* erst begonnen hat, stehen sie zwischen den Stühlen.

Daran anknüpfend ist eine wesentliche studentische Fähigkeit herauszustellen, welche für die Fragestellungen des Wissenstransfers zentral ist: Durch das Besuchen einer Bandbreite von guten und weniger guten Lehrveranstaltungen sind Studierende dafür sensibilisiert, dass Wissensbestände vielseitig aufbereitet werden

müssen, damit sie durch logischen Nachvollzug von einem heterogenen Publikum verstanden und sich zu eigen gemacht werden können. Insbesondere Vorlesungen können so als didaktisch unterfütterte Variante einer monodirektionalen Wissenschaftskommunikation verstanden werden. Das ist zwar noch kein Transfer, doch Studierende wissen ziemlich genau, wie schwer es manchmal fällt, einem innerdisziplinären Theoriestreit zu folgen oder alle Dimensionen eines Methodenstreits zu erfassen. Sie haben ein Gespür dafür, wie unzugänglich das Wissen selbst der eigenen Disziplin sein kann – und was getan werden muss, um es verstehbar zu machen.

Schließlich ist noch darauf hinzuweisen, dass Studierende ihre eigenen, nur halbwegs gesicherten Wissensbestände sehr häufig zur Disposition stellen (müssen). Sei es in Lerngruppen, gegenüber Freunden oder beim nächsten Besuch der Familie: Studierende reden über das Wissen, mit dem sie in der Hochschule konfrontiert werden. Sie möchten andere an ihrem Leben teilhaben lassen. Gerade die Fülle an informellen Gesprächen, in denen Studierende dazu angehalten sind, Studieninhalte auch über die eigenen Fachgrenzen hinweg verständlich zu formulieren und häufig auch zu rechtfertigen,³ wird unseres Erachtens nach unterschätzt. Das Sprechen mit Fachfremden über die eigenen Studieninhalte hilft also bei der Fachsozialisation und ist gleichsam ein wichtiger Ankerpunkt für eine Offenheit gegenüber der Verknüpfung und dem Transfer von Wissensbeständen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Studierende permanent dazu angehalten sind, wissenschaftliche Inhalte selbstständig aufzubereiten und mit ihrer eigenen Lebenswelt zu verknüpfen. Diese *private* Variante des Wissenstransfers erhält bislang kaum Aufmerksamkeit im Transferdiskurs, obwohl er durch vielfältige Freundschafts- und Familienbeziehungen ein wesentliches Bindeglied zwischen Hochschule und Gesellschaft darstellt. Die im direkten Umfeld geleistete Übersetzung bewirkt einen erheblichen Anteil am Informationsfluss aus der Wissenschaft in die Bevölkerung.

Trotz dieser guten Ausgangsbedingungen wagen nur wenige Studierende den Schritt, Wissenstransfer in einem öffentlichen Rahmen weitergehend auszuprobieren und sich bewusst innerhalb dieses Feldes einzubringen. Dies dürfte mit den eingangs skizzierten Vorbehalten zusammenhängen: Sich öffentlich mit der eigenen Disziplin zu beschäftigen, suggeriert Handlungssicherheit und Autorität. Insofern kann es als anmaßend und unangebracht empfunden werden, wenn Studierende hier aktiv werden. Dies führt dazu, dass die transferbezogenen Tätigkeiten dieser wichtigen Statusgruppe oftmals als Kurzinteraktionen im privaten Umfeld verbleiben und somit Kommunikationspotenziale nicht ausgeschöpft werden.

3 Besonders beliebt, vorrangig bei Studierenden der Geisteswissenschaften: die alljährliche Nachfrage von Verwandten, was man denn mit *diesem* Studium anfangen wolle. Die anschließende Antwort ist eine Übersetzungsleistung par excellence.

Hochschulen greifen diese Ressource ausgesprochen selten auf und stellen in der Regel keine Räume zur Förderung dieser Fähigkeiten bereit. Umso wichtiger ist es, vorurteilsfrei über Teilhabemöglichkeiten nachzudenken, welche die Rollenspezifika von Studierenden berücksichtigen sowie die vereinzelt Transferbemühungen von Studierenden zu würdigen.

Da es im Transferdiskurs außer den erwähnten Randnotizen (siehe Kapitel I) keine bewusste Thematisierung von Studierenden gibt, ist es an dieser Stelle notwendig, erste Anknüpfungspunkte und Strukturierungen zu entwickeln, die greifbar machen, um welche Aktivitäten es hier geht.

III. Studentische Handlungen im Wissenstransfer: Entwicklungsfelder und Fragestellungen

Nachdem bereits dargelegt wurde, warum Studierende einen eigenen Zugang zu Fragestellungen im Wissenstransfer haben, soll nun eine Kategorisierung vorgeschlagen werden, die eine Zuordnung von transferbezogenen, studentischen Handlungen ermöglicht. Das Ordnungskriterium *Handlungskontext* bietet sich gegenüber einer Unterscheidung nach Transferpartner:innen, dem fachlichen Hintergrund oder auch dem Ausbildungsgrad an, da sich darin ein möglichst großes empirisches Spektrum zusammenfassen lässt, ohne sich in Detailfragen zu verlieren. Gleichzeitig möchten wir mit der Kategorisierung das Ziel verfolgen, überschneidungsfrei und erschöpfend den Themenkomplex ›Studierende und Wissenstransfer‹ in mehrere Entwicklungsfelder aufzuteilen und diese in ihren Eigenarten zu betrachten.

Jene Transfertätigkeiten, die im privaten Raum stattfinden und folglich kaum dokumentiert sind, wurden bereits in Kapitel II thematisiert und sind an dieser Stelle auszuklammern. Für die Einteilung der Kategorien gehen wir von der Prämisse aus, dass jegliche solcher Handlungen im unmittelbaren Zusammenhang mit dem eigenen Studium stehen und daher keine für Hochschulen und Universitäten irrelevante Freizeitbeschäftigung darstellen. Kurzum: Studentische Handlungen im Wissenstransfer sind immer studienbezogen. Folglich schlagen wir eine Kategorisierung vor, die sich an den rollenspezifischen Haupttätigkeiten orientiert und beispielsweise bei Zeitbudgeterhebungen verwendet wird (vgl. Middendorff e.a. 2017): Lehrveranstaltungen, Tätigkeit(en) gegen Bezahlung sowie Selbststudium.

Da diese Einteilung auf einem engen Verständnis von ›Selbststudium‹ basiert⁴ und so nicht alle studienbezogenen Handlungen abgebildet werden, müssen die drei genannten Haupttätigkeiten erweitert werden. Hierfür greifen wir auf das differenzierte Modell des Selbststudiums nach Landwehr e.a. (2008²) zurück. Diese erweitern den Begriff hinsichtlich der Frage, ob die Handlung modulbezogen ist und ob ein konkreter Arbeitsauftrag im Rahmen einer Lehrveranstaltung erteilt wurde (vgl. Tabelle 1).

Durch die Kombination dieser Kategorien sind vier Handlungsfelder voneinander abzugrenzen, in denen transferbezogene Handlungen von Studierenden grundsätzlich möglich sind:

- Kontaktstudium & begleitetes Selbststudium
- Tätigkeit gegen Bezahlung
- Individuelles Selbststudium
- Freies Selbststudium

Tabelle 1: Formen des Selbststudiums (eigene Darstellung nach Landwehr e.a. 20082: 21)

Geleitetes/begleitetes Selbststudium		Individuelles Selbststudium	Freies Selbststudium
Aufgabenstellungen werden individuell oder in Gruppen selbstorganisiert bearbeitet		Individuell gestaltete Lernzeit, die ohne Auftrag oder Vorstrukturierung erfolgt	Auseinandersetzung mit eigenen Interessen und selbstgesteckten Zielen, die nicht curriculumsbezogen, aber durchaus studienbezogen sind
Begleitete Selbstlernzeit	Unbegleitete Selbstlernzeit		
Arbeitsauftrag vorhanden		Kein Arbeitsauftrag vorhanden	
Modulbezogene Tätigkeit			Freie Tätigkeit

Im Folgenden werden wir diese Handlungsfelder näher charakterisieren. Dafür stellen wir die bereits aufgerufenen Definitionen ausführlich vor und umreißen die Kategorien hinsichtlich wesentlicher Unterscheidungsmerkmale:

4 Empirische Studien zum Selbststudium folgen meist der Definition der Hochschulrektorenkonferenz. Diese versteht unter dem Selbststudium unmittelbar modulbezogene Tätigkeiten, wie die Zeit für Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen, Lektüre, Hausarbeiten, Prüfungsvorbereitung, Zeit für die Abschlussarbeit etc. Ziel dieser Definition ist die Schätzung des durchschnittlichen Workloads für ein Modul und die damit verbundene Vergabe von ECTS-Punkten, siehe HRK-Nexus 2020.

1. Handlungsumfeld
2. Handlungsmotive
3. Mitsprache
4. Handlungsdauer

Schließlich möchten wir die vier Kategorien als Entwicklungsfelder näher thematisieren: Welche Aktivitäten gibt es bereits in diesem Bereich? Welche Aktivitäten sind in der näheren Zukunft möglicherweise zu erwarten? Wie lassen sich Aktivitäten in diesem Bereich fördern? Die Ergebnisse werden in Kapitel IV in einer Tabelle zusammengefasst.

(A) Kontaktstudium & begleitetes Selbststudium

Als erstes sei auf die Dimension der Lehre hingewiesen: Jede Hochschule, die als Präsenzbetrieb angelegt ist, sieht in den Modulhandbüchern der Studiengänge Veranstaltungen des *Kontaktstudiums* vor wie Vorlesungen, Seminare, Übungen, Tutorien etc. Diese sind grundsätzlich dadurch gekennzeichnet, dass ein fester Rahmen für Ort, Zeit und inhaltlicher Verlauf der Veranstaltungen organisational bestimmt und die Verantwortung zur Durchführung an eine Lehrperson übertragen wurde (vgl. Landwehr e.a. 2008²: 15). Für das Bestehen eines Moduls ist trotz der Diskussionen um eine Anwesenheitspflicht eine bestimmte Kontaktzeit zwischen Lernenden und Lehrenden formal vorgesehen, die für Berechnungen des studentischen Workloads sowie der Pensen der Lehrenden notwendig ist (vgl. ebd.: 20f.).

Das begleitende Selbststudium ist wiederum als ein geplantes Selbststudium zu verstehen, welches sowohl von den Studierenden erwartet wird als auch »in der Regel in einem direkten Zusammenhang mit den curricular festgelegten Zielen und Inhalten eines Moduls steht« (ebd.: 17). Da in dieser Zeit konkrete Arbeitsaufträge der Lehrperson bearbeitet werden sollen, fallen auch diese Stunden in den Verantwortungsbereich der Dozierenden und wird als »Lernbegleitungszeit« (ebd.: 20) in den Arbeitsverträgen berücksichtigt. Darunter fällt dann die Initiierung von Lernaktivitäten, bedarfsbasierter Unterstützung bei diesen sowie die Überprüfung und Reflexion der Ergebnisse (vgl. ebd.: 17). Im Kontaktstudium und im begleitenden Selbststudium sollen die Studierenden größtenteils über jene Lerninhalte unterrichtet werden, die am Ende des Moduls von ihnen abgeprüft werden.

Innerhalb der beschriebenen Lehrszenarien können transfer- beziehungsweise praxisinteressierte Dozierende und Studierende zueinanderfinden. Ausgehend von mehr oder weniger konkreten Anforderungen im Modulhandbuch sind von den Dozierenden Lehrveranstaltungen zu konzipieren, in deren didaktischem Konzept ein außeruniversitärer Kooperationspartner als dritter Akteur Eingang finden kann (vgl. hierzu den Beitrag von Müller-Naevecke & Naevecke in diesem Band). Schon vor Beginn des Semesters wird diese von der Lehrperson vorbe-

reitete Zusammenarbeit abgesprochen und den Studierenden z.B. in Form einer Seminarbeschreibung transparent gemacht. Da die Veranstaltung eine konkrete Modulzuordnung vorweisen muss, ist die Gestaltung des Handlungsumfelds für Dozierende wie Studierende begrenzt: Der vorgeschriebene Workload muss grob eingehalten, die Lernziele des Moduls erreicht und eine bestimmte Modulleistung erbracht werden.

Transfer in der Lehre erfolgt dann meist in einem Wechselspiel von Kontaktstudium und begleitetem Selbststudium, welches sich wiederum unterteilt und Phasen, wo die Lehrperson anwesend ist oder wo die Studierenden eigenständig arbeiten. Ausgehend von engen und offenen, kurzen oder langfristigen, individuellen wie gruppenbezogenen Arbeitsaufträgen wird das Thema der Veranstaltung bearbeitet. Sowohl die Lehrpersonen als auch die Studierenden sind hier besonders gefordert: Erstere sind in ihrem didaktischen Können gefragt, müssen bei Nachfragen gut erreichbar sein, sich der Einzelberatung öffnen und die Zeit des Selbststudiums tatsächlich mit Ratschlägen und Hilfestellungen begleiten. Studierende hingegen müssen sich darauf einstellen in heterogenen Gruppen zusammenzuarbeiten, Zeit für die unbegleitete Selbstlernzeit o.ä. in ihrem Wochenverlauf einzuplanen und die notwendige Eigeninitiative mitzubringen. Diese Selbstlern- beziehungsweise Selbstführungs Kompetenzen, die gerade zum Studienbeginn noch nicht vorausgesetzt werden können (vgl. Kleß 2016: 136), sind damit ebenso Teil des Modulziels wie der inhaltliche Gegenstand und gehören folglich zum Verantwortungsbereich der Lehrperson (vgl. ebd.: 128).

Das hat Auswirkungen auf die Handlungsmotive der teilnehmenden Studierenden: Sie belegen Veranstaltungen eines Moduls, weil sie sich davon einen Wissenszuwachs auf verschiedenen Ebenen erhoffen oder weil diese einfach im Vorlesungsverzeichnis zur Verfügung stehen. Ein Interesse am Thema, dem Kooperationspartner, der Lehrperson oder auch der Möglichkeit zum selbstgesteuerten Lernen kommt erst dann zum Tragen, wenn im gleichen Modul mehrere Veranstaltungen mit gleicher ECTS-Wertigkeit zur Auswahl stehen. Für die Lehrperson wie die Studierenden gilt, dass der Modulabschluss das oberste Ziel ist und dieser auch gewährleistet werden kann.

Wie bereits beschrieben, steht die Lehrveranstaltung selbst wie auch das dazugehörige, begleitete Selbststudium unter Verantwortung der Lehrperson. Darunter fällt auch die Gewähr von Mitsprache. Hier kann es also starke Unterschiede geben, selbst zwischen formal gleichen Veranstaltungen. Da transferbezogene Lehre allerdings häufig mit dem Anspruch der innovativen und damit partizipativen Lehre einhergeht, wird häufig Wahlfreiheit (beispielsweise in der Zusammenstellung der Arbeitsgruppen oder in der Wahl des Projektpartners) gewährt und die Ausgestaltung des jeweiligen Projekts offengehalten.

Unabhängig davon, ob es sich um ein einfaches Modul handelt oder die Lehre einer Hochschule Bestandteil eines organisationsumfassenden Transferkonzepts

ist: Die Zusammenarbeit mit einem externen Kooperationspartner muss zum Semesterende einen für alle verträglichen Endpunkt finden. Anschlusshandlungen von Studierenden in genau diesem Arbeitsverhältnis müssen dann ohne Lehrperson stattfinden und sind dann dem Freien Selbststudium zuzurechnen (siehe Kapitel III, Punkt D).

Die bislang dargestellten Eckpunkte der Rolle von Transfer in der Lehre aus Studierenden­sicht sind größtenteils evident und werden vor allem hinsichtlich des Lehr-Lern-Formats *Service Learning* in der Literatur breit diskutiert (grundlegend: Altenschmidt e.a. 2016; Backhaus-Maul e.a. 2013; Reinders 2016). Rückmeldungen von Studierenden werden im Rahmen von Evaluationsprogrammen immer häufiger erhoben (siehe beispielsweise Müller e.a. im Erscheinen) und bei zukünftigen Lehrkonzeptionen berücksichtigt. Wie mit Blick auf die nachfolgenden Beiträge in diesem Sammelband deutlich wird, finden sich neben *Service Learning* aber auch noch weitere praxisbezogene Lehrvorhaben.

Nichtsdestotrotz lässt sich festhalten, dass Wissenstransfer in der Lehre vor allem mit dem individuellen Engagement von Dozierenden zusammenhängt und damit einerseits eine Seltenheit bleibt und andererseits so personengebunden ist, dass entsprechende Festsetzungen im Modulhandbuch weitestgehend abgelehnt werden. Gleichwohl liegen auch abseits von *Service Learning* Formate des begleiteten Selbststudiums vor, deren Umsetzung mit Transferbezug noch weiter erprobt werden sollten (siehe beispielsweise die Sammlung bei Landwehr e.a. 2008²: 31ff.) Dies gelingt sicherlich nur in einem produktiven Rahmen, wenn sich Hochschulen langfristig dafür entschließen, Transfer in der Lehre zu fördern und sichtbar zu machen und beispielsweise Lehrende mit dem oftmals vergessenen Mehraufwand zu unterstützen (Hilfskraftmittel, Koordinationsstelle, Erfahrungsaustausch etc.).

Darüber hinaus sind auch Formate vorstellbar, die sich explizit mit dem Themenbereich Wissenstransfer oder Teilgebieten davon beschäftigen.⁵ Hier wäre dann auch zu thematisieren, dass es sich um ein Feld handelt, welches die Studierenden bereits in Teilen beherrschen und praktizieren (siehe Kapitel II). Ausgehend davon, dass Wissenstransfer ein grundlegender Bestandteil des wissenschaftlichen Arbeitens ist, würde eine Aufgabe der Lehrenden dann darin bestehen, die eigene zukünftige Rolle der Studierenden in der Gesellschaft zu diskutieren. Damit wäre dann keine oberflächliche Sensibilisierung gemeint, sondern die Etablierung eines nachhaltigen Verständnisses, wie mit verschiedenen Wissensdomänen produktiv umgegangen werden kann und welche Verantwortung die Arbeit in der Wissenschaft gegenüber der Gesellschaft mit sich bringt.

5 Ein Vorschlag dafür hat unser Arbeitskreis »Uni im Kontext« kürzlich auf der 14. Jahrestagung des Hochschulnetzwerks »Bildung durch Verantwortung e.V.« in Essen vorgestellt: Freier e.a. 2019.

Auch eine Studierendeninitiative kann am Anfang einer Lehrveranstaltung mit Kooperationspartner:innen stehen. Immer wieder sind Dozierende (besonders aus dem Mittelbau) gegenüber Vorschlägen und Impulsen offen und freuen sich über Lehre, die nicht einseitig von ihnen ausgeführt wird, sondern sich gemeinsam entwickeln und ausgestalten lässt. Wir möchten daher dazu ermutigen, über Lehre statusübergreifend nachzudenken und alle Möglichkeiten sowie Wagheiten in den Vorgaben vollumfänglich zu nutzen. Studierende und Dozierende sind dem Modulhandbuch keineswegs alternativlos ausgeliefert!

(B) Tätigkeit gegen Bezahlung

Viele Studierende gehen neben dem Studium einer Beschäftigung von begrenztem Umfang nach. Die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks gibt in den letzten Erhebungen 2012 und 2016 jeweils einen Anteilswert von 61 % an (Middendorff e.a. 2017: 42). Dies kann selbstverständlich verschiedene Hintergründe haben: Neben existenzieller Notwendigkeit können auch Motive der Praxiserfahrung, der Profilierung oder der Weiterbildung verfolgt werden. Jedoch befinden sich Studierende dabei häufig auf einem für sie ausgelegten, aber hart umkämpften Arbeitsmarkt von Stellen mit begrenzter Stundenanzahl. Es ist eine Seltenheit, dass Studierende eine Erwerbstätigkeit ausüben können, welche über das Geldverdienen hinaus, intentional einen schulenden, karrierefördernden und kompetenzfordernen Zweck erfüllen soll. Wiederum Jobs, die diesen Kriterien entsprechen, wie das Arbeiten als studentische Hilfskraft bei Forschungsprojekten und Lehrstühlen oder als Werksstudent, sind sehr beliebt, jedoch rar gesät und deren chancengleicher Zugang fraglich.

Insofern ist die Dimension dieses Handlungsfelds stark begrenzt: Vorauszusetzen ist, dass es eine Einrichtung oder Vereinigung gibt, die sich bewusst dem Wissenstransfer verschreibt oder entsprechende Teilziele verfolgt und es für angemessen hält, einzelne Studierende in diesem Kontext zu beschäftigen. Es kann angenommen werden, dass die in Kapitel II diskutierten Vorbehalte gegen die Verantwortungsübernahme von Studierenden auch hier aktiv sind und daher vorrangig auszuführende Aufgaben ausgeschrieben werden. Tätigkeiten des Konzipierens, Entwickelns und Erörterns verlangen gewisse Fachkenntnisse, die nur selten in Studierenden vermutet werden und eher mit festen Stellen verknüpft sind.

Ob es transferbezogene Beschäftigungsverhältnisse gibt und wie deren Handlungsumfeld genau ausgestaltet ist, ist folglich stark von der jeweiligen Agentur, Forschungs- oder Kultureinrichtung abhängig. Je nachdem, ob für das durchzuführende Transfervorhaben einfache Hilfe bei der Umsetzung benötigt wird oder Studierende bewusst in den Vordergrund gesetzt werden sollen, können solche Stellen ausgeschrieben werden. Kommt es zur Anstellung, sind die geforderten Handlungen selbstredend vertraglich definiert oder mit einer vorgesetzten Person

genau abgesprochen. Ziel ist es, Erwartungen zu erfüllen und der Vision der Arbeitgeber:innen zu entsprechen. Werden Freiräume gewährt, sind diese vom Tagesgeschäft abgegrenzt, finden im nichtöffentlichen Kontext statt oder bedürfen enger Abspracheschleifen. Die Möglichkeiten zur Mitsprache oder zum eigenverantwortlichen Handeln sind somit stark begrenzt und mitunter abhängig vom jeweiligen Arbeitsklima und -verhältnis.⁶

Wie bereits dargestellt, ist dieses Handlungsumfeld stark davon geprägt, was die Ziele auf Arbeitgeberseite sind. Ändern sich diese Ziele, hat das Auswirkungen auf die hier beschriebenen Stellen. Verpflichten sich einzelne Lehrstühle, Institute oder ganze Hochschulen dazu, mehr Anstrengungen im Hinblick auf Wissenstransfer zu verfolgen, dürfte nicht nur ein zahlenmäßiger Anstieg solcher Ausschreibungen zu verzeichnen sein. Verstehen die verantwortlichen Akteure Wissenstransfer als organisationale Aufgabe, können auch erweiterte Handlungsspielräume für angestellte Studierende entstehen. Ihnen dürfte die vorgestellte private Dimension des Wissenstransfers zu Gute kommen: Viele bekannte und beliebte transferbezogene Veranstaltungsformate, wie der Tag der offenen Tür, die Lange Nacht der Wissenschaft, museale Events oder Messeveranstaltungen leben von der direkten Interaktion mit den Besucher:innen. Hier geht es darum, lockere Gespräche mit Fachfremden und Interessierten zu führen, oder sogar Forschungsinhalte in Form von Experimenten oder Führungen zu präsentieren. Studentische Handlungsmotive, wie finanzielle Absicherung, Arbeitserfahrung und das Gefühl, eine Aufgabe von Relevanz zu bearbeiten können sich hier mit dem organisationalen Ziel der Durchführung von kostengünstigen, aber hochwertigen Transfer- beziehungsweise Marketingveranstaltungen treffen. Darüber hinaus dürften solche Repräsentationshandlungen die Identifikation mit der Hochschule beziehungsweise der eigenen Studienrichtung fördern: Die Studierenden wollen andere Menschen wissenschaftliche Inhalte näherbringen und diese begeistern oder über Problematiken aufklären.

Hinsichtlich der Dauer der Beteiligung lassen sich mit Blick auf die verschiedenen Möglichkeiten der Vertragsgestaltung kaum Aussagen treffen. Unser Eindruck ist allerdings, dass Stellen mit explizit transferbezogenem oder auch veranstaltungsbezogenem Aufgabenprofil nur äußerst selten zu finden sind. Vielmehr ist zu beobachten, dass solche Aufgaben in breiteren Stellenausschreibungen eingelassen sind und ihr Anspruch somit in den Hintergrund rückt.⁷ Solche auf Dauer

6 Anders bei Start-ups und Ausgründungen im Umfeld der Hochschule: Auch hier liegen Beschäftigungsverhältnisse vor, die allerdings in flachen Hierarchien oder freundschaftlichen Arbeitsgemeinschaften eingebettet sind und sich folglich durch einen hohen Partizipationsgrad auszeichnen. Für viele Hochschulen stellt die Förderung solch unternehmerischer Aktivitäten ebenfalls eine wichtige Komponente im Wissens- und Technologietransfer dar.

7 So beinhaltet die Stellensuche für eine studentische Hilfskraft im Hochschulmarketing der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg eine Sammlung typischer Aufgaben, die dann

angelegten Stellen haben dann eher das Ziel, Arbeitgeber:in wie Arbeitnehmer:in Planungssicherheit und ein festes Arbeitsverhältnis zuzusichern.

Abgesehen von den bereits genannten Formaten gibt es gerade in der Wissenschaftskommunikation einen anhaltenden Trend hin zu Online-Formaten, wie beispielsweise Podcasts, Blogs und kurzen Wissensvideos. Es ist denkbar, dass ab einer gewissen Anzahl an Zuhörer:innen, Leser:innen oder auch Zuschauer:innen eine Bezahlung dieser Tätigkeiten möglich ist oder Organisationen hier gezielt aktiv werden wollen.⁸ Darüber hinaus sind zukünftig Stellen möglich, die in direkter Verbindung mit einem Transferkonzept stehen und hier Tätigkeiten der Dokumentation, Administration, oder Recherche durchführen oder auch Transfer in der Lehre unterstützen. Auf die Eignung von Studierenden aufgrund ihrer »fachliche[r] Nähe« (Henke e.a. 2016: 70f) wird bereits in der Literatur hingewiesen. Des Weiteren könnten sich Organisationen das Innovationspotenzial von Studierenden zu Nutzen machen, indem sie Formate anbieten, bei denen Studierenden eine initiierende Rolle zu Teil wird, wie beispielsweise Think Tanks. Es bleibt abzuwarten, wie die angesprochenen potenziellen Arbeitgeber:innen die derzeitige hohe Nachfrage nach Wissenstransfer in Ausschreibungen umwandeln und welche Denk- und Handlungsspielräume sie den interessierten studentischen Bewerber:innen zutrauen.

(C) Individuelles Selbststudium

In Differenz zu jenen Tätigkeiten, die eindeutig im Verantwortungsbereich einer Lehrperson stehen (siehe die Erläuterungen zum Kontaktstudium und dem begleiteten Selbststudium), umfasst das *individuelle Selbststudium* all jenes Handeln, welches von den Studierenden selbstinitiiert, selbstbestimmt, selbstgeleitet und selbstüberprüft wird (Landwehr e.a. 2008²: 17). Den Maßstab für die Angemessenheit und den Erfolg der Aktivität setzen die Studierenden sich selbst.

Das Handlungsumfeld für das individuelle Selbststudium orientiert sich weiterhin an den durch das Curriculum vorgegeben Modulen und den damit einhergehenden, zu erfüllenden Lernzielen. Allerdings existiert an dieser Stelle keine Vorgabe von Aufgabenstellungen oder Arbeitsaufträgen mehr, sondern diese werden mit dem Ziel einer erfolgreichen Prüfungsleistung selbst entwickelt, geplant, durchgeführt und kontrolliert. Das bedeutet, dass die Studierenden sich selbst ermutigen

auch im Bereich Transfer stattfinden können (u.a. Einsätze an Gymnasien, Promotertätigkeit bei Events der MLU, Betreuung von Schüler:innen, Interviewpartner für Presse und Medien, Präsenz auf Kommunikationsmitteln): Universität Halle 2020.

8 Ein Beispiel: Stellenausschreibung für studentische Hilfskräfte, die bei der Realisierung eines Podcasts der Julius-Maximilians-Universität Würzburg helfen sollen: Universität Würzburg 2019.

und den Lerngegenstand für sich aufbereiten müssen. Dafür müssen sie sich verschiedener Eigenschaften des Selbst bewusst sein, wie beispielsweise Methoden, welche ihnen am besten beim Lernen helfen (Lerntyp), die richtige Arbeitsumgebung, etwaige Lernpartner:innen etc.

In der Konzeptualisierung von Landwehr e.a. (2008²) spielen Lehrende bei dieser Aktivität zwar keine Rolle mehr, jedoch sind sie weiterhin in ihrer beratenden Funktion als Ansprechpartner:innen als förderlich für dieses Handlungsumfeld zu erachten. Als besonders ergiebig erweist sich der Austausch zwischen den Studierenden sowie gegenseitige Hilfestellung und Förderung (von der Lerngruppe bis hin zum kurzen Abgleich des Lernplans). Das individuelle Selbststudium ist also keineswegs eine sozial isolierende Tätigkeit, sondern verdeutlicht die vollständige Verantwortungsübernahme des Lernens durch den Studierenden.

Wissenstransfer kann in diesem Handlungsfeld auf zwei Weisen zum Gegenstand studentischen Interesses werden: Einerseits können sie sich einen Transferpartner zur Realisierung einer Prüfungsleistung suchen. Das kann in einem obligatorischen Sinn erfolgen, d.h. als Pflichtpraktikum mit anschließendem Praktikumsbericht oder wenn für eine schriftliche/praktische Arbeit ein außeruniversitärer Arbeitspartner gesucht wird (hier können dann verschiedene Formen der Auftragsarbeit, Beratung oder des Coachings stattfinden). Andererseits ist es möglich, dass Studierende Teilbereiche des Transferdiskurses in Haus- oder Abschlussarbeiten reflektieren.⁹

Die damit verbundenen Handlungsmotive der Studierenden liegen auf der Hand: Sie haben klare Interessenslagen, die sie miteinander verschränken müssen oder die sie einer tieferen Auseinandersetzung unterziehen möchten. Dabei wollen sie auch Wissen erwerben, welches ihnen in Anbetracht ihres zukünftigen Berufswunschs als sinnvoll und wichtig erscheint. Ein weiteres Motiv könnte darin bestehen, dass der Transferbezug den Studierenden helfen soll, Lerninhalte besser zu verstehen beziehungsweise interessanter zu machen und somit ein Modul erfolgreicher abzuschließen.

Studierende haben im individuellen Selbststudium nicht nur umfassende Verantwortlichkeiten, sondern auch sehr weitgehende Mitsprachemöglichkeiten. Gerade wenn der Transferbezug eine optionale Leistung der Studierenden ist und sie sozusagen ihre Prüfungsleistung inhaltlich *erweitern*, stehen ihnen nahezu unbegrenzte Handlungsräume zur Verfügung. Diese werden lediglich durch die definierten Modulziele und -anforderungen begrenzt. Folglich endet der Handlungsrahmen mit Abschluss des Moduls und es bedarf zusätzlicher Anstrengungen des/der Studierenden, das Interesse aktiv in eine Art des freien Selbststudiums zu überführen (siehe nächstes Unterkapitel).

9 Einige Beispiele zur Anregung: Dobers 2016; Malorny 2019.

In unserer Wahrnehmung gibt es bislang keinerlei Bewusstsein dafür, dass Wissenstransfer Bestandteil jenes eigenverantwortlichen Arbeitens sein kann, mit dem die wissenschaftliche Qualifizierung ausgewiesen wird. Da es sich hier um individuelle Arbeit handelt, bei denen ein privates Interesse mit Studieninhalten zusammenfällt, sind Entwicklungen und Förderzugänge schwer auszumachen. Allerdings lässt sich eine gewisse Verantwortung bei Dozierenden und auch der Hochschule selbst ausmachen, Studierenden den Wissenstransfer in all seinen Facetten als Interessensgebiet und Ausdruck akademischer Verantwortlichkeit nahe zu bringen. Auf niedrigschwelliger Ebene könnten Dozierende mit Blick auf den KMK-Qualifikationsrahmen (vgl. KMK 2017) ihre Prüflinge auch dazu ermuntern, in Prüfungsleistungen die bekannten Studieninhalte mit anderen Wissensbeständen in der Gesellschaft zu verknüpfen oder auch zu konfrontieren. Schließlich wäre auch zu prüfen, ob es nicht dezidierte Prüfungsformate gibt, die gewisse transferbezogene Fähigkeiten ausweisen beziehungsweise belegen.

(D) Freies Selbststudium

Ähnlich der »individuelle[n] Engagements von Hochschulangehörigen im Third-Mission-Bereich« (Henke e.a. 2016: 65), welche weiterhin kaum Beachtung durch die Hochschule erfahren, könnte man auch bei Studierenden vermuten, dass das Verfolgen von Privatinteressen als »Nebenaufgabe« (ebd.) zu werten ist und somit organisational ausgeklammert werden kann. Diese Vorstellung kann allerdings als überholt verstanden werden: Wie eingangs dargestellt, sind Interessen im Themenbereich des Wissenstransfers immer studienbezogen und finden ihre Entsprechung im Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (vgl. KMK 2017).

Zwar zeichnet sich das freie Selbststudium dadurch aus, dass es in keinem Zusammenhang mit dem Modulhandbuch, sondern völlig für sich steht. Es bezieht sich auf jene »Aktivitäten [...], bei denen sich die Studierenden aus freien Stücken – entlang von eigenen Interessen und selbst gesetzten Zielen – mit bestimmten Themen und Inhalten auseinander setzen« (Landwehr e.a. 2008²: 20). Sind solche Aktivitäten allerdings transferbezogen, fallen diese in den Interessensbereich der Hochschule. Auch ohne unmittelbaren Modulbezug sind solche Bemühungen zu wertschätzen, zu fördern und anzuregen. Dazu können bestehende Werkzeuge genutzt werden (individuelle Anrechnung im Schlüsselqualifikationsbereich, Förderung von Reichweite durch die Internetpräsenzen der Hochschule), oder über gemeinsame Projekte zur Weiterentwicklung nachgedacht werden.

Gleichwohl steht zu Beginn das thematische Interesse einer Einzelperson. Dieses kann sich auf das eigene Studienfach oder auf die Wissenschaft allgemein beziehen und als Ausdruck eines Aneignungs- und Verstehensprozesses wissenschaftlichen Denkens gewertet werden. Wie bereits dargestellt, sprechen Studie-

rende erfahrungsgemäß über die Bedeutung wissenschaftlicher Erkenntnis. Diskurse, in denen das Aufeinandertreffen von wissenschaftlichen Empfehlungen und menschlichen Alltagsverhalten besprochen werden (Klimawandel, Impfen oder aktuell die Corona-Pandemie), sind hier besonders anschlussfähig. Schnell finden sich gesellschaftlich relevante Fragen, die in Zusammenhang mit den eigenen Studieninhalten stehen. In der Auseinandersetzung mit den Kommiliton:innen kann sich das Interesse für solche Themen manifestieren und in Handlungsideen überführt werden. Das freie Selbststudium ist daher ein Raum des Ausprobierens und Aushandelns und weniger des Lernens im curricularen Sinne, wie es Landwehr e.a. (2008²) oder Kleß (2016) nahelegen.

Selbstverständlich handelt es sich hierbei um einen sehr fragilen Prozess. Sich abseits der Lehre und der nächsten Prüfung mit Wissenstransfer zu beschäftigen, ohne direkt zu wissen, was daraus resultiert oder damit die nächste Miete bezahlen zu können, setzt freie Kapazitäten im Wochenablauf voraus. Es kann für die Studierenden eine große Herausforderung sein, sich selbstständig Ansprechpartner:innen zu suchen, da sie auch auf die Offenheit gegenüber ihren Vorschlägen und Ideen angewiesen sind. Bei gemeinschaftlichem Arbeiten kann es sich als weitere Herausforderung erweisen, einen Konsens darüber bilden zu können, welches Selbstverständnis die Gruppe hat und was sie erreichen will.

Dementsprechend wenige, von Studierenden initiierte Arbeitsgemeinschaften sind bisher im deutschsprachigen Raum anzutreffen. Gleichzeitig gibt es gerade im Kontext der Studierendenvertretungen gute Erfahrungen darin, ein Handlungsumfeld für individuelles Engagement zu schaffen, mit Ressourcen auszustatten und Starthilfen zu geben. Abgesehen von wenigen bürokratischen Vorgaben ist dann die Themenwahl, der Arbeitsmodus und das Niveau frei und ohne Kontinuitätsverpflichtung zu gestalten. Hier besteht die Möglichkeit sich ohne Leistungsdruck (Leistungspunkte) und ohne feste Vorgaben auszuprobieren, innovativ zu werden und vollkommen den eigenen Interessen zu folgen (Motivation durch Schaffensfreiheit). Eine solche Beschäftigung kann aber auch eine nützliche ergänzende Tätigkeit zum Studium sein, beispielsweise im Hinblick auf die berufliche Orientierung. Andere denkbare Orte der Beteiligung sind Vereine, zeitlich begrenzte Initiativen oder die einmalige, unentgeltliche Teilnahme in bestehenden Transferprojekten¹⁰. Schließlich könnten sich auch zivilgesellschaftliche Organisationen, in denen sich unter anderem mehrere Studierende ehrenamtlich engagieren, über eine explizite Auseinandersetzung mit dem bestehenden, aber unbewussten Wissenstransfer Gedanken machen.

10 Hier sei beispielsweise auf den studentischen Podcast UnderDocs verwiesen, in dem Nachwuchswissenschaftler:innen die Gelegenheit bekommen, über ihre letzte Qualifikationsarbeit zu sprechen: <https://underdocs.org/> (14.04.2020)

Abschließend sei nochmals die Verantwortung der betreffenden Hochschule angesprochen: Von ihr kann eine Studienkultur ausgehen, die das Verfolgen studiennaher Interessen in der Freizeit gutheißt und hervorhebt. Auf den engen Zusammenhang zwischen dem Gelingen selbstbestimmten Engagements und den Rahmenbedingungen, die eine Organisation ihren Mitgliedern (und folglich auch den Studierenden!) zur Verfügung stellt, wird vielfach hingewiesen (exemplarisch: Backhaus-Maul e.a. 2018: 7). Es geht darum, den Studierenden auf ihrem Weg der wissenschaftlichen Qualifizierung Mut zuzusprechen, ihre Aneignungsprozesse gemeinschaftlich und öffentlich zu thematisieren und zu zeigen, dass Wissenstransfer sowohl die Methode dazu als auch das Ziel wissenschaftlicher Exzellenz sein kann.

IV. Zusammenfassung & Ausblick

Tabelle 2 fasst die wesentlichen Aspekte von Kapitel III zusammen.

In diesem Beitrag wurde erstmalig die Rolle von Studierenden im Bezug zum Wissenstransfer breit diskutiert. Dafür wurden vereinzelte Erwähnungen aus dem Transferdiskurs zusammengetragen, erweitert und neu verknüpft. Es wurde deutlich, dass Studierende ein eigenes Rollenverständnis benötigen, wenn sie sich mit Aspekten des Wissenstransfers auseinandersetzen möchten oder diesen sogar gestalten wollen. Die hier aufgezeigten Handlungsfelder sollen beim Verständnis der dahinterliegenden Motive und Bedingungen helfen und zu realistischen Erwartungshaltungen bei anderen Hochschulmitgliedern führen. Zudem wurde deutlich, dass Studierende bereits jetzt im privaten Rahmen Handlungen vollziehen, die dem Wissenstransfer zuzuordnen sind.

Studierende sind folglich essenzielle Akteure im Wissenstransfer einer jeden Hochschule. Ihre bewussten und unbewussten Bemühungen sind auf ihrem Weg der wissenschaftlichen Qualifikation von Seiten der Hochschule, aber auch jeder einzelnen Lehrperson zu fördern.

Tabelle 2: Transferbezogene Handlungen von Studierenden (eigene Darstellung)

	(a) Lehrveranstaltungen & begleitetes Selbststudium	(b) Tätigkeit gegen Bezahlung
<i>Handlungsumfeld</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Vorgaben durch Modulhandbuch ▫ Konzeption & Verantwortung der LV durch Lehrende ▫ Einbindung außeruniversitärer Kooperationspartner und partizipative Lehre von Lehrperson abhängig 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Einrichtungen oder Vereinigungen, die sich Wissenstransfer beziehungsweise Teilzielen dessen verschreiben und entsprechende Stellen definieren ▫ Mangel an Arbeitsplätzen und kaum Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme ▫ Handlungen sind vertraglich vorgeschrieben oder benötigen enge Absprachen (transferbezogene Kompetenzen nur indirekt gefordert)
<i>Handlungsmotive</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Erfolgreicher Abschluss eines Moduls ▫ Eigeninteresse an Wissenszuwachs, Themen, Kooperationspartnern etc. ▫ Interesse an gemeinschaftlichem Arbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Wunsch nach finanzieller Absicherung, Praxiserfahrung, Profilierung Weiterbildung ▫ Karriereförderung ▫ Kompetenzförderung
<i>Mitsprache</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Abhängig von der Veranstaltungskonzeption der Lehrperson ▫ Denkbar: Einbringung von Vorschlägen zum Ablauf der LV sowie Wahl- & Gestaltungsfreiheiten 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Meist sehr begrenzt und ggf. abhängig von Arbeitsklima/-verhältnis
<i>Handlungsdauer</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Gebunden an Dauer des Moduls ▫ Kann als freies Selbststudium fortgeführt werden 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Entweder auf die Dauer von Events beschränkt oder längere Beschäftigungen mit weiteren Aufgabenfeldern
<i>Beispiele</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Siehe Beiträge in diesem Sammelband 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Veranstaltungen von Museen ▫ Lange Nacht der Wissenschaft ▫ Tage der offenen Tür ▫ Messeveranstaltungen ▫ Start-ups & Ausgründungen

	(c) Individuelles Selbststudium	(d) Freies Selbststudium
<i>Handlungsumfeld</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Vorgaben durch Modulhandbuch ▫ Handlungsumfeld wird individuell ausgestaltet ▫ Lehrende als Ansprechpartner:innen, ▫ Austausch zwischen Studierenden und gegenseitige Hilfestellung 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Studienbezogene Interessen werden abseits des Modulhandbuchs verfolgt ▫ Handlungsumfeld wird individuell ausgestaltet ▫ Kopplung nach Hochschulstrukturen optional ▫ Austausch zwischen Studierenden und gegenseitige Hilfestellung
<i>Handlungsmotive</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Erfolgreicher Abschluss eines Moduls ▫ Eigeninteresse an Wissenszuwachs, Themen, Kooperationspartnern etc. ▫ Lerninhalte besser verstehen ▫ Interesse an einem bestimmten Berufsfeld 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Eigeninteresse an Wissenszuwachs, Themen, Kooperationspartnern etc. ▫ Interesse an einem bestimmten Berufsfeld ▫ Motivation durch Schaffensfreiheit ▫ Interesse an gemeinschaftlichem Arbeiten
<i>Mitsprache</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Sehr weitgehend vorhanden, sofern die eigenen Ideen mit den Anforderungen des Moduls vereinbar sind 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Am größten, wenn man selber ein Projekt gründet ▫ Abhängig von der Organisation, in deren Namen man handelt ▫ Abhängig vom Konsens in der Arbeitsgemeinschaft
<i>Handlungsdauer</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Gebunden an Moduldauer ▫ Kann als freies Selbststudium fortgeführt werden 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Theoretisch unbegrenzt, für diesen Analyserahmen aber an den Studierendenstatus geknüpft
<i>Beispiele</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Praktikum mit Abschlussbericht ▫ Auftragsarbeit, Beratung, Coaching ▫ Reflektion des Transferdiskurses in Haus- oder Abschlussarbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Studentische Arbeitskreise ▫ Vereine ▫ einmalige, unentgeltliche Teilnahmen in bestehenden Transferprojekten

Literatur

- Albrecht e.a. 2018: Albrecht, Peter-Georg/Lequy, Anne: »Qualität im Transfer«, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* (ZFHE) (1/13/2018), S. 299-316, https://www.wissenschaftsmanagement-online.de/system/files/downloads-wimoarticle/1803_WIMO_Qualit%C3%A4t%20im%20Transfer_ALBRECHT_LEQUY.pdf (05.04.2020)
- Altens Schmidt, Karten/Miller, Jörg, 2016: »Service Learning – Ein Konzept für die dritte Mission«, in: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* (1/25/2016), S. 40-51. Online verfügbar unter <https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16201/pdf/t2331.pdf> (06.03.2019).
- Backhaus-Maul, Holger/Grottker, Leonore/Sattler, Christine, 2018: »Wissenstransfer zwischen Hochschulen und Zivilgesellschaft. Service Learning als ein Transferbaustein«, in: *HDS.Journal* (1+2/2018), S. 4-11. Online verfügbar unter <https://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A33213/attachment/ATT-0> (05.04.2020).
- Backhaus-Maul, Holger/Roth, Christiane, 2013: *Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*, Wiesbaden.
- Dobers, Frauke, 2016: *Service Learning an US-amerikanischen Hochschulen*. Bachelorarbeit, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Freier, Eleonore/Arend, Arne, 2019: *Der Schlüsselqualifikationsbereich: Heimat für fachnahe Wissenschaftskommunikation im Bachelorstudium?*, Essen 2019. Online verfügbar unter <https://uploads.strikinglycdn.com/files/e30029f2-cd5c-4d4c-9ceb-d3a45799cd31/Hacks.pdf> (14.04.2020).
- Henke, Justus/Schmid, Sarah, 2016: »Perspektiven der Third Mission in der Hochschulkommunikation. Ergebnisse aus Fallstudien«, in: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung* (1/25/2016), S. 62-75. Online verfügbar unter <https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16200/pdf/t2333.pdf> (05.04.2020).
- Hofmann, Andreas C., 2015: *Wissenschaftskommunikation 3.0 als Digitales Studentisches Publizieren. Eine Synthese von eLearning 3.0 und Web 3.0 zur Einbindung Studierender in den Wissenschaftsbetrieb*, Frankfurt 2015. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10584/pdf/Hofmann_2015_Wissenschaftskommunikation_3.0.pdf (15.03.2020).
- HRK-Nexus 2020: »Selbststudium«, in: <https://www.hrk-nexus.de/glossar-der-studienreform/begriff/selbststudium/> (07.04.2020)
- Kleiß, Eva, 2016: »Reicht es nicht, Texte zur Verfügung zu stellen? Die Rolle der Lehrenden beim begleiteten Selbststudium«, in: Sandra Aßmann/Patrick Bettinger/Diana Bücken/Sandra Hofhues/Ulrike Lucke/Christin Schramm (Hg.): *Lern- und Bildungsprozesse gestalten. Junges Forum Medien und Hochschulentwicklung (JFMH13)*, Münster/New York, S. 133-140. Online

- verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16820/pdf/MidW_70_Kless_Reicht_es_nicht.pdf (14.04.2020).
- KMK 2017: »Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse«, in: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf (2017).
- Landwehr, Norbert/Müller, Elisabeth, 2008²: *Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen*, Bern.
- Malorny, Denise, 2019: *Kompetenzentwicklung Studierender durch Service Learning im Hochschulbereich*, Masterarbeit, Universität Leipzig.
- Middendorff, Elke/Apolinarski, Beate/Becker, Karsten/Bornkessel, Philipp/Brandt, Tasso/Heißenberg, Sonja/Poskowsky, Jonas, 2017: *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016*, 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Berlin. Online verfügbar unter www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf (03.04.2020).
- Mrotzek, Christian/Ossing, Franz/Wolst, Doris/Zens, Josef, 2015: »Akteure und Funktionen in der Wissenschaftskommunikation«, in: https://gfzpublic.gfz-potsdam.de/rest/items/item_1480911_2/component/file_1480912/content (14.04.2020).
- Müller, Franziska/Kleinsner, Petra/Berti, Francesca (im Erscheinen): »Qualitätssicherung und -entwicklung von Service Learning: Eine qualitative Evaluation an der Universität Tübingen«, in: Marianne Merkt/Tobina Brinkner/Annette Spiekermann/B. Stelzer/A. Werner (Hg.): *Blickpunkt Hochschuldidaktik*, Bielefeld.
- Reinders, Heinz, 2016: *Service Learning – theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*, Weinheim/Basel.
- Roessler, Isabel, 2016: *Projekt FIFTH. Auswertung eines Praxistests (Hochschulebene)*. Hg. v. CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh 2016. Online verfügbar unter https://www.che.de/downloads/FIFTH_Auswertung_Praxistest_Hochschulen.pdf (03.04.2020).
- Universität Halle: »Stellenausschreibung«, in: www.top4job.career-unihalle.de/de/stu-ra/job-offer_de-rail/?jid=2643141& (13.04.2020)
- Universität Würzburg 2019: »Stellenausschreibung«, in: https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/42020200/user_upload/Sonstiges/Stellenausschreibung_Podcast_Projekt.pdf (letzter Zugriff: 14.04.2020)

Definitionen 4: Wechselseitigkeit, Wert nicht-akademischen Wissens

CLAUDIA SCHLAGER: Wenn ein wechselseitiger Transfer zwischen der Universität und außeruniversitären Akteuren stattfindet, ist das für alle Beteiligten von Nutzen. Zentraler Bestandteil ist, dass das generierte Wissen in die Gesellschaft zurückgespeist wird. Beispielsweise in Form von Publikationen, Postern, Broschüren, Kampagnen, Vorträgen, Infoständen, Ausstellungen, Performances ... Studierende erleben in transferorientierten Lehrformaten, welche Relevanz Wissenschaft zur Lösung gesellschaftlicher Fragestellungen und Probleme besitzt. Lehrende sind Brückenbauer zwischen dem universitären Elfenbeinturm und dessen spezialisierten Forschungsfragen und der Gesellschaft. Transfer in der Lehre bedeutet Anwendungsorientierung von Wissenschaft.

HIRAM KÜMPER: Und deshalb ist es hier und da einmal gut, sagen zu können, warum jemand (eine konkrete Gruppe, die Gesellschaft, ...) die Ergebnisse eines konkreten Forschungsprojekts interessieren sollten. Da ist es naheliegend, ihn/sie/es zu fragen: Was interessiert Dich denn? Was brauchst Du? Transfer in der Lehre ist also meist das Nachdenken über Forschungsgegenstände aus einer bedarfsorientierten Perspektive. Man lernt, einen Bedarf überhaupt zu erkennen und zu benennen, sich zu fragen, wie man ihn bedienen kann, und die vielen, kleinen pragmatischen Abwägungen zu treffen, die sich auf dem Weg dahin ergeben. Das tut gut – und zwar nicht nur dem konkreten Projekt.

STEPHANIE JÖRRES: Transfer in der Lehre umfasst aus meiner Sicht drei unterschiedliche Aspekte. So können alle Lehrveranstaltungen einer Hochschule, die eine Kooperation mit außeruniversitären Dritten beinhalten, hierunter gefasst werden. Darüber hinaus sind aber auch all jene Lehrveranstaltungen, deren Ziel es ist, die in der Lehrveranstaltung erlangten Ergebnisse konkret für außeruniversitäre Dritte nutzbar zu machen (ohne Externe), auch unter Transfer in der Lehre zu fassen. Als dritten Aspekt des Transfers in die Lehre sehe ich all solche Lehrveranstaltungen, die den Studierenden und Promovierenden theoretische Grundlagen und Methoden vermitteln, mit Hilfe derer die Studierenden und Promovierenden befähigt werden, ihr Wissen selbst in konkrete Anwendungsprojekte zu transferieren.

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Transfer meint für mich das Aufnehmen von konkreten Herausforderungen, die außerhalb der Fachwissenschaft liegen, und deren Beantwortung oder Lösung mit fachwissenschaftlichen Methoden. Transfer in der Lehre meint entsprechend, dass man das schon während des Lernens dieser Methoden mit in Betracht zieht. Und zwar nicht in der Petrischale im Labor, sondern an konkreten Projekten. Insofern ist es für mich eine sachlich naheliegende Ergänzung zum Humboldt'schen Prinzip des forschenden Lernens. Es heißt aber auch, dass damit viel Verantwortung einhergeht (und damit auch gleich gelernt wird; gute Sache!): denn wenn meine Hausarbeit schief geht, weil das mit dem forschenden Lernen nicht so gut geklappt hat, betrifft das nur mich; wenn mein Projekt schief geht, weil ich unverantwortlich gehandelt habe, betrifft das unmittelbar die Projektpartner und im Zweifel auch meine Kommiliton:innen.

THOMAS S. HOFFMEISTER: Und das sind frustrierende Erlebnisse, und da ist es dann, glaube ich, sehr stark an den Dozentinnen und Dozenten diese Gruppen rechtzeitig einzufangen und die nicht einfach so mit Karacho gegen die Wand laufen zu lassen, sondern sie in ihrem Scheitern zu begleiten und immer wieder zu prüfen, ob man noch nachjustieren und den Wert dann von dem Projektgewinn mehr auf den Erkenntnisgewinn über die Rahmenbedingungen legen kann. Man muss jedoch die Studierenden wesentlich enger begleiten, als wenn es funktioniert. Wenn es gut läuft, haben die alle eine wahnsinnig hohe Motivation, stecken sich da rein, arbeiten wie irre. Wenn sie merken, es läuft gar nicht, sind sie relativ schnell frustriert, hören auf, sich zu engagieren, und da muss man dann nachlegen, damit man die Studierenden dann sozusagen bei der Stange hält und ihnen einen Lerneffekt ermöglicht, so dass die Lernergebnisse auch trotzdem erzielen können, aber Du hast natürlich recht, insgesamt ist das Risiko solcher Projekte natürlich hoch. Wenn man nur noch Projekte macht, bei denen man von vornherein weiß, dass die gehen, ist das langweilig.

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Das stimmt. Der unmittelbare Gewinn von Transferaktivitäten erscheint mir der Bruch mit der wissenschaftlichen Binnenlogik zu sein. Wer sich direkt auf externe Partner einlässt, kann nicht mehr so agieren wie sie oder er das im System ›Wissenschaft‹ oder ›Universität‹ gewohnt ist. Man muss anders sprechen – das ist wohl selbstverständlich. Aber wenn die sprachlichen Hürden genommen sind, beginnt die Auseinandersetzung eigentlich erst, denn die Logiken der Generierung von Ergebnissen sind in der Regel unterschieden und die Motivationen von akademischen und nicht-akademischen Partnern selten dieselben. Auch die Zeiten der Produktion wollen synchronisiert sein, ebenso wie die Erwartungen an die Ergebnisse. Lernen darf immer auch Scheitern – man lernt (trivialerweise) am besten aus den Fehlern, die man macht. Aber weshalb sollte dieser wechselseitige Adaptationsprozess dem akademischen Lernen förderlich und nicht hinderlich sein? Die erste Antwort ist, dass jeder und sei es auch nur temporäre Bruch mit eigenen Gewohnheiten deren Lebendigkeit, Relevanz, Notwendigkeit, kurz: Sinnhaftigkeit auf die Probe stellt. Zurecht – insbesondere vor dem historischen Hintergrund der deutschen Diktaturen – wertschätzt man hierzulande die Freiheit von Forschung und Lehre, ihre Ungestörtheit durch wissenschaftsex-

terne Aufträge und Aufgaben. Ebenso zurecht beweist sich diese Freiheit nur in der Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion. Und da Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sich ebenso wenig selbst auf den Kopfschauen können wie alle anderen auch, braucht es dazu, wenn nicht den Blick von außen, so doch den Kontakt nach außen. Die zweite Antwort ist die Überschreitung disziplinärer Grenzen aus inhaltlich zwingenden Gründen: reale Probleme scheren sich meist wenig um die Frage ihrer fachlichen Zugehörigkeit. In meinen Forschungsmonaten in Kalifornien habe ich gelernt, dass man selbst innerhalb der Universität die Frage nach der Disziplin durch die Frage nach dem Inhalten ersetzen kann. Statt »What's your discipline?« kann man auch fragen »What's your project?«

LISA BRAUN: Gutes Beispiel hierfür ist das Fach der Konservierung/Restaurierung. Bis vor wenigen Jahren ein reiner Ausbildungsberuf, sieht das heute ganz anders aus. Restauratoren werden in den (wenigen) renommierten Studiengängen umfassend geistes- und naturwissenschaftlich sowie handwerklich geschult. Entscheidungen können in dieser Disziplin weder mit rein naturwissenschaftlichem noch mit rein geisteswissenschaftlichem Hintergrund getroffen werden. Hier ist Expertenwissen aus Chemie, Physik und Kunstgeschichte miteinander verschränkt und auch handwerkliches Geschick und die Kenntnis historischer Arbeitsweisen sind von Bedeutung. In der akademischen Ausbildung von Restauratoren zeigt sich also *par excellence* interdisziplinäres Arbeiten und auch Transferprozesse in der Lehre. Es ist in der studentischen Laufbahn mehrfach vorgesehen, dass Studierende an ausgelagerte Stationen, wie beispielsweise Museen oder Denkmalämter gehen, um dort Objekte zu bearbeiten. Diese Bearbeitung wird natürlich sehr genau betreut und das Vorgehen zu Beginn und im Prozess mit Lehrenden immer wieder eingehend besprochen. Welche Untersuchungen sind sinnvoll (bspw. Röntgen/Infrarotreflektographie/MRT/Probenentnahmen/etc.), wie sind die Ergebnisse auszuwerten und zu bewerten und welche Maßnahmen können daraus hervorgehend an den Objekten getroffen werden? Man spricht dabei von einem oft sehr weit verzweigten decision-making-model, das die Studierende nicht nur IN der Werkstatt ihrer Ausbildungseinrichtung erproben, sondern dann auch ›im kalten Wasser‹ selbst erstellen müssen und dieses vor den betreuenden Lehrkräften aufzeigen und ›verteidigen‹ müssen. Doch auch der Transfer IN die Institution hinein lässt sich im Fach der Konservierung/Restaurierung sehr gut beobachten. Experten von außen geben speziell ausgerichtete Kurse, um die akademische Ausbildung der Studierenden mit Erfahrungswerten und ›hands-on-Projekten‹ zu unterstützen. So lehrt beispielsweise ein Schnitzkurs mit einem Bildhauer genau so viel über Spuren an mittelalterlichen Skulpturen wie eine Vorlesung in »Bildgebende Untersuchungsmethoden« (bspw. Röntgen/Infrarotreflektographie/etc.). Der Erfahrungswert oder -speicher eines Externen ist dabei von genauso großer Wichtigkeit wie die frontale Vermittlung von Wissen in Vorlesungen. Die akademische Ausbildung der Restauratoren ist also nicht nur fachlich sehr interdisziplinär angelegt, sondern verdeutlicht auch in der Lehre sehr gut, dass erst Transferprozesse dazu führen, am Ende der akademischen Ausbildung einen sowohl wissenschaftlich top ausgebildeten als auch an realen Fällen und Objekten gereiften und mit wertvollem Expertenwissen bereicherten Kandidaten aus den Hallen der Ausbildungsstätte zu entlassen.

Leider zeigt sich bis heute, dass diese in der heutigen Zeit sehr umfassend geschulten Kräfte, nach wie vor von sehr traditionell ausgebildeten Akademikern eher herablassend behandelt werden.

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Die für die Lehre besonders relevante dritte Antwort ist die Möglichkeit der Erfahrung intensiver Selbstwirksamkeit in der Kooperation mit externen Partnern. Studierende erleben selten Wertschätzung für ihre Arbeit in anderer Form als einer guten Note.

SIBYLLE MÜHLEISEN: Für alle Beteiligten ergeben sich aus diesen Formaten einen Mehrwert. Studierende haben die Möglichkeit sich damit auseinanderzusetzen, was ihre wissenschaftliche Disziplin zur Bearbeitung gesellschaftlicher Schlüsselprobleme und Zukunftsfragen beitragen kann, und die Anwendungsbezüge ermöglichen, neu erworbenes Fachwissen zu erproben und kritisch zu hinterfragen. Außerdem erhalten sie Zugang zum Wissen der Partner (wechselseitiger Wissenstransfer) und kommen in Kontakt mit potentiellen Berufsfeldern und Arbeitgebern. Dies erlaubt ihnen auch eine Orientierung hinsichtlich der Frage, welche Berufsmöglichkeiten ihnen ihr Studium eröffnet. Transfer-Lehrprojekte bewirken zudem eine hohe Selbstwirksamkeit bei den Studierenden und erhöhen die Bindung an das Studienfach. Auch Studienabbrüche werden laut einer DZHW-Studie aus dem Jahr 2017 durch die Bindung ans Fach verringert. Diese Bindung kann durch die Entwicklung eines Curriculums, dessen Anforderungsgestaltung sich von stärkerer Vorgabenorientierung hin zu umfassender Eigenaktivität ändert oder frühzeitige Einbeziehung der Studierenden in Forschungs- und Praxisprojekte, erhöht werden. Transfer in der Lehre nimmt eine Brückenfunktion zwischen den Zielen akademischer Bildung, Berufsorientierung und gesellschaftlichen Anforderungen ein.

Lehrende profitieren von den Impulsen für forschungs- und praxisorientierte Lehre, motivierten Studierenden und dem Austausch mit den außerhochschulischen Akteuren. Solche Lehrformate liefern häufig neue Perspektiven auf die eigene Forschung oder liefern Impulse für neue Forschungsfragen.

Den außerhochschulischen Akteuren erschließt sich der Zugang zu universitärem Wissen und sie profitieren von der Kreativität und Neugier der Studierenden.

**Ist Transfer eine dritte Mission oder
integraler Teil der ersten beiden Missionen
der Universität?**

Third Mission 1: Komplexität, Sichtbarkeit, gesellschaftlicher Nutzen

CLAUDIA SCHLAGER: Aus meiner Sicht sollte bzw. könnte es integraler Teil von Forschung und Lehre sein. Das Thema Transfer ist aber vielleicht auch zu vielschichtig, zu komplex und von zunehmender Relevanz, so dass das Thema davon profitiert, wenn es als eine Third Mission – also eine dritte gleichberechtigte Säule universitärer Handlungsfelder – verstanden wird und so mehr Gewicht erhält.

STEPHANIE JÖRRES: Die Darstellung des Transfers als dritte Mission gibt zudem die Möglichkeit, eine höhere Sichtbarkeit des Begriffs und damit auch der Wertigkeit des Transfers zu erreichen. Gleichzeitig bricht man so auch mit der Vorstellung, dass Transfer immer ein Teil von Lehre und Forschung sein muss, was aus meiner Sicht keinem Bereich gerecht werden würde.

HIRAM KÜMPER: Darüber denke ich jetzt schon länger nach und habe noch keine richtig abschließende Meinung entwickelt. Aber eigentlich glaube ich schon, dass es eher eine ›dritte Mission‹ sein muss – eine, die natürlich mit den anderen beiden Säulen eng verbunden ist. Aber eben doch eine eigenständige.

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Obwohl es traditionell üblich ist, Transferaktivitäten als dritte Mission den beiden Aufgaben Forschung und Lehre zur Seite zu stellen, regte sich an einigen Standorten – etwa Konstanz oder Duisburg-Essen – gegen diese Zuordnung Widerstand. Transfer, so wurde argumentiert, sei Teil der beiden ersten Missionen und von diesen nicht zu trennen. Als dritte Mission angesehen, würde man Transferaktivitäten unter Wert verkaufen: es handele sich eben nicht um etwas zusätzlich zu Leistendes, sondern etwas stets Mitlaufendes akademischer Forschung und Lehre. Inhaltlich stimme ich dieser Position zu – melde aber aus strategischen Gründen Bedenken an: wer Transfer nicht als eigenständiges Aktivitätsfeld auszeichnet und benennt, macht es leichter, es zu ignorieren. Sicher: Forschung und Lehre transferieren notwendigerweise, sie müssen immer übersetzen und kommunizieren. Das ist Teil ihres Wesens. Wer aber Transfer definitorisch unsichtbar macht, indem er diese Zugehörigkeit betont, macht es schwer, erkennbare Kriterien für Transferprojekte zu be-

nennen. Wer also die Kategorie der ›dritten Mission‹ ablehnt, sollte zumindest methodisch klar Minimalia für den Transferanteil von Forschung und Lehre definieren.

LISA BRAUN: Transfer MUSS Komponente von Forschung und Lehre sein. Transfer sollte nie als eine abgetrennte Mission betrachtet werden, denn da würde sich die Katze schon selbst in den Schwanz beißen: Wie kann Transfer, als Vermittlungseinheit ein abgetrenntes Feld sein?

HIRAM KÜMPER: Aber müsste man nicht den Kolleginnen und Kollegen auch die Möglichkeit zugestehen, sich für Transfer NICHT zu interessieren – solange sie nur anderen ebenso zugestehen, dass sie sich um dieses Feld kümmern? Es müssen doch nicht alle alles machen. Grundlagenforschung ohne direkten Anwendungsbezug muss es auch noch geben können. Oder man erweitert den Transferbegriff sehr stark, um die mit einzubeziehen – also praktisch um alle ›Zuliefererbetriebe‹ zum Transfer. Aber dann verliert er massiv an Konturschärfe. Ich glaube, mit der LEHRE muss es integral verknüpft sein, damit man hinterher eine reflektierte Wahlfreiheit hat, ob man im Einzelfall transferorientiert arbeiten will oder nicht.

STEPHANIE JÖRRES: Selbstverständlich kann Transfer nicht ohne die beiden anderen Missionen Lehre und Forschung gedacht werden, denn sowohl Lehre als auch Forschung bedingen den Transfer. Dennoch ist aus meiner Sicht der Transfer als eine dritte Mission zu werten. Denn um Lehre und/oder Forschung in konkrete Anwendungen umzusetzen, bedarf es neben einem zusätzlichen Arbeitsaufwand, auch einem anderen Fokus. Während bei der Lehre die Vermittlung von Wissen und bei der Forschung die Erschaffung neuen Wissens im Fokus steht, setzt der Transfer sein Augenmerk auf die Anwendung von Forschung. Hierfür sind oftmals eine andere bzw. neue Fragestellung und eine andere bzw. neue Herangehensweise an Forschungsergebnisse notwendig.

LISA BRAUN: Transfer sollte integraler Bestandteil der akademischen Ausbildung sein, um den Studierenden nicht noch größere Scheuklappen aufzusetzen, sondern ihnen die zahlreichen Verbindungen unter den Disziplinen und nach außen aufzuzeigen. Es ist viel sinnvoller erforschte Ergebnisse anzuwenden und deren Relevanz für das aktuelle Tagesgeschehen aufzuzeigen, anstatt ein künstliches Szenario innerhalb einer ›dritten Mission‹ zu schaffen.

THOMAS S. HOFFMEISTER: Darüber kann man vortrefflich streiten. Ich will mal eine provokante Position einnehmen und sagen, dass Transfer eine dritte Mission ist. Warum? Behauptete ich, es wäre integraler Bestandteil müsste ich ja annehmen, dass ich Lehre an der Universität gar nicht gestalten kann, ohne direkten Wissensfluss in die Gesellschaft zu erzeugen. Es ist ziemlich klar, dass das Unsinn ist. Ebenso kann ich in der Forschung Fragen nachgehen, die mindestens zunächst überhaupt keinen Nutzwert für die Gesellschaft haben. Der politische Druck ist nicht nur bei uns, sondern in vielen Ländern massiv, dass Universitäten akute Fragestellungen der Gesellschaft lösen sollen, also angewandte und anwendba-

re Forschung betreiben sollen. Und dieser Druck ist nicht neu. Bereits 1939 hat der massive Druck aus der Politik den damaligen Direktor des Institute of Advanced Knowledge A. Flexner (Harpers, issue 179, June/November 1939) dazu verleitet, auf die hohe Relevanz zunächst ganz nutzloser aus der Neugierde heraus betriebener Forschung zu verweisen. Jüngst hat der jetzige Direktor des Instituts einen entsprechenden Essay Flexners Essay beigelegt und beide sind nun bei Princeton University Press als Buch erschienen. Wer also in der Forschung den Transfer und die Anwendung für einen integralen Bestandteil hält, hat einen wesentlichen Aspekt von Grundlagenforschung nicht verstanden. Nun könnte man argumentieren, in der Lehre sei das anders. Die Lehre solle doch Kompetenzen für den Beruf erzeugen und in der Tat beklagen sich ja die Industriechefs allenthalben über die Qualität unserer Absolvent:innen, weil sie nicht passgenau für die heutigen Berufe ausgebildet sind. Wenn ich mir jedoch vorstelle, dass wir unsere Absolvent:innen mit Kompetenzen für die Berufswelt für die nächsten 40 Jahre qualifizieren sollen, und wir wissen, dass die meisten heutigen Berufe dann nicht mehr existieren werden, dafür jedoch viele völlig neue, die wir uns kaum vorstellen können, erscheint dann der Ansatz, Studierende passgenau für heutige Anforderungen der existierenden Berufe auszubilden, nicht ein wenig absurd? Müssen unsere Studierenden nicht vielmehr hochgradig Kompetenzen erwerben, sich reflexiv mit dem Seienden und problemorientiert mit neuen Lösungen auseinanderzusetzen? Und braucht es dazu unmittelbar die gesellschaftliche Relevanz und Implementierbarkeit in der Gesellschaft? Ganz sicher nicht. Stellen wir eine andere Frage: Macht es Sinn, in der Lehre gesellschaftlich relevante Fragen aufzugreifen? Ganz sicher ja, wäre meine Antwort hier. Denn häufig macht es den Studierenden Spaß und bringt ihnen Motivation, sich mit Fragen auseinanderzusetzen, deren Auswirkungen im gesellschaftlichen Feld sie mindestens erahnen können. Und sicher macht es Spaß, Probleme zu lösen, bei denen man den unmittelbaren Nutzen sieht. Besonders groß ist dieser positive Effekt, wenn Studierende in direktem Kontakt mit der Bürgergesellschaft Fragen angehen. Ist Transfer in der Lehre damit ein unmittelbarer integraler Teil der Lehre? Nein. Wir lassen uns nur zu leicht von der utilitaristischen oder neoliberalen Sicht der Gesellschaft leiten, dass wir uns diese Bildungseinrichtungen nur leisten können, wenn alles sofort gesellschaftlichen Nutzen erzeugt. Hier stehen Produktionsnutzen und Kultur sich gegenüber.

LISA BRAUN: Dabei darf aber nie Transfer als ungeliebtes Stiefkind betrachtet werden, sondern muss in seiner Wichtigkeit für die umfassende und zukunftsorientierte akademische Ausbildung herausgestellt werden. Gerade das Beispiel der Ausbildung in Konservierung/Restaurierung zeigte für mich immer wieder, wie enorm wichtig es ist, dass Transferprozesse nicht als abgeschnittene Einheit auftreten, sondern dass diese Teil von Forschung und Lehre sind. Forschung und Lehre sind die Hauptaufgaben von Hochschulen. Dennoch muss in einer modernen und zeitgemäßen Ausbildung auch die Anwendung und Umsetzung an realen Beispielen erprobbar sein, denn ansonsten hat man wieder den guten alten Elfenbeinturm, in dem sich alles abspielt. Sobald der Studierende diesen dann aber am Ende seiner Ausbildung verlässt, trifft er vollkommen unvorbereitet auf reale Szenarien, die keinem Lehrbuch mehr entsprechen und die ohne Vorbereitung in Form von testlaufartigen Projekten mit externem

Bezug auch nicht zu meistern sind. Wenn deutsche Universitäten im weltweiten Vergleich weiterhin gut ausgebildete Akademiker heranziehen möchten, dann muss Transfer in Forschung und Lehre stattfinden.

STEPHANIE JÖRRES: *Es ist dabei in keiner Weise abzustreiten, dass die Anwendung und Umsetzung neuester Forschungsergebnisse für die Forschung selbst aber vor allem auch für die Gesellschaft absolut notwendig und existentiell sind. Daher sollte die dritte Mission Transfer auch gleichberechtigt neben den ersten beiden Missionen Lehre und Forschung an Hochschulen verortet sein. Dennoch ist auch nicht abzustreiten, dass auch immer wieder dringende Forschungsfragen zu stellen und zu beantworten sind, die keine (direkten) Transferaspekte beinhalten. Ähnlich verhält es sich mit der Lehre. Transfer in der Lehre ermöglicht Studierenden und Promovierenden einen konkreteren Einblick und damit einhergehend auch andere Erfahrungen und Kenntnisse, die ein klassischer Frontalunterricht so nicht vermitteln kann. Aber auch hier gilt, Lehre muss nicht immer Transfer beinhalten. Die Lehre an Hochschulen wird auch in Zukunft in vielen Bereichen vor allem ihren Fokus auf der klassischen fachlichen und nicht praxisorientierten Wissensvermittlung legen.*

Aus diesen Gründen halte ich die Einordnung des Transfers als dritte Mission für eine klarere Abgrenzung, die sowohl der Lehre, der Forschung und auch dem Transfer gerechter wird.

»Dritte Mission« als Nebeneffekt gängiger Tätigkeiten

Überlegungen aus ethnografischer Sicht zum Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis

Julian Eckl

Einleitung

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler kämpfen in ihrem Arbeitsalltag oft damit, sowohl der Lehre als auch der Forschung gerecht zu werden. Gleichwohl handelt es sich dabei im Prinzip um die zwei unbestrittenen Aufgabenfelder der Universitäten. Daneben wird inzwischen auch die sogenannte »dritte Mission« als weiteres Aufgabenfeld genannt. Das gilt zunehmend auch für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Im Rahmen der »dritten Mission« soll den selbstreferenziellen Tendenzen der Wissenschaft entgegengewirkt werden. Wissenschaft soll sich in vielerlei Hinsicht gegenüber gesellschaftlicher Praxis öffnen und es soll ein Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis befördert werden, der in beide Richtungen wirkt.¹

Während die »dritte Mission« häufig als ein junges oder sogar als ein zukünftiges Aufgabenfeld der Universitäten beschrieben wird, könnte man jedoch argumentieren, dass einige Aspekte, die unter die »dritte Mission« fallen, schon seit geraumer Zeit praktiziert werden. Aus dieser Sicht hat die »dritte Mission« zwar eine lange Tradition, allerdings stand sie bisher nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit, während derzeit eine Professionalisierung der »dritten Mission« angestrebt wird. Die bewusste Reflexion, Aufwertung und institutionelle Verankerung der »dritten Mission« kann man dementsprechend mit vorangegangenen Wellen der Professionalisierung universitärer Praxis vergleichen. Im Zusammenhang mit dem thematischen Fokus dieses Sammelbandes wäre insbesondere das gestiegene Interesse an Forschungs- und an Lehrmethoden hervorzuheben, deren systematische Vermittlung und Anwendung zunehmend erwartet werden.

1 Zu den Diskussionen über »dritte Mission« im Allgemeinen, siehe beispielsweise die Beiträge in *Die Hochschule* 1/2016 (Hachmeister e.a. 2016). Im vorliegenden Sammelband liegt darüber hinaus ein besonderer Fokus auf den Geistes- und Sozialwissenschaften.

Die Professionalisierung der ›dritten Mission‹ ist ein vielversprechendes Unterfangen, allerdings sollten mindestens zwei drohende Fehler ins Bewusstsein gerufen werden. Erstens sollte man nicht davon ausgehen, dass es sich um ein gänzlich neues Tätigkeitsfeld handeln würde, über das noch wenig bekannt ist. Zweitens sollte die derzeitige Euphorie über die ›dritten Mission‹ nicht dazu führen, dass ungewollte, aber erwartbare Nebenwirkungen der Professionalisierung übersehen werden. Um diese Fehler zu vermeiden, sollte man auf dem vorhandenen Erfahrungsschatz aufbauen und dabei auch die Frage in den Blick nehmen, welche besonderen Herausforderungen sich an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis ergeben.

Ethnografie ist ein wichtiges Beispiel für eine Forschungstradition, in der zentrale Aspekte der ›dritten Mission‹ bereits jetzt zum Tragen kommen. Ethnografie zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass Forschende gewöhnlich versuchen, in den Lebensalltag der Menschen einzutauchen, die beforscht werden sollen. Während dieses Eintauchen meist damit begründet wird, dass auf diese Weise ein besseres Verständnis für ›die Praxis‹ entwickelt werden kann, hat sich immer wieder gezeigt, dass insbesondere die teilnehmende Beobachtung keine Einbahnstraße ist. Vielmehr vermitteln die Forschenden auch etwas über sich selbst und es entsteht mitunter ein Austausch zwischen Forschenden und Beforschten, den man als Transfer im Sinne der ›dritten Mission‹ verstehen und der in beide Richtungen transformativ wirken kann.

Durch das sprichwörtliche Verlassen des Elfenbeinturms werden für Wissenschaft und Gesellschaft neuartige Erkenntnisse ermöglicht, aber man setzt sich – auch physisch – gleichzeitig Risiken aus. So verliert man durch das Eintauchen in ›die Praxis‹ bzw. in ›das Feld‹ auch einen gewissen Grad an Kontrolle – und zwar nicht nur über den Forschungsprozess als solchen, sondern auch über den eigenen Lebensalltag, der zunehmend von außen bestimmt wird. Darüber hinaus wird schnell deutlich, dass es nicht ›die eine Praxis‹ gibt und dass unterschiedliche Gruppen ihre jeweilige gelebte Realität in den Vordergrund stellen. Konflikte innerhalb ›der Praxis‹ wirken sich auch auf Forschende aus, die sich darin bewegen und leicht zwischen die Konfliktparteien geraten können. Die Führungszeichen um ›die Praxis‹ und ›das Feld‹ sollen diese Vielstimmigkeit und Heterogenität in Erinnerung rufen – denn die damit einhergehenden Herausforderungen sind auch für die Professionalisierung der ›dritten Mission‹ von zentraler Bedeutung.

Wie sich im Verlauf des Beitrags zeigen wird, ist ein wichtiger Schluss, der sich aus den vorhandenen Erfahrungen mit der ›dritten Mission‹ als Nebeneffekt gängiger Tätigkeiten ziehen lässt, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler jederzeit die Möglichkeit haben sollten, sich auch wieder zurückzuziehen und eine (kritische) Distanz zu ›der Praxis‹ zu bewahren. Eine wichtige Voraussetzung hierfür wäre, dass Tätigkeiten im Bereich der ›dritten Mission‹ flexibel erbracht werden können und dass keine finanziellen Abhängigkeiten entstehen. ›Dritte Missi-

on« und Transfer dürfen kein Selbstzweck sein, der ein unkontrolliertes Eigenleben entwickelt und für Forschende zu einer unausweichlichen Verpflichtung wird.

Der Beitrag knüpft an Erfahrungen an, die der Autor als Politikwissenschaftler in Forschung und Lehre mit der (politischen) Ethnografie gemacht hat. Ethnografie beschäftigt sich nicht nur mit Praxis, sondern sie kann auch selbst als eine Form von Praxis verstanden werden. In der Lehre entsteht somit ein doppelter Praxisbezug: Wissenschaft und Forschung werden als eine praktische Tätigkeit vermittelt, die sich mit unterschiedlichsten Formen von (Alltags-)Praxis beschäftigt. Daher kann Ethnografie besonders gut im Rahmen von Lernen durch Forschung (Reinmann 2016) vermittelt werden, wodurch ein fließender Übergang zwischen Forschung und Lehre entsteht. Die Studierenden erleben sich selbst von Anfang an als Forschende und es findet bereits hier ein erster Transfer statt.

Daraus ergibt sich wiederum, dass die Überlegungen zur ethnografischen Forschung auch für die ethnografische Lehre zutreffen und dass man beide unter dem Begriff des ethnografischen Arbeitens zusammenfassen kann. Auch wenn das frühzeitige praktische Anwenden anfangs zu Verunsicherungen führen kann, schätzen die Studierenden die damit einhergehende Würdigung ihrer Tätigkeiten und die deutliche Selbstwirksamkeitserfahrung. Diese positiven Erfahrungen haben sie auch in ihren schriftlichen Nominierungsbegründungen zum Ausdruck gebracht, auf deren Grundlage eine Jury den Autor unter den vorgeschlagenen Lehrenden ausgewählt und für sein Seminar »Politische Ethnographien in den Internationalen Beziehungen« mit dem Hamburger Lehrpreis 2016 ausgezeichnet hat.

Im Folgenden wird zunächst auf ein paar Besonderheiten des ethnografischen Arbeitens eingegangen, die im vorliegenden Kontext von Bedeutung sind. Dabei wird deutlich werden, dass insbesondere die teilnehmende Beobachtung als zentrale Säule der Ethnografie einen wichtigen, bidirektionalen Transferanlass darstellt und dass »die Praxis« aus ethnografischer Sicht zu einem unerschöpflichen Schatz an spannenden und vielseitigen Lernorten wird. In einem zweiten Schritt wird darauf eingegangen, dass die Stärken des ethnografischen Arbeitens nicht verhindern können, dass sich gewichtige Herausforderungen ergeben. Der Fokus wird hierbei auf denjenigen Herausforderungen liegen, die dadurch entstehen, dass in der Ethnografie – wie auch von der »dritten Mission« gefordert – die Grenze zwischen Wissenschaft und Praxis bewusst überschritten wird. In einem dritten Schritt wird festgehalten, welche Schlussfolgerungen sich daraus für die Professionalisierung der »dritten Mission« ergeben.

Ethnografisches Arbeiten wird vom Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis geprägt

Ethnografie wird in unterschiedlichen Disziplinen praktiziert, auch wenn ihre Geschichte insbesondere von der Ethnologie geprägt wurde (vgl. Gobo 2008, Schatz 2009, Emerson e.a. 2011 sowie Breidenstein e.a. 2015). Die Tatsache, dass Ethnografie mit unterschiedlichen disziplinären Zugängen vereinbar ist, ist eine ihrer großen Stärken. Gleichzeitig haben sich die einzelnen Disziplinen die Ethnografie auf eine eigenständige Art und Weise angeeignet, sodass man sich leicht in Grundsatzdebatten über die Frage wiederfinden kann, was Ethnografie »eigentlich« ist. Vor diesem Hintergrund ist es zwar wichtig, darauf hinzuweisen, dass die nun folgenden Überlegungen insbesondere von einem politikwissenschaftlichen Anwendungskontext geprägt sind (z.B. Schatz 2017); gleichzeitig ist es im Rahmen dieses Beitrages aber nicht notwendig, auf methodologische Grundsatzfragen einzugehen. Vielmehr genügt es, ein paar Eigenschaften der Ethnografie herauszuarbeiten, die zeigen, inwiefern die »dritte Mission« aus ethnografischer Sicht bereits heute Teil des universitären Alltags ist.

Man könnte sagen, dass ethnografisches Forschen rein praktisch auf drei Säulen beruht (Eckl 2018a), die jeweils ein Bündel an spezifischen Methoden und Aktivitäten umfassen. Im Hinblick auf die »dritte Mission« ist dabei zentral, dass sich diese drei Säulen unter anderem dahingehend unterscheiden, inwiefern sie bereits im Forschungsprozess bzw. beim Lernen durch Forschung Transferanlässe im Sinne eines Austausches zwischen Wissenschaft und Praxis liefern. Darüber hinaus ist von Bedeutung, dass sie sich im Hinblick auf die Frage unterscheiden, inwiefern die Forschenden auf die Kooperation »des Feldes« bzw. »der Praxis« angewiesen sind, um den Anforderungen der jeweiligen Säulen gerecht zu werden. Die unterschiedlichen Abhängigkeiten »vom Feld«, die sich daraus ergeben, sind für die Professionalisierung der »dritten Mission« wichtig, da auch hier Abhängigkeiten von »der Praxis« entstehen werden. Die Darstellung der drei Säulen erfolgt in einer solchen Reihenfolge, sodass mit dem am wenigsten deutlichen Transferpotential begonnen und mit dem höchsten geendet wird.

Beginnen wir also mit der Artefaktanalyse bzw. dem Betrachten. Obwohl die Ethnografie dem Erheben oder Generieren von empirischen Materialien prinzipiell viel Beachtung schenkt, ist es – gerade in einem politikwissenschaftlichen Kontext – nicht immer notwendig, empirische Materialien selbst zu generieren. Vielmehr werden häufig bereits bestehende Textdokumente untersucht. Dabei handelt es sich insofern um »dankbare« empirische Materialien, dass insbesondere öffentliche Akteure rechtlich dazu verpflichtet sind, ihr eigenes Handeln selbst zu dokumentieren und Forschende dadurch zu einer Vielzahl von offiziellen Dokumenten problemlos Zugang erhalten. Ein Beispiel hierfür wären Wortprotokolle von Parlamentsdebatten oder von internationalen Verhandlungen. Auch wenn sich die

Situation im Falle von Archivmaterial oder Geheimdokumenten anders darstellt, kann die Artefaktanalyse häufig ohne Kooperation ›des Feldes‹ und ohne intensiven Austausch mit Personen ›aus dem Feld‹ erfolgen. Dementsprechend selten sind auch die Chancen, dass bereits im Forschungsprozess ein Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis stattfindet. Hier unterscheidet sich die Ethnografie nicht von anderen Forschungstraditionen, die ebenfalls auf Artefakte zurückgreifen. Dies gilt auch für die Analyse von Artefakten jenseits der zumeist verwendeten Textdokumente. Hier könnte man insbesondere an kleinere dreidimensionale Objekte bis hin zu Gebäuden – oder aber an digitale Artefakte sowie an Bilder – denken (z.B. Bohnsack 2009, Lueger e.a. 2018). Beispielsweise wurden »diplomatische Familienfotos« in meinen Seminaren zur globalen Diplomatie gewinnbringend analysiert.

Interviews bzw. das Befragen stellen die zweite Säule des ethnografischen Forschens dar, sind aber ebenfalls kein Alleinstellungsmerkmal. Auch wenn der Begriff Interviews in diesem Zusammenhang ein sehr breites Bündel an Einzelmethoden umfasst, die sich von narrativen Interviews bis hin zu Surveys auf der Grundlage von standardisierten Fragebögen erstrecken, unterscheiden sie sich in einem zentralen Punkt von der Artefaktanalyse. Im Gegensatz zu den Artefakten entstehen Interviews auf Betreiben der Forschenden, die u.a. durch die Interviewthemen und ihre Fragen eine Art Minimaltransfer leisten. Sie stoßen die Befragten auf bestimmte Themen und regen sie mindestens dazu an, sich bestimmte Sachverhalte zu vergegenwärtigen. Die Interviewsituation kann gleichzeitig dazu führen, dass für die Befragten scheinbar Bekanntes in einem neuen Licht erscheint. Gleichzeitig bieten gerade leitfadengestützte und narrative Interviews für die Befragten die Möglichkeit, den Gesprächsverlauf zu beeinflussen und eigene Schwerpunkte zu setzen. Das Ergebnis des Interviewprozesses ist eine Koproduktion von Forschenden und Befragten.

Das bedeutet zum einen, dass die Forschenden im Prinzip in einem viel höheren Maße von der Kooperation ›des Feldes‹ abhängig sind, und zum anderen, dass bereits im Forschungsprozess ein größerer Raum für Transfer entsteht. Der Umfang der Transfermöglichkeiten und der Grad, zu dem es sich um uni- oder bidirektionale Transfermöglichkeiten handelt, variieren dabei insbesondere mit der Art der Befragung. In meinen Seminaren zur globalen Diplomatie wurden beispielsweise Konsularinnen und Konsulare in leitfadengestützten Interviews (z.B. Bognner e.a. 2014) befragt. Aus den Berichten der Studierenden geht hervor, dass sich die Interviews zu einem inspirierenden Gedankenaustausch entwickeln können. Durch das tatsächliche Betreten der Räumlichkeiten der Konsulate sowie durch die intensive, interaktive Gesprächssituation mit ihren überraschenden Einsichten und spontanen Rückfragen konnten die Studierenden ein viel tieferes Verständnis für die konsularische Alltagspraxis entwickeln als es die wissenschaftlichen Hintergrundtexte zum Seminar zu vermitteln vermochten. Gleichzeitig wurde mitunter bei den Befragten ein Interesse für die wissenschaftliche Perspektive auf die un-

tersuchte Praxis geweckt, wodurch die Interviewenden selbst zu Expertinnen und Experten wurden.

Während Artefaktanalyse und Interviews auch in vielen anderen sozial- und geisteswissenschaftlichen Forschungstraditionen verankert sind, wird die teilnehmende Beobachtung (bzw. das Beobachten) häufig nicht nur als eine der Säulen des ethnografischen Forschens, sondern als die eigentliche Besonderheit des ethnografischen Forschens gesehen (Malinowski 1972). Die teilnehmende Beobachtung ermöglicht es, die eigenen Sinne als Erhebungsinstrumente einzusetzen, anstatt sich auf Materialien zu stützen, die andere erstellt haben. Im Prinzip geht damit der Auftrag einher, eine (räumliche) Nähe ›zum Feld‹ herzustellen. Auch wenn der Begriff teilnehmende Beobachtung eine Bandbreite an Aktivitäten abdeckt, bei denen unterschiedlich stark teilgenommen und beobachtet wird, bleibt als gemeinsamer Grundgedanke, dass die Forschenden durch teilnehmende Beobachtung besonders tief in ›das Feld‹ bzw. in ›die Praxis‹ eintauchen können; gleichzeitig exponieren sie sich dabei auch selbst besonders stark. Noch mehr als in Interviews entsteht eine Situation, in der sich Forschende und Beforschte wechselseitig beeinflussen und Transfer stattfinden kann. ›Die Praxis‹ wird nicht nur im Rahmen von Befragungen rekonstruiert, sondern sie wird miterlebt und dadurch bis zu einem gewissen Grad auch mitgestaltet.

Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung sind Forschende in besonderem Maße auf die Kooperation ›des Feldes‹ angewiesen, da die Verweigerung des ›Feldzugangs‹ teilnehmende Beobachtung schwierig bis unmöglich macht. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass der Zugang ›zum Feld‹ (und das Verlassen ›des Feldes‹) in der Literatur zur Ethnografie umfangreiche Beachtung finden (z.B. Gobo 2008: 117–34, 306–13).

Insbesondere im Rahmen von Abschlussarbeiten können die Studierenden auch einen herausfordernden Feldzugang in Kauf nehmen sowie einen Feldaufenthalt an geographisch entfernten Orten einplanen (z.B. Zugang zu diplomatischen Verhandlungen an einem der Sitze der Vereinten Nationen). Darüber hinaus entsteht im Rahmen von Abschlussarbeiten aufgrund der größeren Zeitdauer prinzipiell ein besonders intensiver Austausch zwischen Forschenden und Beforschten.

Gleichzeitig haben die Studierenden auch im Rahmen von Seminaren, in denen sie sehr unterschiedliche Schauplätze der Politik aufgesucht haben (z.B. Demonstrationen oder Parlamente), davon berichtet, dass ihnen die Erfahrungen ›im Feld‹ einerseits einzigartige Einsichten auf den Forschungsgegenstand ermöglicht und andererseits einen neuen Blick auf ihr Fachgebiet eröffnet haben. Mit anderen Worten haben sie sogar hier direkt miterlebt, dass die Feldaufenthalte nicht nur empirische Details zu Tage fördern, sondern auch vollkommen neue Perspektiven eröffnen. Darüber hinaus entstanden auch immer wieder Situationen, in denen sie ihr Fachwissen mit Personen ›im Feld‹ geteilt haben. Im Hinblick auf die gängigen

Lern-Lehr-Theorien könnte man festhalten, dass das Eintauchen »in die Praxis«, das im ethnografischen Lernen durch Forschen praktiziert wird, komplexe Lernumgebungen schafft, wie sie auch aus der Sicht des Konstruktivismus wünschenswert erscheinen (vgl. Eckl 2018b).

Zusammenfassend lässt sich somit festhalten, dass eine zentrale Besonderheit des ethnografischen Arbeitens ist, dass Transfer bereits im Forschungsprozess bzw. beim Lernen durch Forschung stattfinden und in beide Richtungen wirken kann. Darüber hinaus nimmt die Chance auf Transfer von der Artefaktanalyse über die Interviews bis zur teilnehmenden Beobachtung zu. Dass sich die Transferpotentiale im Forschungsprozess auch tatsächlich entfalten können, liegt insbesondere daran, dass sich ethnografische Projekte gewöhnlich durch ein offenes und inkrementelles Forschungsdesign auszeichnen, in dessen Rahmen auf Erkenntnisse eingegangen werden kann, die sich im Prozess ergeben haben. Eine zentrale Begründung hierfür ist, dass die Forschung dem gelebten Alltag der Beforschten Rechnung tragen möchte und man sich diesem erst im Laufe der Forschung schrittweise annähern kann.

Das Interesse für die Lebenswirklichkeit der Beforschten und das besondere Augenmerk auf der teilnehmenden Beobachtung unterscheiden ethnografische Forschung zumindest im Ausgangspunkt auch von den meisten *Mixed-Methods*-Ansätzen. Zwar ist es dort wie in der Ethnografie möglich, unterschiedliche Einzelmethoden miteinander zu kombinieren, aber die übergeordnete Zielsetzung liegt dabei gewöhnlich nicht auf dem Eintauchen in die Lebenswirklichkeit der Beforschten, sondern auf dem Überwinden der Trennlinie von quantitativen und qualitativen Methoden.²

Im bestehenden Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis gibt es gewichtige Herausforderungen

Auch wenn die Stärken des ethnografischen Arbeitens offensichtlich sind und als ein Beleg dafür gesehen werden können, dass zurecht große Hoffnungen in eine Professionalisierung der »dritten Mission« gesetzt werden, zeigen sich an den ethnografischen Erfahrungen gleichzeitig wichtige Herausforderungen für den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis. Die Euphorie für die »dritte Mission« sollte nicht über diese Herausforderungen hinwegtäuschen. Manche

- 2 Da das Hauptaugenmerk in der vorangegangenen Darstellung auf dem Erheben und Generieren von empirischen Materialien liegt, sollte der Vollständigkeit halber noch erwähnt werden, dass sich die zusammenführende Auswertung der unterschiedlichen empirischen Materialien, wie beispielsweise der Feldprotokolle, in ethnografischen Projekten häufig an Ideen aus der *Grounded Theory* orientiert (vgl. Emerson e.a. 2011: 171-99 sowie Gobo 2008: 49-50, 266-258).

Herausforderungen können dadurch abgemildert werden, dass man bestimmte (Forschungs-)Techniken anwendet; andere müssen eher auf einer strukturellen Ebene Beachtung finden. Beide Seiten werden im Folgenden illustriert und es wird herausgearbeitet, dass bestehende Diskussionen zu Normativität und Verantwortung in der Wissenschaft auch für die Professionalisierung der ›dritten Mission‹ einschlägig sind.

In der ethnografischen Forschung und Lehre wird schnell klar, dass es problematisch ist, von ›der Praxis‹ (oder von ›dem Feld‹) zu sprechen. So findet ›die Praxis‹ der Politik in verschiedenen Kontexten statt (z.B. in lokalen politischen Institutionen, auf öffentlichen Kundgebungen oder in internationalen Verhandlungen) und wird von konkreten Gruppen unterschiedlich erlebt (z.B. als Protestierende, als Parteimitglieder, als Teil einer Regierung, als Personal der Polizei, als Medienschaffende oder als konsularisches Personal). Der Versuch, ein besseres Verständnis für ›die Praxis‹ zu entwickeln, könnte sich daher leicht darauf beschränken, dass man sich das Verständnis einer bestimmten Gruppe von Personen zu eigen macht und es gleichzeitig als stellvertretend für ›die Praxis‹ erachtet.

Vor diesem Hintergrund ist es von entscheidender Bedeutung, dass man einer solchen Entwicklung mit unterschiedlichen Techniken entgegenwirkt und ein Verständnis dafür entwickelt, in welchem größeren Zusammenhang man die eigene Forschung – in Anbetracht der zunehmenden eigenen Einsichten in ›die Praxis‹ – sehen muss. Dazu gehört generell das Reflektieren der eigenen Position und des eigenen Forschungsprozesses. Ein wichtiges Hilfsmittel sind hierbei die eigenen Feldprotokolle, die nicht nur im Prozess des Schreibens Anlass und Raum für Selbstbetrachtungen liefern. Vielmehr kann man sie auch mit zeitlichem Abstand als ›fremde‹ Texte lesen. Darüber hinaus kann man bewusst versuchen, unterschiedliche Lebenswirklichkeiten einzufangen – beispielsweise indem man sich gezielt in unterschiedliche (soziale) Räume begibt. Auch ein (wiederholtes) Verlassen ›des Feldes‹ und ein späteres Zurückkehren können dabei helfen. Gerade die inzwischen omnipräsenten mehrortigen Ethnografien (Marcus 1995) können durch die Mobilität der Forschenden dabei unterstützen, für unterschiedliche Perspektiven und Lebensrealitäten offen zu bleiben.

Während die erwähnten Techniken sowohl im Kontext der Forschung als auch im Kontext der Lehre von Einzelpersonen angewendet werden können, gibt es insbesondere in der Lehre eine Vielzahl von Möglichkeiten, die man auch als Gruppe im Seminar nutzen kann.³ So können Studierende gegenseitig Auszüge aus ihren Feldprotokollen lesen und sich sowohl in Kleingruppen als auch im Plenum über ihre Erfahrungen austauschen. Dabei kommen ganz automatisch relativ grundsätzliche Fragen auf. Dazu gehört die Frage, inwiefern die eigenen Beobachtun-

3 Als unabhängig forschende Einzelperson könnte man sie im Rahmen von Forschungswerkstätten, Forschungskolloquien, Peer-Gesprächen usw. nutzen.

gen durch ›Zufälligkeiten‹ geprägt werden. Zu diesen ›Zufälligkeiten‹ gehören die Personen, die man beobachtet und mit denen man gesprochen hat, aber auch der genaue Zeitraum, den man ›im Feld‹ verbracht, und die konkreten Schauplätze, die man aufgesucht hat. Eine weitere Frage wäre, welche Auswirkungen die eigene Person oder die Zusammensetzung des Forschungsteams hatten. Zum Thema ›eigene Person‹ gehören beispielsweise Alter, Geschlecht, Vorerfahrungen und Sprachkenntnisse. Gerade aus der Sicht der ›dritten Mission‹ ist es interessant, dass die Studierenden regelmäßig auch die Frage aufwerfen, inwiefern ihre Gegenwart einen Einfluss auf ›das Feld‹ hatte, d.h., sie interessieren sich dafür, inwiefern es eine Wechselwirkung zwischen Forschenden und Beforschten gab.

Es ist an dieser Stelle weder möglich noch nötig, die damit verbundenen methodologischen Grundsatzfragen ausführlich zu diskutieren. Vielmehr laufen diese Überlegungen darauf hinaus, dass man nicht davon ausgehen sollte, dass eine einheitliche Wissenschaft einem ebenso monolithischen und homogenen ›Feld‹ gegenübersteht und eine zufällige Verbindung zwischen den beiden zu einem ganzheitlichen Transfer zwischen ihnen führen könnte. Demgegenüber sollte man eher darauf gefasst sein, dass das Eintauchen in ›die Praxis‹ die Gelegenheit dazu bietet, sich die Binnenunterschiede zu vergegenwärtigen, die aus einer Außenperspektive leicht übersehen werden könnten. Im Kern geht es also darum, dass gängige Tätigkeiten im Rahmen der universitären Forschung und Lehre Fragen aufwerfen, die zwar für den Einzelfall immer wieder neu diskutiert werden müssen, auf die sich aber eine professionalisierte ›dritten Mission‹ ganz generell vorbereiten sollte.

Während sich die vorangegangenen Überlegungen mit dem Problem beschäftigt haben, dass Forschung immer Gefahr läuft, bestimmten Aspekten und Anliegen aus ›der Praxis‹ unbeabsichtigt mehr Beachtung zu schenken als anderen, steht zweitens die Frage im Raum, wessen Kooperation durch ein bestimmtes Forschungsdesign notwendig wird und mit wem Forschende eigentlich kooperieren sollen. Durch die Kooperation werden nicht nur bestimmte Perspektiven möglicherweise aufgewertet, sondern Forschende können dadurch auch in ein Abhängigkeitsverhältnis geraten. Oben wurde dies bereits im Zusammenhang mit dem Feldzugang angesprochen: Insbesondere, wenn man über Artefaktanalyse hinausgehen möchte, ist man sowohl in der Forschung als auch in der Lehre auf Feldzugang bzw. auf ein Minimum an Kooperation seitens ›der Praxis‹ angewiesen. Ein solches Abhängigkeitsverhältnis einerseits und die Verinnerlichung der Perspektive der Beforschten durch die Forschenden andererseits können allerdings zu einer unbeabsichtigten Beeinflussung des Forschungsprozesses führen, die weit über den gewünschten Transfer hinausgehen würde. Ein typisches Beispiel hierfür wäre, dass bestimmten Fragen nicht nachgegangen wird, da die Antworten darauf die Beziehungen zu den Kooperationspartner:innen belasten könnten.

Durch das ethnografische Arbeiten werden für Wissenschaft und Praxis neuartige Erkenntnisse ermöglicht, aber man setzt sich auch Risiken aus. Diese können

insbesondere dann entstehen, wenn die wissenschaftlichen Anforderungen nicht mit den Erwartungen ›des Feldes‹ vereinbart werden können oder wenn die Forschenden (bzw. die forschend Lernenden) in die Situation geraten, sich in einem Konflikt ›im Feld‹ positionieren zu müssen. Die konfligierenden Erwartungen an die Forschenden zeigen gleichzeitig, dass diese im Prinzip einen Handlungsspielraum haben und dass ein erster wichtiger Schritt ist, dass sie sich diesen vergegenwärtigen.

Dies macht auch deutlich, dass die bereits bestehenden Diskussionen über Normativität und Verantwortung in Forschung und Lehre im Zusammenhang mit der Professionalisierung der ›dritten Mission‹ von Anfang an Beachtung finden sollten. Sobald sich Wissenschaft nicht nur um sich selbst dreht, ergibt sich nämlich schon jetzt eine herausfordernde Situation für die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, da an sie von verschiedenen Personengruppen sehr unterschiedliche Anforderungen gestellt werden und unterschiedliche Anreizsysteme aufeinandertreffen (Eckl 2008, 2018b).

In der ethnografischen Tradition spielt dabei die Frage eine zentrale Rolle, welche Verantwortung man gegenüber ›dem Feld‹ bzw. gegenüber den unterschiedlichen Gruppen und Personen ›im Feld‹ hat. Gerade in konfliktbeladenen Situationen reicht die Maxime, mit den eigenen Handlungen keinen Schaden zuzufügen, oft nicht aus. Man wird Teil des sozialen Gefüges, kann sich den Normen und Regeln ›des Feldes‹ nicht problemlos entziehen und im Prinzip muss auch das Nicht-Handeln begründet werden, wenn man sich nicht mehr auf die Rolle des unteiligen Außenstehenden berufen kann. Darüber hinaus haben gerade die Vertreterinnen und Vertreter der Aktionsforschung betont, dass man die Personen und Gruppen, die mit den Forschenden kooperieren, sogar bewusst unterstützen sollte. Diese Forderung entstand vor dem Hintergrund, dass ethnografische Forschung lange einen Fokus auf sozial benachteiligten oder geographisch abgelegenen Gruppen hatte, und wirft ganz neue Fragen auf, wenn man bedenkt, dass inzwischen auch Eliten(-netzwerke) beforscht werden. Hier würde eine Unterstützung durch die Forschenden letztlich auf ein Kooptieren der Forschung durch bereits privilegierte gesellschaftliche Gruppen hinauslaufen.

Der verantwortungsvolle Umgang mit den Menschen ›im Feld‹ und die Antwort auf die Frage, inwiefern auf ihre Forderungen eingegangen werden sollte, müssen nicht nur mit konkurrierenden Forderungen aus ›dem Feld‹ sondern auch mit denjenigen Anforderungen in Einklang gebracht werden, die vom Wissenschaftsbetrieb an die Forschenden gestellt werden. Ein typisches Problem kann sein, dass die praktischen Herausforderungen, vor denen Menschen aus ›der Praxis‹ stehen nicht wissenschaftlich relevant sind, und die Forschenden entscheiden müssen, welche Anliegen priorisiert werden sollten. Aber selbst dann, wenn sich die Anliegen überschneiden, bleibt aus wissenschaftlicher Sicht am Ende immer das erfolgreiche Publizieren als übergeordnetes Ziel, während die Personen ›im Feld‹ Lösun-

gen für ihre Probleme brauchen und eine Veröffentlichung nicht nur als irrelevant, sondern sogar als unerwünscht erachten könnten. Aus Sicht »der wissenschaftlichen Gemeinschaft« haben Forschende den Auftrag, innerwissenschaftliche Fragen zu beantworten (oder Wissenslücken aufzudecken) und dabei eine Distanz zu den Anliegen der Beforschten zu bewahren. Dieser Auftrag passt ganz offensichtlich nicht immer zu den Forderungen aus »der Praxis«.

Neben der Verantwortung gegenüber »dem Feld« und gegenüber »der wissenschaftlichen Gemeinschaft« haben Forschende auch eine (Schutz-)Verantwortung gegenüber sich selbst. Riskante Forschung kann interessante Forschungsergebnisse liefern, aber Forschende müssen nicht alles riskieren. So brauchen Forschende aus der Sicht von Jeffrey Sluka, der zu den Konflikten im nordirischen Belfast geforscht hat, von Anfang an einen »Fluchtplan«, auf den sie zurückgreifen können, falls sich »das Feld« als zu feindselig erweisen sollte (Sluka 1990). Auch wenn er seine Empfehlung für den extremen Fall von Bedrohungen für die physische Unversehrtheit der Forschenden formuliert hat, bleibt die generelle Einsicht, dass Rückzugsmöglichkeiten für die Forschenden wichtig sind. Gleichzeitig hat sich beispielsweise bei studentischen Forschungsprojekten zu Demonstrationen gezeigt, dass eine vermeintlich sichere Situation schnell bedrohlich werden kann und es grundsätzlich wichtig ist, die Studierenden immer wieder darauf hinzuweisen, dass sie vorausschauend auf die eigene Sicherheit achten müssen.

Für den spezifischen Fall des Transfers in der Lehre kommt noch die Besonderheit hinzu, dass Lehrende und Lernende einerseits als Team auftreten und gemeinsam eine Verantwortung gegenüber »der Praxis«, gegenüber »der wissenschaftlichen Gemeinschaft« und jeweils gegenüber sich selbst als Einzelperson haben. Andererseits haben die Lehrenden aber auch eine Sonderrolle und sollen die Studierenden auf zwei Arten von Praxiskontexten vorbereiten bzw. in zwei Rollen ernst nehmen: sowohl in ihrer Rolle als junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als auch in ihrer Rolle als zukünftig in »der Praxis« Tätige.

Abschließend stellt sich noch die Frage nach gesellschaftlicher Verantwortung. Genügt es, wenn die eigene wissenschaftliche Arbeit den Kooperationspartner:innen aus »der Praxis« nutzt, den Studierenden Kompetenzen vermittelt und im Idealfall auch noch einen wissenschaftlichen Beitrag leistet oder sollte Transfer bedeuten, dass »die Gesellschaft« im weiteren Sinne dabei ebenfalls etwas gewinnt? All diesen Anforderungen gerecht zu werden, könnte schwierig werden, aber es sollte zumindest verhindert werden, dass nur eine kleine Gruppe von bereits privilegierten Kooperationspartner:innen von dem Transfer profitiert.

Die zentrale Schlussfolgerung, die aus der reichhaltigen Erfahrung der Ethnografie mit Transfer als Nebeneffekt gängiger Tätigkeiten gezogen werden kann, lässt sich so festhalten: Auch Forschung, die als neutral konzipiert ist, ist nie ganz unparteiisch, aber wenn die Grenze zwischen Wissenschaft und Praxis gezielt eingerissen wird, dann stellt sich dieses Problem noch viel eindringlicher als sonst.

Aus den Erfahrungen mit dem ethnografischen Arbeiten ergeben sich Implikationen für die Professionalisierung der ›dritten Mission‹

Die Professionalisierung der ›dritten Mission‹ wird neue Anreizstrukturen ins Wissenschaftssystem einführen, deren Auswirkungen gut dokumentiert und reflektiert werden sollten, da sie bereits bestehende (Ziel-)Konflikte weiter verstärken werden. Das gilt beispielsweise für die vorhandenen aber leicht zu übersehenden Abhängigkeiten von ›der Praxis‹, welche sich weiter erhöhen werden, wenn externe Kooperationspartner:innen gefunden und in der ›dritten Mission‹ Erfolge nachgewiesen werden müssen.

Die neu entstehenden Lern-Lehr-Transfer-Konstellationen zeichnen sich dadurch aus, dass eine dritte Kategorie von Personen ihre eigenen Bewertungskriterien in das Zusammenspiel aus Lernenden und Lehrenden einbringen kann. Diese neuen Bewertungskriterien dürfen die bestehenden Bewertungskriterien nicht an den Rand drängen, wenn die Anliegen der Forschenden und der Lehrenden weiterhin relevant bleiben sowie universitäre Prozesse nicht verstärkt von außen gelenkt werden sollen.

Eine intensivere Zusammenarbeit mit ›der Praxis‹ wirft unweigerlich die Frage auf, welche Besonderheiten eine Universität auszeichnen (sollen) und worin sie sich von anderen Kooperations- und Beratungsangeboten für ›die Praxis‹ unterscheidet. Zu den Besonderheiten gehören beispielsweise intersubjektiv nachvollziehbare Prozesse und die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen, was von Seiten ›der Praxis‹ nicht immer geschätzt wird.

Gerade vor dem Hintergrund, dass es ›die Praxis‹ so nicht gibt, muss man darauf vorbereitet sein, dass im Rahmen der ›dritten Mission‹ stattfindende Projekte von unterschiedlichen Seiten Gegenwind provozieren können. Grundsätzlich dürfen ›dritte Mission‹ und Transfer kein Selbstzweck und keine Verpflichtung sein. Vielmehr braucht es Exitoptionen und die prinzipielle Möglichkeit, Distanz zu ›der Praxis‹ zu bewahren. Finanzielle Unabhängigkeit und institutionalisierte Reflexions- und Distanzierungsräume (z.B. Praxiswerkstätten in Analogie zu Forschungswerkstätten) könnten dazu beitragen.

›Dritte Mission‹ und Transfer finden bereits jetzt statt. Sowohl durch die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen als auch in der Lehre wirken sich die Tätigkeiten von Universitäten auf ›die Gesellschaft‹ aus. Im Falle der Ethnografie findet Transfer schon im Forschungsprozess bzw. beim forschenden Lernen statt und kann dabei in beide Richtungen transformativ wirken. In der Lehre entsteht dabei ein doppelter Praxisbezug: Wissenschaft und Forschung werden als eine praktische Tätigkeit vermittelt, die sich mit unterschiedlichsten Formen von (Alltags-)Praxis beschäftigen. Der reichhaltige Erfahrungsschatz der Ethnografie kann dabei helfen, den Herausforderungen der ›dritten Mission‹ vorausschauend entgegenzutreten.

Literatur

- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang, 2014: *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*, Wiesbaden.
- Bohnsack, Ralf, 2009: *Qualitative Bild- und Videointerpretation: Die dokumentarische Methode*, Opladen.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris, 2015: *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*, 2. überarbeitete Auflage, Konstanz.
- Eckl, Julian, 2008: »Responsible Scholarship after Leaving the Veranda: Normative Issues Faced by Field Researchers – And Armchair Scientists«, in: *International Political Sociology* (3/2/2008), S. 185-203.
- Eckl, Julian 2018a: »Ein ethnografischer Blick auf Selbst- und Fremddokumentationen politischer Ereignisse als empirische Materialien«, in: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* (1/25/2018), S. 165-174.
- Eckl, Julian 2018b: »Theorien als latente Quellen von Normativität und Verantwortung in der Hochschullehre: Die Bedeutung von didaktischen und fachspezifischen Theoriedebatten am Beispiel des politikwissenschaftlichen Teilgebiets ›Internationale Beziehungen‹«, in: *Politische Vierteljahresschrift* (4/59/2018), S. 737-757.
- Emerson, Robert M./Fretz, Rachel I./Shaw, Linda L., 2011: *Writing Ethnographic Fieldnotes*, Second Edition, Chicago.
- Gobo, Giampietro, 2008: *Doing Ethnography*, London.
- Hachmeister, Cort-Denis/Henke, Justus/Roessler, Isabel/Schmid, Sarah, 2016: »Die Vermessung der Third Mission: Wege zu einer erweiterten Darstellung von Lehre und Forschung«, in: *Die Hochschule* (1/2016), S. 7-13.
- Lueger, Manfred/Froschauer, Ulrike, 2018: *Artefaktanalyse: Grundlagen und Verfahren*, Wiesbaden.
- Malinowski, Bronislaw, 1972: *Argonauten des Westlichen Pazifik: Ein Bericht über Unternehmungen und Abenteuer der Eingeborenen in den Inselwelten von Melanesisch-Neuguinea* [Engl. Original von 1922], Frankfurt a.M..
- Marcus, George E., 1995: »Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography«, in: *Annual Review of Anthropology* (24/1995), S. 95-117.
- Reinmann, Gabi, 2016: »Gestaltung akademischer Lehre: Semantische Klärungen und theoretische Impulse zwischen Problem- und Forschungsorientierung«, in: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* (5/11/2016), S. 225-44.
- Schatz, Edward (Hg.), 2009: *Political Ethnography: What Immersion Contributes to the Study of Power*, Chicago.
- Schatz, Edward 2017: »Disciplines that Forget: Political Science and Ethnography«, in: *PS: Political Science & Politics* (1/50/2017), S. 135-38.
- Sluka, Jeffrey A., 1990: »Participant Observation in Violent Social Contexts«, in: *Human Organization* (2/49/1990), S. 114-126.

MEMOZE

Mediale und moderne Vermittlungsstrategien von Zeugenschaft und Raum – ein Reflexionsbericht zum Transferprojekt

Anne-Berenike Rothstein, Tabea Widmann, Josefine Honke

I. Hinführung – Transfer und Zeugenschaft

Das Transferprojekt MEMOZE verstand sich als aktiver und beständig erneuerbarer Beitrag zur medialen Geschichtsvermittlung und stellte sich der zentralen Frage: Wie lassen sich unter Einbeziehung von Forschenden und Akteur:innen aus der Gesellschaft neue Netzwerke und Ansätze des Wissenstransfers für eine fortwährende Form des Erinnerns generieren?

Da Erinnerungen insbesondere über (medialisierte) Formen der Zeugenschaft weitergegeben und fortgeführt werden können, bildete die transgenerationelle Vermittlung von Vergangenheitsnarrativen von Beginn an einen Fokus der Forscherinnengruppe um MEMOZE. Diese Weitergabe spiegelt sich auch in dem Gedanken des Transfers wider: So können Forschungsergebnisse und an der Universität generiertes Wissen in die Gesellschaft getragen, aber auch Erkenntnisse sowie kulturelle Praktiken aus der Bevölkerung in die Forschung integriert werden. Darum widmete sich dieses Transferprojekt an der Universität Konstanz der Thematik der Memorialität über die Verbindung von medialen und modernen Vermittlungsstrategien von kollektiven Erinnerungen, Zeugenschaft und Raum. Aus der Verknüpfung dieser Elemente ergibt sich auch das Akronym MEMOZE (Memorialität, Medialität, Modernität sowie Zeugenschaft).

Das Transferprojekt (Kernlaufzeit: April 2018 – Januar 2019) fand unter der Leitung von Anne-Berenike Rothstein, apl. Professorin im Fachbereich Literatur-, Kunst- und Medienwissenschaften an der Universität Konstanz, und unter der Mitarbeit von Josefine Honke und Tabea Widmann statt, die sich zunächst als Studentinnen am Projekt beteiligten, dann als Mitarbeiterinnen das vom Young Scholar Fund geförderten Forschungsprojekt MEMOZE mitgestaltet haben und sich derzeit als Doktorandinnen mit der wissenschaftlichen Fortführung der erarbeiteten Inhalte beschäftigen. Dabei bildeten zwei wissenschaftliche Seminare, eine Soirée

mit künstlerischen Arbeiten, eine interdisziplinäre Konferenz mit einer anschließenden Publikation sowie ein Wissenschaftsportal Teilprojekte von MEMOZE.

II. Transferprojekt MEMOZE

Die Initiierung des Transferprojektes *MEMOZE – Mediale und moderne Vermittlungsstrategien von Zeugenschaft* war dreifach motiviert:

Von einem kulturgesellschaftlichen Standpunkt aus liegt der Gedanke des Transfers wissenschaftlicher und projektbezogener Inhalte in die Gesellschaft nahe. Die sich verändernden Erinnerungskulturen sind ein ganz gegenwartsrelevantes, gesellschaftliches Thema. Auf der einen Seite gibt es eine große Sensibilität und Aufmerksamkeit in der kulturellen Praxis: Den noch verbliebenen Zeug:innen werden nachdrücklich und prominent Gesprächsräume eröffnet (vgl. beispielsweise die Überlebenden von nationalsozialistischen Konzentrationslagern Ruth Klüger und Anita Lasker-Wallfisch), neue technische Umsetzungen dieser Zeugenschaft stehen in der aktuellen Diskussion. Es gibt eine zunehmende Anzahl von Konferenzen, Ausstellungen und Publikationen zum Thema Erinnerungen und Vermittlungsstrategien. Der Friedenspreis des Deutschen Buchhandels wurde 2018 an die Erinnerungsforschenden Aleida und Jan Assmann verliehen. Auf der anderen Seite erstarken geschichtsrevisionistische Thesen, neonationalsozialistisches Gedankengut, auch eine gewisse Gleichgültigkeit und das Bekenntnis zu diesen.

Ein konkreter Gedenkort, der noch auf seine Modernisierung wartet, bildete die zweite Motivationssäule: Die Führung durch den Goldbacher Stollen im Rahmen eines Seminars zu Terrororten und Erinnerungsstätten im Sommersemester 2016 weckte das Interesse der Projektleiterin Anne-Berenike Rothstein und der damaligen Studentinnen Josefine Honke und Tabea Widmann.

Die Stollenanlage in Überlingen, ein Außenkommando des Konzentrationslagers Dachau, war ein zwischen Juni 1944 und April 1945 von Häftlingen des KZ-Außenlagers Überlingen-Aufkirch eigens für kriegswichtige Rüstungsbetriebe aus Friedrichshafen erschaffenes Artefakt. Die Durchschnittsstärke des Arbeitslagers betrug während seines Bestehens 700 Häftlinge; das Lagerleben in seiner organisierten Grausamkeit ist vergleichbar mit anderen Arbeitslagern. Produziert wurde 1945 offenbar noch nichts; am 21. April 1945 wurde das Lager aufgelöst. Die Anlage als solche ist fast unverändert erhalten, besonders einsturzgefährdete Stellen sind jedoch mit Spritzbeton verstärkt (torkretiert) und dadurch in Aussehen und Struktur irreversibel umgeformt; nur wenige (Arbeits-)Gegenstände sind noch vorhanden. Der Stollen ist nicht nur ein Beispiel brachial-effizient organisierter und durchgeführter NS-Zwangsarbeit, sondern zugleich auch ein Raum des Gedenkens, dessen moderne und zeitgemäße Aufbereitung noch aussteht. Unter dem

Abb. 1: Poster zur Vorstellung von MEMOZE im Rahmen des Museumsworkshops an der Universität Konstanz.

Universität
Konstanz
 

MEMOZE

Mediale und moderne Vermittlungsstrategien von Zeugenschaft



Beteiligte: PD Dr. Anne-Berénike Rothstein (Projektleitung, Universität Konstanz); Josefine Honke, M.A., Tabea Widmann, M.A. (Projektmitarbeiterinnen, Universität Konstanz); 10 Studierende der Studiengänge Kulturelle Grundlagen Europas und Literatur-, Kunst- und Medienwissenschaften (Universität Konstanz); Mona Rabofsky (Medienkünstlerin, Wien); Dokumentationsstätte Goldbacher Stollen/KZ Aufkirch (Überlingen); Dr. Stefanie Pilzweiger-Steiner (wissenschaftliche Referentin der KZ-Gedenkstätte Dachau)

Kurzbeschreibung: MEMOZE (Mediale und moderne Vermittlungsstrategien von Zeugenschaft) ist ein Transferprojekt, das sich als aktiver Beitrag zur medialen Geschichtsvermittlung der NS-Zeit auf wissenschaftlicher (Beitrag zur Memorialforschung) und praxisbezogener bzw. gesellschaftskultureller Ebene versteht (konkrete Umsetzung von Gedächtnis- und Gedenkstättenarbeit am Beispiel des KZ-Außenlagers Goldbacher Stollen/Überlingen).

Teilprojekte waren und sind:

- zwei Hauptseminare im WS 2018/19 (*Gelebte Geschichte – neue literarische/mediale Dimensionen von Erinnerung und Zeugenschaft – ein Wissenschafts- und Praxisseminar*)
- die Konferenz „Entgrenzte Erinnerung“ – *Positionen und Projekte zur digitalen Erinnerungskultur aus Wissenschaft und Gedenkstättenarbeit*, die in Kooperation mit der KZ-Gedenkstätte Dachau am 25. und 26.01.2019 stattfand
- ein Wissenschaftsportal zum Goldbacher Stollen, das momentan noch zu Ende geführt wird.

Transferleistung	Motivation
<p>Die beiden Hauptseminare verbanden die Analyse von kulturtheoretischen Texten zu Terror- und Gedenkräumen mit der Quellenarbeit zum Goldbacher Stollen sowie einer künstlerischen Umsetzung von Raum und Zeugenschaft im Goldbacher Stollen im Rahmen einer Soirée am 26.01.2019 unter der Mitwirkung der Wiener Medienkünstlerin Mona Rabofsky.</p>	<p>Die Konferenz ermöglichte den dialogischen Austausch über die Transformation der medialen Erinnerungskultur aus Perspektive von Wissenschaft und Gedenkstättenarbeit.</p> <p>Das Internetportal vereint in sich insbesondere durch die Einbettung selbst zu steuernder 360°-Aufnahmen des Stollens wissenschaftliche Informationsaufbereitung und die Transformation von realer Raumerfahrung.</p>

Kontakt:
 PD Dr. Anne-Berénike Rothstein, anne-berenike.rothstein@uni-kn.de
 Josefine Honke, M.A., josefine.honke@uni-kn.de
 Tabea Widmann, M.A., tabea.widmann@uni-kn.de

Abb. 2: Goldbacher Stollen, Foto: Josefine Honke.



Stichwort des ›Zugangs‹ ließen sich die unterschiedlichsten, augenfälligen Desiderata formulieren: Der räumliche Zugang wird dadurch erschwert, dass es kaum Beschilderung zum Stollen gibt. Bislang gibt es nur eine personenbezogene Führung durch den Stollen, der mit wenigen Gedenktafeln ausgestaltet wurde. Der verschriftlichte Zugang konzentriert sich vorrangig auf die Publikationen und die persönlichen Kontakte und Begegnungen des Lokalhistorikers Oswald Burger. Der regionale Umgang mit dem Goldbacher Stollen und seiner (Außen-)Wirkung ist eher disparat. Der kollektive Zugang zum Stollen ist auch dadurch eher gering; die Wahrnehmung im nationalen Gedenken ist kaum vorhanden. Der digitale Zugang (Homepage des Fördervereins Goldbacher Stollen) bietet mit einigen Links lediglich Informationsmaterial zum Stollen, keinerlei Verlinkung zu anderen Gedenkstätten und wenig Reflexion.

Aus der persönlichen Motivation bzw. Forschung heraus gestaltete sich die dritte Säule: Innerhalb ihrer Forschung zur Shoah beschäftigte sich Anne-Berénike Rothstein im Besonderen mit der Vermittlung und Transformation von Erinnerungen und Erinnerungskulturen, Raum- und Zeitkonzepten, Traumabewältigung, Kulturproduktion im Lager, filmischen und literarischen Narrativa etc. Ein Transferprojekt war Neuland.

Aus diesen drei Bereichen entstand die Idee, ein Transferprojekt zu initiieren und zu leiten, das sich den folgenden Fragen stellen sollte:

- Welcher Ansatz ist notwendig, um aktuelle und aktualisierte Geschichtsvermittlung zu betreiben?

- Wie lässt sich eine mediale Umsetzung von Räumen des Terrors zu kommerziativen Orten verwirklichen?
- Wie wird die zunehmende Digitalisierung integriert und sinnig nutzbar gemacht?
- Welche Möglichkeiten gibt es zum Lebendighalten von individuellen Geschichten?
- Welche Funktionen übernehmen wir als dritte und vierte Generation?

III. Teilprojekte

Der Leitgedanke, der alle Teilprojekte vereinte, war die Beschäftigung mit Raum – Zeitzeug:innen – Erinnerung, da alle Aspekte in besonderer Form die Verknüpfung von Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsgeschichte(n) darstellen.

Um den Transfer tatsächlich umsetzen zu können, war auch Feldforschung notwendig: Ein Archivaufenthalt an der KZ-Gedenkstätte Dachau brachte für die Erstellung des Internetportals und die künstlerischen Arbeiten für die Soirée wichtige zusätzliche Informationen und Bildmaterial. Die Interviewreise zum (wahrscheinlich) letzten Überlebenden des KZ-Außenlagers Überlingen-Aufkirch Anton Jež und seinem Sohn Dušan Jež erweiterte die wissenschaftlichen Expertisen von Anne-Berenike Rothstein, Tabea Widmann und Josefine Honke um die so wichtige Zeitzeugenaussage. Der Forschungsaufenthalt an der USC Shoah Foundation im August/September 2018 von Anne-Berenike Rothstein führte zur intensiveren Beschäftigung und zu einem erweiterten Wissen mit digitalen und didaktischen Möglichkeiten von Geschichtsvermittlung sowie zu einem nachfolgenden Forschungsprojekt zu Tätowierungen. Diese Aktivitäten wurden allesamt vom Young Scholar Fund finanziert. Die Teilprojekte der Hauptseminare und Soirée sowie die Konferenz wurden durch das Transfer-in-der-Lehre-Programm der Universität Konstanz unterstützt.

III.1 Seminare

Bei den beiden Hauptseminaren *Gelebte Geschichte – neue literarische Dimensionen von Erinnerung und Zeugenschaft* (ein Wissenschafts- und ein Praxisseminar), die im Wintersemester 2018/2019 unter der Leitung von Anne-Berenike Rothstein stattfanden, erhielten die Studierenden die Gelegenheit Wissenschaft und Praxis miteinander zu verknüpfen und in einer Soirée unter der Mitwirkung der Wiener Medienkünstlerin Mona Rabofsky Geschichte zu interpretieren, gestalten, konzipieren, visualisieren.

Die Hauptseminare hatten einen jeweils anderen Schwerpunkt: Literatur oder Kunst und Medien. Bei beiden ging es um die Transformation von Terror-Räumen (NS-Arbeits- und Konzentrationslagern) zu Kultur-Räumen (Gedenk- und Erinnerungsstätten) in Literatur/Kultur/Gesellschaft und am konkreten Beispiel des Goldbacher Stollens in Überlingen.

Das Literatur-Seminar beschäftigte sich zunächst mit kulturtheoretischen Texten zu Terror- und Gedenkräumen, Zeugenschaft und Erinnerung sowie mit literarischen und filmischen Umsetzungen. Bei der Analyse von Raumkonzepten und -konzeptionen von NS-Arbeits- und Konzentrationslagern, deren zeitgenössischer literarischer und künstlerischer Umsetzung und Bewahrung sowie deren Fortbestehen als Gedenk- und Erinnerungsstätten beschäftigten sich die Teilnehmenden auch mit den Quellen zum Goldbacher Stollen (Archivmaterial, Quellen, Berichte – Dokumente, die während des Archivaufenthalts an der KZ-Gedenkstätte in Dachau ausfindig gemacht werden konnten). Das im Rahmen des Seminars vorbereitete und im November 2018 durchgeführte Interview mit dem Archivar der KZ-Gedenkstätte Dachau, Albert Knoll, brachte vertiefte Kenntnisse zur Archivierung von Gedenken aber auch Einblicke in Überlebenden-Interviews mit der ersten und zweiten Generation.

Beim Kunst- und Medienseminar stand die Erinnerungsarbeit in Theorie und Praxis (Terrorräume – Erinnerungsräume – [digitale] Kultur-Räume) besonders im Vordergrund sowie die Zusammenarbeit mit der Medienkünstlerin Mona Rabofsky, die u. a. durch Wahrnehmungsübungen auf künstlerische Weise den Raum mit den Studierenden erschloss.

Die Studierenden beider Seminare besichtigten mehrfach den Goldbacher Stollen und führten ein Interview mit Oswald Burger, dem Leiter des Vereins der Gedenkstätte, im November 2018 durch. Ebenfalls wurden sie – soweit möglich – in Konzeptionsüberlegungen zu Konferenz und Soirée miteinbezogen. Einen Schwerpunkt der Seminare bildete die Beschäftigung mit Zeugenschaft und es kristallisierte sich heraus, dass das Thema Dialog zentral stehen sollte.

Das von Anne-Berenike Rothstein geführte (und von Michaela Haibl, TU Darmstadt, begleitete) Interview mit Anton Jež und seinem Sohn Dušan Jež in Ljubljana vom 18.08.2018 bildete in der Beschäftigung mit dem Stollen einen Kristallisationspunkt, spiegelt es doch den Dialog zu den Überlebenden, den Dialog unter den Generationen, aber auch den Dialog zur dritten Generation wider. Ausgehend von diesem Interview beschäftigten sich die Seminarteilnehmer:innen mit Interviewstrukturen, aber auch mit Überlegungen, wie bei der geplanten Soirée die Zuschauer:innen einbezogen und zur Interaktion motiviert werden könnten. Die Frage der Zeugenschaft (Wer zeugt für den Zeugen?) war ein begleitendes Faktum.

Zur Arbeit am und im Goldbacher Stollen fanden sich dann die beiden Seminargruppen im Tunnelsystem zusammen, um die Soirée räumlich und inhaltlich zu planen, die Raumsituation im Stollen zu erschließen und ein Raumkonzept für

Abb. 3: Anton Jež während der Vorbereitung des Interviews mit Anne-Berénike Rothstein im August 2018, Foto: Anne-Berénike Rothstein.



die Soirée zu entwickeln. Besonders die gegensätzlichen Raumkonnotationen (Terrortort versus Nicht-Ort bzw. Ort einer grauenhaften Absenz) bildeten einen reizvollen Hintergrund für die Umsetzungen. In Einzelprojekten sollten die Studierenden innerhalb der Themenschwerpunkte Erinnerung, Raum und Zeugenschaft ihren persönlichen künstlerischen Zugang finden. Anhand der Analyse der Gestaltungsmittel (Oberflächenbeschaffenheit, Licht-Schatten-Wirkung, Körper-Raum-Beziehung, Komposition) sollten sie ihr Sujet präsentieren und in einem Booklet, das bei der Soirée den Zuschauer:innen ausgeteilt wurde, erläutern. Ziel war es, einen Raum medial-künstlerisch zu erfassen, der sich per se (u.a. durch seine umfassende Torkretierung und der fast absoluten Abwesenheit von historischem Material) jeder Erschließung und Interpretation widersetzt.

Abb. 4: Vorbereitungen der Soirée im Goldbacher Stollen, Foto: Mona Rabofsky.



III.2 Konferenz

Unter dem Titel »Entgrenzte Erinnerung« – Positionen und Projekte zur digitalen Erinnerungskultur aus Wissenschaft und Gedenkstättenarbeit fand im Januar 2019 eine Konferenz in Kooperation mit der KZ-Gedenkstätte Dachau statt. Sie führte Vertreter:innen aus Wissenschaft und Praxis zusammen, um über den Wandel in der Gedenkkultur zu diskutieren. Die Studierenden, ebenso wie die Öffentlichkeit, hatten dabei die Möglichkeit, an der Konferenz teilzunehmen. Die Konferenz war ein großer Teil des Transferprojektes und wurde ebenfalls teilweise vom Transfer-in-der-Lehre-Programm der Universität Konstanz finanziell unterstützt.

Ausgangspunkt für die Konferenz bildete der Archivaufenthalt an der KZ-Gedenkstätte Dachau, den Anne-Berenike Rothstein mit ihren Mitarbeiterinnen Tabea Widmann und Josefine Honke zur Sammlung von Materialien zum Goldbacher Stollen im Mai 2018 nutzte. Gemeinsam mit der Wissenschaftlichen Referentin in Dachau, Stefanie Pilzweiger-Steiner, entstand die Idee, den angefangenen Dialog zur Medialisierung und Digitalisierung von Erinnerungskulturen nicht nur fortzusetzen, sondern in eine Konferenz münden zu lassen, die erstmalig Wissenschaft und Praxis zu diesem Thema zusammenführte. Mit dieser Konferenz sollten nicht nur die Transformationen der medialen Erinnerungskultur beleuchtet werden, sondern sie selbst sollte Teil dieses Diskurses sein.

Abb. 5: Plakat der Konferenz »Entgrenzte Erinnerung«.



Alle Wunschredner:innen hatten zugesagt, sodass ein breites Spektrum an Disziplinen und Zugängen abgedeckt werden konnte: Aus dem akademischen Umfeld waren dies Vertreter:innen aus der Wissens- und Mediensoziologie, politischen Kommunikation, Mediologie und den Medientheorien, aus der Bildungsforschung, dem Digitalen Gestalten, aus den Literaturwissenschaften sowie einer Repräsentantin der *Shoah Foundation*. Alle Beitragenden präsentierten in ihren Vorträgen aktuelle Forschungsansätze zur digitalen Erinnerungskultur aus der Perspektive ihrer jeweiligen Fachrichtung. Stefanie Pilzweiger-Steiner konnte Referent:innen aus den Bereichen Wissenschaft und Pädagogik, Ausstellung, Bildung, Sammlung und Archiv, Kuratieren und Kommunikation gewinnen, die in ihren Beiträgen ihre innovativen, teilweise bereits umgesetzten, Projekte vorstellten.

Das dialogische Element wurde auch insofern umgesetzt, als dass die großen Themen Erinnerungsraum, Zeugenschaft, Erinnerungsvermittlung immer alternierend von Gedenkstätten- und Wissenschaftsseite diskutiert wurden. Der Ein-

Abb. 6: Programm der Konferenz »Entgrenzte Erinnerung«.

ENTGRENZTE ERINNERUNG
Konferenz auf der Insel Mainau

Freitag, 25. Januar 2019

- 13.00 — Anmeldung
- 14.00 — PD Dr. Anne-Berénike Rothstein (Konstanz) und Dr. Gabriele Hammermann (Dachau) Begrüßung und Eröffnung
- Prof. Dr. Michael Schwarze (Konstanz) Dekan der Geisteswissenschaftlichen Sektion Grußwort
- Prof. Dr. Aléida Assmann (Konstanz) Grußwort
- 15.00 — PD Dr. Anne-Berénike Rothstein (Konstanz) Neue Wege der Zeugenschaft – Einführung in die Thematik
- 15.15 — Prof. Dr. Thomas Weber (Hamburg) Wie wir uns erinnern werden
- 16.00 — Stephanie Billib und Sytse Wierenga (Bergen-Belsen) Digitale Erweiterung – Gestaltung und Einsatz einer Tablet Application in der Gedenkstätte Bergen-Belsen
- 16.45 — Dr. Erik Meyer (Sießen) Mediale Präsenz von Zeitzeugen – Zur Transformation von Erinnerungskultur
- 17.30 — APÉRO
- 18.15 — Karen Jungblut (Los Angeles / Frankfurt) Abendvortrag: USC Shoah Foundation's *New Dimensions in Testimony*: „Zukunfts“-gespräche mit Zeitzeugen?

Samstag, 26. Januar 2019

- 09.00 — Dr. Stefanie Pilzweiger-Steiner (Dachau) und Prof. Dr. Benjamin Meyer-Krahmer (Leipzig) „Wer sich erinnern will, muss sich ein Bild machen“ – Zur Neukonzeption eines Dokumentarfilms für die KZ-Gedenkstätte Dachau
- 09.45 — Prof. Dr. Christiane Bertram (Konstanz) Live oder medial vermittelt: Wie lernen Schülerinnen und Schüler mit Zeitzeugen im Geschichtsunterricht?
- 10.30 — KAFFEEPAUSE
- 11.00 — Dr. Iris Groschek (Neuengamme) Zwischen #werenember und #holocaust: Social Media in KZ-Gedenkstätten. Ein Beitrag zu Formen der Weitergabe von Erinnerung in online-Medien
- 11.45 — PD Dr. Gerd Sebald (Erlangen) Digitalisierte Erinnerungen an die NS-Zeit. Gedächtnissoziologische Überlegungen
- 12.30 — MITTAGESSEN
- 14.00 — Veronika Nahn (Berlin) Erinnern und Engagieren. Historytelling und digitale Angebote im Anne Frank Zentrum, Berlin
- 14.45 — Prof. Dr. Anja Tippner (Hamburg) „Wie, Kleinstadt? Theresienstadt war doch ein KZ!“ Terezin / Theresienstadt als postkatakastrophischer Raum
- 15.30 — KAFFEEPAUSE

- 16.00 — Dr. Marc Grellert (Darmstadt) [Virtuelle] Modelle + Erinnerungsräume
- 16.45 — Dr. Ingo Zechner (Wien) Digitales Kuratieren: Ephemere Filme, I-Media-Cities, Visual History of the Holocaust
- 17.30 — Oswald Burger (Überlingen) Der Goldbacher Stollen – Von der traditionellen Führung zu neuen Vermittlungsformen

Soirée im Goldbacher Stollen, Überlingen

Samstag, 26. Januar 2019

- 20.00 — Mona Rabofsky, Medienkünstlerin Jonas Alešien, Videokünstler Studentische Projekte Entgrenzte Geschichte – Künstlerische Positionen zu Erinnerung und Zeugenschaft

Die Konferenz wird von der Universität Konstanz und der KZ-Gedenkstätte Dachau veranstaltet.

Abb. 7 und 8: Eindrücke von der Konferenz »Entgrenzte Erinnerung«, Fotos: KZ-Gedenkstätte Dachau.





Abb. 9: Karen Jungblut im Dialog mit Pinchas Gutter, Foto: KZ-Gedenkstätte Dachau.



ladung folgten über einhundert Gäste aus Deutschland, Österreich, Ljubljana und den USA, die im Rahmen der Konferenz – durchaus auch durch den Tagungsort der Mainau beflügelt – in regen Austausch traten.

Um nur ein Highlight herauszugreifen und zu zeigen, wie der Transfer- und auch Aktualitätsgedanke in der Konferenz gepflegt wurde, soll hier der Beitrag Ka-

ren Jungbluts, Director of Global Initiatives an der USC/Shoah Foundation in Los Angeles, hervorgehoben werden: In derselben Woche, in der Karen Jungblut im Rahmen der Konferenz ihren Abendvortrag hielt, hatten die *Tagesthemen* die Zeugen der *New Dimensions in Testimony* der Shoah Foundation vorgestellt, und zwar im Holocaust Museum in Chicago. *New Dimensions in Testimony* heißt eine Initiative der Shoah Foundation und dem Institute for Creative Technologies an der University of Southern California in Los Angeles, die durch den Einsatz von »survivor biographies« eine dialogische Struktur suggeriert, eine »virtuelle Konversation« etabliert: Die Überlebenden wurden dreidimensional aufgezeichnet und ihnen wurde ein stets überarbeiteter Katalog an Fragen gestellt, der bspw. »Wo wurdest du geboren?«, »Wie hast du überlebt?«, aber ebenso »Glaubst du an Gott?« umfasst. Die Antworten der teilnehmenden Überlebenden wurden dabei in ihrer ursprünglichen Fassung aufgezeichnet und können durch die Algorithmik des Programms beim erneuten Stellen der gleichen oder einer ähnlichen Frage abgespielt werden. In Anwendung der *New Dimensions* ergibt sich für Museumsbesucher:innen somit der Eindruck eines tatsächlichen Gesprächs, eines Dialogs mit den interviewten Überlebenden. Diese antworten hingegen nur scheinbar spontan auf die Fragen, indem die Wiedergabetechnologie Videosegmente verarbeitet und Ähnlichkeiten zwischen Wortmustern in Fragen und Antworten erkennt. Während der Konferenz erhielt das Publikum auf der Insel Mainau selbst die Möglichkeit, sich mit dem Überlebenden Pinchas Gutter zu unterhalten und ihm Fragen zu stellen. Die anfängliche Skepsis wich nach und nach und mündete in ein sehr angeregtes Gespräch über die Zukunft der Zeugenschaft.

III.3 Soirée

Die Soirée *Entgrenzte Erinnerung – Künstlerische Positionen zu Erinnerung und Zeugenschaft im digitalen Dialog* bildete die vereinende Zusammenführung von den Lehrimpulsen aus den Seminaren, der Konferenz sowie der praxisorientierten Ansätze, Gedenkort und -praktiken auch unter den neuen Paradigmen der Digitalisierung gesellschaftsrelevant und -wirksam zugänglich zu machen. Die Soirée war daher einerseits eingebettet in den Konferenzablauf und thematisch stark verzahnt mit dieser. Andererseits interessierte die Soirée aber auch eine sehr große zusätzliche Zuschauermenge, die sich mit den studentischen Projekten im Goldbacher Stollen vor Ort auseinandersetzen wollte. Somit eröffnete die Soirée nicht nur eine kulturelle Erfahrung des Erinnerungsraums am historischen Platz, sondern gestaltete auch eine dialogische Sphäre des lebendigen und spontanen Austauschs zwischen den Teilnehmer:innen der Konferenz, den Studierenden sowie den Neugierigen und Interessierten, die in Überlingen leben.

*Abb. 10: Besucher:innen im Goldbacher Stollen zur Eröffnung der Soirée,
Foto: Dušan Jež.*



In der Anordnung der studentischen Projekte im Goldbacher Stollen sollte der gewünschte Dialog zwischen den Teilnehmer:innen und Besucher:innen angeregt bzw. fortgesetzt werden: So versuchten auch die Projekte, in ihren Positionen im Raum zu diesem sowie zueinander Bezüge zu schaffen und als Gesamteindruck zu wirken. Die Schwerpunkte der entstandenen Arbeiten bildeten die Erfahrung der besonderen Raumatmosphäre des Tunnels, die Verknüpfung von Zeugenschaft und Sprache, die Verbindung des Ortes mit entstandenen Zeugnissen bzw. mit den Zeug:innen. Die Positionen der Projekte im Stollen gruppierten sich gemäß dieser drei thematischen Ausrichtungen. Im Zentrum aller künstlerischer Arbeiten stand zudem stets die Absenz, die tatsächliche Leere des Stollens als Erinnerungsort und, auf die Erinnerungskultur übertragen, die Leerstellen der Forschung und Erinnerungskulturen.

Raumatmosphäre

Im Zentrum des Schwerpunktes »Raumatmosphäre« standen die vielfältigen Zuschreibungen an einen Erinnerungsort – als Ort des Schreckens, als Ort der Trauer, als Ort der transgenerationellen Begegnungen – und deren Verknüpfungen mit den besonderen atmosphärischen Gegebenheiten des Goldbacher Stollens als Tunnelsystem.

Besonders die Videoinstallation *Grund Wasser* von Joanne Rodriguez setzte sich mit dieser Raumerfahrung des Erinnerungsortes »Goldbacher Stollen« auseinander.

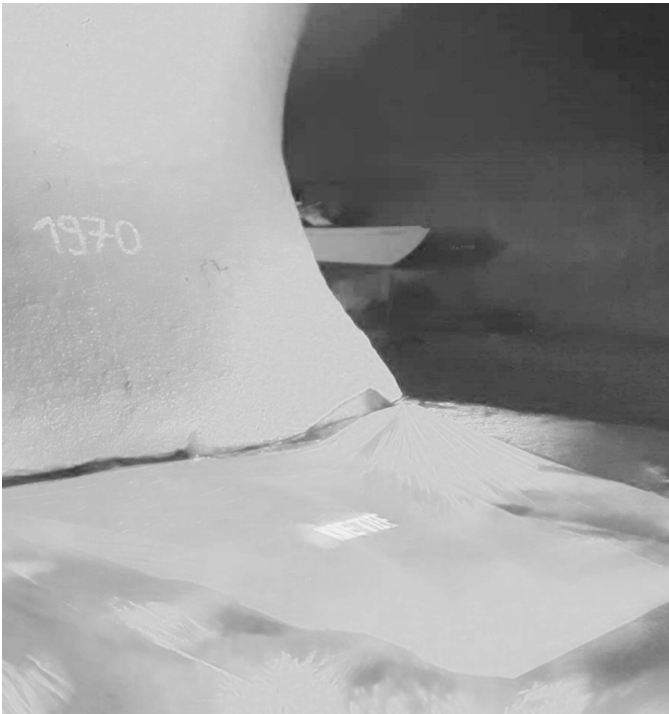
Abb. 11: Flyer für die Soirée.



der. Sie bildete eine Wasserimitation und griff die unterschiedlichen Konnotationen des Elements auf. Dabei projizierte die Studentin zuvor gesammelte Assoziationen der Studierenden mit dem Goldbacher Stollen auf eine blaue Plastikplane, auf der durch einen Ventilator Wellenbewegungen simuliert wurden.

Das Projekt suchte somit, eine Brücke zwischen der unterschiedlichen Bedeutung des Wassers für die Zwangsarbeiter damals und für die Besucher:innen heute zu schlagen: Welche Bedeutung hat Wasser im Stollen und außerhalb des Stollens? Wie beeinflusste es und prägte es die Arbeit im Stollen? Welche individuellen Assoziationen weckt das Wasser bei den Besucher:innen?

Abb. 12: 6. Projekt, Grund Wasser, Detailansicht, Foto: Dušan Jež.



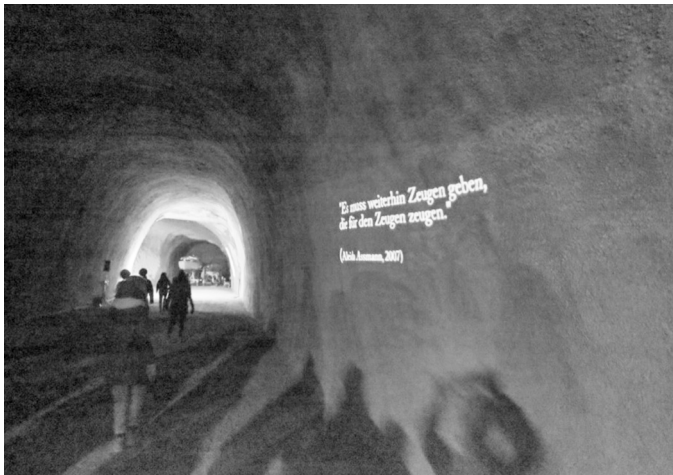
Zeugenschaft und Sprache

Die Projekte des Schwerpunktes »Zeugenschaft und Sprache« setzten sich insbesondere mit den vielfältigen, reziproken Beziehungen von Zeugnissen und Sprachlichkeit auseinander. Die Fragen nach der Ausdrucksfähigkeit von Erinnerungen, deren Wirkungen außerhalb sprachlicher Kommunikation, aber auch die Bedeutung von Sprache für das Überleben, um überhaupt Zeugnis ablegen zu können, bildeten dabei nur einen Bruchteil dieser komplexen Verbindung.

Im Sinne der klassisch-rhetorischen Mnemotechnik wurden die Besucher:innen dabei im Projekt *Wer zeugt für den Zeugen?* von Tomke Blotevogel und Leonie Lotzgeselle auf eine Spurensuche geführt, in der es galt, Erkenntnisse zu gewinnen, Sinne zu schärfen, um letztlich selbst zum/zur Zeug:in zu werden. Das Projekt war eine Videoinstallation, die sich aus zwei verschiedenen, aber synchron ablaufenden Video-Spuren mit insgesamt fünf inhaltlich aufeinander abgestimmten Zitat-Paaren zusammensetzte.

Anhand weißer Schrift kam die unebene Struktur der Stollenwand bewusst wieder zum Vorschein, sodass sie als »stummer Zeuge« selbst in die Installation einbezogen wurde. Die Zitate (aus einem Zeitraum von 1983 bis 2007) stammten sowohl von Augenzeug:innen, von Überlebenden des Holocaust, als auch von Wissenschaftler:innen, den sekundären Zeug:innen, die zur NS-Vergangenheit und auch konkret zu den Themen Zeugenschaft und Erinnerung forschen. So reflektierte diese Arbeit zusammen mit dem Projekt *Macht der Sprache* von Anna Sahr und Lena Lehmann, das ebenso im vordersten Gang zur einführenden Begleitung der Besucher:innen verortet war, die sprachlichen Möglichkeiten und Grenzen von Zeugenschaft sowie die Lebensnotwendigkeit, aber auch Transformation von Sprache im Lager.

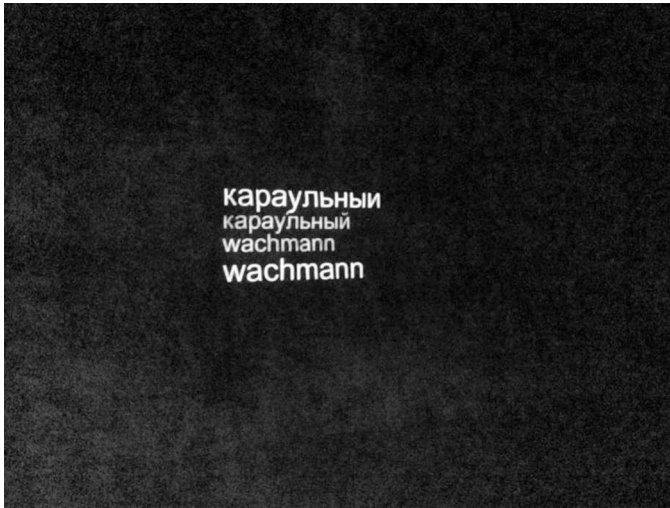
Abb. 13: 1. Projekt, Wer zeugt für den Zeugen? Foto: Dušan Jež.



Macht der Sprache bestand aus 15 Videosequenzen, die jeweils mit einem Wort in einer der im Lager gesprochenen Sprachen begannen und allmählich immer kleiner und schwächer wurden, während die deutsche Übersetzung immer größer auf der Wand erschien. Dabei repräsentierte jede Sequenz symbolisch eine Sprachgruppe. Das Projekt setzte sich auf diese Art mit dem drohenden Sprach- und somit Identitätsverlust der Häftlinge und gleichzeitig dem Zwang, die deutschen Befehle zu lernen und zu verstehen, auseinander. Durch die auditive Untermalung der Wörter mittels des Geräusches marschierender Schritte wurden somit drei verschiedene sowohl inhaltliche als auch emotionale Bedeutungsebenen aufgemacht.

Die diesen Themenbereich abschließende Audioinstallation *Warum* führte einen neuen medialen Schwerpunkt ein. Ausgangspunkt für dieses Projekt von Jose-

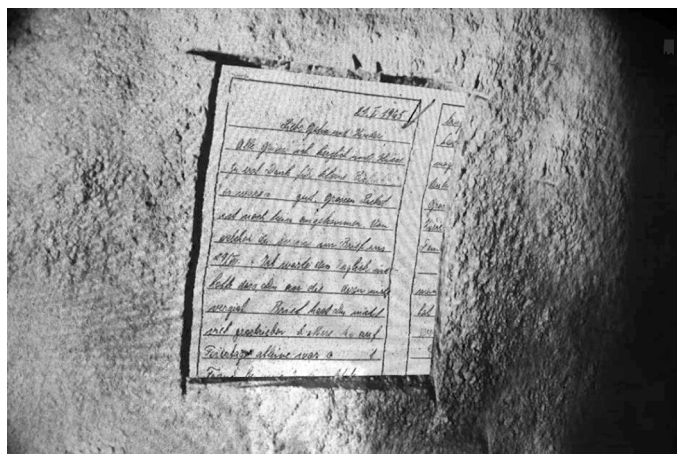
Abb. 14: 2. Projekt, *Macht der Sprache – Sprache der Macht, mit Gang*,
Foto: Dušan Jež.



fine Honke stellte das Gedicht »Ai giovani...perché i lager?« (»An die Jungen...Warum die Lager?«) von Beppe Berruto dar, italienischer Überlebender des Goldbacher Stollens sowie von mehreren Konzentrations- und Arbeitslagern. Fragmentiert, verfremdet, teilweise übersetzt und konstant durch das Geräusch von Schritten und dem Wort »perché«, also dem italienischen »Warum« oder »Weil«, überlagert, präsentierte sich das Gedicht im Audioprojekt als auditiver Gedenkstein für die größte Häftlingsgruppe im Stollen – die Italiener, die jedoch als Opfergruppe des Stollens bisher noch kaum erforscht sind. Appelle des Autors Berruto, weiter zu fragen, zu erzählen und zu erinnern, stehen in der Installation den vielen Leerstellen gegenüber, der Unfähigkeit der späteren Generationen das Warum zu beantworten.

Der Ort, die Zeugnisse und Zeug:innen

Während die bisher beschriebenen Projekte sich insbesondere auf die Sprache als Leitmedium ihrer Ansätze stützten, nutzten diejenigen Projekte, die eine – wenn auch nur temporär mögliche – Verbindung zwischen dem Ort und den inzwischen abwesenden Zeugnissen und Zeug:innen herstellten, visuelle Medien. Die meisten entstammten dabei den zuvor gesammelten Materialien aus dem Archiv der KZ-Gedenkstätte Dachau.

Abb. 15: 3. Projekt, *Die Aura des Ortes*, Detailansicht, Foto: Dušan Jež.

In der Videoinstallation *Die Aura des Ortes* beschäftigte sich Amelie Boscher mit der ursprünglichen Wand des Goldbacher Stollens. Die Fotografie einer Stelle des Stollens, der nicht mit Spritzbeton zugedeckt ist, war Gegenstand des Projekts und wurde mit Fotografien von Quellenmaterial, das in Zusammenhang mit dem KZ-Außenlager in Überlingen steht, visuell verknüpft. Dabei richtete sich ein Lichtkegel auf das ausgeschnittene Fenster der Wand und projizierte den Ausschnitt an eine andere Stelle des Stollens. Dokumente aus dem Lager erschienen und verblassten in einer langsamen Überblendung im Wandausschnitt, wodurch ebenso Gegenwart und Vergangenheit kurzfristig überblendeten.

Einen ähnlichen Ansatz verfolgte das Projekt *Berührungen* von Tabea Widmann. Sie fokussierte dabei hingegen die Beziehung zwischen dem Stollen und den Häftlingen, die den Raum mit ihrer Arbeit ja erst schufen und so unmittelbar mit ihm verknüpft waren. In dem Projekt wurden die Porträts mehrerer Häftlinge direkt auf die Stollenwand projiziert, wobei langsame Kamerafahrten suchende Bewegungen auf den Gesichtern verfolgten und durch Zoombewegungen Details, Verfremdungen und Auflösung Teil der Eindrücke ausmachten. Visuell inszenierte die Installation *Berührungen* somit mehrere simultane Dialoge – zwischen den projizierten Menschen und der Wand, jedoch auch zwischen den Häftlingen und den Besucher:innen, also zwischen den Generationen.

Das abschließende Projekt dieses Schwerpunktes bildete die Installation *Dialoge* von Mona Rabofsky. Sie entwickelte ihre Arbeit aus der Video-Aufnahme des Interviews mit Anton und Dušan Jež, gefilmt von Niklas Knezevic. In Form einer dichten Beschreibung fokussierte die Arbeit Aussagen zu verschiedenen Ebenen

Abb. 16: 5. Projekt, Berührungen, Detailsicht, Foto: Dušan Jež.



von Zeugnis und Zeugenschaft und brachte diese in Bezug zueinander. Die Installation basierte auf der Struktur der Szenen auf den Tarock-Karten des Häftlings Boris Kobe, der diese unmittelbar nach der Befreiung in einem Flüchtlingslager anfertigte. Die Schilderungen des Überlebenden Jež und seines Sohnes wurden in unmittelbarer Nähe zu den Bildaufnahmen der Karten gestellt. So öffneten sich zwei Perspektiven auf dieselbe Situation; sie erzählten vom Sprechen und Schweigen über das Erlebte.

Abb. 17: 7. Projekt, Dialoge, Foto: Mona Rabofsky.



Um die Zuschauer:innen zu aktivieren und zu integrieren, führten die Studierenden außerdem bei der Soirée ein digitales Gästebuch, das sich mit der eigenen Verortung der Zuschauer:innen als Zeitzeug:innen beschäftigte. Dabei wurden die Besucher:innen selbst zu ihrer Beziehung zur Vergangenheit, zu Erinnerung und Zeugenschaft befragt (die Betreuung des digitalen Gästebuchs übernahmen Niklas Knezevic als Kameramann und Jörg Lillich als Interviewpartner). Die Fragen lauteten u.a.: Was sind ihre Eindrücke dieser Soirée? Inwiefern sehen Sie sich selbst als Zeitzeug:in? Welche Erinnerungen sollten Ihrer Meinung nach an kommende Generationen weitergegeben werden? Mit diesen Impulsen, die persönliche Zeugenschaft zu reflektieren, wurden die Zuschauer:innen schließlich wieder durch den Gang mit den Zitaten entlassen.

Abb. 18: Gang Stollen mit Zitaten, Foto: Dušan Jež.



III.4 Wissenschaftsportal

Eine strukturelle und inhaltliche Modernisierung und Aktualisierung der Führung durch den Goldbacher Stollen sowie der Homepage erfolgte durch die Idee der Transformation der Homepage in ein Internetportal; der Transformation der realen Raumerfahrung in selbst zu steuernde immersive 360°-Räume. Mit dem Webportal MEMOZE (abrufbar unter <https://www.memoze-portal.de/>) wird eine virtuelle Dokumentation geschaffen, die fachübergreifend die Erschließung von Wissen zur Thematik digitaler Erinnerungskulturen und Zeugenschaft unterstützt.

Abb. 19: Wissenschaftsportal, Quelle: www.memoze-portal.de.



Das Internetportal MEMOZE dient als virtueller Zugang zum Goldbacher Stollen in Überlingen. Es bietet eine innovative Zugangsmöglichkeit zu digitalen Erinnerungskulturen und transgenerationaler Zeugenschaft. Dabei eröffnen sich über die Seite vielfältige und individuell auswählbare Zugänge: Zum einen bietet das Portal die Möglichkeit, sich mit der Forschung um kollektive Erinnerungsnetzwerke und Erinnerungstransfers zwischen Generationen und damit verbundener Zeugenschaft auseinanderzusetzen. Zum anderen fungiert es als virtueller Zugang zum konkreten Erinnerungsort des Goldbacher Stollens und des Konzentrationslagers Überlingen-Aufkirch. Das Portal MEMOZE versteht sich als Versuch, die vielschichtigen Ebenen von Erinnerungen zu verbinden. Es gibt die Möglichkeit, als Informationsplattform aufzuklären und neue Perspektiven und Zugänge aufzuzeigen. Gleichzeitig kann es insbesondere über den »Raum der Namen« als virtuel-

ler Gedenkort verstanden und genutzt werden. Durch die Einteilung nach Räumen wird zum einen ein fokussierter Zugang geschaffen, zum anderen ein differenzierteres Spektrum an Informationen gegeben. Um das Spezifikum des Raumes erfahrbar zu machen, werden den einzelnen »Räumen«, als Unterkategorien des Hauptportals, die jeweils einen Themenschwerpunkt vertiefen, virtuelle 360°-Räume zugeordnet, die von User:innen selbst gesteuert werden können. Das Internetportal richtet sich an diejenigen, die einen reflektierten, zeitgenössischen Zugang zum Stollen wünschen. Die KZ-Gedenkstätte Dachau hat bereits ihr Interesse signalisiert, das Webportal auf ihrer Homepage zu integrieren. Weitere Gedenkstätten und Bildungseinrichtungen werden nach der Fertigstellung kontaktiert werden, sodass das Projekt MEMOZE in die Vernetzungsstrukturen von digitalisierten Erinnerungspraktiken integriert und somit virtuell zugänglicher gemacht werden kann.

Abb. 20: Wissenschaftsportal, Quelle: www.memoze-portal.de/der-erinnerungsraum.



IV. Nachfolgeprojekte

Wie wird Erinnerung in Zukunft gestaltet, v.a. auch mit und durch das Transferprojekt MEMOZE? Kann das Projekt einen Beitrag zu sich verändernden Erinne-

rungskulturen leisten? Durch die schriftliche Ausarbeitung der Konferenzbeiträge im Sammelband *Entgrenzte Erinnerung – Erinnerungskultur der Postmemory-Generation im medialen Wandel* (hg. von Anne-Berénike Rothstein und Stefanie Pilzweger-Steiner, 2020) liegt einer der ersten transdisziplinären Beiträge zum digitalen Gedenken vor. Der innovative Impuls der Publikation liegt in der Verknüpfung interdisziplinär gestalteter Forschungsansätze mit praxisorientierten Projekten, die sich mit der Umsetzbarkeit und Anwendung der wissenschaftlichen Konzepte und dadurch mit der Erhaltung von lebendigen Erinnerungsstrukturen auseinandersetzen.

Ebenso sind zwei Dissertationsprojekte in Arbeit, die sich im Kontext der medialen und digitalen Erinnerungskultur bewegen: Tabea Widmann arbeitet zu »*The Game is the Memory*«. Eine erinnerungskulturwissenschaftliche Analyse von *Prosthetic Witnesses über den Holocaust in digitalen Spielen* (Arbeitstitel), Josefine Honke zu *Deutsche[n] Opfernarrative[n] über die Zeit des Nationalsozialismus in aktuellen Zeitzeug:innenvideos mit kommunalem Fokus auf Youtube* (Arbeitstitel).

Die Kooperation mit der *Shoah Foundation* und damit auch die Vernetzung der wissenschaftlichen Arbeit mit der transferorientierten filmpraktischen Arbeit der *Shoah Foundation* wird in der von Anne-Berénike Rothstein geleiteten internationalen Forscher:innengruppe zu *Tattoos as Memorable Palimpsest – Identification Levels and Potentials in War- and Post-War Periods* weitergeführt.

Ausgehend von der Konferenz sind ebenfalls neue, vom Projekt unabhängige Kooperationen entstanden. Dies zeigt wiederum auf, wie divers sich Transferimpulse zwischen sowie in den beteiligten Sphären auswirken können: Karen Jungblut hat in Konstanz Schüler:innen befragt, um einen Fragenkatalog für Anita Lasker-Wallfisch, deren »virtual conversation« bislang nur auf Englisch vorliegt, auch für deutsche Schulen, Museen und Bildungseinrichtungen zugänglich zu machen.

Eine Lecture mit internationalen Vortragenden zur digitalen Erinnerungskultur wird voraussichtlich ab Sommer 2021 regelmäßig an der Universität Konstanz abgehalten.

Anhand des hier vorgestellten Transferprojektes MEMOZE kann beispielhaft gezeigt werden, wie sehr insbesondere das interdisziplinäre (Forschungs-)Feld um medialisierte Erinnerungskulturen von transferorientierten Ansätzen profitiert: Erinnerungskulturen – dies sind hochaktuelle, selbstreflexive Gesellschaftsprozesse, in denen die Vorstellung um eine geteilte Vergangenheit das daraus gewonnene kulturelle Selbstbild prägt und umkehrt. Kulturwissenschaftliche Erinnerungsforschung selbst kann nicht außerhalb dieser Prozesse gedacht werden. Vielmehr öffnet sich erst im gegenseitigen Austausch von Wissenschaft und Gesellschaft, im reziproken Transfer von Konzeption und praxisorientierter Umsetzung, das Potential zu lebendig gehaltenen und kollektiv gelebten Erinnerungskulturen.

Third Mission 2: Experiment, Qualifikation, ökonomischer Nutzen

THOMAS S. HOFFMEISTER: Für mich sind Universitäten Bildungsstätten, die im besten Fall mündige, kritische, kreative Bürger entlassen, die gesellschaftliche Herausforderungen der Zukunft werden lösen können. Wie arm wäre ein Land, das nur an die Produktionskette denkt. Bildung ist ein hoher kultureller Wert. Interessanterweise hat er aber oft – teilweise kurzfristig, teilweise längerfristig – auch einen monetären Nutzen. Transfer in der Lehre ist und sollte also nicht Kern der Lehre sein, sondern ein Experimentierfeld im Studium, das zweierlei Dingen dient: er gibt den Studierenden die Gelegenheit, sich an aktuellen gesellschaftlichen Fragen im gesellschaftlichen Raum auszuprobieren und mit der Bürgergesellschaft zu interagieren. Für die Gesellschaft steigert es die Wahrnehmung und den wahrgenommenen Wert der Universität und erdet die Universität in der Region. Und weil dies wichtig ist, ist der Transfer in der Lehre eine dritte Mission der Universität.

SIBYLLE MÜHLEISEN: Zur Beantwortung der Frage müsste erst geklärt werden, was wir unter dem Begriff Transfer verstehen. Bezogen auf transferorientierte Lehre bin ich der Meinung, dass es ein integraler Bestandteil von Forschung und Lehre ist. Der Kodex für gute Lehre an der Universität Konstanz schreibt fest, dass den Studierenden fachliche und überfachliche Kompetenzen vermittelt werden sollen, die für wissenschaftliche Tätigkeiten und für wissenschaftlich begründetes und verantwortungsvolles Handeln in der Praxis relevant sind. Dabei sollen Studierende kritisches Urteilsvermögen und die Fähigkeit zum Lösen komplexer Probleme entwickeln, die sozialen und ethischen Aspekte ihres Handelns reflektieren und gesellschaftliche Verantwortung übernehmen. Transferorientierte Lehre fördert dieses gewünschte Qualifikationsprofil ihrer Studierenden besonders gut. Studierende wenden im Sinne des forschenden Lernens wissenschaftlich generiertes Wissen auf neue Fragestellungen an, generieren dadurch neue Erkenntnisse und transformieren diese situationsgebunden auf komplexe Sachverhalte. Die Verknüpfung von Handlungswissen mit etabliertem Wissen führt außerdem zu einer kritischen Hinterfragung der Fachtraditionen, Fachroutinen, fachlichen Methoden. Zudem ist transferorientierte Lehre curricular verankert und immer an fachwissenschaftliche oder überfachliche Lehrinhalte angebunden.

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Das Problem entsteht durch die Übernahme eines Begriffs, der für die Zusammenarbeit der Technik- und Naturwissenschaften mit der Industrie gut eingeführt war. In diesem Kontext lässt sich klar sagen, was denn unter Transfer verstanden wird: das Übergehen eines Wissens von einer auf die andere Seite. Es geht um die wirtschaftliche Verwertbarkeit von wissenschaftlich generiertem Wissen – etwa durch Patentierung, Auftragsforschung, Lehrstuhlstiftung u. v. a. m. In diesem Zusammenhang galt und gilt: die Wissenschaft hat einen vom Staat rechtlich und ökonomisch geschützten Arbeitsbereich, der es ihr möglich macht, Fragen zu stellen oder Probleme zu lösen, deren unmittelbarer wirtschaftlicher Nutzen unklar ist oder viel zu aufwändig oder zu teuer wäre. Das bedeutet aber auch: Wissenschaft hat den Auftrag, ja, geradezu den Zwang, sich unabhängig vom Zeit- und Kostenfaktor auf die Neuheit von Feldern, Fragen, Themen zu spezialisieren. Dabei generiert sie mitlaufend Innovationen, die man durchaus wirtschaftlich ausbeuten kann. Und eben hier ist der Ort des Transfers – die Wissenschaft transferiert ihre Ergebnisse aus der Universität heraus in einen nicht-akademischen Handlungsraum. Dieser handelt dann nach eigener Logik, und das ist auch gut so.

Die Übertragung dieses Begriffes auf die Lehre aller Disziplinen oder das zivilgesellschaftliche Engagement der Institution ist jedoch mit erheblichen Hindernissen verbunden. Zum einen ist die Trennung von akademischen und außerakademischen Partnern im klassischen Wissens- und Technologietransfer eine grundlegende Erfolgsbedingung. Im weit gefassten Transferbegriff der Gegenwart jedoch geht es gerade um die Überwindung dieser Barriere: beide Partner sollen und müssen sich bewegen, sich verändern, wenn Transfer produktiv werden soll. Zu erwarten, dass beide Partner sich bewegen sollen, widerspricht dem Transferbegriff deutlich. Dieser ist auf eine Richtung ausgelegt: Wissen wird erzeugt (an der Universität) und dann (einem außeruniversitären Partner) übergeben. Die Produktivität von aktuellen Transferprojekten bemisst sich jedoch gerade am Ausmaß der Wechselseitigkeit des Austauschs. Beide geben und nehmen. Beide Partner lernen voneinander. Beide Partner verändern sich miteinander.

Eine solche Auffassung freilich setzt hohe Maßstäbe für die Kriterien, die an den Transferanteil von Forschung und Lehre gelegt werden (wobei diese Kriterien selbstverständlich unterschiedlich ausfallen müssen). Die deutsche Universität steht auf halbem Wege, so argumentierte Wilfried Müller, Sozialwissenschaftler und ehemaliger Rektor der Universität Bremen, einmal, zwischen strikter institutioneller Hierarchie und organisatorischer Gemeinschaft von Gleichen. Diese Positionierung muss ergänzt werden um drei Hinweise: einerseits ist die Universität als Organisation (und/oder Institution) durch die Trennung in Wissenschaft und Verwaltung charakterisiert. Diese beiden Bereiche operieren nicht entlang derselben Logik und teilen auch keineswegs das gleiche Selbstverständnis. Liebe vergeht, Acker besteht – diese Bauernweisheit, so bemerkte der Ethnologe und Medienwissenschaftler Erhard Schüttpeitz einmal, lasse sich gut auf das Verhältnis zwischen Verwaltung und Wissenschaft an deutschen Universitäten beziehen: Die Verwaltung seien in der Regel Einheimische, die qua ortsbezogener Kontinuität die Universität als ihr Eigentum ansähen. Die Wissenschaft wiederum – eine Gruppe mehr oder weniger temporärer Bewohner – verstünde sich als ei-

gentlich zu verwaltenden Inhalt, also als rechtmäßige Eigner der Universität. Zweitens ist die Hierachiefreiheit der Gelehrtenrepublik in Deutschland nur Professorinnen und Professoren vorbehalten – ganz wie ein klassischer britischer Gentlemen's Club. Argwöhnisch wird dieser Status gepflegt und dem für geeignet gehaltenen Nachwuchs vermittelt. Und innerhalb der Professor:innenschaft wird der Rang des oder der einzelnen wiederum am Maßstab erkennbarer Forschungstätigkeit (durch Drittmittel, Publikationen, Doktoranden, Gutachtertätigkeiten etc.) bestimmt. Wer zuviel oder zu gern lehrt, zählt weniger als jemand, der Lehre für überflüssig hält. Lehre ist nicht karriereförderlich. Daraus ergibt sich notwendigerweise auch ein stark hierarchisches Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden. Studierende stehen auf diese Weise am Ende der Hackordnung – das Druckmittel ihnen gegenüber ist die Zensur, deren Vergabe keine Begründung zur Bedingung hat, die Vergleichbarkeit bloß suggeriert und Konkurrenz unter den Studierenden fördert.

Transferprojekte in der Lehre stehen nun quer zu dieser Ordnung der Dinge. Die Arbeit mit externen Partnern bricht die Eigenlogik der Universität auf und zwar sowohl in organisatorischer als auch in qualitativer Hinsicht. Zeiten müssen anders getaktet werden, Bewertungsmaßstäbe differieren. Was akademisch gut erscheint, muss nicht notwendigerweise auch aus außerakademischer Perspektive als brauchbar erscheinen. So können Studierende durchaus eine gute Zensur für ihre Transferleistung erhalten (und zwar völlig gerechtfertigterweise) und dennoch eine Ablehnung dieser Arbeit durch den externen Partner erfahren (weil die Leistung in dieser Form außerhalb der Universität nicht verwendbar ist). Das bedeutet auch, dass der Maßstab ›Zensur‹ selbst ein zweites Koordinatensystem erhält. Gruppendynamisch lässt sich in Transfer Lehre-Projekten selten das hierarchische Gefälle zwischen Lehrenden und Studierenden aufrecht erhalten. Manchmal ist es sogar so, dass Studierende in solchen Projekten Kompetenzen zum Einsatz bringen können, über die die oder der Lehrende nicht oder nicht in diesem Maße verfügt. Es muss also je neu ausgehandelt werden, wie Lehrende und Studierende in solchen Projekten miteinander umgehen.

SIBYLLE MÜHLEISEN: Bei einem breiten Transferbegriff müssen allerdings nicht alle unter Transfer gefasste Aktivitäten aus Forschung und Lehre heraus passieren. Wissenschaftler melden sich zu aktuellen Themen in leicht verständlicher Sprache zu Wort und erklären dabei auch allgemein gesichertes Wissen, was nicht aus der eigenen Forschung abgeleitet wird. An den Hochschulen finden Angebote für die Öffentlichkeit statt wie Kinder-Unis oder die lange Nacht der Wissenschaft. Auch studentisches Engagement in Hochschulgruppen wird vielerorts unter Transferaktivitäten gefasst ohne eine Rückkopplung an Forschung oder Lehre. Die zuletzt genannten Beispiele sind meiner Meinung nach unter Third Mission zu fassen. Zuletzt sei der Transfer über Köpfe oder das Verfassen von B.A./M.A.-Arbeiten in Unternehmen genannt. Um eine eindeutige Zuordnung vorzunehmen, müsste der Begriff Transfer geschärft werden.

HIRAM KÜMPER: Es darf bei aller berechtigten Euphorie über Transfer eben auch nicht alles, was an der Uni und speziell in der Lehre geschieht, durch die Transferbrille gesehen

werden. Es muss auch weiterhin Forschung und Lehre geben, die nicht produkt- oder anwendungsorientiert ist. Aber es war längst überfällig, dass Hochschulen endlich mehr als nur theoretisch anerkennen, dass es zu ihren integralen Aufgaben gehört, gesellschaftliche Bedarfe zu erkennen, anzuhören und zu ihrer Lösung beizutragen. Hochschulen sind zum Glück von Politik und Wirtschaft systemisch entkoppelt und bei allem Alltagsfrust in vielem noch einigermaßen autonom; aber von der Gesellschaft sollten sie doch nicht entkoppelt sein. Und die hat nun Mal politische und wirtschaftliche Herausforderungen, die gelöst werden wollen. Und kulturelle. Und soziale. Insofern kann die Wirkung von Transferprojekten auf das Selbstverständnis der Studierenden als werdende Wissenschaftler:innen enorm sein. Dafür müssen diese Verbindungen aber auch stets klar benannt werden (Aufgabe für die Lehrenden!), d.h. es muss deutlich werden, dass ich hier nicht einfach nur ein bisschen herumschreie und es deshalb ›mal was anderes‹ ist, als Bücher zu lesen. Viele Projekte, die in hübschen Videos dokumentiert werden, vermitteln leider etwas dieses Bild (und das tut auch strategisch dem Gedanken, glaube ich, nicht gut). Zweitens aber muss Transfer in der Lehre dann einigermaßen selbstverständlich sein. Denn solange man das als außergewöhnlich und irgendein Innovationsgedöns erlebt, das man nun zufällig mitmachen kann, weil gerade mal Geld in irgendwelchen Extratöpfen da ist, dann wird das nur bedingt das eigene Selbstverständnis nachhaltig verändern. Selbstverständnis hat ja etwas mit ›selbstverständlich‹ zu tun. Wenn man aber den Umgang mit Schnittstellen zwischen Wissenschaft und Gesellschaft als einigermaßen alltägliche Selbstverständlichkeit mit der akademischen Ausbildung geradezu nebenbei in sich aufsaugt, dann hat man am Schluss ein anderes Verständnis von Wissenschaft und sich selbst als Wissenschaftler:in als das die Generationen bisher vermutlich hatten.

Wie muss man sich Transfer-Lehre-Projekte vorstellen?

Best Practice 1: Passion, Konkretion, Partnerschaften

CLAUDIA SCHLAGER: *Wie Wissenschaft, die am offenen Herzen operiert. Real, nicht nur theoretisch und hypothetisch. Spannend, herausfordernd, deshalb nie langweilig. Intensiv (arbeits- und erfahrungsintensiv), realitätsgesättigt, zukunftsorientiert.*

SIBYLLE MÜHLEISEN: *Am besten anhand eines konkreten Beispiels: Buchprojekt zur Leseweisung für delinquente Jugendliche. Die Jugendgerichtshilfe der Stadt Konstanz hat aufgrund positiver Erfahrungen anderer Kommunen über die Einführung von Leseweisungen für jugendliche Straftäter nachgedacht. Allerdings wird für dieses Projekt eine Auswahl an aufbereiteter Jugendliteratur benötigt, was weder personell noch fachlich von der Jugendgerichtshilfe geleistet werden kann. In diesem Fall ist die Fragestellung von außen an die Universität herangetragen worden.*

STEPHANIE JÖRRES: *Transfer-Lehre-Projekte können ganz unterschiedlicher Natur sein. So kann die Kooperation mit einem außeruniversitären Partner im Mittelpunkt stehen oder die Verwertung eines Forschungs- und Lernergebnisses eines Seminars angestrebt werden.*

SIBYLLE MÜHLEISEN: *Fragen können sowohl aus Lehre und Forschung generiert werden, aber genauso gut auch andersherum. Entscheidend für Transfer Lehre Projekte ist, dass man mit seinen Ideen und Fragestellungen jeweils bei den richtigen Personen oder Institutionen landet. Wer könnte sich für meine Fragestellung interessieren und in welchem Seminar lässt sich dies inhaltlich angliedern? Da es sich bei dem Buchprojekt um die didaktische Bearbeitung von Jugendbüchern handelt, konnte das Projekt in ein Literaturseminar für Lehramtsstudierende integriert werden. Die Studierenden haben für ausgewählte Bücher didaktische Fragenkataloge entwickelt, die zum einen abprüfen sollten, ob die Bücher gelesen wurden bis hin zu offenen Fragen, die zu einer Reflexion der Straftat anregen sollten. Studierende haben aber nicht nur gelernt, wie didaktische Materialien erstellt werden sollten, sondern wie diese an unterschiedliche Zielgruppen und ihre erwartbaren Sprachniveaus und Lesegewohnheiten adaptiert werden müssen. Dafür muss eine Auseinandersetzung mit der Zielgruppe und dem Phänomen ›Jugendkriminalität‹ erfolgen. Aber auch mit der Frage nach der Wirkmacht von Literatur: soll Literatur einen erziehenden Auftrag haben und als Strafmaß eingesetzt werden? Welche literarische Gattung ist hierfür geeignet? Neben der fachlich-inhaltlichen Aus-*

einandersetzung geht es in diesem Projekt auch um grundsätzliche Fragen nach dem Sinn und Zweck der Bestrafung. Wie wirkungsvoll sind diese Maßnahmen, auf welchen Straftheorien basiert die Legitimation, und stellt uns die scheinbar wachsende Jugendkriminalität tatsächlich vor neue Herausforderungen oder wird dieser Eindruck durch die mediale Berichterstattung geweckt und entspricht gar nicht der Realität? Diese Fragestellungen können nur im Austausch mit der Jugendgerichtshilfe, Moralphilosophen und Kriminologen bearbeitet werden. Gerade der Austausch über Fach- und Institutionsgrenzen hinweg machen Transfer-Lehre-Projekte aus.

Wissenstransfer durch Kooperation

Dargestellt an einem Seminar zur musikbezogenen Sprachförderung von geflüchteten Jugendlichen

Dorothee Barth

Inhaltliche Beschreibung des Projektes

Das hier vorgestellte Projektseminar ist in der Musiklehrer:innenbildung verortet. Es steht exemplarisch für die in der Musikdidaktik an der Universität Osnabrück (UOS) entwickelten WITRANKO-Seminare (WissensTRANSfer durch KOoperation). Hier kooperieren gewöhnlich drei Partner – die Studierenden eines musikdidaktischen Seminars, eine oder mehrere Schulklassen sowie eine Institution des musikalisch-kulturellen Lebens. Durch die Zusammenarbeit wird ein Transfer der verschiedenen Wissensinhalte und -formen der drei Partner ermöglicht, wodurch Lösungsmöglichkeiten für zentrale Probleme der aktuellen Lehrer:innenbildung angeboten werden: Die mangelnde Diskussion über Unterrichtsinhalte (1), die unzureichende Fortbildung von Lehrkräften (2) und vor allem die fehlenden Brücken zwischen Theorie und Praxis in den drei Phasen der Lehrer:innenbildung – dem Studium, dem Referendariat und der Berufspraxis¹. Das hier beschriebene Beispielseminar – zur musikbezogenen Unterstützung des Spracherwerbs bei geflüchteten Jugendlichen – ist auf den ersten Blick untypisch für WITRANKO-Seminare. Denn der Impuls ging nicht von einer musikalisch-kulturellen Institution aus, sondern von einer aktuellen Herausforderung der Zivilgesellschaft – nämlich der Integration von geflüchteten Menschen. Durch diese Fokussierung können, so die Hoffnung, die zu Grunde liegenden Strukturen besser auf andere Fächer oder universitäre Lehr-/Lernsituationen übertragen werden.

In der Literatur finden sich zahlreiche Hinweise, dass musikbezogene Methoden den Zweitspracherwerb positiv beeinflussen können – zum Beispiel mit Blick auf die Aussprache, die Satzmelodie oder (rhythmische) Betonungen, die nur hörend gelernt werden können. Auch kann die Motivation, Übungen viele Male zu

1 Siehe dazu Barth, Dorothee: »Von der Uni in die Schule und zurück. Wissenstransfer als integraler Bestandteil der Lehrer:innenbildung«, in diesem Band (S.289-302)

wiederholen, durch groovige Sätze oder Songs deutlich gesteigert werden. Doch für die Altersklasse der Jugendlichen gibt es bisher kaum Materialien, Methoden oder Forschungsergebnisse, denn vor dem Jahre 2015 sind noch nie so viele (schulpflichtige) Jugendliche nach Deutschland gekommen.



Das Seminar war so aufgebaut, dass die Studierenden nach einer ca. vierwöchigen Inputphase zu den entsprechenden Inhalten, Themen und Methoden die Studierenden in Zweier- oder Dreier-Teams bis zum Ende des Semesters (bzw. bis zu den Schulferien) in sieben verschiedenen Sprachklassen unterrichteten; manchmal setzten sie den Unterricht freiwillig in der semesterfreien Zeit fort. Mit musikalischen Übungen, Liedern, Warm-Ups oder Rhythmicals thematisierten sie spezifische, am Deutschlehrgang orientierte sprachliche Aspekte. Parallel dazu besuchten die Studierenden die wöchentlichen Seminarsitzungen. Dort berieten sie sich untereinander, verglichen und reflektierten ihre Erfahrungen, entwickelten gemeinsam die jeweils nächsten Schritte und erprobten die Übungen mit ihren Kommiliton:innen. Über das musikalische Üben von grammatischen Aspekten im engen Sinne hinaus diskutierten die Studierenden mit den geflüchteten Jugendlichen – »in sprachlichen Anwendungssituationen« – auch deren Fragen zu (neuen) kulturellen Verortungen und Identitätskonstruktionen. Dazu wurden in manchen Klassen zu einem von den Jugendlichen selbst gewählten Thema (Liebe, Zukunft, Freundschaft) so genannte Klassensongs entwickelt – auf ganz verschiedenen Qualitätsstufen. Manchmal handelte es sich lediglich um ein ausgearbeitetes Warm-Up, das in drei Stunden erstellt wurde, manchmal um ein mehrwöchiges Projekt mit öffentlicher Präsentation. (Barlage 2018)

Mitwirkende in Zahlen

In einem Durchgang haben ca. 18 Studierende in sieben Sprachlernklassen unterrichtet, die von jeweils acht bis achtzehn Jugendlichen besucht wurden. Da außerdem auch die Sprach- oder Klassenlehrer:innen dieser Lerngruppen einbezogen sind, sind an einem *WITRANKO*-Seminar zur musikbezogenen Sprachförderung pro Semester etwa 110 Personen beteiligt.

Finanzieller Aufwand

Für die Durchführung dieses Projektseminars werden keine zusätzlichen finanziellen Mittel benötigt. Es ist allerdings hilfreich, wenn eine studentische Hilfskraft den hohen organisatorischen Aufwand unterstützen kann. Um aber den Unterricht über das Seminar und das Semester hinaus fortsetzen und den Studierenden dafür eine Aufwandsentschädigung anbieten zu können, habe ich bei einer Osnabrücker Stiftung Gelder beantragt, die großzügig gewährt wurden. So eine Fortsetzung wurde häufig von allen Beteiligten gewünscht: Zum einen, weil die Schülerinnen und Schüler wie auch die Studierenden schnell bemerkt haben, dass die musikbezogenen Methoden auf unterschiedlichen Ebenen tatsächlich den sprachlichen Lernerfolg steigern; zum anderen, weil – auch durch das gemeinsame Musikmachen – Bindungen entstanden sind, die zumindest bis zum Ende eines Schuljahres andauern sollten.

Laufzeit

Wie oben beschrieben, läuft ein kooperatives Projektseminar über ein Semester; ich habe es in dieser Form bereits viermal durchgeführt. Weitere *WITRANKO*-Seminare, die (mit anderen Inhalten) der Idee des dreifachen Wissenstransfers folgen, versuche ich nach Möglichkeit in jedem zweiten Semester anzubieten. Sie sind in dieser Form nicht in der Studien- und Prüfungsordnung festgelegt, werden dort aber ermöglicht.

Ergebnisse

In *WITRANKO*-Seminaren, deren inhaltliche Planung und Organisation durch aktuell relevante Themen der Zivilgesellschaft oder musikalisch-kulturelle Events oder Ereignisse motiviert sind, werden meist recht greifbare Ergebnisse erzielt, die



daher – verstärkt durch Öffentlichkeitsarbeit – ein gewisses Medienecho erzielen können. Im konkreten Falle waren die Ergebnisse ungewöhnlich reichhaltig.

Aufführungen

Zweimal war die Arbeit an dem oben erwähnten Klassensong-Projekt so erfolgreich, dass er anlässlich der Verleihung des B1-Sprachdiploms vor großem Publikum aufgeführt wurde – einmal in der Osnabrücker Schlossaula (zum Thema Zukunft) und einmal sogar in der Landeshauptstadt Hannover (zum Thema Liebe). Auch mehrere kleinere Aufführungen fanden statt (z.B. zur Begrüßung eines neuen Schulleiters).

Durchführung eines Fachtags *Musik – Sprache – Identität*

In das Thema der musikbezogenen Sprachförderung mussten sich die Studierenden wie auch ich mich selbst neu einarbeiten. In Folge aber entstand bei allen Beteiligten eine so große Faszination und Interesse für dieses Thema, dass die Studierenden gezielte Forschungsfragen entwickelten und sie in Bachelor- und Masterarbeiten wissenschaftlich bearbeiteten. Da die musikbezogene Sprachförderung auch an vielen anderen Orten in Deutschland engagiert und mit ganz unterschiedlichen Ansätzen aufgegriffen wurde, organisierte ich einen themenbezogenen Fachtag. Hier konnten die zahlreichen Aktivitäten vernetzt werden – von Forschungsbeiträgen über best-practice-Beispiele bis hin zu Workshops mit Lehrkräften. Der Fachtag *Musik – Sprache – Identität* wurde dank der Förderung einer

Osnabrücker Stiftung und anderen Unterstützern erfolgreich durchgeführt und auch filmisch dokumentiert.²

Publikationen

Zahlreiche Beiträge des Fachtags konnten durch eine Buchpublikation einer größeren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden (Barth 2018b). Dass unter dem thematischen Fokus des Zusammenhangs von Musik, Sprache und Identität sowohl theorie- wie auch praxisbezogene Aufsätze in einem Sammelband herausgegeben werden konnten, ist untypisch für verlegerische Strategien, aber in seiner Besonderheit möglicherweise typisch für Kontexte der Third Mission. Als Autorin habe ich eine weitere wissenschaftliche Veröffentlichung publiziert (Barth 2018a), bin als Dozentin zu mehreren Workshops und Vorträgen eingeladen worden und habe schließlich auch auf einer großen Lehrerfortbildungsveranstaltung, dem Bundeskongress Musikpädagogik 2018, einen Slot organisiert mit einzelnen Workshops, einer Podiumsdiskussion und anschließender Buchpublikation (Barth 2019).

Medienecho

Sowohl die Arbeit in den Sprachlernklassen als auch der Kongress und das Buch wurden in der regionalen Tagespresse und in den entsprechenden Fachzeitschriften wahrgenommen und dokumentiert bzw. rezensiert.

Welche Herausforderungen, Probleme, Störungen gab es?

Große Herausforderungen liegen bei kooperativen Projektseminaren auf der organisatorischen Ebene. Da wir in dem hier beschriebenen Fall in sieben Klassen an zwei Schulen gearbeitet haben und strukturell nicht in die innerorganisatorischen Abläufe der Schulsysteme eingebunden waren, wurden Informationen häufig nicht weitergegeben. Wenn z.B. der Unterricht ausfiel, eine Klasse auf Kursfahrt war oder der betreuende Klassenlehrer krank war, wurde das den Studierenden nicht immer mitgeteilt, und sie standen vor leeren Klassenzimmern. Eine Herausforderung für die Studierenden bestand auch darin, sowohl den Seminar- als auch den Schultermin über mehrere Wochen zeitlich verlässlich zu ermöglichen. Des Weiteren konnte ich als Seminarleitung nicht kontrollieren, ob wirklich alle Mitglieder eines Teams regelmäßig den Unterricht in den Schulen durchführten – hier bedurfte es eines gewissen Vertrauensvorschusses.

2 https://www.youtube.com/watch?v=RC8EKekYd_4

Was wäre bei nochmaliger Durchführung zu verbessern?

Um den oben genannten Schwierigkeiten bestmöglich zu begegnen, muss die Seminarleitung im Vorfeld eine umfangreiche organisatorische Vorarbeit leisten und die Abläufe klar strukturieren. Im laufenden Prozess sollten regelmäßige Beratungs- und Evaluationsgespräche geführt werden, um gegebenenfalls organisatorische Weichen nachzubessern. Den Studierenden sollte bereits zu einem frühen Zeitpunkt deutlich werden, dass sie eine aktive Rolle übernehmen und diese selbstständig und selbstverantwortlich gestalten müssen. Gleichzeitig müssen sie die Erlebnisse aus der Unterrichtspraxis im Seminar so reflektieren, dass sie zu nachhaltigen, wirksamen und abrufbaren Erfahrungen werden, die dann auf anders gelagerte Lernsituationen übertragbar sind. Die Lernziele eines WITRANKO-Seminars dürfen sich nicht in einer gelungenen Anwendungssituation in der Praxis erschöpfen – so fruchtbar dies für alle Beteiligten auch sein mag. Denn die erste Phase der Lehrer:innenbildung zielt im Schwerpunkt auf eine theoretische und wissenschaftliche Beschäftigung mit Lehr-/Lernsituationen; so muss die Brücke, die von der Theorie in die Praxis gegangen wird, auf einer neuen Erkenntnisstufe wieder in die Theorie zurückführen. Bei einer nochmaligen Durchführung würde ich vor allem diesem letzten Punkt mehr Beachtung schenken.

Literatur

- Barlage, Jana, 2018: »Der Klassensong – auch ein Thema in Sprachlernklassen?« in: Dorothee Barth (Hg.): *Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen*, Esslingen 2018, S. 142-148.
- Barth, Dorothee, 2018a: »Sprachfördernde Ansätze im Musikunterricht vor dem Hintergrund der Konstruktion und Reflexion Kultureller Identität – eine kritische Diskussion«, in: *Diskussion Musikpädagogik* (80/2018), S. 30-36.
- Barth, Dorothee, 2018b: *Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen*. Esslingen 2018.
- Barth, Dorothee, 2019: »Interkulturelle Musikpädagogik vor neuen Herausforderungen«, in: Dorothee Barth/Ortwin Nimczik/Jürgen Oberschmidt/Michael Pabst-Krueger (Hg.): *Am Puls der Zeit. Musikunterricht 4, Bildung. Musik. Kultur*, Kassel/Mainz 2019, S. 60-65.

Hamburg für alle – aber wie?

Förderung studentischen Engagements für wohnungs- und obdachlose Menschen

Cornelia Springer

Struktureller Rahmen: Engagementförderung durch universitäre Lehre

Das Programm »Hamburg für alle – aber wie?« ist Teil des Projekts Engagementförderung durch universitäre Lehre.¹ Dieses ist strukturell im Studiendekanat der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Hamburg verortet. Im Zeichen der sog. Third Mission und einer Hochschullehre mit Verantwortung werden Studienangebote geschaffen, die sich mit zentralen Herausforderungen und Zukunftsfragen der großstädtischen Gesellschaft befassen und einen angemessenen Beitrag zu deren Bewältigung leisten sollen. Studierende sollen zu freiwilligem Engagement im jeweiligen Themen-/Engagementfeld motiviert und befähigt werden. Die Studienangebote werden in Kooperation mit hochschulexternen Partner:innen umgesetzt und tragen zur Verbesserung des reziproken Wissenstransfers zwischen Universität und Community bei. Die Lehrveranstaltungen der verschiedenen Studienprogramme (Abb. 1²) sind curricular im Studium Generale verankert, sodass Studierende aller Fakultäten der Universität Hamburg daran teilnehmen und Leistungspunkte im Optionalbereich erwerben können.³

1 Das Projekt ist u.a. ausführlicher beschrieben in: Springer 2020..

2 Über diese Angebote hinaus ist im Falle einer langfristigen Verankerung des Projekts an der Universität Hamburg die Entwicklung zweier weiterer themenbezogener Programme geplant: »Demographischer Wandel, Alter und Unterstützung für Senior:innen« und »Klima-/Umweltschutz, nachhaltige Stadtentwicklung«.

3 Auch andere Hamburger Hochschulen erkennen die Teilnahme ihrer Studierenden an EngföLe-Programmen als Studienleistung an.

Abb. 1: Studienprogramme im Projekt Engagementförderung durch universitäre Lehre (EngföLe)

Zeitraum	Titel des Studienprogramms	Themen-/Engagementfeld	Struktureller Rahmen	Lehr-Lern-Ansatz
seit 2020	Ziviles Engagement und Studium verbinden	Open Topic	Projekt EngföLe 4.0 (2019-2021)	Service Learning und Forschendes Lernen
seit 2018/19	Poetisch engagiert. Poetry Slam gegen Rassismus und Rechtsextremismus	Rassismuskritik und Extremismusprävention	Projekt EngföLe (2015-2018)	Künstlerisch-kreativer und performativer Ansatz
seit 2017	Hamburg für alle – aber wie?	Engagement für wohnungs- und obdachlose Menschen	Projekt EngföLe (2015-2018)	Service Learning und Forschendes Lernen
2015/16 bis 2017	Refugees welcome – aber wie?	Engagement für Menschen mit Fluchterfahrung	Projekt EngföLe (2015-2018)	Service Learning und Forschendes Lernen

Inhaltliche Beschreibung des Projektes

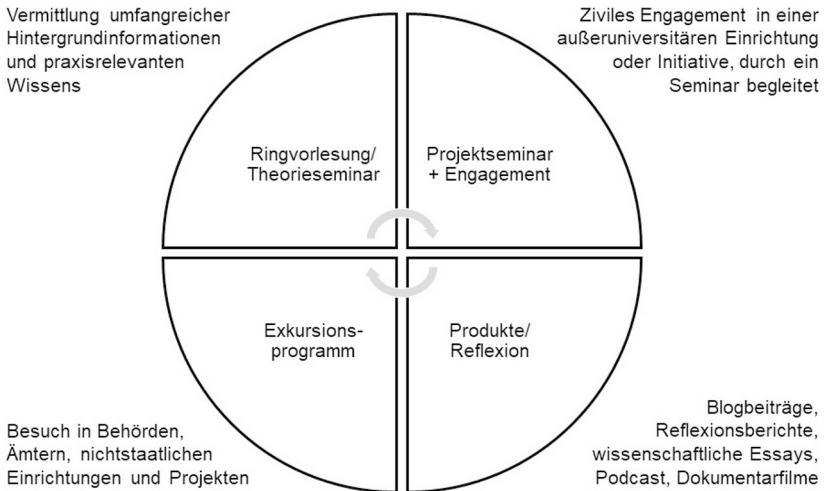
Die Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit, Wohnungs- und Obdachlosigkeit ist gesamtgesellschaftlicher Auftrag und fordert Disziplinen übergreifende Zusammenarbeit. Das Studienprogramm »Hamburg für alle – aber wie? Engagiert für Wohnungs- und Obdachlose« sensibilisiert die Teilnehmenden für die Relevanz und Komplexität der Thematik, reflektiert die Verantwortung und Rolle von Politik und Verwaltung, aber auch der Bürger:innen und individuelle Handlungsmöglichkeiten. Das Programm besteht aus vier einander komplementär ergänzenden Bausteinen (Abb. 2), die die Verschränkung von theoretischem, wissenschaftlichem Input und praktischer Anwendung gewährleisten. Baustein 1 bilden eine Ringvorlesung⁴ und ein Theorieseminar über Wohnungs- und Obdachlosigkeit als gesamtgesellschaftliche Herausforderung⁵. Die Ringvorlesung ist als Kooperation mit außeruniversitären Partner:innen konzipiert. So werden die Inhalte durch Fachvorträge von Expert:innen aus Theorie und Praxis eingeführt: Vertreter:innen staatlich und kirchlich getragener Einrichtungen im Hilfesystem, aus Politik und Verwaltung, der Sozialen Arbeit, NGOs, Journalismus und Wissenschaft. Die Vorträge sind öffentlich und werden nicht nur von Studierenden, sondern auch von

4 2 SWS, 2 LP

5 2 SWS, 3 LP

externen, haupt- und ehrenamtlichen Interessierten und Betroffenen wahrgenommen.⁶

Abb. 2: Bausteine des Studienprogramms



Die thematischen Schwerpunkte der Ringvorlesung (Abb. 3) sind auch Gegenstand des Theorieseminars, das ein Straßensozialarbeiter der Diakonie leitet. Aufgrund seiner umfangreichen praktischen Erfahrungen ist er ein wichtiger Impulsgeber für das Programm als Ganzes. Im Theorieseminar befassen sich die Teilnehmenden intensiv mit einem Thema ihrer Wahl, entwickeln Fragestellungen und bearbeiten diese eigenständig (Forschendes Lernen). Anschließend verfassen sie Essays oder erstellen Podcast-Episoden zur Veröffentlichung auf dem Blog des Studienprogramms.⁷

Freiwillig Engagierte können einen Beitrag zur Bekämpfung von sozialer Ungleichheit, Wohnungs- und Obdachlosigkeit leisten und Betroffene unterstützen, z.B. durch Verweisberatung, Begleitung zu Behörden und Ämtern oder Unterstützung bei der Wohnungs- oder Jobsuche. Im Rahmen des Projektseminars⁸ engagieren sich die Studierenden, alleine oder in Teams, in einer Einrichtung, Initiative oder einem Projekt ihrer Wahl für wohnungs- oder obdachlose Menschen. Dabei wenden sie ihr im Studium erworbenes Wissen praktisch an und bauen

6 Darüber hinaus werden alle Vorträge, das Einverständnis der Referierenden vorausgesetzt, aufzeichnet und stehen anschließend als Lecture2Go auf dem Blog zur Verfügung: <https://hamburg-fuer-alle.blogs.uni-hamburg.de/category/vortragsreihe-wise-19-20/>

7 <https://hamburg-fuer-alle.blogs.uni-hamburg.de/>

8 2 SWS zzgl. 50 Stunden Freiwilligenengagement, 5 LP

Abb. 3: Schwerpunktthemen in Ringvorlesung und Theorieseminar

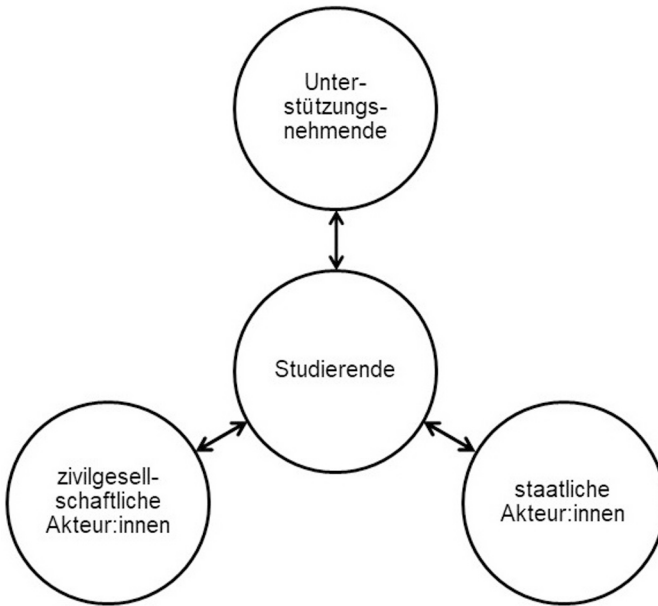
„Ursachen von Wohnungs- und Obdachlosigkeit“
„Professionelle Unterstützungsstrukturen für Wohnungs- und Obdachlose“
„Armutsbekämpfung und Soziale Gerechtigkeit. Politik in der Verantwortung“
„Armut und Gesundheit: Medizinische Hilfe für Obdachlose“
„Arbeitsplatz Straße – Aufsuchende Soziale Arbeit für obdachlose Menschen“
„Öffentliche Unterbringung von Obdachlosen und Winternotprogramm“
„Alternative Wohnkonzepte für eine integrative Stadtentwicklung“
„Lebenslagen obdachloser Frauen“
„Lebenslagen von Straßenkindern und jungen Obdachlosen“
„Wohnungs- und Obdachlosigkeit im internationalen Vergleich“
„Arbeitsmigration und Obdachlosigkeit“

überfachliche und soziale Kompetenzen aus. Im Seminar werden praxisrelevante Fragestellungen behandelt, um die Studierenden bestmöglich auf ihre Arbeit vorzubereiten: zu den Strukturen von Ehrenamt und dessen gesellschaftlicher Wirkung, zum Hilfebegriff, Rollen und Grenzen, Freiwilligenkoordination u.a. (Service Learning). Im Engagement erhalten sie wertvolle Einblicke in die Lebenssituation, Bedürfnislagen und täglichen Herausforderungen von Betroffenen sowie in Organisations- und Verwaltungsstrukturen des Hamburger Hilfesystems. Ihre Beobachtungen und Erfahrungen halten sie in schriftlichen Reflexionen fest und gehen in Sitzungen mit den Kommiliton:innen in den Austausch. Auf dem Blog veröffentlichen sie kontinuierlich die Fortschritte ihrer Praxisprojekte oder einen Reflexionsbericht zum Semesterende. Seit 2019 besteht außerdem die Möglichkeit, eigene Episoden für den Podcast des Studienprogramms zu produzieren: »Hamburg für alle – aber wie? Podcast über Wohnungs- und Obdachlosigkeit als gesamtgesellschaftliche Herausforderung«. ⁹ Hierfür führen sie z.B. Interviews mit Mitarbeiter:innen oder Gästen in Einrichtungen oder bereiten einen Schwerpunkt aus dem Themenfeld gut verständlich auf. So sind bereits Episoden zur Regelblutung auf der Straße oder zur medizinischen Versorgung für Obdachlose entstanden.

9 <https://hamburg-fuer-alle.blogs.uni-hamburg.de/podcast/>

Das Audiomedium fördert den intersektoralen Transfer¹⁰ zusätzlich, nicht zuletzt da sich über Podcatcher die Reichweite der studentischen Arbeiten erhöht. Von der hochschulexternen Community wird der Podcast überaus positiv aufgenommen.

Abb. 4: Kooperations- und reziproke Transferbeziehungen in EngföLe



Ergänzend zu den Seminaren und Vorträgen nehmen die Studierenden an Exkursionen zu Hamburger Behörden und Ämtern oder nichtstaatlichen Einrichtungen und Initiativen teil. Sie treffen Menschen aus verschiedenen professionellen und ehrenamtlichen Kontexten und werfen einen Blick hinter die Kulissen des lokalen Hilfe- und Unterstützungssystems.

Mitwirkende

- 1 Wissenschaftliche Mitarbeiterin: Wissenschaftliche Koordination des Projekts EngföLe, Leitung des Projektseminars, der Ringvorlesung und des Exkursionsprogramms (TVÖD E13, 100 %)

¹⁰ Abb. 4 stellt die Kooperations- und reziproken Transferbeziehungen des Programms schematisch dar.

- 1 Lehrbeauftragter: Leitung des Theorieseminars (2 SWS)
- 1 Studentische Hilfskraft (10 h/Woche)
- 10-12 externe Referent:innen der Vortragsreihe

Finanzieller Aufwand

Wie erwähnt, ist das Studienprogramm »Hamburg für alle – aber wie?« Teil des Projekts EngföLe. Für die Durchführung entstehen Personal- und Sachkosten für die Mitwirkenden. Die curriculare Einbindung ins Studium Generale unterstützt das Studiendekanat der Fakultät für Geisteswissenschaften administrativ.

Laufzeit

Projekt Engagementförderung durch universitäre Lehre (EngföLe) 4.O: 02/2019 bis 08/2021¹¹

Herausforderungen

Wie für Service Learning- und projektorientierte Lehre typisch, stehen die Studierenden vor der Herausforderung des eigenen Zeitmanagements, Teambildungsprozesse und den Umgang mit unbekannten, teils hierarchischen Strukturen zu meistern. Sie sind gefordert, Generationen übergreifend zu kooperieren und sich auf eine Klientel einzulassen, deren Bedürfnisse und Lebenslagen ihnen nicht vertraut sind. Umso wichtiger ist eine umfassende Vorbereitung und Sensibilisierung zu Semesterbeginn, die Reflexion von Unsicherheiten und ggf. Berührungängsten und der Abbau derselben.

Wichtige Gelingensbedingung für die Studienangebote ist die enge Zusammenarbeit mit hochschulexternen Partner:innen. Die Akquise und Pflege des intersektoralen Netzwerks ist zeitintensiv, was sich zum einen in den grundlegend verschiedenen Organisationslogiken von Hochschule und Community begründet, zum anderen in dem Erfordernis, auf beiden Seiten kontinuierlich die Erwartungshaltung, Rollenverteilung und ›Impact‹ zu reflektieren und abzugleichen. Nicht alle Einsatzfelder und Einrichtungen eignen sich für die Kooperation. Zwei Beispiele seien an dieser Stelle angeführt. Obwohl viele Studierende sich besonders für die

11 Gefördert durch die Claussen-Simon-Stiftung und die hamburgische Behörde für Wissenschaft, Forschung und Gleichstellung (BWFG); Vorgängerprojekt EngföLe: 10/2015 bis 12/2018.

Arbeit mit jungen Wohnungslosen und das Feld der Straßensozialarbeit interessieren, ist ein freiwilliges Engagement gerade in diesen hochsensiblen Bereichen nahezu ausgeschlossen, die die Fachexpertise professioneller Sozialarbeiter:innen erfordern. Weiter ist die Aufnahme von Studierenden, die nur für den Zeitraum eines Semesters bleiben, für Einrichtungen des Hilfesystems mit einem verhältnismäßig hohen Aufwand verbunden. Die Eingliederung in bestehende Strukturen, ggf. gemeinsame Entwicklung von Projektideen und Schaffung geeigneter Aufgabenfelder sowie anschließende Koordination der studentischen Freiwilligen kann oder möchte nicht jede Einrichtung bewerkstelligen.

Die strukturelle und größte Herausforderung, vor der das gesamte Projekt EngföLe steht, ist die bis dato offene Frage der festen Verankerung an der Hochschule und die Verstetigung der Studienangebote. Mit befristeten Projektlaufzeiten und Stellen, die von Drittmittelfinanzierung abhängen, ist so aufwändige, betreuungsintensive und auf Netzwerkpflege angewiesene Third Mission-Lehre nicht möglich.

Was wäre zu verbessern?

Das Programm besteht seit 2017, daher wurden bereits einige Verbesserungsmaßnahmen vorgenommen. Dazu gehört neben frühzeitigen Absprachen mit ausgewählten Einrichtungen, die Studierende gut einbinden können, eine schriftliche Vereinbarung über die geplante Zusammenarbeit. Als wichtiges Tool hat sich außerdem ein Formular zur Dokumentation der studentischen Einsätze erwiesen, anhand dessen z.B. im Fall eines Unfalls einer:s Studierenden gegenüber der Versicherung nachgewiesen werden kann, dass dieser sich im Rahmen einer Lehrveranstaltung ereignete.

Literatur

Springer, Cornelia, 2020: »Engagementförderung durch universitäre Lehre«, in: Doris Rosenkranz/Silvia Roderus/Niels Oberbeck (Hg.): *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*, Weinheim, S. 163-169.

Best Practice 2: Selbständigkeit, Aufwand, Gewinn

LISA BRAUN: In unserem Fall konnten Studierende selbstständig eine Ausstellung organisieren. Gemeinsam mit einer Kuratorin und der Künstlerin selbst wurde im Laufe eines Jahres das volle Programm von der Auswahl der Werke, der Drittmittelakquise, der Finanzierung, dem Transport mit Grenzübertritt, über eine Werbekampagne, dem Layout für Drucksachen, der Hängung der Gemälde, der Vernissage mit Catering und Performance, dem Begleitprogramm bis hin zur Finissage alles von den Studierenden selbst bestritten. Um das zu stemmen, war es wichtig, ›Feldforschung‹ zu betreiben. Im Atelier der Künstlerin bekamen die Studierenden einen ersten Eindruck ihrer Arbeiten und durch gemeinsame Museumsbesuche mit der Künstlerin konnten alle ein besseres Gespür dafür entwickeln, was ihr wichtig war und wie und warum sie ihre Schwerpunkte in ihren Werken setzte. Auf dieser Grundlage konnte dann ein Konzept für die Hängung und das Begleitprogramm während der Ausstellung entwickelt werden. Besonders schwierig war der Transport der Werke und aller Materialien über die Grenze, da der Ausstellungsraum in der Schweiz und nicht in Deutschland lag. Behördengänge und höhere Kosten wurden hier fällig, was schon zu Beginn des Projekts zu viel Skepsis und Aufwand sorgte. Der zeitliche Aufwand, der bis zur Vernissage entstand, war für alle Beteiligten extrem hoch. Sowohl die Studierenden investierten enorm viel in die Planung und Umsetzung, aber auch für die Lehrenden bedeutete das Projekt mehr Aufwand als ein ›typisches‹ Seminar, denn auch wenn einzelne Studierende das Projekt koordinierten, mussten doch alle Arbeitsgruppen immer wieder Rücksprache halten und häufig war auch die zusätzliche ›Absegnung‹ durch einen ›Vorgesetzten‹ nötig.

THOMAS S. HOFFMEISTER: Wir haben zum Beispiel in den Gesundheitswissenschaften Projekte, bei denen es Fragestellungen gibt, die Versicherungen selber nicht erforschen, weil sich das wahrscheinlich nicht lohnen würde, sie aber letztlich doch ein Interesse haben, Fragen zu stellen. Dann nehmen sich Studierendengruppen dieser Fragen an und beginnen tatsächlich, dort forschendes Lernen zu praktizieren, also ein Forschungsprojekt daraus zu machen, was seminaristisch begleitet wird von den Lehrenden, aber letztlich sind es die Studierenden, die den Kontakt machen, die wissen wollen, was genau die Frage in dem Versicherungsunternehmen ist, die auch die Daten dann bekommen, die mit den Daten dann arbeiten und sie auswerten und hinterher ein Ergebnis erzielen.

Das ist ein Gewinn für die Versicherungen, weil sie auf diese Weise mehr Informationen erhalten über Strukturen von Patientengemeinschaften oder ähnliches. Sie haben ein Interesse daran. Gleichzeitig sind diese Analysen häufig für eine generelle Adressierung in den gesellschaftlichen Raum wertvoll in der Form, dass man mal bestimmte Mechanismen im Gesundheitssystem zahlenmäßig vorstellt, was auch ganz normale Bürgerinnen und Bürger interessiert. Auch die fragen sich ja manchmal, wie Versicherungen etwa mit Daten umgehen.

Wir haben 2018 ein sehr, sehr schönes Projekt, »Eine Universität – ein Buch – eine Stadt« durchgeführt. »King Cotton« hieß das Buch, da geht es darum, was für einen Fußabdruck die Baumwolle im Kolonialismus hatte. In Bremen gibt's ja eine Baumwollbörse; Bremen war der größte kontinentaleuropäische Hafen für Baumwolle. Und die Studierenden aus den Kulturwissenschaften haben daraus eine Aktion gemacht. Die haben diese ganzen Orte zusammengebunden und Führungen durchgeführt für die Gesellschaft, um das aufzuzeigen, was in der Historie in Bremen da eigentlich alles gemacht wurde. Das ist in der Gesellschaft angekommen, da sind mehrere Führungen gemacht worden, die, glaube ich, relativ gut besucht waren. Es gab also Leute, die sich dafür interessiert haben und dahingekommen sind, um diese Stationen abzuwandern und sich anzuhören, was in Bremen früher gelaufen ist.

Literaturvermittlung: Christoph Martin Wieland und das 18. Jahrhundert in der Gegenwart erfahrbar machen

Sarah Seidel, Kerstin Bönsch

Inhaltliche Beschreibung des Projektes

Das 18. Jahrhundert ist eine kulturgeschichtlich bedeutsame Zeit, in der sich viele gesellschaftliche, politische und auch literarische Veränderungen ereigneten. Christoph Martin Wieland (1733-1813) gehört zu den gewichtigen Stimmen der literarischen Aufklärung und ist Wegbereiter der Weimarer Klassik. Er hat sich als Schriftsteller, Stadtverwalter, Professor und Prinzenerzieher einen Namen gemacht, wird heute aber weder in der breiten Öffentlichkeit wahrgenommen noch im Bildungsplan für die Sekundarstufe II berücksichtigt. Ziel des Transferprojektes war es dementsprechend, die Leistungen Wielands für die Literaturgeschichte und die kulturelle Entwicklung Deutschlands aufzuarbeiten und zielgruppenspezifisch verfügbar zu machen. Zu seinen – für die heutigen Leser:innen – teils schwer verständlichen Texte sollten neue Zugänge geschaffen werden.

Während der auf zwei Semester angelegten Kooperationsseminare zwischen der Universität Konstanz und der Christoph Martin Wieland-Stiftung Biberach erhielten die Studierenden Einblick in die Literatur- und Kulturgeschichte des 18. Jahrhunderts und wurden mit Christoph Martin Wielands Werk und Wirken bekanntgemacht.

Das Gesamtprojekt wurde durch das BMBF-Programm »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« ermöglicht, das an der Universität Konstanz von der *Binational School of Education* im Programm »edu⁴ – Grenzen überwinden – Lernkulturen vernetzen« umgesetzt wurde. Maßgaben waren die bessere Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sowie die Beschäftigung mit außerschulischen Lernorten. In die Seminare, die sich vorwiegend an Lehramtsstudierende richteten und die im Wintersemester 2018/19 und im Sommersemester 2019 in Konstanz stattfanden, war je eine Arbeitsphase in Biberach integriert. Dort lernten die Studierenden das von der Wieland-Stiftung unterhaltene Wieland-Archiv und das Wieland-Gartenhaus kennen, das Wieland zwischen 1766 und 1769 als Schreibstu-

be für seine literarische Arbeit nutzte. Es handelt sich um einen authentischen literarischen Ort, der 1907 als eines der ersten deutschen Dichterhäuser zum Museum wurde. Das Wieland-Archiv umfasst einen Bestand von über 16.000 Bänden an Primärquellen, Briefen und Forschung.

Das erste Seminar (I.) konzentrierte sich auf die literarischen Entwicklungen im 18. Jahrhundert und suchte Anknüpfungspunkte im 21. Jahrhundert. Dabei spielten Fragen der schulischen und außerschulischen Literaturvermittlung eine zentrale Rolle. Ausgehend von der Auseinandersetzung mit Kanonisierungsprozessen und der Lektüre exemplarischer Texte verschiedener Gattungen, wurde Wieland als wichtiger Vertreter der Aufklärung und ebenso als Wegbereiter der Weimarer Klassik in den Blick genommen. Die Prüfungsleistung bestand in einem Beitrag zu einer Museumspublikation.

Das zweite Seminar (II.) fokussierte sich stärker auf Wielands Werk und seine Idee des Weltbürgertums, deren Aktualität bis heute nicht eingebüßt hat. Sie wurde nicht nur vor ihrem historischen Hintergrund – u.a. der Französischen Revolution, der Kolonialisierung oder dem Geheimbundwesen –, sondern auch mit Blick auf die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen in Deutschland und Europa – u.a. dem Wiedererstarken rechtspopulistischer Ideen und der Tendenz zur nationalstaatlichen Abschottung – diskutiert. Eine zweitägige Exkursion nach Biberach diente dazu, die Studierenden mit wichtigen Wieland-Orten bekannt zu machen, für die sie innerhalb einer vierwöchigen Projektphase in Kleingruppen mediale Formate für einen Wieland-Stadtplan entwickeln sollten.

Mitwirkende in Zahlen

Verantwortliche Seminarleiterin:

Dr. Sarah Seidel (Fachbereich Literatur-, Kunst- und Medienwissenschaften, Universität Konstanz),

begleitend:

Christian Heigel (Binational School of Education, Universität Konstanz)

Dr. Kerstin Bönsch (Christoph Martin Wieland-Stiftung Biberach)

I. im Wintersemester 2018/19: neun Seminarteilnehmer:innen

II. im Sommersemester 2019: 20 Seminarteilnehmer:innen

Finanzieller Aufwand

- I. Museumspublikation: Köpfe der Aufklärung ...und Christoph Martin Wieland!
Layout und Druck: 5.600 €
- II. QR-Code Stadtplan
Layout und Druck: 780 €
Die Kosten wurden getragen von der Christoph Martin Wieland-Stiftung mit Unterstützung durch Transfer-Lehre der Universität Konstanz.

Laufzeit

September 2018 bis Juni 2019 (beantragt), bis November 2019 (tatsächlicher Abschluss).

Ergebnisse

Publikation

Als Prüfungsleistung des Seminars, das im Wintersemester 2018/2019 unter dem Titel »Das 18. Jahrhundert verstehen und vermitteln. Fachdidaktik trifft Literaturwissenschaft« stattfand, haben die Studierenden je zwei Beiträge für die Publikation »Köpfe der Aufklärung ...und Christoph Martin Wieland!« verfasst. Das Buch ist als Museumspublikation konzipiert und stellt ausgewählte Personen aus Wielands Umfeld, deren Leben und Werk, Ideen und Wirkung, vor. Wesentlicher Bestandteil der Aufgabe war es, die Beziehung zu Wieland anhand von Briefen und anderen Primärquellen herauszuarbeiten. Die biographischen Darstellungen werden von Beiträgen der Herausgeber:innen zum 18. Jahrhundert und Wielands Rolle darin eingeleitet. Ein Vorwort erläutert den Entstehungskontext des Bandes. Veranschaulicht werden die studentischen Beiträge mit Bildern der Autor:innen und kurzen persönlichen Statements zum Seminar und der Relevanz Wielands oder des 18. Jahrhunderts für die Gegenwart.

Zum Projektabschluss organisierte die Wieland-Stiftung eine Buchvorstellung im Biberacher Rathausfoyer, bei der die Studierenden die Gelegenheit hatten, die Publikation der Öffentlichkeit zu präsentieren.

QR-Code-Stadtplan

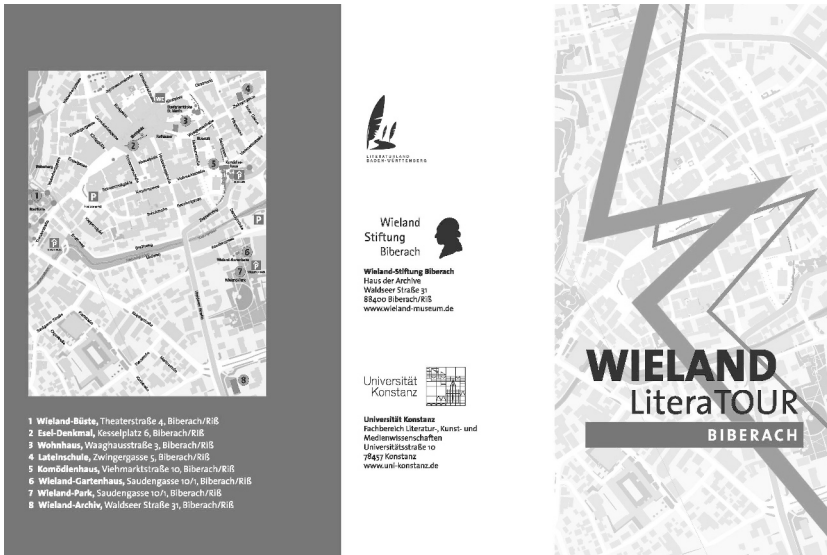
Im Rahmen des Seminars »Weltbürger Wieland. Fachwissenschaft trifft Fachdidaktik II«, das als Fortsetzung zur ersten Veranstaltung konzipiert wurde (was von

Abb. 1: Publikation – Frontcover und Inhaltsverzeichnis



zwei Studenten in Anspruch genommen wurde), erarbeiteten die Teilnehmer:innen in Arbeitsgruppen, mit verpflichtender Rücksprache in der Sprechstunde, mediale Formate für einen QR-Code-Stadtplan; Ort und Vermittlungsformat sollten in einem Bezug zueinanderstehen. Dabei entstanden:

Abb. 2: QR-Code-Stadtplan – Vorder- und Rückseite





- eine Audiodatei, die am Biberacher Esel-Denkmal von Peter Lenk den Streit um des Esels Schatten zusammenfasst und zur Abstimmung stellt;
- ein Instagram-Account inklusive Tinderprofil am Wohnhaus;
- ein Fragespiel zu den von Wieland in die deutsche Sprache eingeführten Begriffen an der Lateinschule;
- ein interaktives Video zur von Wieland verantworteten Erstaufführung von Shakespeares »The Tempest« am Komödienhaus;
- ein Kurzfilm über Wielands Schreibprozesse am Gartenhaus sowie
- ein Legetrickvideo zum Kosmopolitismus im Wieland-Park.

Die Projekte sind über QR-Codes an den jeweiligen Orten, über den Stadtplan oder unter www.wieland-literatour.de abrufbar. Der Stadtplan wurde anlässlich Wielands 286. Geburtstag am 5. September 2019 in Biberach der Presse präsentiert.

Welche Herausforderungen, Probleme, Störungen gab es?

Publikation

- Lektorat und Korrektorat für die Endfassung waren sehr aufwändig. Es galt eine Balance zu finden, die Texte der Studierenden nicht in ihrer Wesensart zu verändern und gleichzeitig den Qualitätsansprüchen einer Museumspublikation gerecht zu werden.

- Konzept und Beiträge für die Publikation wurden schon früh festgelegt. Nicht alle Beiträge wurden (trotz mehrfacher Fristverlängerung) eingereicht, so mussten kurzfristig Beiträger:innen nachrekrutiert werden.

QR-Code-Stadtplan

Da nicht alle Ergebnisse den Ansprüchen einer öffentlichen Kultureinrichtung gerecht wurden, haben sich u.a. folgende Fragen gestellt:

- Wieviel Nachbesserungen und Korrekturen (inhaltlicher und ästhetischer Art) kann man von Studierenden einfordern?
- Wie lassen sich Studierende, die der Überzeugung sind, ›fertig‹ zu sein, zu weiteren Veränderungen motivieren?
- Wie kann eine gerechte Notengebung für Projektarbeit gewährleistet werden?
- Welche Faktoren sollten für die Endnote berücksichtigt werden?

Bei beiden Projekten

Die Studierenden sollten in die öffentlichkeitswirksame Präsentation ihrer Projekte eingebunden werden. Entsprechend der üblichen Dauer von Publikationsprozessen fand die Buchvorstellung im November 2019, also gut ein Jahr nach Beginn des Seminars statt. Die Präsentation des Stadtplans vor der Presse fand im September, also in den Semesterferien, statt. Für beide Termine war es herausfordernd, Studierende für die Teilnahme zu gewinnen.

Was wäre bei nochmaliger Durchführung zu verbessern?

Eine großzügige Zeitplanung und gut gewählte Präsentationstermine sind auch deshalb erforderlich, weil Universität und Praxispartner einem unterschiedlichen Zeitregime folgen, das nicht immer gut vereinbar ist.

Die Betreuung der Studierenden sollte sehr engmaschig erfolgen:

- Es muss von Beginn an darauf hingewiesen werden, dass eine konsequente Mitarbeit aller Beteiligten, über das übliche Maß an universitärer Arbeit und möglicherweise auch über die Semesterzeit hinaus, für den Projekterfolg notwendig ist.
- Die Schreibprozesse (I.) sollten sehr gut begleitet werden.
- Für die Projekte (II.) sollten zusätzlich zu den verpflichtenden Absprachen in der Sprechstunde, Skripte eingefordert werden, so dass die digitalen Inhalte und interaktiven Elemente schon vor der Produktion auf Sachrichtigkeit überprüft werden können.

Best Practice 3: Planung, Institutionenverständnis, Geld

STEPHANIE JÖRRES: Wichtig bei allen Transfer-Lehre-Projekten sollte aber die Auseinandersetzung mit dem Transfer selbst sein. Dies sollte bereits in die Planung des Projekts mit einfließen.

LISA BRAUN: Was sich für mich in meiner weiteren akademischen Laufbahn gezeigt hat, war in jedem Fall, dass solche Projekte Wissen praktisch erfahrbar machen und dass sie für die weitere Laufbahn vor allem im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und eben der ›Soft-skills‹ extrem wichtig waren.

HIRAM KÜMPER: Absolut! Das stimmt. Transfer in der Lehre ist eben oft doch nicht Transfer wie im richtigen Leben, wo nur eine Seite den Schuh an hat – der Kunde. Hilfreich ist es deshalb, wenn man von Anfang an das Gefälle zwischen dem, was beide Seiten einbringen, nicht zu groß werden lässt. Wenn die Uni mit Kreativität und Fachwissen, die anderen aber mit einer nennenswerten Summe Geld in die Zusammenarbeit einsteigen, dann muss man von Anfang an umso klarer vermitteln, dass hier keine reine Kunden-Lieferanten-Beziehung herrscht (denn dieses Missverständnis ist erst einmal naheliegend und nur zu verständlich). Meiner Erfahrung nach verstehen das die Partner auch. Aber man muss es ihnen von Anfang an auch sagen. Wiederum: Institutionenverständnis. Woher sollen sie denn wissen, was in einem Seminar alles schief gehen kann und dass die Studierenden – zum Glück – auch gewisse Anrechte auf eine gewisse Verfasstheit von Lehre haben? Das gilt natürlich nicht nur, wenn Geld im Spiel ist. Aber Geld schafft eben Assoziationen zu Geschäftsabläufen. Und wenn man die nicht will, muss man das kommunizieren. Oder man will sie. Kann je nach Projekt ja auch sein und ganz eigene Lerneffekte haben.

LISA BRAUN: Der finanzielle Aufwand ist nicht zu unterschätzen, im Falle unseres Projekts musste beispielsweise die Anreise nach Berlin in das Atelier der Künstlerin selbst finanziert werden, wohingegen dann glücklicherweise die Kosten für die Übernachtungen vom Fachbereich übernommen werden konnten. Es kann also durchaus von Zumutungen in dieser Hinsicht gesprochen werden. Dennoch würde ich nach mehreren erlebten Projekten mit angelegter Transferleistung behaupten, dass es für mich persönlich einen so großen Mehrwert gebracht

hat, dass ich diese Projekte immer wieder wählen und begleiten würde. Nicht nur auf Basis von Berufsperspektiven, auch Wissen und Mechanismen, die in der Theorie einfach nicht zu erlernen sind, sondern die ein »Learning-by-doing« verlangen, wären es mir immer wieder wert, diese zusätzliche Zeit und Energie zu investieren.

STEPHANIE JÖRRES: *Auch die Lehre über Methoden der Ideenfindung deren Ziel es ist, eine konkrete Gründungsidee zu entwickeln, könnte als ein Transfer-Lehre-Projekt gesehen werden.*

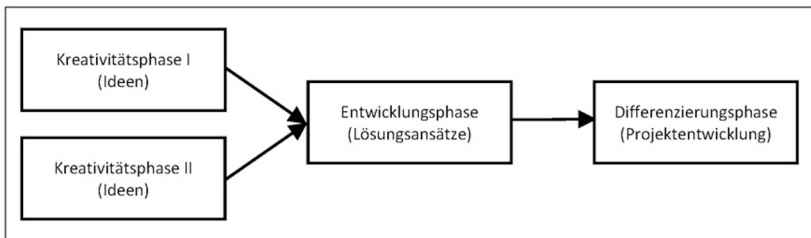
Ideen-Mining als integrativer Workshop

Marc Oliver Stallony

Inhaltliche Beschreibung des Projektes

Das Ideen-Mining ist ein Workshop-Format, in dessen Verlauf die Teilnehmenden gemeinsam zu einer Fragestellung aus der Praxis Lösungsvorschläge erarbeiten. Dabei finden zwei wesentliche Prinzipien Anwendung: Eine heterogene Gruppe Teilnehmender aus Gesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft einerseits und ein dynamischer Prozess auf Basis kreativer Methoden andererseits. In einem Ideen-Mining Workshop durchlaufen die Teilnehmenden unterschiedliche Arbeitsphasen, die ähnlich einem Trichter die Informationssuche zu einer greifbaren Lösung lenken und verdichten.

Abb. 1: Prozessstufen eines Ideen-Mining Workshops



In der Kreativitätsphase I¹ werden die Teilnehmenden mit unterschiedlichen, an den menschlichen Sinnen orientierten Reizen konfrontiert, zu denen sponta-

1 Zwei Beispiele sollen die assoziationsauslösenden Reize verdeutlichen. Weniger abstrakt zum Thema »Entwicklung von Kooperation« wären zwei Bilder: Eine Einzelperson in einem weiten, leeren Raum und eine enge, dicht gedrängte Menschenmenge. Hierdurch werden Assoziationen sowohl zu den einzelnen Situationen, als auch zu der Verbindung beider Bilder geweckt. Stärker abstrakt zum Thema »Führungsstruktur« wäre das Bild eines Baumes – hier wird ein hierarchisches Schema (Wurzel, Stamm, dicke Äste, dünne Äste) aktiviert, ohne dass dieses bewusst in die Assoziationsbildung einfließt.

ne Assoziationen abgeleitet werden. Diese Reize stellen einen nicht erkennbaren Bezug zum eigentlichen Workshop-Thema her, sodass hier zwar frei assoziiert werden kann, dennoch ein Bezug zur späteren Lösungsentwicklung gegeben ist. Diese Phase ist zudem gruppendynamisch wirksam – obwohl hier der persönlichen Interaktion noch keine große inhaltliche Relevanz zukommt, entsteht dennoch die Formung der Teilnehmenden als Gruppe – eine Voraussetzung für die nachfolgenden Arbeitsschritte in Kleingruppen (Tuckman 1965; Tuckman e.a. 1977).

In der Kreativitätsphase II² sind die Teilnehmenden aufgefordert, analoge (Van Gundy 1987) bzw. konträre (de Bono 1996) Konzepte zu der dem Workshop zugrundeliegenden Problematik zu entwickeln und auf die Problemstellung zu reflektieren. Hierzu werden Verknüpfungen zu natürlichen Prozessen (Nachtigall e.a. 2000) gesucht, um effiziente Prozessstrategien aus völlig anderen Bereichen in die Lösungsfindung zu integrieren. Insgesamt wird in diesem Schritt die Erfahrung und Expertise der Teilnehmenden zusammengeführt und in den Problemlöseprozess integriert, um möglichst umfassende Lösungsansätze zu erhalten.

Zentrale Aufgabe der sich anschließenden Entwicklungsphase ist die Zusammenführung aller zuvor generierten Ideen. Hier entstehen durch unterschiedliche Rekombinationsprozesse aus einzelnen Ideen erste problemorientierte Lösungsansätze (de Bono 1996). In dieser Phase hat sich ferner der Zufall als wirkungsvolle Möglichkeit herausgestellt, Lösungsansätze auf Basis »chaotisch zusammengewürfelter« Ideen zu entwickeln. Die erarbeiteten Lösungsansätze werden von den Teilnehmenden aus ihrer jeweiligen Fachperspektive – und im Austausch innerhalb ihres jeweiligen Teams – betrachtet und ergänzt (Stasser e.a. 1985).

Das Ziel der Differenzierungsphase liegt in der Weiterentwicklung vielversprechender Lösungsansätze zu konkreten Projektvorschlägen oder Projektentwürfen, die eine Lösung des zugrundeliegenden Problems darstellen. Der Entwicklungsprozess findet erneut in Kleingruppen statt, die sich Expertise-orientiert zusammensetzen. Eine Präsentation der Projektentwürfe findet anschließend im Plenum statt, um allen Teilnehmenden einerseits die Ergebnisse der einzelnen Gruppen darzulegen und andererseits, um so nochmals einen prüfenden Gesamtblick aller Teilnehmenden einzufangen. An dieser Stelle bietet es sich an, die Projektentwürfe durch einen »Advocatus Diaboli« (Schulz-Hardt e.a. 2002) anzugreifen, um in einer Diskussion diese zu stärken und etwaige Ergänzungen hinzuzufügen.

Der gesamte Ideen-Mining Prozess ist geeignet, unterschiedliche Fragestellungen aus der Alltagspraxis und/oder Wissenschaftspraxis durch eine fachlich hete-

-
- 2 Ein Beispiel soll die Verknüpfung zu natürlichen Prozessen veranschaulichen. Zum Thema »Strategie zur Markteinführung eines Produktes« wäre das Bild (besser eine Video-Dokumentation) zur Eroberung oder Rück-Eroberung eines »leeren, erkalteten« vulkanischen Lava-Feldes durch die Natur assoziationsauslösend. Die Aufgabe besteht in einer Analyse und Ableitung wesentlicher Prozessschritte in ihrer chronologischen Reihenfolge.

rogene Gruppe zu bearbeiten, eine starke Interaktion zwischen den Teilnehmenden des Workshops zu initiieren und auf diese Weise sehr unterschiedliche Expertisen auszutauschen. Die Teilnehmenden können einerseits ihre eigene Expertise einbringen, relevante Projekte entwickeln und vorantreiben, andererseits aber auch aus den Erfahrungen und spezifischem Wissen anderer Teilnehmenden lernen und für sich selbst neue Anknüpfungspunkte für weitergehende intellektuelle Beschäftigung gewinnen.

Mitwirkende in Zahlen

Ein Ideen-Mining Workshop richtet sich idealerweise an 12 bis 20 Teilnehmende. Der erste Workshop fand nach einer mehrjährigen Planungsphase im Jahr 2003 statt. Seitdem wurden 220 Ideen-Mining Workshops durchgeführt. An diesen Workshops haben bisher 1.500 Personen aus der Gesellschaft, 560 Personen aus der Wirtschaft und 1.500 Personen aus der Wissenschaft teilgenommen.

Laufzeit eines Workshops

Ein typischer Ideen-Mining Workshop hat eine Dauer von acht Zeitstunden. Dieser Zeitrahmen ist zu gleichen Teilen auf die unterschiedlichen Prozessphasen aufgeteilt. Jede Prozessphase ist von einer Pause unterbrochen, um einerseits gedankliche Neu-Fokussierungen zu ermöglichen und andererseits eine klare Trennung verschiedener Arbeitsphasen in unterschiedlicher personeller Konstellation der Teilnehmenden zu ermöglichen.

Ergebnisse eines Workshops

Als typisches Ergebnis eines Ideen-Mining Workshops entstehen am Ende des Tages verschiedene Lösungsansätze bis hin zu konkreten Projektplänen. Da alle Zwischenschritte der Ideen-Entwicklung über den Workshop hinweg festgehalten und dokumentiert werden, liegen zudem weitere Lösungsimpulse vor, die letztlich die Fragestellung beantworten können. Eine Evaluation der Workshops zeigt sowohl von Seiten der Gesellschaft, als auch Wirtschaft und Wissenschaft eine hohe Zufriedenheit mit Verlauf und Ergebnis der Workshops, der Interaktion aller Teilnehmenden und der daraus gewonnenen persönlichen Erfahrungen und erworbenen Problemlösekompetenz.

Herausforderungen und Probleme bzw. Störungen

Eine wesentliche Herausforderung liegt in der Akquise sehr unterschiedlicher Teilnehmender. Das ideale Ziel stellt eine Drittelung der Anzahl Teilnehmender nach den Kategorien Gesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft dar. Zudem sollten idealerweise auch unterschiedliche Altersstufen und hierarchische Strukturen im Workshop abgebildet werden. Eine möglichst große Heterogenität der Teilnehmenden ist wesentlich für die Breite und Tiefe der Ergebnisse des Workshops. Hieraus ergeben sich allerdings Herausforderungen, die unterschiedliche Hintergründe bezüglich Ausbildung und Erfahrung soweit zusammenzubringen, dass ein gegenseitiger ›Austausch auf Augenhöhe‹ ermöglicht wird.

Eine weitere Herausforderung liegt ferner in der Motivation der Teilnehmenden. Ein wichtiges Instrument zu Beginn des Ideen-Mining Workshops ist die kreative Problemarbeit ohne weitergehende Kenntnis des eigentlichen Problems. Teilnehmende zu motivieren, an Aufgaben zu arbeiten, deren Sinn und inhaltlicher Bezug unklar ist, stellt eine spürbare Hürde dar. Dennoch ist dieser Schritt für den Erfolg des Ideen-Mining Workshops essenziell. Um möglichen negativen Affekten zu begegnen, wird diese Situation vorab transparent dargestellt, um Teilnehmende nicht mit einer möglicherweise aversiv erlebten Situation überraschend zu konfrontieren.

Typische Probleme bzw. Störungen im Verlauf eines Ideen-Mining-Workshops liegen in den Teilnehmenden selbst. Intensive Kooperationen in stetig wechselnden Teams setzen eine hohe Flexibilität und Teamfähigkeit voraus, sich immer wieder auf neue Personen einzulassen, vertrauensvoll zu interagieren, gegenseitig die eigene Expertise einzubringen und zu reflektieren. Zudem können hierarchische Unterschiede zwischen den Teilnehmern einen inhibierenden Einfluss auf die Gesamtdynamik ausüben – eine besondere Schwierigkeit liegt darin, dass Effekte dieser Art meist implizit entstehen und von Moderatoren kaum erkannt oder aufgegriffen werden können.

Verbesserungspotenzial

Eine kontinuierliche Evaluation der Workshops zeigt insgesamt gute bis sehr gute Ergebnisse. Es ist dennoch ein Bereich auszumachen, der im Vergleich zu den anderen Feldern der Evaluation leicht abfällt: Der konkrete Transfer in die Praxis. Hier wird zwar sowohl der Praxisbezug der Ideen-Mining Workshops, als auch die Relevanz der Lösungsvorschläge positiv gesehen, dennoch erfordern die konkreten Ergebnisse eine weitergehende Bearbeitung, um direkt nutzbar zu sein. An dieser Stelle zeigt sich noch Raum für weitere Entwicklung im Blick auf die Anwendbarkeit der Lösungsvorschläge.

Einige Items sind in nachfolgender Tabelle dargestellt, um einen Eindruck der Evaluationsergebnisse zu vermitteln (Skala von 1 "trifft sehr zu"bis 6 "trifft gar nicht zu").

Abb. 2: Evaluationsergebnisse der Ideen-Mining Workshops

Item	Median	Mean	SD
Die Ergebnisse des Workshops sind für unser Unternehmen relevant.	1.92	2.17	0.96
Ich würde anderen Unternehmen den Workshop weiterempfehlen.	1.59	2.04	1.02
Ich würde wieder an einem solchen Workshop teilnehmen.	2.12	2.15	0.43
Insgesamt fand ich den Workshop sinnvoll.	2.24	2.25	0.63

Literatur

De Bono, Edward, 1996: *Serious Creativity: Die Entwicklung neuer Ideen durch die Kraft lateralen Denkens*, Stuttgart.

Nachtigall, Werner/Blüchel, Kurt G., 2000: *Das große Buch der Bionik. Neue Technologien nach dem Vorbild der Natur*, Stuttgart/München.

Schulz-Hardt, Stefan/Jochims, Marc/Frey, Dieter, 2002: »Productive conflict in group decision making: genuine and contrived dissent as strategies to counteract biased information seeking«, in: *Organizational Behavior and Human Decision Processes* (2/88/2002), S. 563-586.

Stasser, Garold/Titus, William, 1985: »Pooling of unshared information in group decision making. Biased information sampling during discussion«, in: *Journal of Personality and Social Psychology* (6/48/1985), S. 1467-1478.

Tuckman, Bruce W., 1965: »Developmental sequence«, in: *small groups. Psychological Bulletin* (63/1965), S. 384-399.

Tuckman, Bruce W./Jenson, Mary Ann, 1977: »Stages of small-group development revisited, in: *Group and Organizational Studies* (4/2/1977), S. 419-426.

Van Gundy, Arthur B. 1987: *Creative Problem Solving: A Guide for Trainers and Management*, New York e.a..

Best Practice 4: Selbstverständlichkeiten, Transparenz, Selbstbild

HIRAM KÜMPER: Transfer-Lehre-Projekte haben oft relativ viel Vorlauf, der an sich schon sehr zeit- und kraftintensiv ist, weil es vor allem viel Hingehen, Anschauen, Drüber-Reden beinhaltet. Man muss sich eben mit dem Praxispartner erst zusammenfinden und ein Institutionenverständnis entwickeln. Oder eines von den Personen, mit denen man zu tun hat. Meistens eben beides. Denn das ist ja der große Kern jeder Zusammenarbeit mit außeruniversitären Partnern: sich so gut es eben geht in das Gegenüber, seine Abläufe, Vorannahmen, Selbstverständlichkeiten einzufinden. Klappt ohnehin nicht immer gänzlich. Aber eben so gut es geht. Das ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor.

Was meint Institutionenverständnis? Es geht darum, eine Idee davon zu bekommen, was wechselseitig für selbstverständlich angenommen und deshalb meist nicht mehr planerisch angesprochen wird – denn das ist eine der ganz großen Stolperfallen. Meist hat man ja nicht dieselben Selbstverständlichkeiten. Und weiter: was man für Werte hat, welche Interessen man an dem Projekt hat; welchen Zwängen man ausgesetzt ist. Zum Beispiel, ganz praktisch: Wie entscheidungsbefugt sind meine direkten Ansprechpartner:innen? Welche Wege müssen sie gehen (und wie lange dauern die), um Entscheidungen zu treffen? Wie kommunizieren sie? Rufen die eigentlich überhaupt tagtäglich ihre Emails ab, wie das für uns an den Hochschulen irgendwie selbstverständlich ist? Ist es für andere überhaupt nicht. Und wenn nicht: wie erreiche ich sie dann kurzfristig? All diese Kleinigkeiten machen viel aus für den Projekterfolg.

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Ein ideales Modell für den Ablauf eines Transfer Lehre-Projektes kann es nicht geben. Aber es gibt vielleicht doch ein paar Kriterien für ein gutes Projekt. Ein Transfer Lehre-Projekt beginnt mit einer Idee und der ersten Kontaktaufnahme der Kooperationspartner. Hier werden bereits entscheidende Weichen gestellt für Erfolg oder Misserfolg des Projektes. Die Idee muss konkret sein – es muss völlig klar sein, worin das Projekt besteht, wer welche Aufgaben übernimmt und welche Ergebnisse erwartet werden. Das sollte jeder der beteiligten Partner für sich definieren, um es dann mit dem anderen genau abstimmen zu können. Gerade der Rahmen des Leistbaren muss beiderseitig gesteckt sein. Der Externe muss verstehen, was ein Seminar ist und wie er mit den Studierenden arbeiten kann, was zurecht gefordert werden darf und was kaum erwartet werden kann.

Die Zielsetzung des Seminars (also nicht des Projektes!!) im Rahmen des Studiums sollte vom Kooperationspartner gut verstanden werden. Umgekehrt muss der akademische Partner Bedürfnisse und Arbeitsbedingungen des externen Partners begreifen. Manchmal erfordert die Abstimmung mehrere Iterationen oder Nachjustierungen während des Projektverlaufs: diese verlangen den Partnern eine nicht unerhebliche Flexibilität ab.

HIRAM KÜMPER: *Eines der ganz großen Institutionenmissverständnisse, das ich immer wieder erlebe und das mich mittlerweile fast etwas amüsiert, ist die Vorstellung von uns Universitären, dass die Museen sich freuen, wenn wir – was ja in letzter Zeit in vielen Studiengängen wieder mehr gemacht wird – mit einer Bande Studis und einem verkopften Prof bei ihnen einfallen und ganz dringend ›ein Projekt‹ machen wollen. Als hätten die nicht genug zu tun und selbst keine Expertise. Ich persifliere hier natürlich nur: Aber tatsächlich muss man auch sehr genau anbieten, was man eigentlich tun will, welche Ressourcen man auch im Museum dafür braucht (gar nicht mal nur Geld, sondern z.B. auch Eintrittsregelungen, Zeit, Zugriff auf Objektdatenbanken, Kontakt mit Personal etc.). Kreativität und Fachwissen, also die beiden ganz großen Ressourcen, die wir mit unseren Studis bei Transferprojekten in die Waagschale werfen können, sind toll – aber sie müssen eben auch für die Institution ›bezahlbar‹ sein; und zwar in einer Währung, die sie haben, und in einer Gleichung, die sich für die Institution, also in diesem Falle für's Museum, auch rechnet.*

Einiges kann man natürlich planerisch lösen: Je genauer die wechselseitigen Interessen, Verpflichtungen und Aufgaben kommuniziert werden, desto besser. Aber gerade das Selbstverständliche kommt einem ja typischerweise nicht in den Kopf, um es zu kommunizieren. Mein Tipp dabei: Sehr gründlich darüber nachdenken, was man eigentlich noch nicht absehen bzw. was alle schief gehen kann. Das ist kein Defätismus, sondern lässt einen im Gegenteil entspannter damit umgehen, wenn es eben passiert – und typischerweise eben auch die Partnerseite.

Tausche Geschichte gegen Zeit – Storytelling als Mittel der Wertschätzung

Christina Bantle

Inhaltliche Beschreibung des Projekts

Das Wahlpflichtmodul »Nachhaltige Ernährungssysteme« wird im BSc-Studiengang Ökolandbau und Vermarktung der Hochschule für nachhaltige Entwicklung in Eberswalde (HNEE) jährlich im Wintersemester angeboten. Prüfungsleistung für das wöchentlich stattfindende Modul (6 ECTS, 3 SWS) ist ein Portfolio, das die Studierenden zu einem selbst gewählten Themenschwerpunkt anlegen und für welches sie u.a. verschiedene Textsorten zu diesem Schwerpunkt erstellen. Eine Textsorte stellt eine mit Mitteln des Storytellings erstellte Geschichte dar. Ein Ziel des Portfolios ist es, dass die Studierenden mit der Erstellung ihre Schreibkompetenzen verbessern und gleichzeitig lernen, zielgruppengerecht Inhalte zu kommunizieren. Gleichzeitig spielt im Modul die Entwicklung sozialer Kompetenzen, vor allem Empathie, eine wichtige Rolle.

Im Modul wird gemeinsam mit allen Studierenden das Thema Lebensmittelverschwendung bearbeitet. Dazu fand 2019 erstmalig ein Besuch bei der städtischen Tafel und der daran angegliederten Suppenküche in Eberswalde statt. Die Geschäftsführerin der Tafel stand bei der Vorbesprechung des Besuchs dem Vorschlag positiv gegenüber, dass die Studierenden diesen als Grundlage für selbst geschriebene Geschichten über die Tafel nutzen. Die Geschichten sollten ihr anschließend zur Verfügung gestellt werden. Es wurde auch vereinbart, dass die Studierenden Fotos machen dürfen (von den Räumlichkeiten, nicht von Personen), um diese potenziell für ihre Geschichten zu nutzen.

Die Studierenden waren vor dem Besuch bei der Tafel ebenfalls darüber informiert worden, dass dieser Grundlage für eine erste selbst erstellte Geschichte sein würde. Sie wurden aufgefordert, sich während des Besuchs auch Inhalte jenseits reiner Fakten zu notieren, also etwa zu Räumen, Stimmungen oder Anekdoten. Der Besuch bei der Tafel dauerte etwa 1,5 Stunden, wobei ca. die Hälfte der Zeit für Fragen der Studierenden genutzt wurde.

In der Woche nach dem Besuch fand zunächst eine ca. 30minütige Einführung zum Thema »Storytelling« statt. Diese wurde von der Dozentin durchgeführt

und basierte auf der Vorarbeit einer Studentin, die in ihrer Bachelorarbeit Storytelling für landwirtschaftliche Betriebe angewendet hatte (Herrmann 2018). Inhalt der Einführung waren neben Informationen zur Wirkungsweise von Storytelling vor allem typische Charakteristika einer ›Story‹: Ein Konflikt als Grundlage, definierte Protagonist:innen (mit ›heldenhaften‹ Eigenschaften) sowie die Entwicklung der Handlung im Rahmen eines Drei- oder Fünkfaktors. Ergänzend wurde eine von der Dozentin selbst nach diesen Vorgaben erstellte Geschichte zur BSc-Arbeit der Studentin Maria Herrmann vorgelesen.

Nach dieser kurzen Einführung wurden gemeinsam mit den Studierenden Konflikte, die sich beim Besuch der Tafel gezeigt hatten, sowie mögliche Protagonist:innen notiert. Mit dieser Grundlage sowie einem unterstützenden Handout, das die wichtigsten Punkte für die Entwicklung einer ›Story‹ noch einmal zusammenfasste, erstellten die Studierenden anschließend in mehreren Kleingruppen à 2-4 Personen ihre Geschichten. Sie hatten insgesamt 1,5 Stunden Zeit dafür, was sich als ausreichend erwies. Es entstanden mehrere völlig unterschiedliche Geschichten, die anschließend im Plenum gegenseitig vorgelesen wurden.

Gemeinsam wurde auch über das weitere Vorgehen mit den Ergebnissen entschieden. Eine Gruppe entschied sich dagegen, ihre Geschichte der Tafel zur Verfügung zu stellen, die anderen dafür. In jeder Gruppe übernahm eine Person die Verantwortung, die Geschichte ›versandfertig‹ zu machen, teils durch Übertragen der handschriftlichen Geschichte in ein Textdokument, teils nur noch durch eine letzte sprachliche Korrektur. Die Geschichten wurden dann durch eine Studentin des Kurses mit einem kurzen Dankeschreiben an die Geschäftsführerin der Tafel geschickt. Diese sollte selbst darüber entscheiden, wie sie die Geschichten nutzen wollte, also z.B. vor Ort auslegen, Vorlesen oder auf facebook veröffentlichen. In Absprache waren alle Geschichten mit den Vornamen der Autor:innen unterzeichnet. Die Rückmeldung der Geschäftsführerin der Tafel war sehr positiv; die angeschriebene Studentin leitete sie an alle Studierenden im Kurs weiter.

Mitwirkende in Zahlen

Am Modul nehmen ca. 20 Studierende, größtenteils aus dem 5. Studiensemester des BSc-Studiengangs Ökolandbau und Vermarktung, teil.

Finanzieller Aufwand

Für eine Einführung in die Grundlagen des Storytelling wurde eine Power Point-Präsentation erstellt. Die Erstellung erfolgte durch die Studentin Maria Herrmann, die bereits ihre BSc-Arbeit zum Thema geschrieben hatte. Die Finanzierung der

studentischen Hilfskraft sowie die Anschaffung von Literatur zu Storytelling im Umfang von insgesamt etwa 650€ erfolgte mit Mitteln des Programms »Innovative Lehr- und Lernformen« (ILL) der HNEE (www.hnee.de/ill). Das Programm unterstützt mit einem jährlichen Etat von ca. 50.000€ (Stand März 2020) Lehrende dabei, innovative Lehrformen zu entwickeln und umzusetzen. Darüber hinaus war die Umsetzung mit keinem weiteren finanziellen Aufwand verbunden.

Laufzeit

Der Einsatz von Storytelling im Modul *Nachhaltige Ernährungssysteme* wurde im Wintersemester 2019/20 zum ersten Mal getestet. Aufgrund der positiven Rückmeldungen vom Praxispartner (Tafel) und Studierenden sowie der einfachen Umsetzbarkeit soll der Einsatz verstetigt werden. Gleichzeitig ist eine Anwendung in weiteren Modulen, bei Abschlussarbeiten und in anderen fachlichen Zusammenhängen möglich und ohne großen Aufwand umsetzbar. Angedacht ist beispielsweise die Nutzung in Modulen des Studiengangs Ökolandbau und Vermarktung, in denen die Studierenden eng mit Betrieben zusammenarbeiten. Die Studierenden könnten in diesem Fall »Stories« zu den Betrieben erstellen, die diese für ihre eigene Kommunikation, z.B. über ihre Website, nutzen können. Auch in diesem Fall können die Studierenden den Betrieben, die oft umfangreiche Betreuungsarbeit leisten, auf diesem Wege etwas »zurückgeben«.

Ergebnisse

Für die Studierenden im Modul war die Idee, einem Praxispartner etwas (ideell Wertvolles) als Dank für die Zusammenarbeit zurückzugeben, größtenteils neu und stieß auf große Zustimmung. Im fachlichen und persönlichen Resümee, welche Teile des Portfolios darstellte, äußerten mehrere Studierende, dass die Erstellung unterschiedlicher Texte sehr hilfreich als Vorbereitung für die anstehende Bachelorarbeit war, da die Erstellung von Texten im Studiengang bis dahin nur eine geringe Rolle spielt. Damit wurde das Ziel der Verbesserung der Schreibkompetenzen erreicht. Einige Studierende betonten zudem, dass die Entwicklung der Stories großen Spaß gemacht hatte und sie überrascht waren, »einfach so« eine Geschichte schreiben zu können.

Auch die soziale Kompetenz – mit Schwerpunkt der Empathieentwicklung – konnte gestärkt werden. Der Besuch bei der Tafel wurde von vielen Studierenden sehr wertgeschätzt. Sowohl der Besuch als auch die Erstellung der Geschichten halfen, sich in die Situation anderer Menschen hineinzusetzen und Verständnis zu entwickeln.

Einige der am Modul beteiligten Studierenden bereiten aktuell (Stand: März 2020) empirische Erhebungen im Rahmen ihrer Bachelorarbeit vor. Im Austausch mit ihnen wurde deutlich, dass sie z.B. bei der Rekrutierung von Personen stark bedenken, deren Mitarbeit aktiv zu ermöglichen und die eigene Wertschätzung für die Mitwirkung zum Ausdruck zu bringen. Auch diese Fälle legen nahe, dass im Modul eine Erweiterung sozialer Kompetenzen stattgefunden hat.

Welche Herausforderungen, Probleme, Störungen gab es?

Die Durchführung des Storytellings in Kleingruppen während der Lehrveranstaltung hat sehr gut funktioniert: Alle Gruppen haben mit typischen Mitteln des Storytellings eine gelungene Geschichte verfasst. An den Geschichten in den Portfolios zeigte sich jedoch, dass vor allem den Studierenden, die am Termin der Kleingruppenarbeit nicht anwesend waren, die alleinige Umsetzung offensichtlich schwerfiel. Trotz der bereitgestellten Unterlagen (PowerPoint-Präsentation, Handout, beispielhafte Geschichten der Kommiliton:innen) war es anscheinend schwierig, sich die notwendigen Kompetenzen selbstständig anzueignen.

Was wäre bei nochmaliger Durchführung zu verbessern?

Bei nochmaliger Durchführung könnten ergänzend zum Schreiben einer Geschichte visuelle Elemente des Storytellings genutzt werden. So könnten beispielsweise beim Storytelling für landwirtschaftliche Betriebe Fotos eingesetzt werden, um die Inhalte der Erzählungen zu unterstützen (die Studierenden im Modul *Nachhaltige Ernährungssysteme* machten nicht von der Möglichkeit Gebrauch, Fotos zu machen und in ihren Geschichten zu nutzen). Auch wurden die im Wintersemester 2019/20 erstellten Beiträge dem Praxispartner einfach als Textdatei per Mail zugesandt. Eine Alternative wäre beispielsweise, die Studierenden einen Blog, eine Website oder Social Media-Beiträge erstellen zu lassen, um somit zusätzlich den Erwerb digitaler Kompetenzen zu fördern.

Eine weitere Verbesserungsmöglichkeit wäre – am Beispiel der Tafel – die Personen, deren Lebenssituation in den erstellten Geschichten eine Rolle spielen, selbst direkt in den Prozess des Storytellings mit einzubeziehen. Hier könnten einerseits Gespräche zwischen Studierenden und Besucher:innen von Tafel und Suppenküche stattfinden. Denkbar wäre auch das Angebot eines Storytelling-Workshops für beide Gruppen gemeinsam. Ein solches Vorgehen wäre deutlich aufwändiger in der Umsetzung, auch müssten Interesse und Bereitschaft aller Beteiligten geklärt werden. Dennoch wäre solch ein ›Co-Storytelling‹ sicherlich in manchen Anwendungsbereichen eine große Bereicherung, welche beispielsweise

die Verbindung zwischen Zivilgesellschaft und Studierenden bzw. Hochschulen stärken könnte. Dies wiederum wäre ein weiterer Schritt zu mehr gegenseitiger Wertschätzung.

Paule Palette von Anna und Fee

Ausschnitt aus einer von Studierenden erstellten Story zur Tafel in Eberswalde

Paule Palette war eine große Bank, die aus Paletten bestand. Jemand hatte ihn gebaut, um ihn in den Innenhof der Eberswalder Tafel aufzustellen. Paule Palette hat sich sehr darüber gefreut. Nun steht er aber schon seit Anfang des Jahres im Hof und noch niemand hat sich auf ihn gesetzt. Und jetzt ist schon April. Jeden Tag sieht er gespannt dem Treiben der Menschen zu, immer in der Hoffnung, dass sie bei ihm eine Rast einlegen wollen. Aber die Fahrer sind immer nur mit dem Ein- und Ausladen beschäftigt. Und die Besucher und Besucherinnen rauschen nur an Paule vorbei, ohne ihn eines Blickes zu würdigen. Sie laufen in das Haus hinein und kommen mit zwei Tüten voller Lebensmittel wieder heraus. »Wenigstens sehen sie mit den Tüten glücklich aus«, denkt sich Paule. Aber sein Herz ist gefüllt mit Sehnsucht, wenn er mittags sieht, wie sich die Menschen auf die Stühle im Esszimmer gegenüber niederlassen. Sie essen, trinken und lachen und er steht alleine im Aprilregen. Neidisch blickt er mit zusammengebißenen Zähnen auf die Küchenstühle, weil er so gerne auch gebraucht werden würde. Man weiß nicht, ob es der Regen oder seine Tränen sind, die auf sein Holz tropfen. »Bald«, denkt sich Paule, »bald, da hört dieser Regen auf und die Tage werden wärmer und dann, ja dann, setzt sich sicher jemand hier in die Sonne.« Und Paule hatte Recht, der Regen hörte auf, die Tage wurden wärmer, aber niemand setzte sich zu ihm in die Sonne. Und er wurde immer wütender auf die Küchenstühle. Er verbrachte die Tage damit, die Leute um ihn herum zu beobachten. Dabei wunderte er sich, dass die einen immer so grimmig schauten und sogar die Nase rümpften, sobald die anderen kamen. Die anderen wirkten schüchtern und redeten selten und wenn dann nur untereinander. Paule verstand die Sprache dieser Menschen nicht, aber das war nichts Neues, denn Paule verstand nur die Sprache der Stühle. Und dann kam ihm eine Idee, wenn er nur mit den Stühlen sprechen kann, warum hatte er das noch nie getan. »Wie kann ich denn erwarten, dass die Menschen auf mich zukommen, wenn ich ja nicht mal selber auf meine eigenen Stuhl-Nachbarn zukomme?« Für die nächste Nacht nahm sich Paule ganz fest vor zu den Küchenstühlen zu gehen. Stühle können sich nämlich bewegen, aber nur nachts. Paule hat das mal tagsüber probiert und da hat ein Mensch so angefangen zu schreien, dass Paule ein richtig schlechtes Gewissen hatte, deswegen machte er das nur nachts. Also klopfte Paule zaghaft mit einer Holzlatte in der nächsten Nacht gegen die Tür und trat ein. Die Küchenstühle schauten ihn ganz verwirrt an, was er denn hier wolle. »Mein Name ist Palette«, sagte Paule aufgeregt, »Paule Palette und wer seid ihr?« – »Wir sind die Familie Bauhaus, schön

dich kennenzulernen«, sagten die Küchenstühle. Ein besonders alter, durchgesessener Stuhl trat vor und sagte: »Hallo Paule, ich bin Opa Bauhaus. Wir haben schon gemerkt, dass du gegenüber eingezogen bist. Du bist ja ganz schön einsam da drüben. Wir wollten dir schon lange einen Besuch abstatten, aber wir wussten nicht, wann dir das Recht ist.« Paule sagte: »Ja Opa Bauhaus, im Hof ist es ganz schön einsam. Niemand will sich zu mir setzen, alle sitzen sie immer nur bei euch. Das macht mich richtig traurig.« Der alte Stuhl knarzte. »Hm«, sagte er, »stimmt, das ist wirklich traurig. Bei dir im Hof ist es nämlich wirklich schön. Wir sind immer so neidisch, dass du in der Sonne stehen darfst. Was können wir denn da machen, damit du nicht mehr so alleine bist?« Paule kam plötzlich eine Idee und er hüpfte vor Aufregung auf und ab. »Wir können doch einfach draußen Mittag essen, dann steht ihr auch in der Sonne!« Opa Bauhaus sagte: »Das ist eine ganz wundervolle Idee und weißt du was, Paule, hier gibt es nachmittags eigentlich immer Kaffee und Kuchen, aber keiner möchte sitzenbleiben, alle gehen sie vorher wieder und lassen den Kuchen stehen. Vielleicht freuen sich die Leute über die Sonne so sehr, dass sie dann auch noch einen Kaffee dort trinken wollen!« »Au ja!«, rief Paule. Sofort wackelten alle Stühle auf den Hof und warteten auf den nächsten Tag. Als es das Mittagessen geben sollte, wusste niemand, wer die Stühle auf den Hof gestellt hatte, aber alle genossen es draußen zu sitzen. Aber Paule blieb immer noch allein. Irgendwann schien die Nachmittagssonne auf seinen Bauch und die Küchenstühle lagen im Schatten. Ein Mensch sagte irgendetwas, woraufhin die anderen sich freuten und in die Küche gingen. Kurze Zeit später kamen sie mit Kaffee und Kuchen wieder hinaus. Dann wurde es plötzlich voller auf dem Innenhof, weil die Schüchternen und Stillen aus dem Nachbarhaus kamen. Neugierig schauten sie auf den Kuchen. Jemand von den Grummeligen lächelte plötzlich und nahm jemand Schüchternes bei der Hand und es passierte. Sie gingen auf Paule zu! Paule war ganz aufgeregt. Er war ja eine große Bank und auf Paule war für mehrere Leute Platz. Deswegen kamen der Stumme und der Grimmige auf ihn zu und setzten sich gemeinsam hin! Und dann waren sie gar nicht mehr so stumm und grimmig und lachten miteinander. Der Plan, den Paule mit der Familie Bauhaus geschmiedet hatte, ging also super auf und Paule war so glücklich wie noch nie in seinem ganzen Leben. Jede Nacht schaute er jetzt kurz bei seinen neuen Freunden vorbei und sobald die Nachmittagssonne auf ihn schien, freute er sich über Besucherinnen und Besucher, die draußen einen Kaffee tranken. Und wenn er deswegen noch nicht zerbrochen ist, so steht er da noch heute.

Literatur

Herrmann, Maria, 2018: *Die Wahrnehmung webbasierter Unternehmenskommunikation von Ökobetrieben in Berlin – Brandenburg. Eine Untersuchung der Wirkung von Storytelling auf Konsumentinnen und Konsumenten*, Bachelorarbeit, Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde.

Best Practice 5: Handlungsspielräume, Forschungsanteil, Methodenvielfalt

LISA BRAUN: Bei den Projekten, die ich während meiner Studienzeit erlebt habe, wurde von den Lehrenden ein Rahmen abgesteckt, in dem sich das Projekt bewegen sollte. Häufig waren dabei auch externe Personen mit einem Stellenanteil an der Universität angestellt, wodurch man ganz explizit mit Wissen aus der Praxis in Kontakt kam. Es wurde also nicht nur an ausgewählten Terminen außerhalb der Seminarräume ›Arbeitsalltag‹ vermittelt, sondern die Praxis wurde durch diese externen Partner in die Lehre an die Universität geholt. Innerhalb des vom Lehrpersonal aufgestellten Handlungsspielraums konnte dann von den Studierenden das Projekt selbst entwickelt werden.

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Transferprojekte lassen sich nicht in derselben Weise fix planen wie übliche Seminare, bei denen man Themen und zugehörige Materialien pro Sitzung im Vorfeld festlegt und sich in der Regel an diesen Plan auch halten kann. Bei Transfer Lehre-Projekten ist das anders: sie sind sehr viel störungsanfälliger, in dieser Eigenschaft aber auch näher dran an jener Unsicherheit, die Forschung charakterisiert. Ich würde deshalb so weit gehen zu behaupten, dass Transferprojekte in der Lehre einen intrinsischen Forschungsanteil haben – sie sind eben keine berufsqualifizierenden Praktika oder die bloße ›Anwendung‹ von fertig verfügbarem Wissen. Im Gegenteil. Gerade weil an Universitäten Transfer nicht dazu dienen kann, Teil einer ohnehin nicht intendierten Berufsausbildung zu sein, werden Transferprojekte fallweise individuell in die Lehre eingefügt – das gilt in der Regel auch für Formate, die wiederholt werden, da diese Wiederholung entweder formal den curricularen Ort bestimmt oder aber die Zusammenarbeit mit einem festen Partner häufiger durchgeführt wird. In jedem Fall bleibt der Auftrag und das Ziel, vertiefte Reflexion zu ermöglichen, nicht, Theorie durch Praxis zu ersetzen, sondern im Gegenteil Theorie zu verbessern. D.h. Transfer an der Universität fügt sich ein in die universitäre Form, Wissen zu generieren, zu vertiefen, zu reorganisieren. Das, was man forschendes Lernen nennt, kann deshalb gut in Form von Transferprojekten realisiert werden.

LISA BRAUN: Dieser Ansatz befindet sich weit entfernt von einer typischen Vorlesung und ermöglicht den Studierenden Erfahrungen fernab des ›Frontalformats‹ zu machen und Wissen selbstständig zu erarbeiten. Oder um es anders auszudrücken: zu erforschen. Das betreuende

Lehrpersonal stand den Studierenden dabei mit Rat und Tat plus dem nötigen Know-How aus der Praxis zur Seite.

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Auch methodisch haben Transfer Lehre-Projekte andere Anforderungen als klassische Seminarformen. Der Ablauf ist in seinen Details weniger vorhersehbar, die Betreuungsnotwendigkeiten individuell sehr viel differenzierter und häufig nicht auf den Rahmen des Seminars beschränkbar, die Durchführung hängt nicht nur in der Qualität, sondern auch im Umfang des Leistbaren ab vom Vorwissen, der Größe und Zusammensetzung der Studierendengruppe. Vielfach wird die Arbeit in Kleingruppen durchgeführt, was automatisch eine andere Gruppendynamik generiert als in Seminaren, in denen allenfalls mal eine einzelne Aufgabe während einer Sitzung in Kleingruppen erarbeitet wird. Studierende werden in den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften kaum vorbereitet auf die Arbeit in Teams. Es kann also Unterstützung brauchen, bis diese Arbeit fruchtbar und zielführend gelingt. Auch kann in der Kooperation mit externen Partnern die übliche Wissenshierarchie zwischen Lehrenden und Studierenden sich verändern, im Einzelfall gar umkehren. Auch damit sollten Lehrende umgehen können. Das bedeutet: der Unterricht von Transfer Lehre-Seminaren verlangt von allen Beteiligten auch die Bereitschaft zu einem offeneren, flexibleren und achtsameren Umgang miteinander, nicht weil andere Seminarformen das nicht auch verlangen würden, sondern einfach weil der Ablauf weniger planbar, eintretende Situationen überraschender, ungewohnter sind und weil all diese Eventualitäten vor allem eines benötigen: die gute Laune nicht zu verlieren. Das kann anstrengend sein, und in der Regel sind Lehrende wenig darauf vorbereitet, solche Prozesse zu moderieren. Gegebenenfalls bedürfen solche Prozesse deshalb noch zusätzlicher neutraler Moderation, Mediation oder Supervision – etwa als Gruppensupervision zum Abschluss.

LISA BRAUN: Grundsätzlich gilt, dass Transfer-Lehre-Projekte immer von einem hohen Einsatz der Studierenden und großem Arbeitsaufwand geprägt sind. Anders als in den genannten ›Frontalformaten‹ wird hier nicht vor der Klausur wochenlang gelernt, sondern in einem Prozess über das ganze Semester diese Zeit kontinuierlich investiert. Auch wenn es am Ende vielleicht nicht in Credits aufgewogen werden kann, so ist für die Studierenden der ›Credit‹ vielmehr der, sich nicht nur in der Theorie und auf dem Blatt Papier zu bewegen, sondern das Wissen selbst zu generieren und vor allem nahe an der Realität zu entdecken, wie sich der eigene Wissensschatz außerhalb der Bibliotheken und des Bücherwälzens verwenden und weiterentwickeln lässt.

HIRAM KÜMPER: Es geht natürlich einerseits um Erfahrung, um Kontakte, um Referenzen ... das ist alles gut und wertvoll. Was man nicht quantifizieren, aber andererseits in keinem Falle unterschätzen darf, sind die Grundkompetenzen, die die Studis dabei mitnehmen: neben einer soliden Frustrtoleranz die Fähigkeit, sich und andere zu organisieren; an Tellerändern zu recherchieren, die nicht im unmittelbaren eigenen Fokus liegen; fachliche Antworten zielgerecht zu kommunizieren; Verständnis für Abläufe, die nicht die eigenen sind; ...

die Liste könnte man sicher beliebig fortsetzen. Vielleicht kurz zusammengefasst: Transfer in der Lehre trägt für diejenigen, die sich wirklich darauf einlassen, nachdrücklich zur Persönlichkeitsbildung bei. Und das ist auch für das anschließende Berufsleben wichtiger als manche andere Kompetenz und mancher Knoten im Netzwerk.

LISA BRAUN: *Generell zeichnen sich Transfer-Lehre-Projekte durch eine sehr weitläufige Struktur aus, da nichts ›ausgelagert‹ wird auf HiWis oder universitäre Stellen, sondern ein Projekt umfänglich von Studierenden betreut wird. Das bietet vor allem die Möglichkeit eigene Stärken, aber auch eigene Schwächen zu erkennen. Es ermöglicht das Erlernen verschiedener Hard- und Soft-Skills, wie beispielsweise ganz praktisch den Umgang mit Layout- und Bildprogrammen, aber auch Zeitmanagement, Budgetverantwortung und Verhandlungsführung können erprobt und gefestigt werden.*

Lektüren der Globalisierung

Begleitseminar zum Literaturfestival *globale°* in Bremen

Ina Schenker

Beschreibung des Projektes

Globale° – Festival für grenzüberschreitende Literatur ist in seiner Form ein europaweit einzigartiges Forum im Dialog zwischen Kulturen und Literaturen. Als Festival für grenzüberschreitende Literatur begehrt *globale°* gegen Wittgensteins philosophisches Verdikt *Die Grenzen meiner Sprache sind die Grenzen meiner Welt* auf poetische und fantasievolle Weise auf. Das Festival existiert in Bremen und Bremerhaven seit 2007. Organisiert wird es vom Verein *Globale e.V.* in enger Zusammenarbeit mit der Universität Bremen und zahlreichen anderen Institutionen wie beispielsweise Radio Bremen, Instituto Cervantes, Institut français, Stadtbibliothek Bremen, Deutsches Auswandererhaus, Prager Literaturhaus und dem Musée de l'histoire de l'immigration Paris. Eingeladen werden Autorinnen und Autoren, die unterschiedlichster Art mehrsprachig sind. Sie kommen aus aller Welt und die Erfahrung transnationaler Wanderungen inspirierte sie zu sprachlichen Abenteuern und großen Geschichten. *Globale°* versteht sich als Teil des Dialoges zwischen den Kulturen und stellt sich bewusst in den Kontext der aktuellen Debatte um Diversität und Integration. Literatur wird damit auch als ein gesellschaftspolitischer Diskurs verstanden. Eine Position, die das Festival und der kooperierende Forschungsbereich der Universität Bremen gemein haben (<http://globale-literaturfestival.de/>).

Der Masterstudiengang *Transnationale Literaturwissenschaft: Literatur, Theater, Film* (TnL) arbeitet auf institutioneller Ebene mit dem *Literaturhaus Bremen* und dem Verein *Globale e.V.* für das Begleitseminar zum Festival zusammen. Am Anfang stand die Überzeugung der Festivalleitung, dass eine Universität, die die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Welt, ihren Verfasstheiten und Problemen, aus den Perspektiven verschiedenster Disziplinen erforscht und lehrt, es eben auch mit Kulturen zu tun hat, und dass ein lebendiger Austausch zwischen Wissenschaft und Kultur vertiefte Erkenntnisse erzielen kann. TnL und *globale°* fokussieren Texte und Autor:innen, die Migration und die transkulturelle Verfasstheit von Gesellschaften thematisieren. Die Reflexion von Grenzen und deren Überwindung gehört als gesamtgesellschaftliche Auseinandersetzung mit

Diversität und Transkulturalität zu den Leitziele und Forschungsschwerpunkten der Universität Bremen und größten Herausforderungen der heutigen Zeit. Mit dem Festival wird die Überzeugung geteilt, dass so ein Beitrag geleistet werden kann, der in gesellschafts-, kultur- und wissenschaftspolitischer Hinsicht bedeutsam ist. Studierende sollten eine institutionalisierte Möglichkeit über das virtuelle Literaturhaus Bremen erhalten, diesen Austausch auf einer öffentlichen medialen Plattform in Form eines Blogs zu reflektieren und mitzugestalten.

In diesem Kooperationskonzept ist ein Transfer von Wissenschaft in den Kulturbetrieb und von freier Kulturarbeit in die Academia angelegt, in dem es darum geht, die Komplementarität von wissenschaftlichem und künstlerischem Diskurs zu fokussieren, um so zu einem vertieften Verständnis von Kultur und darüber der Welt, mit der Kultur sich auseinandersetzt, zu gelangen. Konkret beschäftigen sich die Studierenden mit den zum Festival eingeladenen Autor:innen und deren Texten. Der wissenschaftliche Blick auf diese Literatur wird in Alltagssprache übersetzt, indem u.a. Rezensionen zu den Büchern geschrieben, veranstaltungsbegleitend Interviews geführt werden und dies alles auf einem Blog veröffentlicht wird, der als eigener Akteur im Festivalbetrieb zu verstehen ist. Über die Kooperation mit *globale*^o werden Studierende also angeleitet, Forschungsfragen dort zu stellen, wo Literatur performative Praxis wird: in Lesungen, Debatten und eben auch Literaturblogs. Dieser Transfer fördert die Fähig- und Möglichkeit, wissenschaftliche Perspektiven in populären Formaten zu formulieren und damit im Kontext eines Forschenden Lernens ein breites Publikum zur Teilhabe an der Reflexion einzuladen.

Mitwirkende in Zahlen

Beteiligt sind die Festivalleitung, die auch Studiengangsleitung ist und der Vorstand von *Globale e.V.*, die sich mit der Präsentation des Festivals, Korrektur der Blogbeiträge und Kontaktherstellung zu den Autorinnen und Autoren befassen. Der Vorstand inklusive Festivalleitung umfasst vier Mitarbeitende. Des Weiteren wirkt die Leiterin des Literaturhauses Bremen als Betreuerin des Onlineportals mit. Darüber hinaus braucht es eine Dozentin oder einen Dozenten an der Universität Bremen, die oder der die wissenschaftliche Begleitung und Betreuung übernimmt. Die Studierendenzahlen liegen zwischen zwölf und zwanzig Teilnehmenden pro Seminardurchgang.

Finanzieller Aufwand

Der finanzielle Aufwand ist aufgrund des ehrenamtlichen Engagements vieler Beteiligten relativ gering. So übernimmt der Vorstand von *Globale e.V.* die Korrekturen der Rezensionen ohne weitere Aufwandsentschädigung. Dagegen stellt die Unterhaltung der Online Plattform eine finanzielle Dauerbelastung dar, die sich auf rund 120 Euro jährlich beläuft. Die Studierenden können für ihre Beiträge, die als Audio- oder Videoformat konzipiert sind, auf die materielle Ausstattung des Studiengangs zurückgreifen, werden also hier über die, jedoch relativ geringen, Studiengangsmittel querfinanziert.

Laufzeit

Die Laufzeit des Seminars bezieht sich jeweils auf einen Blockzeitraum von ca. acht Wochen zu Beginn des Wintersemesters. *Globale°* findet stets Ende Oktober/Anfang November statt und das Seminar bereitet die Ereignisse vor und nach. Der Blog wird allerdings ehrenamtlich und aus Eigenengagement ganzjährig betrieben, so dass auch literarische Einzelveranstaltungen, die im Laufe des Jahres stattfinden, besprochen und kritisch vermittelt werden können.

Ergebnisse

Die Ergebnisse eröffnen eine breite Perspektive auf die wissenschaftlich fundierte und gleichzeitig in eine verständliche Sprache übersetzte Rezeption von Literatur und gesellschaftlichen Diskursen. Die Blogbeiträge zeigen neben der klassischen Buchbesprechung, auch Veranstaltungskritiken und einen freien, kreativen Umgang mit der eigenen Reflexion. So entstehen hier auch Gedichte, Kurzgeschichten, Interviews, Kurzfilme oder auch studentische Adaptionen des berühmten *literarischen Quartetts*. Neben diesen an die Öffentlichkeit gerichteten Ergebnissen, schreiben die Studierenden einen Reflexionsbericht, der das Geschaffene und Erlebte wieder an die kulturtheoretischen Ansätze des Studiengangs rückbindet und Grundlage der Bewertung ist. Der Bericht handelt sich an folgenden Fragen entlang und fordert auch eine Reflexion über berufliche Zukunftsperspektiven ein:

- Welche Fragen, Gedanken, Anregungen wanderten aus der literaturwissenschaftlichen Theorie in die praktische Arbeit?
- Welche Fragen, Gedanken, Anregungen wanderten aus dem Festival in die literaturwissenschaftliche Arbeit?

- Herausforderungen und Potentiale – Diskutiere eine der Veranstaltungen aus transnationaler Perspektive.
- Berührungspunkte für dich – Diskutiere Erlebnisse oder Erkenntnisse aus Seminar & Festival für dein weiteres Studium oder mögliche Berufsorientierung.
- Skizziere eine Lesung, die du organisieren würdest. Auf was würdest du achten? Was wäre dir wichtig? Was willst du vermitteln?

Welche Herausforderungen, Probleme, Störungen gab es?

Herausfordernd ist in jedem Fall die Koordination zwischen den einzelnen institutionellen Gruppierungen und deren Erwartungen. So stellt bereits der Zeitpunkt des Festivals, der stets sehr nah am Semesteranfang liegt, eine Herausforderung an die Seminarstruktur dar, da diese sich außerhalb des etablierten Semesterrhythmus arrangieren muss. Darüber hinaus unterliegt die Verbindlichkeit, mit der studentische Leistungen erbracht werden müssen, unterschiedlichen Gesichtspunkten. So unternimmt die Festivalleitung große Anstrengungen, die verschiedenen Autorinnen und Autoren für Interviews zu vermitteln, was Schwierigkeiten mit sich bringt, wenn Studierende das Seminar dann doch nicht belegen oder sich der Aufgabe plötzlich nicht mehr gewachsen fühlen. Auch die Geschwindigkeit des Festival- und Kulturbetriebs ist der eher langsamen und reflektierten wissenschaftlichen Arbeit diametral entgegengesetzt, was Forderungen in Flexibilität und Mobilität mit sich bringt.

Was wäre bei nochmaliger Durchführung zu verbessern?

Es gilt, im positiven Sinne, eine Routine herzustellen und trotz der immer wieder veränderten Ausrichtung, Fokussierung und zeitlich leichten Verschiebungen des Festivals an bestimmten Abläufen festzuhalten, so dass sie bei den einzelnen institutionellen Partnern als gesetzt wirken können.

Studentische Perspektive (von Carmen Simon Fernandez)

Das Begleitseminar zum Literaturfestival *globale*^o bietet die Möglichkeit literaturwissenschaftliches Wissen, Praxis und kreatives Arbeiten miteinander zu verbinden. Im Gegensatz zu den anderen Themenbereichen des Masters TnL, Theater und Film, erscheint Literaturwissenschaft oft als weniger »veranstaltungstauglich« und kreativ (solange man nicht selbst schreibt). Das Begleitseminar hat jedoch das Gegenteil bewiesen, indem die Arbeit am Blog zum Festival die verschiedensten For-

mate und somit Herangehensweisen an Literatur ermöglicht hat. Das Schreiben von Rezensionen und Veranstaltungsbesprechungen, das Führen von Autor:innen-Interviews und darüber hinaus noch freie Formate, wie das Drehen von Videos oder Verfassen von Gedichten ermöglichen die Anwendung der akademischen Kenntnisse in einer Bandbreite, die konventionellere literaturnahe Praxisbereiche, wie z.B. das Verlagswesen, wahrscheinlich eher weniger bedienen. Dabei entstehen transdisziplinäre Herangehensweisen und Beiträge, die wiederum Gegenstand akademischer Forschung sein können. Dabei folgt die Arbeit für den Blog außerdem dem schnellen Tempo journalistischen Arbeitens, was in der Wissenschaft für gewöhnlich nicht der Fall ist. Zusammen bilden all diese Aspekte somit eine intensive Seminarerfahrung mit sehr viel Potential für die akademische, persönliche und berufliche Laufbahn.

Literatur

Globale° Website 2020, <http://globale-literaturfestival.de/> (11.05.2020).

Universität Bremen, 2020: Master Transnationale Literaturwissenschaft, <https://www.master-transnationale-literaturwissenschaft.uni-bremen.de/studium/verlaufsplan//19.05.2020>).

Von der Theorie zur Praxis

Das studentische Initiativprojekt »UNGEBUNDEN. Projekt Literaturagentur«

Nina Kullmann, Lisa Brammertz

Inhaltliche Beschreibung des Projektes

Das studentische Initiativprojekt »UNGEBUNDEN. Projekt Literaturagentur« wurde im Sommersemester 2018 ins Leben gerufen und basiert auf einem Praxisseminar aus dem Wintersemester 2017/18. Die Grundidee des Seminars ist, die Aufgaben einer Literaturagentur in ihren Kernelementen nachzustellen und durch praktische Zusammenarbeit mit externen Partnern wie Autoren und Verlagen zu vermitteln. Eine Literaturagentur dient als Schaltstelle zwischen Autoren und Verlagen, indem die Agentur sowohl als Lektorat wie auch als Vermittler fungiert. Dazu senden Autor:innen ihre Texte an die Literaturagentur. Kommt es zu einer Zusammenarbeit, vertritt die Literaturagentur den Autor und dessen Text. Beide Parteien stehen dazu in einem engen Austausch miteinander. Während der Autor an seinem Manuskript arbeitet, erhält er von der Agentur regelmäßig Feedback und Verbesserungsvorschläge. Zur Tätigkeit der Literaturagentur gehören weiterhin die Suche und Auswahl von passenden Verlagen sowie die Vertragsverhandlungen, sofern es nach einer Einreichung des zu betreuenden Manuskriptes zu einer Annahme seitens des Verlags kommt. Im Rahmen des Seminars wurden diese rechtlichen Aspekte einer Literaturagentur ausgeklammert.

Finanzieller Aufwand

Die Verantwortlichen des Praxisseminars waren zwei Masterstudierende der Komparistik, Lisa Brammertz und Nina Kullmann. Unterstützung erhielten sie durch inSTUDIES, ein Projekt der Ruhr-Universität Bochum, im Rahmen des Qualitätspakts Lehre, das die Finanzierung ermöglichte. Außerdem wurden Coachings zu verschiedenen Themenbereichen angeboten, wie etwa »Didaktik«, »Teambuilding« und »Problemlösungsstrategien«.

Darüber hinaus standen die beiden Studierenden in engem Kontakt mit Frau Dr. Stephanie Heimgartner, der Dozentin des Vorgängerseminars, die die Projektinitiatorinnen bei organisatorischen und prüfungsrechtlichen Fragen unterstützte. Auch das Schreibzentrum, an dem Frau Brammertz und Frau Kullmann als Peer-Schreibtutorinnen angestellt sind, sowie das Justizariat der RUB, trugen zur reibungslosen Durchführung des Projekts bei. Im Kern handelte es sich demnach um ein zweiköpfiges Team, das von insgesamt fünf weiteren Personen aus den oben genannten Bereichen unterstützt wurde.

Es wurden zwei WHB-Stellen für das Projekt eingerichtet, die darauf ausgelegt waren, die einzelnen Sitzungen vorzubereiten und passende Inhalte zu vermitteln. Weiterhin galt es, Übungsmaterialien zu generieren und für den Einsatz auf digitalen Plattformen zu optimieren. Zudem standen die Kursleiterinnen als Ansprechpartnerinnen für die Studierenden zur Verfügung und waren für das Anwerben und die Kommunikation mit externen Partnern verantwortlich. In diesem Zusammenhang wurden Werbematerialien erstellt, die sowohl im analogen als auch im digitalen Bereich Anwendung fanden. Schließlich wurde die Öffentlichkeitsarbeit dadurch ergänzt, dass die beiden Projektinitiatorinnen verschiedene Konferenzen besuchten, um ihr Projekt nach außen zu tragen und Kontakte zu knüpfen. Die finanziellen Mittel umfassten insgesamt die WHB-Stellen mit 8 Stunden/Woche, Honorarbeträge für zwei externe Redner, Druckkosten, Reisekosten für zwei Personen sowie Portogebühren für die postalischen Einsendungen an die Verlage. Insgesamt beliefen sich die Kosten auf ca. 14.000€ für ein Jahr.

Laufzeit

Die Laufzeit des Vorgängers betrug ein Semester, das studentisch geleitete Seminar hingegen wurde auf zwei Semester ausgeweitet, um Inhalte und Kompetenzen vertiefend weitergeben zu können. Die wöchentlichen Sitzungen wurden zunächst durch vier Blockveranstaltungen à sechs Stunden ersetzt. Diese Blöcke dienten dazu, theoretisches Wissen sowohl zum Verlagswesen und Buchmarkt als auch zum Figuren- und Textaufbau an die zwölf Teilnehmer:innen zu vermitteln. Darüber hinaus fanden praktische Sitzungen statt, in denen das Thema ›Feedback‹ im Mittelpunkt stand. Dabei wurden Gesprächshandlungen und Vermittlungstechniken in Simulationen erprobt.

Das anschließende Semester widmete sich in wöchentlichen Präsenzsitzungen der praktischen Arbeit. Dazu wurde im Januar 2019 eine Ausschreibung gestartet, die etwa drei Monate lief, um Autor:innen einzuladen, ihre Manuskripte einzureichen. Diese wurden nach Ablauf der Frist zunächst von den Kursleiterinnen gesichtet und eine erste Auswahl getroffen. Insgesamt wurden 82 Textproben eingeschickt. Im nächsten Schritt wurden die Manuskripte an die Studierenden

weitergereicht, die jeweils zwei bis drei Texte pro Person zu sichten hatten und schließlich eigenverantwortlich entschieden, mit welchen Autor:innen es zu einer Zusammenarbeit kommt. Um einer willkürlichen Auswahl entgegenzuwirken und um das Gefühl des gemeinsamen Arbeitens zu stärken, wurden die Texte, ähnlich einer Lektoratsrunde, im Plenum vorgestellt und verteidigt. Außerdem sollten die Studierenden dazu angeregt werden, über die Qualität und Chancen der einzelnen Manuskripte zu reflektieren.

Die Autor:innen wurden dann über die Annahme oder Ablehnung ihrer Manuskripte informiert. Um der anschließenden Zusammenarbeit einen Rahmen zu geben und diese sowohl auf Seiten der Autor:innen als auch der Studierenden abzusichern, musste eine Vereinbarung unterzeichnet werden, die zusammen mit dem Justizariat der RUB erstellt wurde. Diese benannte den Zeitraum der Zusammenarbeit sowie die Rechte und Pflichten der beteiligten Parteien. Nach Klärung der Formalitäten konnten Autorengespräche vereinbart werden und die Textarbeit beginnen. An dieser Stelle übernahmen die Studierenden im eigenverantwortlichen Arbeiten die Kommunikation sowie die Zeitplanung der Zusammenarbeit. Das Ziel des Projekts war es, die Manuskripte insofern aufzuarbeiten, und ein Exposé zu erarbeiten, als dass diese an Verlage eingeschickt werden konnten. Dazu mussten die Studierenden, in Absprache mit den Autor:innen, passende Verlage heraussuchen und die einzureichenden Unterlagen vorbereiten. Die Einsendung selbst erfolgte durch die Kursleiterinnen im Namen der Agentur. Um während dieser selbstständigen Arbeitszeit eine Struktur und Regelmäßigkeiten zu gewährleisten, übernahmen die Kursleiterinnen moderierende Tätigkeiten und führten Einzel- oder Zweiergespräche mit den Studierenden, die dazu dienten, den Arbeitsfortschritt zu besprechen, Probleme zu klären und Autorengespräche vor- bzw. nachzubereiten.

Welche Herausforderungen, Probleme, Störungen gab es?

Mithilfe einer Evaluation konnten die Ergebnisse des Seminars gesichert werden. Das Projekt erhielt nicht nur durch die Studierenden, sondern auch von den externen Partnern ausschließlich sehr gute bis gute Rückmeldungen. In diesem Zuge wurde das Projekt als einzigartig und innovativ bezeichnet. Das Zusammenspiel von Praxisnähe und persönlicher Betreuung generierte bei den Teilnehmer:innen ein Gefühl von lohnendem Mehrwert, weshalb sich alle für eine Empfehlung zur Teilnahme aussprachen. Darüber hinaus meldeten alle Teilnehmer:innen, dass sie eine positive Veränderung sowohl bezüglich ihrer sozialen als auch ihrer analytischen Kompetenzen feststellen konnten. Obwohl es sich um ein spezifisches Berufsfeld handelt, das das Initiativprojekt den Teilnehmer:innen eröffnete, wurde rückgemeldet, dass kein Gefühl der Einschränkung aufkam, sondern differenziert werden konnte, erworbene Kompetenzen in anderen Bereichen anzuwenden oder

sogar festzustellen, dass der Beruf des/der Literaturagenten/Literaturagentin nicht dem zukünftigen Karrierewunsch entspricht.

Aufgrund der weitreichenden Unterstützung konnte das Seminar reibungslos durchgeführt werden. Etwaige Hürden konnten durch die Vorverlagerung der Projektkonzeption vor dem offiziellen Start umgangen werden. Allerdings konnte aus diesem Grund die Vorarbeit der Projektinitiatorinnen nicht vergütet werden.

Dank der positiven Resonanz sowohl seitens der Teilnehmer:innen und Dozentin als auch der externen Referent:innen und Autor:innen wurde die Laufzeit des Projekts um ein weiteres Jahr verlängert, sodass seit dem Wintersemester 19/20 das Praxisseminar zum zweiten Mal veranstaltet wird. Anders als im ersten Durchlauf ist das Projekt nun fächerübergreifend über den Optionalbereich zugänglich. Dementsprechend war es nötig, in der Gestaltung der Inhalte flexibel zu agieren und den Seminarplan gegebenenfalls spontan anzupassen. Die Teilnehmerzahl hat sich von zwölf auf 24 Studierende erhöht.

Was wäre bei nochmaliger Durchführung zu verbessern?

Aus den Rückmeldungen der Teilnehmer:innen ging hervor, dass die sechsstündigen Blockveranstaltungen zu zeitintensiv waren. Daher wurden diese auf vier Stunden heruntergekürzt, um eine produktivere Zusammenarbeit zu sichern. Die Entzerrung der Blockveranstaltungen führte dazu, insbesondere das Feedback-Training inhaltlich und strukturell umgestalten zu können. Dadurch wurde mehr Zeit gewonnen, um dieses Thema tiefergehender und abwechslungsreicher zu behandeln. Weiterhin wurde die Kommunikation zwischen den Kursleiterinnen und Teilnehmer:innen intensiviert. Ebenfalls wurden theoretische Inhalte wie die Text- und die Figurenanalysen interaktiver gestaltet, indem E-Learning Tools genutzt wurden, die die Teilnehmer:innen dazu motivieren sollten, sich während der Sitzungen und auch in Gruppenarbeiten mehr zu beteiligen.

Insgesamt lässt sich durch die Rückmeldungen der Beteiligten und auch durch die bisher durchgeführten Evaluationen festhalten, dass ein Praxisseminar wie »UNGEBUNDEN. Projekt Literaturagentur« großen Anklang findet und viele Studierende sich mehr solcher Formate im Lehrplan wünschen. Insbesondere den geisteswissenschaftlichen Fächern mangelt es an Praxisnähe. Ein Defizit, das bei der Berufswahl zu Schwierigkeiten führen kann. Viele Studierende scheinen sich nicht im akademischen Raum wiederzufinden, sondern wollen in der freien Wirtschaft tätig werden. Die Durchführung von Praxisseminaren unterstützt Studierende dabei, ihre eigenen Fähigkeiten angemessener einschätzen und anwenden zu lernen, weil die theoretischen Grundlagen direkt in die Praxis umgesetzt werden. Damit bringen Praxisseminare das Potenzial mit sich, die angestrebte Wissenschaftlichkeit der Universität einerseits und dem Wunsch nach Berufsnähe der

Studierenden andererseits zu vereinen. Es ist daher empfehlenswert, die Praxisseminare im Curriculum zu verankern.

Stadt. Haus. Philosophie. Hegel in Stuttgart

Ein interdisziplinäres Seminar zur Neugestaltung des Museums

Corina Meyer

Inhaltliche Beschreibung des Projektes

Der 250. Geburtstag des wirkmächtigen Philosophen Georg Wilhelm Friedrich Hegel im August 2020 war und ist Anlass, die Ausstellung im Stuttgarter Hegel-Haus neu zu konzipieren, das Museum als Denklabor neu zu erfinden. Es wurden Konzepte und Wege gesucht, wie der in Stuttgart geborene Denker in der Stadt und im Gedächtnis ihrer Bürgerinnen und Bürger neu verankert werden kann.

Da die Stadt Stuttgart die universitäre Arbeit in die Stadt tragen und für die Bürgerschaft fruchtbar machen wollte, entstand vor diesem Hintergrund 2017 die Kooperation mit der Universität Stuttgart zur Planung der Neukonzeption des Hegel-Hauses. Diese sieht bzw. sah zum damaligen Zeitpunkt vor, philosophische und gesellschaftlich relevante Grundfragen, das Werk und die Wirkung des Denkmachers Hegel verstärkt in den Fokus zu rücken. Dies nahm die Universität zum Anlass, im WiSe 2017/18 mit Studierenden neue und kreative Ansätze für Ausstellungsmöglichkeiten zu erarbeiten, die verschiedenen Zielgruppen ermöglichen, in die Gedankenwelt Hegels einzutauchen.

Drei Fachbereiche der Universität Stuttgart waren beteiligt: Das Institut für Raumkonzeptionen und Grundlagen des Entwerfens (IRGE) für die Architektur, das Institut für Philosophie und das Institut für Kunstgeschichte, in Kooperation mit den Stuttgarter Change Labs, dem Internationalen Zentrum für Kultur- und Technikforschung (IZKT) und dem Kulturamt der Stadt Stuttgart, Zukunftslabor Kultur.

Studierende der drei Fächer Architektur, Kunstgeschichte und Philosophie haben in interdisziplinär zusammengesetzten Gruppen Vorschläge für Aspekte der Neukonzeption erarbeitet. Die in diesen studentischen Teams erarbeiteten Ergebnisse wurden im Sommer 2018 in einer Ausstellung im Hegel-Haus der Öffentlichkeit präsentiert und in den Kulturausschuss der Stadt eingebracht, der ankündig-

te, die studentischen Arbeiten als Impulsgeber in den damals geplanten Gestaltungswettbewerb des Hegel-Hauses einzubeziehen.

Mitwirkende in Zahlen

Am Seminar beteiligte Fachgebiete und Lehrpersonen

Fakultät 1: Architektur und Stadtplanung, Universität Stuttgart

IRGE, Institut für Raumkonzeptionen und Grundlagen des Entwerfens

Prof. Markus Allmann

Dipl.-Ing. Bettina Klinge

Dipl.-Pol. Špela Setzen, Koordinatorin Stuttgarter Change Labs (Fakultäten 1+2)

Fakultät 9: Philosophisch – Historische Fakultät, Universität Stuttgart

Institut für Kunstgeschichte

Prof. Dr. Kerstin Thomas

Dr. Corina Meyer

Institut für Philosophie

Prof. Dr. Catrin Misselhorn

Dr. Sebastian Ostritsch

Am Seminar beteiligte Studierende der drei Fachbereiche/Institute

10 Studierende der Architektur (IRGE)

5 Studierende der Kunstgeschichte

5 Studierende der Philosophie

Finanzieller Aufwand

Die Studierenden hatten 2.500,00 Euro Fördergelder bei den Stuttgarter Change Labs¹ eingeworben, mit denen sie die Herstellung ihrer Objekte und die abschließende Projekt-Dokumentation finanziert haben (Material- und Druckkosten).

1 Die »Stuttgarter Change Labs« sind ein fakultätsübergreifendes Netzwerk der Universität Stuttgart, das zum Ziel hat: a) projektbezogenes Lernen und Lehren an der Universität Stuttgart zu fördern, b) gesellschaftliches Engagement zu intensivieren, c) interdisziplinäres Arbeiten bereits im Studium zu stärken, d) finanzielle Unterstützung zu bieten.

Als Kooperationspartnerin hat die Stadt im Sommer 2018 das Foyer des Hegel-Hauses für die Ausstellung unentgeltlich zur Verfügung gestellt.

Laufzeit

Wintersemester 2017/18:

Seminarstart: Mitte Oktober 2017

Abschlusspräsentation der studentischen Arbeiten vor universitätsinterner Öffentlichkeit: 01.02.2018

Umsetzung und Herstellung der Objekte für die Ausstellung durch Studierende: Februar/März/April 2018

Ausstellung der studentischen Arbeiten im Hegel-Haus: ab 11.6.2018

Präsentation der Ergebnisse vor dem Kulturausschuss der Stadt: 26.6.2018

Ergebnisse

Aufbau des Seminars und Lehrmethode

Das Projektseminar umfasste nach der Einführungssitzung die Teilnahme an einem 1-tägigen öffentlichen Symposium (27.10.2017) und zwei volle Workshoptage (16.11. und 14.12.2017) bis zur Abschlusspräsentation (1.2.2018).

Die Studierenden hatten sich anfangs durch zwei Aufgaben vorzubereiten (Lektüre zu Hegel; Besuch zweier Ausstellungen und Reflektion derer Struktur wie Erzählung). Die Workshoptage selbst wurden durch Inputs der Lehrenden (Klinge, Meyer, Ostritsch, Thomas) eingeleitet. Die zweite Hälfte gehörte der konzentrierten Arbeit der Studierenden in ihren Gruppen, in der sie erste Ideen entwickelten und bereits am Abend im Plenum präsentierten (1. Workshoptag im Nov.) bzw. den weiterentwickelten Projektfortschritt zu Beginn präsentierten (2. Workshoptag im Dez.) und mit dem Feedback der Lehrenden in den Gruppen weiterarbeiteten. In der Folge suchten die Studierenden uns Lehrende mit ihrem individuellen Betreuungsbedarf auf, bis sie am 1.2.2018 ihre fertigen Konzepte vor dem Seminarplenum, uns Lehrenden und sogar schon den Kooperationspartner:innen der Stadt präsentierten.

Der interdisziplinären Zusammenarbeit der Studierenden lag die lernförderliche Methode des Kooperativen Lernens zugrunde (Johnson e.a. 1999, Hattie 2009). Wir haben die interdisziplinäre Zusammensetzung der Gruppen vorgegeben, um den Vorteil der verschiedenen Fachkulturen und damit verbundenen Denkweisen

bestmöglich nutzen zu lassen. Auf diese Weise hatten alle Beteiligten nämlich einen eigenen Verantwortungsbereich.

Die interdisziplinären Arbeitsgruppen setzten sich im Schnitt aus 1 Studierenden der Kunstgeschichte, 1 Studierenden der Philosophie und 2 Studierenden der Architektur zusammen.

Die Aufgaben innerhalb der interdisziplinär zusammengesetzten Gruppen wurden wie folgt verteilt: die Studierenden der Philosophie waren für den philosophischen Inhalt verantwortlich, die Studierenden der Kunstgeschichte verantworteten die Erzählung der Umsetzung, die Studierenden der Architektur übernahmen die gestalterische Umsetzung.

Wir Dozierende haben freigestellt, auf welchen Ebenen sich ihr Projekt manifestieren konnte. Konzeptabhängig konnte ihr Projekt a) Vorschläge zu einer neuen Ausstellungskonzeption im Hegel-Haus und/oder außerhalb davon aufzeigen, b) Vorschläge für einzelne Objekte, Installationen oder Intervention im Hegel-Haus, am Standort, in der gesamten Stadt und/oder virtuellen Raum sein, c) performativen Charakter haben (Aufführung, Performance, Projektionen, ...), d) physische und/oder mediale Schwerpunkte legen.

Die studentischen Arbeiten

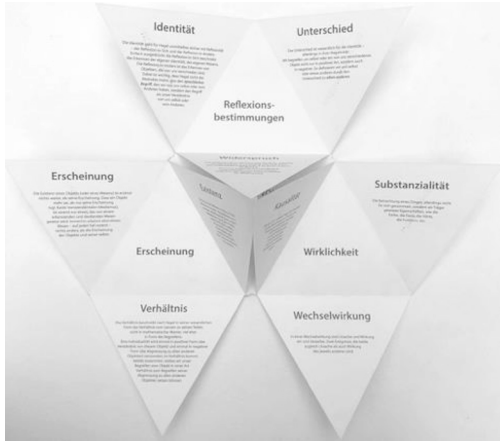
Es gingen aus den fünf Gruppen fünf Arbeiten hervor, die jeweils eine Idee, einen Gedanken von Hegel umsetzten. Die Studierenden haben beispielsweise Hegels Philosophie in ein Objekt umgesetzt (Projekt 05: Hegelsches Trigon), das in verschiedener Form auch für Besucher vervielfältigbar wäre (Merchandising), andere Projekte haben die Fassade oder Außenwände des Hauses bespielt (Projekte 01: Hegelwand, und Projekt 04: Erlebe, Erkenne, Erfahre Hegel), die unmittelbare Umgebung des Hauses (Projekt 02: Stadt-Haus-Schwelle) oder gar die ganze Stadt einbezogen (Projekt 03: Hegel Haus und Stadt). Die Ergebnisse sind dokumentiert in »Stadt. Haus. Philosophie. Hegel in Stuttgart«, Seminardokumentation WiSe 2017/18, Universität Stuttgart 2018 (n. publ., Kontakt: www.irge.uni-stuttgart.de).

Ergebnis-Präsentation: Ausstellung im Hegel-Haus und Präsentation im Kulturausschuss der Stadt

Ab 11.6.2018 wurden die studentischen Arbeiten im Hegel-Haus ausgestellt, die Ausstellung an besagtem Datum eröffnet. Am 26.6.2018 haben die Lehrenden die Ergebnisse des Projektseminars im Kulturausschuss der Stadt vorgestellt. Die Verantwortlichen im Kulturausschuss kündigten an, die Ergebnisse der Studierenden in die Planung der Neupräsentation des Museums einfließen zu lassen. (Zum damaligen Zeitpunkt war die Neukonzeption noch nicht ausgeschrieben worden.) Es

bleibt, gespannt zu sein – im August 2020 wird Hegels 250. Geburtstag gefeiert und das Haus voraussichtlich im Herbst 2020 mit neuem Gesicht eröffnet.

Abb. 1: Projekt 05: Hegelsches Trigon; Abb. 2: Projekt 04: Erlebe, Erkenne, Erfahre Hegel



Welche Herausforderungen, Probleme, Störungen gab es?

Die geforderte Umsetzung von Hegels Ideen stellte alle Studierenden vor mehrfache Herausforderungen. Großen Respekt hatten die Studierenden davor, dass sie a) hegelsche Philosophie nicht nur verstehen, sondern auch noch kreativ umsetzen sollten. Selbst wenn die Philosophie-Studierenden für den inhaltlichen Teil verantwortlich waren (was auch für sie eine große Aufgabe war), entwickelten sie die Ideen anfangs gemeinsam. Hier stellte sich heraus, dass die Studierenden in der Regel sich auf den Inhalt fokussierten, den der Philosophie-Dozent in seinem Workshop-Input vorgestellt hatte. Außerdem war b) die ursprüngliche Idee, an einer Neukonzeption des Museums zu arbeiten, trotz vorherigen Einkürzens durch uns, zu groß – die Studierenden mussten auch hier erst ihren Weg für einen eigenen realistischen Umfang finden. Die Aussicht c) auf Veröffentlichung und Relevanz ihrer Ideen wurde nicht nur motivierend, sondern in manchen Arbeitsphasen auch als sehr belastend wahrgenommen und wir Lehrenden hatten hierbei mehrere Aufgaben, nämlich neben der inhaltlichen auch die persönliche Betreuung zu leisten. Ein weiterer großer Teil der studentischen Herausforderungen kreiste schließlich d) um die interdisziplinäre Zusammenarbeit. Was wir als bereichernd begrüßten und als produktiv erwarteten, führte in den Gruppen zu Konflikten. Zwar hatten wir die

Aufgaben innerhalb der interdisziplinär zusammengesetzten Gruppen jeweils klar verteilt (siehe oben), aber die Arbeitsweise der Studierenden der Geisteswissenschaften schien so anders als die der Architektur-Studierenden zu sein, dass sie untereinander nicht alle zueinander fanden und einige Gruppen auseinanderzufallen drohten. Möglicherweise spielte hier die Stärke der jeweiligen Fraktion eine Rolle, die Architekt:innen waren in der Überzahl.

Was wäre bei nochmaliger Durchführung zu verbessern?

Insgesamt war der Workload des Seminars für alle Beteiligten sehr hoch, insbesondere Absprachen nahmen hier natürlich den größten Teil ein. Es wäre hilfreich, ein solches Projektseminar auf zwei Semester zu verteilen: eine längere Vorbereitung wäre sehr begrüßenswert, in der die Studierenden der einzelnen Fächer noch stärker auf ihre Aufgaben jeweils getrimmt und dann betreut werden, sodass sie einen durch mehr Selbstvertrauen gestärkten Part in der Gruppenarbeit einnehmen können. Dieser Punkt führt zum zweiten Aspekt: Die interdisziplinäre Zusammenarbeit sollte in solcher Zusammensetzung noch besser vorbereitet und stärker geleitet und betreut werden. (Das würde allerdings den Betreuungsaufwand nochmals enorm erhöhen.) Es könnte also beispielsweise in Kunstgeschichte und Philosophie das erste solcher zweier Semester der jeweiligen inhaltlichen Vorbereitung dienen (Hegel für die Studierenden der Philosophie; und museale Präsentation und Vermittlung für die der Kunstgeschichte); und im zweiten Semester werden alle drei Akteursgruppen zusammengeführt.

Literatur

- Hattie, John A.C., 2009: *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London e.a.
- Johnson, David W., Johnson, Roger T., 1999: »Making Cooperative Learning Work«, in: *Theory into Practice* (2/38/1999), S. 67-73.

Best Practice 6: Workload, Frust, Scheitern

LISA BRAUN: Es muss ganz deutlich darauf hingewiesen werden, dass das persönliche Engagement bei solchen Projekten wirklich einen extrem hohen Stellenwert hat. Ohne die ›Extra-Meile‹ die jeder Student und jeder Lehrende dabei zu gehen hat, wären diese Projekte nicht umsetzbar. ›Dienst nach Vorschrift‹ funktioniert hierbei leider nicht. Vor allem in der heißen Phase kurz vor Eröffnung oder Launch, wird enorm viel Zeit und Energie investiert, die mit keinem Credit, der vergeben wird, korrelieren.

HIRAM KÜMPER: Bereits bei der Lehrveranstaltungsankündigung: Interesse und Lust wecken, aber zugleich nicht verschweigen, dass es richtig viel Arbeit wird. Keine Erwartungen wecken, die man nicht erfüllen kann – zum Beispiel auch, wenn sich beim Projektpartner etwas ändert. Denn das kann immer mal sein. Die Uni ist eben doch ein geschützter Raum – und das ist die Welt da draußen nunmal nicht. Vielleicht wollte der Projektpartner tatsächlich eine Ausstellung realisieren – aber dann fehlte eben doch das Geld oder war die Qualität nicht die gewünschte. Oder es hat hundert andere Gründe. Dann ist der Frust natürlich groß.

Überhaupt: Stichwort Frust. Der gehört dazu. Eigentlich immer. Und Frust aushalten zu können, sich und andere über die Talsohle zu tragen und dann am Ende die Freude eines guten Abschlusses umso mehr genießen zu können, das ist einer der wertvollsten Lerneffekte, den Transfer in der Lehre mit sich bringt.

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Ganz wichtig ist jedoch: niemand ist zum Erfolg im Sinne eines tatsächlich verwendbaren Produktes oder einer brauchbaren Dienstleistung im Rahmen von Transfer Lehre-Projekten verpflichtet. Ganz im Gegenteil: Lehre beinhaltet, dass Fehler nicht nur gemacht werden dürfen, sondern sogar gemacht werden müssen. Scheitern im Sinne der Störung des Erreichens eines gesteckten Ziels muss möglich sein. Gleichzeitig lohnt es sich jedoch, über Erfolg und Scheitern solcher Projekte nachzudenken. Ist es ein Erfolg, wenn das Projekt das erwünschte Ergebnis erzielt hat, aber Beteiligte überfordert oder anderweitig beschädigt zurücklässt? Was wurde in einem solchen Fall gelernt? Dass Druck, Stress und Schmerz normale Begleiterscheinungen der Berufswelt sind? Dass harte Konkurrenz, externe Leistungsmaßstäbe und Soziopathie sich in Gruppenprozessen nie verhindern lassen? Dass nicht die Neugier, die Freude an der Sache, der Spaß am Miteinander, sondern einzig und

allein ein von irgendwem gesetztes, von möglichen Publika vielleicht nicht einmal erwartetes Ergebnis die Arbeitsprozesse dominiert?

HIRAM KÜMPER: *Frusttoleranz ist bei vielen Studis erstaunlich niedrig ausgeprägt – und wird meinem Eindruck nach seit Jahren stetig weniger. Keine Verfallserzählung; einfach nur ein Eindruck. Und natürlich ist falscher Umgang mit Frust tödlich in jeder Form von Berufsleben; denn das ist ja bekanntlich nicht immer nur ein Ponyhof. Früher hätte man vermutlich von Pflichtgefühl gesprochen. Ich finde Frusttoleranz da eigentlich präziser. Und das Schöne ist: die kann man nicht nur lernen, die kann man tatsächlich auch ›lehren‹ – im Sinne von: begleiten, unterstützen, helfen, sie auszubilden. Kann man Pflichtgefühl nicht, glaube ich. Das kann man bestenfalls vorleben.*

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: *Spannungen und Konflikte können aber nicht nur unter Studierenden und zwischen der Studierendengruppe und dem/der Lehrenden auftreten, sondern auch mit dem externen Partner. Auch hier bedarf es der Übung, wechselseitigen Achtsamkeit, ggf. externer Beratung.*

Also, da gibt es eine Gruppe, die engagiert sich. Alles läuft gut und so weiter, plötzlich zieht sich der externe Partner zurück. Im vollen Lauf. Da erlebt eine Gruppe diesen totalen Frust und es stellt sich die Frage, ›Wie fängst man das wieder ein‹. Ein anderes Szenario ist ein Projekt, das ist eigentlich nicht gut konzipiert – und zwar als Lehrprojekt! Es stellt sich erst im Laufe des Projektes heraus, dass der Lehrende unglaubliche Angst davor hat, in der Öffentlichkeit schlecht dazustehen. Deshalb zieht er dieses falsche Vorgehen jetzt auf Kosten der Studierenden durch, dh. nach außen gibt es nachher eine tolle Ausstellung (oder was auch immer). Gleichzeitig ist ein unglaublicher studentischer Kollateralschaden entstanden. Angesichts solcher Erfahrungen stellt sich die Frage, ob das entscheidende Erfolgskriterium für solche Projekte unbedingt die Maxime ›Der Lappen muss hochgehen‹ sein muss.

THOMAS S. HOFFMEISTER: *Ich habe jetzt ein akutes Beispiel. Ich habe eine Projektstudentin unterwegs, die hat angefangen, Daten aufzunehmen. Coronakrise. Ende. Das ist ja ein ähnlich, wenn sich ein Kooperationspartner einfach zurückzieht. Was macht man dann? Also ich habe ihr gesagt, dann hörst Du jetzt mal auf, dann hast Du jetzt eben ganz wenig Daten, das ist gar nicht schlimm. Diese Untersuchung kann man unter diesen Umständen nicht so weiterführen. Was Du jetzt brauchst, ist mehr Theorie drumherum.*

Und das könnte man bei so einem Projekt auch machen. Die Daten, die man bisher hat, alles, was man bis jetzt gemacht hat, ist nur ein kleines Artefakt. Jetzt muss man viel tiefer in die Theorie einsteigen und gucken, dass man diese vorläufigen, fragmentarischen Daten theoretisch richtig unterfüttert und sozusagen aus der Theorie mehr darüber lernt, was dieses Projekt hätte leisten können. Die Daten, die man hat, kann man dann versuchen, in dieses Szenario einzuordnen. In dem Fall ist der Lerneffekt, glaube ich, da. Solche Scheiterszenarien kann man immer gut auffangen.

Der andere Fall ist eine Katastrophe. Du kannst gar nichts daran ändern, weil die Studierenden nichts lernen, es wird vertuscht. Wenn man keine guten Lehrenden hat, dann ist es völlig gleichgültig, welche Form die Lern-/Lehr-Szenarien annehmen. Wenn man jemanden vor die Studierenden stellt, und die Person hat überhaupt gar keine Begabung, die Studierenden irgendwie mitzunehmen und zum Nachdenken und zum Kompetenzerwerb anzuregen, dann ist das genauso eine Katastrophe, weil sie völlig leer ausgehen. Du kannst mit schlechter Lehre Studienverläufe beenden. Und, ich glaube nicht, dass man, sozusagen eine systematische Heilung erreichen kann, indem man sagt, wir müssen bestimmte Kontrollmechanismen für solche Projekte haben.

Community-based Research in der sozialwissenschaftlichen Methodenausbildung

Zwei Praxisbeispiele

Kea Glaß, Kai-Uwe Schnapp

An deutschen Hochschulen wird in den letzten Jahren immer häufiger von einer ›Dritten Mission‹ gesprochen, die im Verbund mit Forschung und Lehre zu bedenken sei. Die Idee ›Dritte Mission‹ zielt auf die Intensivierung des direkten Austausches zwischen Hochschulen und Gesellschaft und die Verstärkung der gemeinsamen Produktion von Wissen und Lösungen für gesellschaftliche Probleme (Maassen e.a. 2019). In diesem Zusammenhang gewinnen Ansätze wie Community-based Research (CBR) und Service Learning zunehmend an Bedeutung in der universitären Lehre.

In diesem Beitrag wird über Erfahrungen mit zwei im Zeitumfang sehr unterschiedlichen Lehrprojekten an der Universität Hamburg berichtet, die sich konzeptuell beim CBR-Ansatz bedienen. Dabei liegt der Fokus auf der Frage, wie die Einbindung von zivilgesellschaftlichen Akteurinnen¹, die ein Herzstück von CBR ist, unter unterschiedlichen zeitlichen Rahmenbedingungen realisiert werden kann.

Um die Frage beantworten zu können, wird eingangs CBR als Konzept definiert. Außerdem werden wichtige Lernziele benannt, die in CBR-Projekten erreicht werden sollen. Danach werden zwei CBR-orientierte Seminare vorgestellt und jeweils ein exemplarisches Projekt darin inhaltlich illustriert. Im Anschluss erfolgt ein Vergleich der Kurse mit Blick auf die Frage, wie die Community-Orientierung und -Einbindung in den beiden Projekten in Abhängigkeit von der verfügbaren Zeit variierte. Aus dem Vergleich werden Schlussfolgerungen über die Realisierbarkeit unterschiedlich tiefer Community-Einbindung in Lehrprojekte bei unterschiedlichen zeitlichen Ressourcen dieser Projekte abgeleitet.

1 Es wird die weibliche Form als generische Form für Angehörige aller Geschlechter verwendet.

1. Community-based Research

Strand und Kolleginnen definieren CBR als »collaborative, change-oriented research that engages faculty members, students, and community members in projects that address a community-identified need« (Strand e.a. 2003: 5). In CBR-Projekten erhalten Studierende die Möglichkeit, (1) sich forschend mit realen gesellschaftlichen Problemen auseinanderzusetzen, (2) sich dabei studiumsbezogen zivilgesellschaftlich zu engagieren, (3) mit zivilgesellschaftlichen Akteurinnen in einen engen inhaltlichen Austausch zu treten und (4) Fähigkeiten zu entwickeln, die über das disziplinspezifische Fachwissen hinausgehen. Ein zentrales Prinzip von CBR ist die Community-Orientierung. Damit ist in Anlehnung an Strand und Kolleginnen nicht nur das Aufgreifen von Problemen einer örtlichen Gemeinschaft, sondern die partnerschaftliche Kooperation mit dieser Community im gesamten Forschungsprozess, von der Formulierung der Fragestellung bis hin zur Datenauswertung, gemeint. Hinzu kommt im CBR-Kontext das Ziel, gesellschaftlichen Wandel mitzugestalten. (Strand e.a. 2003; Altenschmidt 2016). Dieser Kooperationsprozess ist inhaltlich in der Regel sehr fruchtbar, gleichzeitig aber für alle Seiten sehr zeitaufwändig (Anderson e.a. 2016). Im Folgenden wird gezeigt, in welcher Weise trotz zeitlicher Restriktionen eine umfassende Kooperation zwischen Campus und Community gelingen kann.

2. »Gut alt werden in Bergedorf« – CBR in einem dreisemestrigen Seminar

Das Seminar startete im Wintersemester 2018/19 als Pilotprojekt und wurde durch das Lehrlabor² der Universität Hamburg finanziell unterstützt. Mit dem Seminar wurde ein Lehrformat entwickelt, das Studierenden der Sozialwissenschaften ermöglicht, mit ausreichender Zeit den gesamten Prozess eines CBR-Projektes zu durchlaufen, d.h. sowohl den vollen Zyklus eines angewandten empirischen Forschungsprojektes als auch das anschließende Weiterarbeiten mit den Ergebnissen. Im Sinne des CBR-Ansatzes wurden dabei die zivilgesellschaftlichen Akteurinnen in jeden Projektschritt umfassend einbezogen.

2 Das Lehrlabor ist Teil des aus Mitteln des Qualitätspakts Lehre finanzierten Universitätskollegs der Universität Hamburg. Durch dieses Förderformat wird Lehrenden die Möglichkeit gegeben, neue innovative Lehrformate zu entwickeln. Für die Umsetzung erhielten wir für die Laufzeit von einem Jahr eine halbe wissenschaftliche Stelle und eine studentische Hilfskraft für 5 Stunden pro Woche. Diese Förderung floss in die Planung des Lehrkonzepts sowie in die Umsetzung des ersten Lehrsemesters ein. Die zwei darauffolgenden Semester wurden aus dem bestehenden Deputat der Lehrenden bestritten.

Ideengeberin für das Projekt war die Körber-Stiftung, die in Hamburg-Bergedorf gemeinsam mit anderen zivilgesellschaftlichen Einrichtungen vor Ort ein Stadtteilzentrum (das »KörberHaus«) errichtet, das sich vor allem der umfassenden gesellschaftlichen Einbindung älterer Menschen widmet. Einige der Nutzerinnen der Seniorinnenangebote, die in das neue Stadtteilzentrum ziehen werden, blicken dem Umzug jedoch skeptisch und sorgenvoll entgegen. Neben der Ungewissheit darüber, wie die Seniorinnenangebote im neuen KörberHaus gestaltet sein werden, gab es Konflikte zwischen Gruppen von Nutzerinnen aus unterschiedlichen Herkunftsinstitutionen. Die Chancen und Möglichkeiten, die das neue Stadtteilzentrum älteren Menschen in Bergedorf bietet, aber auch die mit der Veränderungen verbundenen Ängste, Konflikte und Risiken offenzulegen, war Anlass dazu, die Lehrveranstaltung inhaltlich auf das Thema »Gut alt werden in Bergedorf« auszurichten.

Mit diesem Thema beschäftigten sich 12 Studierende der Bachelor- und Masterstudiengänge Soziologie und Politikwissenschaft am Fachbereich Sozialwissenschaften der Universität Hamburg gemeinsam mit 14 Community-Vertreterinnen³ aus Hamburg-Bergedorf. Das Seminar wurde als Blockveranstaltung durchgeführt, damit die Studierenden genügend Zeit hatten, sich vor Ort zu vernetzen und zu forschen. Es war in drei Abschnitte unterteilt: (1) Im ersten Projektsemester (WiSe 2018/19) haben die Studierenden zunächst zivilgesellschaftliche Akteurinnen für ihr Forschungsanliegen begeistert und anschließend gemeinsam Forschungsfragen formuliert. Im nächsten Schritt wurde Literatur recherchiert, auf deren Basis Hypothesen und forschungsleitende Annahmen abgeleitet wurden. Im Anschluss haben die Studierenden mit den Community-Vertreterinnen das Forschungsdesign entwickelt sowie ein Erhebungsinstrument erstellt und erprobt. (2) Im zweiten Projektsemester (SoSe 2019) haben die Forschungsteams die Datenerhebungen durchgeführt, die Daten ausgewertet, einen adressatinnengerechten Ergebnisbericht verfasst und die Ergebnisse der Öffentlichkeit Bergedorfs vorgestellt. (3) Im dritten Semester (WiSe 2019/20) wurden auf der Basis der gewonnenen Ergebnisse zwei soziale Projekte initiiert.

In den ersten zwei Semestern forschten drei Forschungsteams, bestehend aus 12 Studierenden und 14 Community-Vertreterinnen zu den Themen (1) Vernetzung im Alter, (2) Inklusion im neuen KörberHaus und (3) Bewertung der Bergedorfer Kulturlandschaft. Im ersten Projekt wurden mithilfe von 14 leitfadengestützten Interviews und vier Go-Alongs die Gründe für eine institutionelle Vernetzung älterer Menschen in Hamburg-Bergedorf erforscht. Ein Ergebnis des Vernetzungsprojektes war, dass unterschiedliche Wahrnehmungen von Vernetzung offengelegt wurden. Diese wird beispielsweise verstanden als Form der sozialen Abgrenzung, als

3 Community-Vertreterinnen waren die zukünftigen Nutzerinnen der Seniorinnen-Kulturangebote des neuen Stadtteilzentrums.

Mittel zur Verfolgung von Hobbies und Interessen, als Mittel sozialer Unterstützung oder als Mittel zur Strukturierung des Tages- oder Wochenablaufs. Im zweiten Projekt wurden Hindernisse für die Inklusion in das neue KörperHaus mithilfe von drei Gruppendiskussionen und leitfadengestützten Interviews untersucht. Als Inklusionshindernisse wurden von der älteren Bevölkerung Bergedorfs unter anderem unterschiedliche finanzielle Voraussetzungen, Bildungsunterschiede, Angst vor Neuem und Unbekanntem sowie Mobilitätseinschränkungen wahrgenommen, die im zukünftigen KörperHaus berücksichtigt werden sollten. Im dritten Projekt bewerteten 158 Bürgerinnen Bergedorfs ihre lokale Kulturlandschaft in einem standardisierten Fragebogen. Die Erhebung zeigt, dass 72 % der befragten Nutzerinnen mit dem Kulturangebot in Bergedorf zufrieden sind, dass sich aber 28 % der Befragten mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten wünschen.

Auf Basis der Forschungsergebnisse⁴ der ersten zwei Semester wurden im dritten Semester zwei soziale Projekte initiiert, in denen 8 der anfänglich 12 Studierenden und 7 Community-Vertreterinnen in zwei Gruppen tätig waren. Eines der entwickelten und geplanten Projekte soll zum Abbau von Vorurteilen gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund beitragen, das andere thematisiert Maßnahmen gegen Einsamkeit im Alter.

3. Arbeit mit Community-Partnern⁵ im Methodengrundkurs – CBR in einem einsemestrigen Seminar

Im zweiten Semester der Bachelorstudiengänge Politikwissenschaft und Soziologie am Fachbereich Sozialwissenschaften der Universität Hamburg absolvieren die Studierenden den Grundkurs Methoden der empirischen Sozialforschung. Dieser Kurs ist für den gesamten Jahrgang⁶ obligatorisch. Seit fünf Jahren wird in einem Teil der zu diesem Modul gehörenden Seminare mit zivilgesellschaftlichen Akteurinnen in kleineren CBR-Projekten zusammengearbeitet. Arbeitsgruppen von drei bis fünf Studierenden kooperieren hier mit Vereinen, zivilgesellschaftlichen Projekten, Verwaltungseinheiten und Bürgerinnengruppen, um sozialwissenschaftliche Fragen, die sich im Rahmen der Aktivitäten der Projektpartner ergeben haben, zu beantworten. Die Arbeitsgruppen absolvieren die gleichen Schritte im Forschungsprozess, die oben für die Projektsemester 1 und 2 skizziert wurden.⁷ Gegenüber dem dreisemestrigen Seminar ist die Literatur- und Theoriearbeit deutlich

4 Zu den Forschungsberichten: <https://www.wiso.uni-hamburg.de/projektbuero-angewandte-sozialforschung/2-aktuelles/20190924-lehrlabor-forschungsberichte.html>

5 Es wird die männliche Form »Partner« verwendet, weil Organisationen und nicht Personen gemeint sind.

6 Das sind im Jahrgang 2019/20 ca. 280 Studierende.

7 Siehe auch Schnapp 2017 für umfangreichere Informationen zum Seminarkonzept.

reduziert, vor allem nehmen die Community-Partner aber eine weniger aktive Rolle ein. Sie werden an der Formulierung der Fragestellung beteiligt, aber zum Beispiel über die Entwicklung der Erhebungsinstrumente eher informiert als aktiv an deren Entstehung beteiligt. Die Datenerhebung unterstützen die Partner nur, wenn dies für den Feldzugang notwendig ist. Ebenso wird der Ergebnisbericht ohne die Projektpartner verfasst. Die Projekte schließen gleichwohl mit Treffen zwischen den Studierenden und den Kooperationspartnern. Diese Treffen finden im Folgesemester statt und sind für die Studierenden freiwillig. Sie dienen der gemeinsamen Diskussion der Ergebnisse und der Entwicklung von Ideen für die Nutzung der Erkenntnisse in der zukünftigen Arbeit der Projektpartner.

In fünf Jahren nahmen sich über 300 Studierende in mehr als 70 Forschungsgruppen der Bedarfe der Hamburger Zivilgesellschaft an. Für die Durchführung der Projekte entstanden den Kooperationspartnern keine Kosten, weil ihre Forschungsanliegen als Lehrforschungsprojekte bearbeitet wurden⁸. Für ein besseres Verständnis der Arbeit im Methodengrundkurs wird im Folgenden ein Kooperationsprojekt aus dem Sommersemester 2018 vorgestellt:

Der gemeinnützige Verein InteGREATER hat sich zum Ziel gesetzt, Lebensgeschichten von jungen Menschen mit Migrationshintergrund ins Licht der Öffentlichkeit zu holen. Dafür gehen diese jungen Menschen in Schulen, um vor allem Kindern mit Migrationshintergrund von ihren schulischen und beruflichen Erfolgen zu berichten. Mit ihren eigenen Geschichten wollen sie den Kindern Mut machen an sich zu glauben und die eigenen schulischen sowie beruflichen Träume zu verwirklichen⁹. Der Verein interessierte sich für die Wirkung des Projektes. Dieses Anliegen nahmen sich drei Studierendengruppen an. Eine der Gruppen beschäftigte sich mit der Motivation von Kindern und Jugendlichen, die in der InteGREATER-Veranstaltung selbst gesetzten kurz- und mittelfristigen Ziele zu verfolgen. Dafür führte das Forschungsteam, bestehend aus fünf Studierenden, neun leitfadengestützte Interviews mit Schülerinnen durch, die sieben Monate vor dem Befragungszeitpunkt an einer InteGREATER-Veranstaltung teilgenommen hatten. Die Studierenden fanden heraus, dass die persönlichen Geschichten der InteGREATERinnen wirklich motivierend für die Schülerinnen waren, weil sie sich mit diesen Geschichten identifizieren konnten und daraus die Motivation zogen, sich mit ihren eigenen Zielen auseinander zu setzen. Dass diese Ziele dann nahestehenden Personen gegenüber formuliert wurden, verstärkte die Motivation, diese Ziele auch tatsächlich zu erreichen. Diese und viele weiteren Ergebnisse gaben dem Verein einen Einblick in die Wirkung ihrer Arbeit, für den sie sehr dankbar waren.

8 Das gleiche gilt auch für das Seminar »Gut alt werden in Bergedorf«, bei dem der Zivilgesellschaft keine Kosten entstanden.

9 Für weitere Informationen zu dem Verein siehe <https://www.integreater.de/das-integreater-prinzip/unsere-geschichte/>.

4. Vergleich und Ausblick

Einige Unterschiede zwischen den beiden vorgestellten Seminaren sind bereits in der Darstellung des Grundkurses deutlich geworden. Im Folgenden soll auf weitere Differenzen aufmerksam gemacht und wichtige Gemeinsamkeiten der Seminare sollen gezeigt werden.

Beim Seminar »Gut alt werden in Bergedorf« gab es nach der Initiierung des Projektes zunächst Zeit für Studierende und Community-Vertreterinnen sich kennenzulernen und eine gemeinsame Identität als Team von Forschenden zu entwickeln. Danach erst beginnt die gemeinsame Entwicklung des Forschungsprojektes. Dagegen findet im Grundkurs nur ein schnelles Kennenlernen statt. Die Ausarbeitung der Forschungsthemen erfolgt in den Projekten manchmal als gemeinsame Entwicklung mit den Projektpartnern, häufiger aber lediglich als das Abfragen von Forschungsbedarf.

Stehen die Forschungsthemen, arbeiten die Studierenden in den Grundkursen ohne die Projektpartner weiter. Es gibt kurze Abstimmungen über Erhebungsinstrumente und Feldstrategien, aber keine gemeinsame Entwicklung und keine gemeinsame Feldphase. Hier lässt das größere Zeitvolumen von »Gut alt werden in Bergedorf« eine Umsetzung zu, die dem Ideal von CBR entspricht, indem Community-Vertreterinnen zu Co-Forschenden in allen Projektschritten werden, die eine Mitverantwortung für alle Prozesse und auch das Forschungsergebnis übernehmen. Dabei entsteht ein fachlicher Austausch in beide Richtungen, in dem Studierende Fachwissen in der empirischen Forschung und die Co-Forschenden relevantes Praxiswissen einbringen.

Unabhängig vom unterschiedlichen Grad der aktiven Beteiligung der Projektpartner an der Forschungsarbeit ist beiden Projektansätzen gemeinsam, dass für die beforschte Community relevante Ergebnisse entstehen. Eilers zeigte in einer Befragung ehemaliger Projektpartner von Methodengrundkursen, dass die Ergebnisse der Kooperationsprojekte bei fast allen Projektpartnern Einfluss etwa auf Organisation, Struktur, Selbstbild oder Vorgehensweisen hatten (Eilers 2019). Die Ergebnisse der drei Forschungsgruppen des Seminars »Gut alt werden in Bergedorf« sind auf weiteres Interesse in der Seniorinnen- und Quartiersarbeit gestoßen und werden über die Ausgestaltung des neuen Bergedorfer Stadtteilzentrums hinaus Anwendung finden.

CBR-Projekte können also unabhängig vom zeitlichen Umfang und dem konkreten Ausmaß der Forschungsk Kooperation Impulse für die Arbeit von Akteurinnen im (lokalen) Umfeld von Hochschulen liefern. Wir schließen daraus, dass die CBR-Mission »Beteiligung der Hochschulen am gesellschaftlichen Wandel« auch mit unterschiedlichen Kurskonzepten erfüllt werden kann.

Literatur

- Altenschmidt, Karsten, 2016: »Community-based Research umsetzen«, in: Karsten Altenschmidt/Wolfgang Stark (Hg.): *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft. Community Based Research und Service Learning an Hochschulen*, Wiesbaden, S. 43-60.
- Anderson, Jeffrey B./Thorne, Trisha/Nyden, Philip 2016: »Community-based Research in den USA: Ein Überblick über Prinzipien und Prozesse«, in: Karsten Altenschmidt/Wolfgang Stark (Hg.): *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft. Community Based Research und Service Learning an Hochschulen*, Wiesbaden, S. 19-42.
- Eilers, Marie, 2019: *Kooperieren, Forschen, Praktizieren - Ein Für und Mit zwischen Universität und Zivilgesellschaft*, Masterarbeit, Universität Hamburg.
- Maassen, Peter/Andreadakis, Zacharias/Gulbrandsen, Magnus/Stensaker, Bjørn, 2019: *The Place of Universities in Society*, Hamburg 2019. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-07-Internationales/02-07-20-GUC/Studie_The_Place_of_Universities_in_Society.pdf, (25.03.2020).
- Schnapp, Kai-Uwe, 2017: »Das Hamburger »Projektbüro Angewandte Sozialforschung««, in: *Z Politikwiss* (4/27/2017), S. 529-547.
- Strand, Kerry/Marullo, Sam/Cutforth, Nick/Stoecker, Randy/Donohue, Patrick, 2003: »Principles of Best Practice for Community-Based Research« in: *Michigan Journal of Community Service Learning* (3/9/2003), S. 5-15. Online verfügbar unter <https://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0009.301/1>, (03.06.2019).

Best Practice 7: Community der Lehrenden, gute Laune

THOMAS S. HOFFMEISTER: Im Grunde genommen muss man an der Community der Lehrenden arbeiten. Man kann sich überlegen, dass wir in Deutschland diese völlig aberwitzige Situation haben, dass man nicht in die Lehrveranstaltung von Kolleg:innen reingeht. Man hat soviel Angst, sich zu blamieren, dass man sich da nicht öffnet, dabei könnte man ja voneinander lernen. Und da sehe ich einen wichtigen Schritt, wie wir mit Lern-/Lehrseminaren, also wie wir sozusagen Lernräume öffnen für unsere Studierenden als Lehrende. Ich frage mich, wie man da wirklich weiterkommen will; natürlich können wir alle Lehrenden zu Didaktikseminaren schicken, aber ist das die Lösung? – Ich fände es viel effektiver, wenn sich Lehrende in bestimmten Fachgebieten zusammentäten und sich auch mit ihrem fachspezifischen Blick auf diese Sachen sich darüber unterhalten würden, was adäquate und gute Lehre ist, also Communities der Lehrenden schaffen. Und dann würden gescheiterte Projekte wahrscheinlich weniger oft passieren, weil man mehr in Gemeinschaft diskutiert und lehrt. Um zuzulassen, dass mir jemand zuguckt, heißt das ja, ich muss Fehlertoleranz zulassen. Ich muss nicht mehr so tun, als sei ich perfekt in der Lehre, und andere können mir mal Feedback geben zu dem, was ich mache und mir damit eine Weiterentwicklung ermöglichen.

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Nach all meinen Erfahrungen ist die wichtigste Ressource, die gute Laune nicht zu verlieren. Fehlt diese Zutat ist das Projekt in jedem nur denkbaren Sinne zum Scheitern verurteilt. Das Gegenteil von guter Laune ist nicht Stress, sondern Angst. Stress kann auch – in Maßen – als positiv erfahren werden, als Intensivierung von Aktivitäten und Lebendigkeit. Angst hingegen lähmt.

**Welche Strukturen braucht es,
um Transfer in der Lehre nachhaltig
in den Universitäten zu verankern?**

Strukturen 1: Zentrale Anlaufstelle, Koordinationsstellen

HIRAM KÜMPER: Darauf wird jede:r sofort sagen: Unterstützungsstrukturen. Stimmt ja auch. Aber was unterstützt denn letztendlich Transfer? Ich würde sagen: Hilfe bei allem, was Transfer mehr ist als unser übliches Tagesgeschäft.

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Wer Transfer in der Lehre möchte, muss entsprechende Strukturen schaffen, um seine Durchführung nicht einem dauerhaften personellen, psychischen und finanziellen Risiko zu machen.

SIBYLLE MÜHLEISEN: Man benötigt zentrale Anlaufstellen, die sowohl innerhalb der Hochschule aber auch im regionalen Umfeld sehr gut vernetzt sind und die Akteure zusammenbringen können. Externe Akteure wissen häufig nicht genau, an wen sie sich wenden können und für Lehrende ist der zusätzliche Zeitaufwand geeignete Partner zu finden häufig der Grund, das Vorhaben nicht weiter zu verfolgen. Der Aufbau stabiler Kooperationen mit verschiedenen Institutionen erleichtert das Entstehen von Kooperationsprojekten erheblich.

CLAUDIA SCHLAGER: Hilfreich sind Koordinationsstellen (sowohl zentral fachübergreifend als auch dezentral in den Fächern denkbar), Infomaterialien mit Guidelines, Plattformen für den Austausch für Lehrende untereinander, Praxispartner untereinander und Lehrende/Hochschule mit den Praxispartnern. Forschungen zu transferorientierter Lehre sollten mit gedacht werden und möglich sein, um nachhaltig eine gute Qualität verwirklichen zu können.

Transfer in Forschung und Lehre systematisch implementieren

Das Third Mission Strategiprojekt der Universität Wien

Christiane Spiel, Daniel Graf, Lisa Stempfer, Marie-Therese Schultes, Barbara Schober

1. Einleitung

Universitäten erhalten, im Sinne eines impliziten Vertrags zwischen Wissenschaft und Gesellschaft, öffentliche Gelder, um mit einem hohen Grad an institutioneller Autonomie zu forschen und zu lehren. Die gesellschaftlichen Entwicklungen und Herausforderungen haben jedoch (siehe Guston e.a. 1994) eine Neudefinition dieses Vertrags erforderlich gemacht: Von Universitäten wird zunehmend erwartet, dass sie aktiv und bewusst Verantwortung für die Gesellschaft übernehmen, in deren Auftrag sie arbeiten (siehe auch Pinheiro e.a. 2015; Schober e.a. 2016), was als die dritte Mission (»Third Mission«) von Universitäten bezeichnet wird (siehe auch Brandt e.a. 2018a).

Gemäß Brandt e.a. (2018a, S. 188; siehe auch Pinheiro e.a. 2015; Schober e.a. 2016) beschreibt Third Mission damit »jene Aktivitäten einer Universität, die darauf abzielen, basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen gesellschaftliche Entwicklungen mitzugestalten«. Die Third Mission sollte dementsprechend systematisch mit den beiden primären Missionen von Universitäten vernetzt sein, d.h. eingebettet werden in Forschung und Lehre. Dementsprechend ist Service Learning, oder auch »Community Based Learning«, wie es im angloamerikanischen Sprachraum oft genannt wird, ein zentrales Element dieser dritten Mission von Universitäten. Service Learning verbindet gesellschaftliches Engagement (»service«) mit der Schulung fachlicher, methodischer und sozialer Kompetenzen (»learning«) der Studierenden (siehe u.a. Bringle e.a. 1996; Eyler e.a. 1999). Durch die Kooperation mit Stakeholdern aus Wirtschaft und Gesellschaft gelangen wissenschaftliche Erkenntnisse direkt in die Praxis. Studierende erwerben Schlüsselkompetenzen, die es ihnen auch in Zukunft ermöglichen sollen, das an der Universität erworbene Wissen erfolgreich zu transferieren.

Auch wenn es international eine enorme Bandbreite an Third-Mission-Aktivitäten einzelner Wissenschaftler:innen gibt, ist die Forderung an Universi-

täten als Institutionen die Third Mission explizit und systematisch zu etablieren relativ neu und es mangelt an strategischen Ansätzen für die Verankerung dieser auf gesamtinstitutioneller Ebene (Berthold e.a. 2010; Pausits 2015). Dies gilt analog für die nachhaltige Verankerung von Service Learning (siehe z.B. Abes e.a. 2002; Skaggs e.a. 2019) und dessen Einbettung in die Third Mission von Universitäten.

Der folgende Beitrag zeigt am Beispiel der Universität Wien, wie die Third Mission und Service Learning als ein zentraler Teilbereich dieser an einer großen und heterogenen Universität systematisch implementiert werden können. Konkret beschreibt der Beitrag das Vorgehen im Strategieprojekt »Third Mission der Universität Wien«. Es ist explizit als wissenschaftliches Projekt konzipiert. Die Forschungsstränge, auf denen es basiert, werden im Anschluss an die Darstellung der Ausgangslage an der Universität Wien kurz vorgestellt. Die folgende Beschreibung des Strategieprojekts Third Mission baut auf früheren Arbeiten auf (Brandt e.a. 2018a, 2018b und 2018c; Spiel e.a. 2020). Das strategische Vorgehen zur Verankerung von Service Learning wird in diesem Beitrag erstmals dargestellt. Der Beitrag schließt mit einer Auflistung von Erfolgsfaktoren für die Implementierung von Third Mission und Service Learning.

2. Die Ausgangslage an der Universität Wien

Die Universität Wien ist die größte und älteste Universität im deutschen Sprachraum. Sie wurde im Jahr 1365 gegründet, hat knapp 90.000 Studierende und rund 6.800 wissenschaftliche Mitarbeiter:innen (Stand 2019). Sie gliedert sich in fünfzehn Fakultäten und fünf Zentren. Im Bereich der Administration gibt es fünf Stabsstellen, elf Dienstleistungseinrichtungen und eine besondere Einrichtung für Qualitätssicherung (Universität Wien 2019).

Im Entwicklungsplan 2020 (Universität Wien, 2015) hat die Universität Wien ein klares Bekenntnis zur Third Mission abgegeben. Im Anschluss wurde in einem Diskurs zwischen dem Rektor und den späteren Projektleiterinnen (Christiane Spiel, Veronika Somoza, Barbara Schober) das Strategieprojekt »Third Mission der Universität Wien« konzipiert und schließlich vom Rektor in Auftrag gegeben. Das Projekt startete im März 2016; seine zweite Phase läuft bis Ende September 2020. Direkter Ansprechpartner für das Projekt ist der Rektor selbst.

Vor dem Start des Strategieprojekts Third Mission waren an der Universität Wien bereits eine Reihe von Strukturen etabliert, die Third Mission Aktivitäten im weitesten Sinn fördern, unterstützen und auch durchführen. Diese reichen von Weiterbildungsmaßnahmen, einem Alumninetzwerk, dem Gründer:innenservice INITS, dem Transfer-Office und Wissenschaftskommunikationsformaten wie der Kinderuni bis hin zu konkreten Aktivitäten in Kooperation mit externen Stakeholdern (Universität Wien, 2016). Das Strategieprojekt »Third Mission« wurde daher

in Ergänzung der bereits etablierten Strukturen durchgeführt. Im Unterschied zu Third-Mission-Ansätzen an anderen Universitäten ist es explizit als wissenschaftliches Projekt konzipiert. Es verfolgt einen motivationspsychologischen Zugang und nutzt systematisch Kenntnisse der Implementationsforschung.

Durch diesen Zugang wurde im Projekt von Anfang an berücksichtigt, dass es, damit die Third Mission auf Ebene einer gesamten Universität realisiert werden kann, entsprechende Rahmenbedingungen geben muss. Dazu gehört von Seiten der Wissenschaftler:innen das Wissen über gesellschaftliche Probleme sowie die Bereitschaft Third-Mission-Aktivitäten durchzuführen (Spiel e.a. 2016; Spiel e.a. 2017). Gleichzeitig braucht es die Anerkennung und Wertschätzung dieser Aktivitäten in den Universitäten und von Seiten der Politik. In der Gesellschaft gilt es die Wertschätzung von wissenschaftlicher Forschung an Universitäten zu stärken und ihre Bedeutung für die Gesellschaft vermehrt zu vermitteln (Spiel 2018).

3. Die wissenschaftliche Fundierung des Strategieprojekts »Third Mission der Universität Wien«

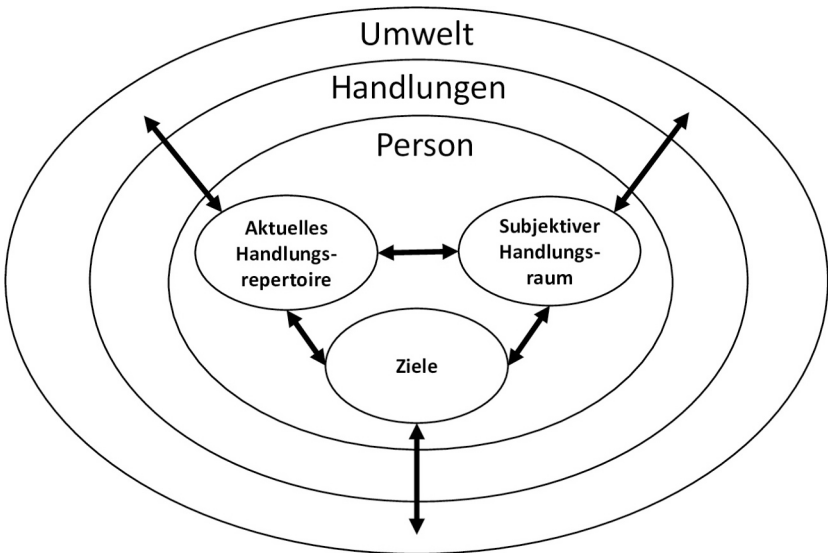
Um eine systematische Implementierung der Third Mission zu erzielen und langfristig entsprechende Aktivitäten zu fördern, verfolgt das Strategieprojekt ein Gesamtkonzept. Dabei fußt es, wie bereits oben angeführt, auf zwei Forschungssträngen: (1) auf einem motivationspsychologischen, handlungstheoretischen Zugang und (2) auf Erkenntnissen der Implementationsforschung. Letztere wurde etabliert, da der Transfer von forschungsbasierten Innovationen und Programmen in Praxisfelder häufig scheitert (Fixsen e.a. 2015; Ogden e.a. 2014; Rossi e.a. 1984). Im Rahmen dieser Forschungen wurden eine Reihe von Rahmenmodellen für Implementation entwickelt und deren Wirksamkeit anhand empirischer Studien geprüft und demonstriert (siehe z.B. Meyers e.a. 2012). Als einen weiteren Schritt zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit für erfolgreiche Implementation schlugen Spiel und Kolleginnen (Spiel e.a. 2016; siehe auch Spiel e.a. 2017) die systematische Verschränkung von Interventions- und Implementationsforschung vor, was auch im Strategieprojekt Third Mission berücksichtigt wurde. Insgesamt besteht im Feld der Implementationsforschung breiter Konsens darüber, dass Akzeptanz seitens der Stakeholder ein zentraler Indikator für die erfolgreiche Implementierung von Innovationen ist (Bowen e.a. 2009; Fixsen e.a. 2015; Proctor e.a. 2011).

Die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Beteiligten und ihre Einbindung waren und sind daher unbedingt notwendige Voraussetzungen von Beginn des Projekts an. Die Third Mission der Universität Wien verfolgt demzufolge einen partizipativen Ansatz unter Einbezug der Universitätsleitung (= Rektorat), der Fakultäten und Zentren, sowie der universitätsinternen Akteur:innen, und längerfristig auch der externen Kooperationspartner:innen. Damit verbunden ist eine systematische

Fusion von Bottom-up- und Top-down-Prozessen; wobei mit der Verankerung des Projekts im Rektorat (mit dem Rektor als direktem Ansprechpartner) eine wichtige Gelingensvoraussetzung gegeben ist.

Der bereits genannte zweite wissenschaftliche Zugang ist psychologisch-handlungstheoretisch ausgerichtet und basiert auf dem Aktiotop-Modell (Ziegler e.a. 2006). Das Aktiotop-Modell erklärt Handlungen und Handlungsmöglichkeiten von Personen in spezifischen Bereichen, wie z.B. der Third Mission, eingebettet in ihre jeweiligen Handlungsumwelten (siehe Abb. 1). Das Modell erlaubt es, die Rahmenbedingungen zu spezifizieren, unter denen eine Person Aktivitäten setzt – im konkreten Fall Third-Mission-Aktivitäten. Zentrale Modellparameter, die Einfluss auf die Ziele haben, die sich eine Person setzt, sind laut Ziegler e.a. (2006) das aktuelle Handlungsrepertoire und der subjektive Handlungsraum der Person. Dabei werden zunächst die aktuell verfügbaren Handlungsmöglichkeiten identifiziert. Eine weitere zentrale Rolle für das Handeln von Personen kommt der Umwelt zu, in der eine Handlung stattfindet. Im konkreten Fall geht es z.B. darum, ob Third-Mission-Aktivitäten innerhalb der Universität und außerhalb wertgeschätzt werden. Die Aktiotop-Komponenten wurden mit unterschiedlicher Gewichtung bei allen Schritten im Projekt mitgedacht (siehe auch Brandt e.a. 2018a).

Abb. 1: Das Aktiotop-Modell nach Ziegler e.a. (2016)



4. Das Strategiprojekt »Third Mission der Universität Wien«

Die erste Phase des Third-Mission-Projekts verfolgte folgende Ziele (siehe Brandt e.a. 2018a):

1. Gemeinsam die Rahmenbedingungen für erfolgreiche Third-Mission-Aktivitäten an der Universität Wien zu erarbeiten.
2. Kriterien und Dimensionen für Third-Mission-Aktivitäten an der Universität Wien zu entwickeln.
3. Third-Mission-Aktivitäten an der Universität Wien sichtbar zu machen.
4. Eckpunkte eines Rahmenkonzepts für die nachhaltige Verankerung der Third Mission an der Universität Wien zu definieren.

Zur Erreichung des ersten Ziels des Projekts »Gemeinsam die Rahmenbedingungen für erfolgreiche Third-Mission-Aktivitäten an der Universität Wien zu erarbeiten« wurden nach einer breiten Vorstellung des Projekts (Broschüre, Website etc.) auf Basis der beiden zugrundeliegenden Forschungsstränge – Implementierungsforschung und Aktiotop-Modell – und nach Abstimmung mit dem Rektorat im Sommersemester 2016 Interviews mit allen Leiter:innen wissenschaftlicher Organisationseinheiten (Fakultäten und Zentren) der Universität Wien geführt. Damit sollten Informationen über die Einstellung zur Third Mission sowie ein erster Einblick in Umfang und Art der bestehenden und zukünftig geplanten Third-Mission-Aktivitäten in den verschiedenen Disziplinen gewonnen werden. Zusätzlich sollten förderliche respektive hinderliche Bedingungen für entsprechende Aktivitäten erfragt werden.

Die Ergebnisse der Interviews zeigten eine überwiegend positive Einstellung zur Third Mission bei den Dekan:innen und Zentrumsleiter:innen. Die Notwendigkeit eines vermehrten Transfers wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Gesellschaft wurde gesehen. Zur systematischen Umsetzung und nachhaltigen Implementierung der Third Mission bräuchte es aus Sicht der Interviewten aber vor allem explizite und gelebte Wertschätzung für derartige Aktivitäten, eine erweiterte Vernetzung mit gesellschaftlichen Akteur:innen sowie eine verbesserte Kommunikation von bestehenden Aktivitäten und Kompetenzen. Die wissenschaftsbezogenen Umweltbedingungen für Third-Mission-Aktivitäten wurden als inkonsistent bis widersprüchlich wahrgenommen. Mit Blick auf ein Umfeld, das die Umsetzung von Third-Mission-Aktivitäten fördert, zeigten die Interviews eine Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Zustand auf. Insbesondere wurde Handlungsbedarf hinsichtlich der Wertschätzung derartiger Aktivitäten und unterstützender Strukturen gesehen. Eine detaillierte Darstellung der Interviewergebnisse findet sich bei Brandt e.a. (2018b) sowie im ersten Zwischenbericht des Projekts (siehe <http://thirdmission.univie.ac.at/>).

Zur Erreichung des zweiten Ziels »Kriterien und Dimensionen für Third-Mission-Aktivitäten an der Universität Wien zu entwickeln« wurden basierend auf der einschlägigen Literatur zur Third Mission sowie auf den Ergebnissen der Interviews in Analogie zur First und Second Mission (Lehre und Forschung) in Abstimmung mit dem Rektorat Kriterien für Third-Mission-Aktivitäten entwickelt. Für das Rektorat war es insbesondere von Relevanz, dass ein enger Forschungsbezug vorliegt und nicht jeder Medienbericht oder jeder externe Vortrag als eigene Third-Mission-Aktivität gezählt wird; dies wäre mit Blick auf das Ziel der Entwicklung eines spezifischen inhaltlichen Profils an dieser Stelle nicht hilfreich gewesen. Daher wurden die Kriterien eher anspruchsvoll definiert und auch festgelegt, dass für das Label »Third-Mission-Aktivität« alle Kriterien erfüllt sein müssen.

Third-Mission-Aktivitäten der Universität Wien

- basieren auf eigener Forschung;
- haben gesellschaftliche und/oder wirtschaftliche Relevanz;
- fördern Vernetzung (primär mit gesellschaftlichen und/oder wirtschaftlichen Akteur:innen, aber auch zwischen den Aktivitäten und international);
- sollten zukunftsorientiert sowie auf Nachhaltigkeit ausgerichtet sein.

Diese Kriterien wurden mit den Leiter:innen der wissenschaftlichen Organisationseinheiten bezüglich ihrer Anwendbarkeit auf Aktivitäten an den jeweiligen Fakultäten und Zentren diskutiert und von diesen als sinnvoll und nützlich zur Einordnung von Third-Mission-Aktivitäten eingestuft.

Zudem wurden, basierend auf einer internationalen Literaturrecherche (European Commission – LLLP Programme, 2008; Mejlgaard e.a. 2017) und den Interviews, drei Dimensionen zur Strukturierung von Third-Mission-Aktivitäten abgeleitet:

- Soziales und gesellschaftliches Engagement: bezeichnet die gezielte Nutzung universitären Wissens zur Bewältigung der vielfältigen sozialen und gesellschaftlichen Anforderungen;
- Wissenstransfer: umfasst die gezielte Aufbereitung und die adäquate Vermittlung universitären Wissens an universitätsexterne Zielgruppen sowie das systematische Einbringen universitären Wissens in einen öffentlichen Diskurs;
- Technologie- und Innovationstransfer: beinhaltet den Transfer einer Idee, einer Technologie, von Know-how, Patenten und Innovationen von der Universität in wirtschaftliche Kontexte.

In Bezug auf das dritte Ziel »Third-Mission-Aktivitäten an der Universität Wien sichtbar zu machen« wurden in einem ersten Schritt qualitative Interviews mit

Third-Mission-Akteur:innen geführt. Die Leiter:innen der Organisationseinheiten waren im Zuge der Interviews gebeten worden, Personen, die im Bereich Third Mission bereits sehr aktiv sind, zu benennen. Ziel war es, damit Good-Practice-Beispiele zu erhalten.

Da das Sichtbarmachen von Third-Mission-Aktivitäten als Grundvoraussetzung für die Wertschätzung und Vernetzung von Aktivitäten angesehen wird (siehe auch einschlägige Literatur und die Ergebnisse der Interviews), wurde Anfang 2017 eine universitätsweite Online-Erhebung durchgeführt, um Third-Mission-Aktivitäten an der Universität Wien möglichst systematisch und vollständig zu erfassen. Die Einladung zur Befragung erging an alle wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen der Universität Wien sowie an die Leiter:innen der zentralen administrativen Einrichtungen. Insgesamt nahmen 152 Personen an der Erhebung teil; davon hatten 86 Personen bereits Third-Mission-Aktivitäten im definierten Sinne durchgeführt. Von diesen Personen wurden 127 Third-Mission-Aktivitäten berichtet. Inhaltliche Schwerpunkte der Aktivitäten waren Gesundheitsförderung in der Gesellschaft, Gerechtigkeit, Menschenrechte & internationale Entwicklungshilfe, Bildungszugang & Förderung der Kompetenzen von Lehrpersonen und Schüler:innen sowie Wissenschaftsvermittlung & Wissenschaftsbegeisterungsprojekte. Die Zuordnung der Aktivitäten zu den drei Dimensionen ermöglichte es zu überprüfen, ob diese geeignet sind, Third-Mission-Aktivitäten an der Universität zu strukturieren. Alle aus der Befragung resultierten Aktivitäten ließen sich schwerpunktmäßig einer der drei Dimensionen zuordnen. Konkret fielen 22 Aktivitäten in die Dimension Soziales Engagement, 56 in die Dimension Wissenstransfer und 6 in die Dimension Technologie- und Innovationstransfer (siehe dazu <https://thirdmission.univie.ac.at/third-mission-aktivitaeten/>). In letzterer Dimension wurden in beiden Erhebungen – qualitative Interviews und Online-Erhebung – mit Abstand am wenigsten Aktivitäten berichtet. Dies hat ohne Zweifel mit dem breiten Fächerangebot der Universität Wien im Bereich der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften zu tun und dem vielfältigen Umfeld an Hochschulen im Raum Wien. So gibt es u.a. eine eigene Technische Universität, eine Wirtschaftsuniversität, eine Universität für Bodenkultur, eine Medizinische Universität und eine Universität für Veterinärmedizin.

In der Online-Erhebung wurden auch förderliche Bedingungen sowie Barrieren in Bezug auf die Durchführung von Third-Mission-Aktivitäten erfragt. Neben dem Vorhandensein einer Basisfinanzierung zur Bereitstellung von Ressourcen wurde Wertschätzung als zentrales Kriterium genannt, welches die Durchführung von Third-Mission-Aktivitäten fördert bzw. im Fall des Nichtvorhandenseins behindert. Die Existenz von Netzwerken und Kooperationen mit externen Stakeholdern sowie die professionelle Öffentlichkeitsarbeit der Universität Wien wurden ebenfalls als wichtige Faktoren genannt. Als hinderlich wurde die vorherrschende Evaluationskultur im Wissenschaftsbetrieb betrachtet, wonach Wissenschaft-

ler:innen in erster Linie anhand quantitativer Leistungsindikatoren, zum Beispiel der Anzahl ihrer Publikationen in wissenschaftlichen Journals und der Einwerbung kompetitiver Drittmittel beurteilt werden. Damit verbunden ist die mangelnde Arbeitsplatzsicherheit. Ein Teil der Befragten gab an, sich in ihrer Arbeit auf jene Aufgabenbereiche zu fokussieren, die in der Scientific Community anerkannt werden, um nach Ende des befristeten Dienstverhältnisses entsprechende Leistungen vorweisen zu können. Dazu zählen Third-Mission-Aktivitäten (noch) nicht. Mehrere Akteur:innen von Third-Mission-Aktivitäten berichteten zudem über bürokratische Hürden, die im Zusammenhang mit der Etablierung externer Kooperationen auftraten und als frustrierend erlebt wurden. Die Befragten äußerten sich selbstkritisch hinsichtlich mangelnden Know-hows in Bezug auf Wissenstransfer, insbesondere Medienarbeit sowie zielgruppenadäquate Kommunikation von Wissen.

Wichtige Schritte mit Blick auf das vierte Ziel »Eckpunkte eines Rahmenkonzepts für die nachhaltige Verankerung der Third Mission an der Universität Wien zu definieren« wurden im Rahmen der Third-Mission-Konferenz der Universität Wien im November 2017 gesetzt sowie bei dem darauffolgenden Workshop mit führenden Expert:innen im Bereich Third Mission (Forschung und Universitätspraxis) aus dem deutschen Sprachraum, die auch im Rahmen der Konferenz aktive Rollen innehatten. Themen der Konferenz waren Austausch, Kooperation und Vernetzung. Neben Third-Mission-Akteur:innen der Universität Wien und den bereits angeführten Expert:innen nahmen auch externe Kooperationspartner:innen, Journalist:innen, Vertreter:innen aus Politik und Wirtschaft sowie universitätsinterne und -externe Interessierte teil. Die Diskussionen im Rahmen der Konferenz wurden im Workshop vertieft. Insbesondere wurde dabei herausgearbeitet, dass Third-Mission-Aktivitäten an einer Universität nicht nur von den kontextuellen Rahmenbedingungen beeinflusst sind, sondern diese bei der Erarbeitung einer Third-Mission-Strategie explizit berücksichtigt werden sollten. So ist die Universität Wien mit ihrem breiten Fächerangebot z.B. anders aufgestellt als die weiteren in Wien ansässigen Hochschulen, die sich durch hohe fachliche Spezialisierungen und Praxisorientierung auszeichnen. Dies hat zur Konsequenz, dass die Universität Wien in der inhaltlichen Ausrichtung des Projekts Third Mission bestimmte Schwerpunkte setzen muss, die sich von den Strategien anderer Hochschulen unterscheiden. Das Faktum, dass die Universität Wien einen zentralen Fokus auf eine starke Forschungsbasierung der Third-Mission-Aktivitäten setzt (siehe Kriterien), wurde in der Diskussion im Workshop explizit begrüßt.

Die erfolgreiche Erreichung der Projektziele der ersten Phase und insbesondere die positive Haltung zentraler Akteur:innen der Universität Wien zur Third Mission wurden als gute Basis für die gemeinsame Weiterentwicklung und nachhaltige Implementierung der Third Mission an der Universität Wien gesehen.

Für die zweite Phase des Third-Mission-Projekts (März 2018 bis September 2020) wurden darauf aufbauend folgende Ziele festgelegt:

- Vernetzung: Etablierung und systematische Erweiterung des Third-Mission-Netzwerks;
- Förderung & Anerkennung: Erarbeitung eines Vorschlags für Fördermöglichkeiten und Anerkennungsstrukturen für Third-Mission-Aktivitäten (auch in der Lehre);
- Weiterentwicklung & Konkretisierung der Third-Mission-Strategie: Erarbeitung von Vorschlägen an das Rektorat;
- Impact Assessment: (Weiter-)Entwicklung von Kriterien für das Messen des Impacts von Third-Mission-Aktivitäten;
- Verankerung: Vorbereitung der nachhaltigen Verankerung der Third Mission in bestehende Strukturen der Universität Wien (auch in der Lehre).

Da der Fokus des Buchprojekts auf Service Learning liegt, wird im Folgenden nur auf dieses Ziel eingegangen und das strategische Vorgehen dazu dargestellt. Hinsichtlich Impact Assessment wird auf Spiel e.a. (2020) verwiesen.

5. Ziele und strategisches Vorgehen im Teilprojekt »Service Learning«

Auch das Teilprojekt Service Learning basiert wissenschaftlich auf dem Aktiotop-Modell und der Implementationsforschung, d.h. es berücksichtigt Handlungsspielräume und Handlungsmöglichkeiten der Personen sowie deren Umwelt und verfolgt einen partizipativen Ansatz. Dementsprechend war und ist das Vorgehen im Teilprojekt Service Learning analog zum oben dargestellten Vorgehen im Gesamtprojekt Third Mission. Direkte Ansprechpartnerin ist hier die Vizerektorin für Lehre.

Das Teilprojekt Service Learning verfolgte in Analogie zum Gesamtprojekt Third Mission folgende Ziele:

1. Kriterien für Service Learning an der Universität Wien festzulegen.
2. Good-Practice-Beispiele für Service Learning zu entwickeln.
3. Service Learning an der Universität Wien zu identifizieren und sichtbar zu machen.
4. Eckpunkte für eine nachhaltige Verankerung von Service Learning in den Curricula an der Universität Wien zu entwickeln.

Zur Erreichung des ersten Ziels »Kriterien für Service Learning an der Universität Wien festzulegen« wurde eine Literaturrecherche in den Datenbanken Web of Science, Scopus, PsycInfo und ERIC sowie ergänzend eine Online-Recherche zu Service Learning an Universitäten durchgeführt. Die Ergebnisse zeigten, dass sowohl Definitionen als auch konzeptuelle Auffassungen von Service Learning kaum

bis gar nicht divergieren. Dementsprechend sind die an der Universität Wien festgelegten Kriterien für Service Learning im Einklang mit der Literatur bzw. den Kriterien an anderen Universitäten (siehe Bringle e.a. 1996; Eyster e.a. 1999).

Kriterien für Service Learning Veranstaltungen an der Universität Wien:

- Die Lehrveranstaltung beinhaltet gesellschaftliches Engagement (»Service«);
- Die Studierenden erwerben fachliche und überfachliche Kompetenzen (»Learning«);
- Die Lehrveranstaltung beinhaltet eine Kooperation mit Partner:innen aus der Praxis;
- Es findet ein Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis statt.

In Abgrenzung dazu werden Lehrveranstaltungen, deren externe Kooperation rein in der Erhebung von Daten für universitäre Forschungsprojekte besteht, nicht als »Service Learning« bezeichnet. Denn Voraussetzung für Service Learning ist, dass auch ein erkennbarer Mehrwert für die Kooperationspartner:innen entsteht. Ebenso zählen Pflichtpraktika nicht zu Service Learning.

Zur Erreichung des zweiten Ziels »Good-Practice-Beispiele für Service Learning zu entwickeln« hat ein Mitglied des Projektteams eine Service Learning Veranstaltung entwickelt, dokumentiert und evaluiert. Mit Blick auf das langfristige Ziel der Third Mission, nämlich die Verankerung entsprechender Maßnahmen und Aktivitäten in die Strukturen der Universität Wien, nutzte sie dazu eine durch die Dienstleistungseinrichtung Forschungsservice und Nachwuchsförderung der Universität Wien (Impact Hub Wien, Wissenstransferzentrum Ost) vermittelte Kooperation mit einem externen Partner und führte die Service-Learning-Veranstaltung »Social Entrepreneurship« im Sommersemester 2018 als Wahlpflichtveranstaltung (= Anwendungsseminar) im Rahmen des Masterstudiums Psychologie durch. Entsprechend waren die Teilnehmer:innen Masterstudierende der Psychologie. Da in dem vorliegenden Buchprojekt eine Reihe von Best-Practice-Beispielen von Service-Learning-Veranstaltungen dargestellt werden, wird für diese Lehrveranstaltung nur knapp auf die Ziele und die »Lessons Learned« eingegangen.

Lernziele für die Studierenden im Service-Learning-Seminar »Social Entrepreneurship«:

Studierende...

- ... lernen das Feld des Social Entrepreneurships kennen,
- ... erlangen Kompetenzen in der Anwendung von wissenschaftlichem psychologischem Wissen bei Problemstellungen aus der Praxis,
- ... erfahren, wie man mit externen Kooperationspartner:innen kommuniziert und Ziele setzt,

- ... lernen die Grundlagen von Projektmanagement und wenden diese an,
- ... verbessern ihre Präsentationstechniken,
- ... kooperieren erfolgreich in Teams.

Ziele der Kooperation im Service-Learning-Seminar »Social Entrepreneurship«:

- Das Startup verbessert seine Dienstleistungen auf Basis von wissenschaftlichem psychologischem Wissen.
- Das Team der Studierenden unterstützt das Startup bei der ...
 - ... Einschätzung der Bedürfnisse und der Motivation von Klient:innen für intergeneratives Wohnen (einem Grundpfeiler des Startups);
 - ... Verbesserung von Online-Fragebögen für Interessierte auf der Website des Startups;
 - ... Entwicklung eines Algorithmus für die Zusammenführung von Wohnungsanbietenden und Wohnungssuchenden.

Lessons Learned für Service Learning durch das Seminar »Social Entrepreneurship«:

- Service Learning: Win-Win-Situation für Studierende und Kooperationspartner:innen;
- Hilfreich: Kontinuierliche Kommunikation und Feedbackschleifen;
- Wichtig: präzise Formulierung von Zielen und Aufgaben mit den Kooperationspartner:innen;
- Umfang des Projekts sollte den Ressourcen des Unterrichtsformats entsprechen (sonst Gefahr der »Selbstausschöpfung«);
- Service-Learning-Seminare erfordern mehr Flexibilität der Studierenden und Vortragenden als reguläre Kurse.

Die Erreichung des dritten Teilziels »Service Learning an der Universität Wien zu identifizieren und sichtbar zu machen« erfolgte wieder durch eine systematische Fusion von Top-down- und Bottom-up-Prozessen. In Anbetracht der großen Anzahl an Studienprogrammleitungen an der Universität Wien – insgesamt 49 – war es nicht möglich mit allen Interviews durchzuführen, wie dies zum Start des Strategieprojekts Third Mission mit allen Fakultäts- und Zentrumsleitungen erfolgte. Daher wurde nach Absprache mit der Vizerektorin für Lehre im Wintersemester 2018/19 das Teilprojekt »Service Learning im Rahmen der Third Mission« in einem der regelmäßigen Treffen der Vizerektorin mit allen Studienprogrammleitungen vorgestellt. Auch eine Online-Erhebung zu Service Learning (analog zur Erhebung von Third-Mission-Aktivitäten – siehe oben) bei allen Lehrenden an der Universi-

tät wurde als nicht zielführend angesehen. Von Seiten der Vizerektorin bestand die Annahme, dass die Anzahl an Service-Learning-Veranstaltungen an der Universität Wien im Vergleich zu Third-Mission-Aktivitäten nur relativ gering sei. Zur Erfassung dieser gab die Vizerektorin den Studienprogrammleitungen den Auftrag, interne Erhebungen in ihren jeweiligen Studienprogrammen zu Service-Learning-Veranstaltungen Ende des Wintersemesters 2018/19 durchzuführen. Im Rahmen des Projekts war dafür ein Informationsblatt, das die entsprechenden Kriterien enthielt, sowie ein Template zur Erhebung von Service-Learning-Veranstaltungen entwickelt worden.

Das Template umfasste folgende Rubriken: Studienrichtung, Lehrende:r (Name, Institut, Fakultät/Zentrum), Lehrveranstaltung (Art der LV, Zielgruppe, Anzahl der Teilnehmenden; Verortung im Curriculum), externe Kooperationspartner:innen, Ziele der Kooperation, Lernziele für Studierende (fachliche und überfachliche Kompetenzen, die erworben werden sollen), Inhalte und Ablauf (inklusive Vor- und Nachbereitung), Art der Leistungskontrolle, Ergebnisse der Lehrveranstaltung (Sichtbarkeit von Resultaten und Zielerreichung), Kommentare (z.B. Herausforderungen, besondere Erfolge).

Der Rücklauf bestätigte die Annahme der Vizerektorin. Er umfasste nur 10 vollständig ausgefüllte Templates, die alle Kriterien für Service-Learning-Veranstaltungen an der Universität Wien erfüllen. Allerdings handelt es sich dabei um sehr illustrative und interessante Good-Practice-Beispiele, die aus unterschiedlichen Disziplinen stammen (siehe <https://thirdmission.univie.ac.at/service-learning/>).

Die Aktivitäten und Maßnahmen zur Erreichung des vierten Ziels »Eckpunkte für eine nachhaltige Verankerung von Service Learning in den Curricula an der Universität Wien zu entwickeln« sind derzeit im Laufen. Diese umfassen einen Workshop zu Service Learning, einen Call für Service-Learning-Veranstaltungen, die Entwicklung von Unterstützungsangeboten für Service-Learning-Veranstaltungen durch das Center for Teaching & Learning an der Universität Wien sowie Überlegungen, wie Service-Learning-Veranstaltungen in die Curricula verankert werden können.

Der Workshop zu Service Learning beschäftigt sich mit folgenden Fragestellungen:

- Welche spezifischen Erfolge und Herausforderungen ergeben sich für Service Learning?
- Brauchen Lehrende Unterstützung – wenn ja, welche?
- Wie kann man Service Learning in Curricula einbetten?
- Wie kann das Center for Teaching & Learning unterstützen (z.B. durch Informations-Workshop)?
- Wie sollte ein Evaluationsmodell für Service Learning aussehen?

Als Teilnehmer:innen sind Lehrende, die bereits eine Service-Learning-Veranstaltung durchgeführt haben, Studienprogrammleiter:innen, Mitarbeiter:innen des Centers for Teaching & Learning sowie Personen, die im Bereich Service Learning forschen, geladen. Auf Basis der Workshopergebnisse werden Angebote zur Information, Beratung und Unterstützung für Service-Learning-Veranstaltungen entwickelt sowie Überlegungen zur systematischen Verankerung dieser in den Curricula der Universität Wien abgeleitet werden.

Als Reaktion auf die relativ geringe Anzahl an Service-Learning-Veranstaltungen, die bei der Erhebung über die Studienprogrammleitungen angegeben wurden, wurde ein Call für Service-Learning-Veranstaltungen im Studienjahr 2020/21 initiiert, der bei Erfüllung der entsprechenden Kriterien sowohl Beratung als auch Ressourcen (z.B. Unterstützung durch Tutor:innenstunden) vorsieht.

6. Erfolgsfaktoren für die strukturelle Verankerung von Third Mission und Service Learning an Universitäten

Über die Erfolgsfaktoren für eine strukturelle Verankerung von Third Mission und Service Learning (als Teil davon) an Universitäten können aus der Perspektive des »Strategieprojekts Third Mission an der Universität Wien« nur vorläufige Aussagen getroffen werden, da dieses noch nicht abgeschlossen ist. Jedoch kristallisieren sich einige Parameter als jedenfalls bedeutsam heraus; diese werden teils auch an anderen Universitäten bzw. in wissenschaftlichen Arbeiten zu diesem Thema angeführt, sind jedoch sicher nicht vollständig (siehe z.B. Banerjee e.a. 2007; Pinheiro e.a. 2015; Skaggs e.a. 2019):

Aus Sicht des »Strategieprojekts Third Mission an der Universität Wien« ist ein zentraler Erfolgsfaktor für eine erfolgreiche Implementierung von Third Mission und/oder Service Learning, dass die entsprechenden Initiativen nicht nur Bottom-up gesetzt, sondern auch Top-down explizit getragen werden. Im Idealfall ist das Rektorat bzw. Präsidium maßgeblich beteiligt und erklärt das Thema »zur Chefsache«, wie dies auch an der Universität Wien der Fall ist. Wie jedoch die Ergebnisse der Implementationsforschung klar zeigen, müssen auch die anderen Ebenen partizipativ eingebunden werden. In Wien waren dies Fakultäten und Zentren respektive Studienprogrammleitungen sowie die einzelnen Wissenschaftler:innen; d.h. Top-down und Bottom-up-Prozesse müssen systematisch ineinander greifen in einem – idealerweise – holistischen Vorgehen.

Zusätzlich empfiehlt es sich auch über »den Tellerrand« zu schauen, d.h. sowohl die Ergebnisse einschlägiger wissenschaftlicher Studien (mittlerweile sind Third Mission und Service Learning ja bereits etablierte Forschungsthemen) als auch entsprechende Maßnahmen und Aktivitäten an anderen Universitäten zu berücksichtigen. Mit Blick auf deutschsprachige Universitäten zeigt sich dabei, dass

es sinnvoll ist, Schwerpunktsetzungen im Bereich Third Mission in engem Zusammenhang mit den Strukturen zu setzen, in die die jeweilige Universität eingebettet ist. Für die Universität Wien, die ein breites Fächerspektrum insbesondere hinsichtlich Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften aufweist, jedoch keine technischen und medizinischen Studiengänge, und gleichzeitig im nahen Umfeld eine Reihe von Universitäten mit Spezialwidmungen hat, macht es durchaus Sinn, die Dimensionen Soziales Engagement und Wissenstransfer – beides jedoch explizit forschungsbasiert – im Profil zu betonen.

Weitere zentrale Erfolgsfaktoren sind die Wertschätzung, Unterstützung und Anerkennung von Aktivitäten im Bereich Third Mission und Service Learning (siehe dazu auch das Aktiop-Modell, Ziegler e.a. 2006). Dies wurde durch die Interviews, die wir an der Universität Wien mit den Leiter:innen der Organisationseinheiten durchgeführt hatten, klar bestätigt, wenn auch die konkreten Bedürfnisse in Abhängigkeiten von den Disziplinen und Kulturen durchaus unterschiedlich sind (siehe für Service Learning z.B. Abes e.a. 2002; Banerjee e.a. 2007; O'Meara e.a. 2013; Skaggs e.a. 2019). Als Folge wurde und wird die Einrichtung entsprechender Offices empfohlen, wie sie an anderen Universitäten bereits existieren. Allerdings ist auch hier gemäß Implementationsforschung sowie unseren Erfahrungen im Strategieprojekt Third Mission ein partizipativer Zugang, der die Bedürfnisse, Wünsche und Befürchtungen bei individuellen Wissenschaftler:innen bzw. Lehrenden erhebt, sehr wichtig. Dies erhöht sowohl Akzeptanz von späteren Maßnahmen, als auch ermöglicht es, diese passgenauer zu entwickeln. Daher wird an der Universität Wien auch der oben angeführte Workshop zu Service Learning durchgeführt.

Bei der Berücksichtigung der hier angeführten Erfolgsfaktoren stellen sich für die Etablierung von Third Mission und Service Learning an Universitäten jedoch auch eine Reihe von Herausforderungen. Dazu gehört insbesondere die Bewertung des Impacts entsprechender Aktivitäten (siehe Spiel e.a. 2020). Gerade in diesem Bereich sind Anstrengungen, die weit über einen Standort hinausgehen, erforderlich.

Schließlich empfehlen wir, die Etablierung von Third Mission an einer Universität nicht als ein reines Strategie- und Administrationsprojekt zu sehen, sondern auch als Forschungsprojekt, wie wir es auch an der Universität Wien tun. Denn auf der einen Seite verleiht der Forschungsfokus dem Vorhaben der nachhaltigen Profilierung und Verankerung der Third Mission an der Universität auch die notwendige Glaubwürdigkeit, und auf der anderen Seite ermöglicht er die Publikation der gewonnenen Erkenntnisse in der internationalen Wissenschaftsgemeinschaft sowie die Verbreitung im Rahmen der universitären Lehre. Die Publikationen wiederum liefern die Basis für Austausch, Diskurs und gemeinsame Weiterentwicklung der Third Mission und von Service Learning. Wie diese Weiterentwicklung an der Universität Wien geschieht, kann auf der entsprechenden Website nachverfolgt werden (<https://thirdmission.univie.ac.at/>).

Literatur

- Abes, Elisa/Jackson, Golden/Jones, Susan, 2002: »Factors that motivate and deter faculty use of service-learning«, in: *Michigan Journal of Community Service Learning* (9/2002), S. 5-17. Online verfügbar unter <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0009.101> (14.06.2020).
- Banerjee, Madhumita/Hausafus, Cheryl, 2007: »Faculty use of service-learning: Perceptions, motivations, and impediments for human sciences«, in: *Michigan Journal of Community Service Learning* (14/2007), S. 32-45.
- Bergische Universität Wupperta, 2017: »Transferstrategie der Bergischen Universität Wuppertal«, in: https://www.transfer.uni-wuppertal.de/fileadmin/forschung/PDFs/Transferstrategie_2017_aktualisiert.pdf (2017).
- Berthold, Christian/Meyer-Guckel, Volker/Rohe, Wolfgang, 2010: »Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen – Ziele, Konzepte, internationale Praxis«, in: https://www.che-consult.de/fileadmin/pdf/publikationen/Studie_Mission_Gesellschaft_FINAL.pdf (2010).
- Bowen, Deborah. J./Kreuter, Matthew/Spring, Bonnie/Cofta-Woerpel, Ludmilla/Linnan, Laura/Weiner, Diane/Bakken, Suzanne/Kaplan, Cecilia P./Squiers, Linda/Fabrizio, Cecilia/Fernandez, Maria, 2009: »How we design feasibility studies«, in: *American Journal of Preventive Medicine* (5/36/2009), S. 452-457. Online verfügbar unter [https://www.ajpmonline.org/article/S0749-3797\(09\)00096-8/fulltext](https://www.ajpmonline.org/article/S0749-3797(09)00096-8/fulltext) (14.06.2020).
- Brandt, Laura/Holzer, Julia/Schober, Barbara/Somoza, Veronika/Spiel, Christiane, 2018a: »Die systematische Verankerung der Third Mission an Hochschulen – Der motivationspsychologische Ansatz der Universität Wien«, in: Nino Tomaschek/Katharina Resch (Hg.): *Die Lifelong Learning Universität der Zukunft. Institutionelle Standpunkte aus der wissenschaftlichen Weiterbildung*, Münster 2018, S. 187-203.
- Brandt, Laura/Schober, Barbara/Schultes, Marie-Therese/Somoza, Veronika/Spiel, Christiane, 2018b: »Supporting third mission activities at Universities: Dean's opinions and recommendations«, in: *Scientific Contribution* (2/13/2018), S. 21-40.
- Brandt, Laura/Schober, Barbara/Somoza, Veronika/Spiel, Christiane, 2018c: »Capacity building for sustainable development: Coherent concepts of universities: Third Mission as a parameter«, in: Verma Suman/Anne C. Petersen (Hg.): *Developmental Science and Sustainable Development Goals for Children and Youth*, Cham 2018, S. 391-406.
- Bingle, Robert/Hatcher, Julie, 1996: »Implementing Service Learning in Higher Education«, in: *The Journal of Higher Education* (2/67/1996), S. 221-239. Online verfügbar unter <https://www.jstor.org/stable/2943981> (14.06.2020).

- European Commission – LLLP Programme, 2008: »Needs and constraints analysis of the three dimensions of third mission activities« in: <http://e3mproject.eu/Three-dim-third-mission-act.pdf> (30.07.2020).
- Eyler, Janet/Giles, Dwight E. Jr., 1999: *Where's the learning in service-learning?*, San Francisco.
- Fixsen, Dean/Blase, Karen/Metz, Allison/van Dyke, Melissa, 2015: »Implementation Science«, in: James D. Wright (Hg.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*, Oxford 2015, S. 695-702.
- Georg-August Universität Göttingen, 2019: »Arbeitsgruppe Service Learning«, in: <https://www.uni-goettingen.de/de/ag+service+learning/524860.html> (30.07.2020).
- Guston, David H./Keniston, Kenneth (Hg.), 1994: *The Fragile Contract: University Science and the Federal Government*, Cambridge 1994.
- Kahl, Anke/Jonk, Peter, 2015: »Vom klassischen Transfergedanken zur Third Mission – die Transferstrategie der Bergischen Universität«, in: *Output* (14/2015), S. 46-50.
- Mejlgaard, Niels/Ryan, Thomas K., 2017: »Patterns of third mission engagement among scientists and engineers«, in: *Research Evaluation* (4/26/2017), S. 326-336. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1093/reseval/rvx032> (14.06.2020).
- Meyers, Duncan C./Durlak, Joseph A./Wandersmann, Abraham, 2012: »The Quality Implementation Framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process«, in: *American Journal of Community Psychology* (3-4/50/2012), S. 462-480. Online verfügbar unter <http://doi.org/doi:10.1007/s10464-012-9522-x> (14.06.2020).
- O'Meara, Kerry A./Lounder, Andrew/Hodges, Aleece, 2013: »University leaders' use of episodic power to support faculty community engagement«, in: *Michigan Journal of Community Service Learning* (2/19/2013), S. 5-20.
- Ogden, Terje/Fixsen, Dean L., 2014: »Implementation Science: A Brief Overview and a Look Ahead«, in: *Zeitschrift für Psychologie* (1/222/2014), S. 4-11. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000160> (14.06.2020).
- Pausits, Attila, 2015: »The knowledge society and diversification of higher education: From the social contract to the mission of universities«, in: Adrian Curaj/Liviu Matei/Remus Pricopie/Jamil Salmi/Peter Scott (Hg.): *The European Higher Education Area*, Cham 2015, S. 267-284. Online verfügbar unter <http://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0> (14.06.2020).
- Pinheiro, Rómulo/Langa, Patricio V./Pausits, Attila, 2015: »The institutionalization of universities' third mission: introduction to the special issue«, in: *European Journal of Higher Education* (3/5/2015), S. 227-232.
- Proctor, Enola/Silmere, Hiie/Raghavan, Ravesh/Hovmand, Peter/Aarons, Greg/Bunger, Alicia/Griffey, Richard/Hensley, Melissa, 2011: »Outcomes for implementation research: Conceptual distinctions, measurement chal-

- lenges, and research agenda«, in: *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, (2/38/2011), S. 65-76. Online verfügbar unter <http://doi.org/10.1007/s10488-010-0319-7> (14.06.2020).
- Rossi, Peter H./Wright, James D., 1984: »Evaluation research: An assessment«, in: *Annual Review of Sociology* (10/1984), S. 331-352.
- Schober, Barbara/Brandt, Laura/Kollmayer, Marlene/Spiel, Christiane, 2016: »Overcoming the ivory tower: Transfer and societal responsibility as crucial aspects of the Bildung-Psychology approach«, in: *European Journal of Developmental Psychology* (6/13/2016), S. 636-651. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1231061> (10.06.2020).
- Skaggs, Sherry L./Graybeal, Lesley, 2019: »Service-Learning and Experiential Learning in Criminal Justice Education: An Exploratory Examination of Faculty Perspectives«, in: *Journal of Criminal Justice Education* (2/30/2019), S. 296-312. Online verfügbar unter <https://doi.org/10.1080/10511253.2018.1488983> (10.06.2020).
- Spiel, Christiane, 2018: Societal impact of research: »The Third Mission at the University of Vienna«, in: *Vienna Knowledge Transfer Conference*, Wien 27.-28.09.2018.
- Spiel, Christiane/Graf, Daniel/Stempfer, Lisa/Holzer, Julia/Brandt, Laura/Somoza, Veronika/Schober, Barbara, 2020: »Die dritte Mission von Universitäten – Impact Assessment als Herausforderung«, in: Isabell M. Welp/Jutta Stumpf-Wollersheim/Nicholas Folger/Manfred Prenzel (Hg.): *Leistungsbewertung in Universitäten*, Oldenburg.
- Spiel, Christiane/Schober, Barbara, 2017: »Lessons learned for policy impact from research and interventions«, in Anne C. Petersen/Sílvia H. Koller/Frosso Motti-Stefanidi/Suman Verma (Hg.): *Positive youth development in global contexts of social and economic change*, London, S. 267-278.
- Spiel, Christiane/Schober, Barbara/Strohmeier, Dagmar, 2016: »Implementing intervention research into public policy – the »I 3-Approach«, in: *Prevention Science*, (3/19/2016), S. 337-346.
- Universität Wien, 2015: »Entwicklungsplan 2020«, in: https://universitaetsrat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/d_universitaetsrat/Dokumente/Entwicklungsplane/MB_Entwicklungsplan2020_2014_2015_75.pdf (30.07.2020).
- Universität Wien, 2016: »Organisation und Aufbau der Universität Wien«, in: <https://www.univie.ac.at/ueber-uns/leitung-organisation/gesamtueberblick/> (30.07.2020).
- Universität Duisburg Essen Plattform, 2019: »Zentrum für gesellschaftliches Lernen und soziale Verantwortung – UNIAKTIV«, in: <https://www.uniaktiv.org/team/> (30.07.2020).

Universität Kasse, 2019l: »Uni Kassel Transfer – Service Learning«, in: <https://www.uni-kassel.de/ukt/unsere-angebote/service-learning-und-gesellschaftliches-engagement/startseite.html> (30.07.2020).

Ziegler, Albert/Heller, Kurt A./Schober, Barbara/Dresel, Markus, 2006: »The Actio-
tope«, in: Dieter Frey/Heinz Mandl/& Lutz von Rosenstiel (Hg.): *Knowledge and
Action*, München, S. 143-175.

Strukturen 2: Karriererelevanz, Organigramm, Transferbewusstsein

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: *Strukturen – ganz egal, worin sie bestehen – sichern, dass Lehrende sich von der Institution in ihren Vorhaben unterstützt und gewollt erfahren. Sie handeln im Sinne eines Kollektivs und nicht einfach im eigenen Namen. Gerade für jüngere Lehrende ist diese Sicherheit wichtig. Je stärker sich Institutionen programmatisch hinter Transfer als gewolltem Anliegen der Lehre stellen, desto weniger irrelevant werden solche Tätigkeiten für die Karriere derjenigen, die sie durchführen und desto freier können sie sich darauf einlassen. Worin die Strukturen im einzelnen bestehen, ist unterschiedlich. Man muss wahrscheinlich je lokal prüfen, welche Strukturen am geeignetsten sind, die Ressourcen, die alle Transfer Lehre-Projekte benötigen, zu fördern.*

STEPHANIE JÖRRES: *Da es an den meisten Hochschulen bereits etablierte Strukturen gibt, die Transfer in der Lehre umsetzen (z.B. Career Service, Gründungsservices, Curricula), gilt es hier diese Strukturen vor allem besser zu vernetzen.*

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: *Transferseminare sollten nicht jedes Mal individuell nach einem Ort in Semesterverlaufsplänen und Studienprogrammen suchen müssen. Um das zu verhindern, bedarf es den Willen von Management und Steuerungsgremien – v.a. auf Dekanats-, Fachbereichs- und Institutsebene.*

STEPHANIE JÖRRES: *Nach meinen Erfahrungen wird Transfer in der Lehre bereits in vielfältiger Form an den Hochschulen umgesetzt. Allerdings wird nicht jeder Wissenschaftlerin und jedem Wissenschaftler, die solche Projekte durchführen, auch immer bewusst sein, dass es sich hierbei um Transfer in der Lehre handelt. Die Schulung gründungsinteressierter Studierender und Promovierender gehört z.B. schon lange zu den Angeboten der Hochschulen. Auch die Einbindung von Lehrveranstaltungen mit Praxisbezug ist in einigen Studienfächern bereits seit Jahren verpflichtend. Zusätzlich wurde in den letzten Jahren auch Career Services an Hochschulen auf- und ausgebaut, die ihren Fokus ganz konkret auf die Vermittlung von praxisnahem Wissen legen. Transfer in der Lehre ist daher im Hochschulkontext durchaus bereits sehr verbreitet, es wird bisher nur nicht unter diesem Begriff benannt und vermutlich auch nicht unter diesem Begriff verstanden.*

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Es gibt drei Modelle, wie man Transferunterstützung strukturell in den Universitäten verankern kann: es gibt erstens das Modell eines eigenen Prorektors Transfer; es gibt zweitens das Modell einer eigenen Transfer-Einrichtung, die sämtliche Seminare auch selbständig durchführt und veranstaltet. Das gibt es in dieser Form wohl nur in Münster. Schließlich gibt ein Modell, Transferunterstützung in der Intermediären anzusiedeln, zwischen Zentrale und Dezentrale.

THOMAS S. HOFFMEISTER: Was jeweils realisiert wird, kommt auch darauf an, woher die Universitäten historisch kommen. Wir in Bremen haben in der Verwaltung auch eine Transferstelle, die aber lange Zeit den klassischen Transfer – Forschungsgelder aus der Industrie usw. – unterstützte. Jetzt haben wir unser Transferverständnis erweitert und gleichzeitig die Verantwortung auf Rektoratsebene gehoben. So hat das Konrektorat für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs jetzt das Addendum »und Transfer« bekommen. Die Frage ist, was das ändert. Wir hatten bis jetzt eine fabelhafte Zusammenarbeit bei dem Thema im Rektorat, egal, bei wem die Zuständigkeit für Transfer lag. Dadurch hat Transfer einen Schub gekriegt, weil man sich in der Zusammenarbeit auf ein erweitertes Transferverständnis einigen konnte. Transfer in der Lehre gehört nun auch dazu. Das halte ich für wichtig. Ich bin jedoch nicht dafür, dass man jetzt einen weiteren Konrektor für Transfer bestellt, was in unserem Fall auch gar nicht möglich wäre. Wenn man Transfer unterstützen will, dann müsste man eher auf einer intermediären Stufe eine Anlaufstelle schaffen: Lehrende, die das gut machen, die dafür brennen und die als Ansprechpartner dafür zur Verfügung stehen, vielleicht Lehrdeputatsermächtigung erhalten oder kleine Fonds für Incentives, damit sie das überhaupt bewegen können. Ich glaube, es macht nicht unbedingt Sinn, das auf die Rektoratsebene zu verlegen.

LISA BRAUN: Es benötigt eine grundsätzliche Öffnung nach außen, in den außeruniversitären Raum, zunächst vor allem durch die Lehrenden und deren Netzwerk. Es könnte beispielsweise eine Idee sein, den Kontakt zu Alumni zu halten, um so auch zukünftig einen Pool an potentiellen Transferpartnern zu haben. Aber auch innerhalb der Universität muss daran gearbeitet werden, die Abgrenzungen zwischen den Disziplinen durchlässiger zu machen.

HIRAM KÜMPER: Bedarf und Lehre müssen sich erstmal finden, d.h. es braucht Kontakte. Die hat man oft selbst – und nichts wäre schlimmer, als irgendeine Service-Stelle, die jemanden, der oder die es gar nicht will, jetzt auch noch hinterherrennt und zum Transfer verdonnert. Aber wer Interesse hat (oder noch gar nicht weiß, dass er's hat), für den könnte so eine

Art Schwarzes Brett oder eine Matching-Plattform wie TRAFO¹ das eingerichtet hat, sehr hilfreich sein.

STEPHANIE JÖRRES: Damit Transfer in der Lehre sichtbar wird, ist zunächst das Transferbewusstsein der Wissenschaftler:innen selbst zu schärfen. Ausschlaggebend wird hierbei auch sein, inwieweit es gelingt, den Begriff Transfer positiv zu konnotieren. Immer noch wird Transfer in vielen Fakultäten als das Verkaufen der Forschung an und die Beeinflussung der Forschung durch die Wirtschaft angesehen. Dies würde auch der Verankerung des Transfers in der Lehre entgegenstehen. Hilfreich kann hier eine Transferstrategie sein, die zunächst einmal den Begriff Transfer sehr breit definiert. Ein Aspekt dieser breiten Definition von Transfer sollte dann auch auf den Transfer in der Lehre abzielen. Innerhalb dieser Transferstrategie müsste eine Hochschule sich dann klar zu Transfer in der Lehre bekennen und diese gut heißen. Gleichzeitig müsste damit auch eine hochschulweite Definition von Transfer-Lehre-Projekte einhergehen.

SIBYLLE MÜHLEISEN: Der Aufbau stabiler Kooperationen mit verschiedenen Institutionen erleichtert das Entstehen von Kooperationsprojekten erheblich. Die unterschiedlichen Arbeitslogiken und Prozesse sind bekannt und können besser aufeinander abgestimmt werden, Stabile Kooperationsbeziehungen können bilateral zwischen den direkt Beteiligten etabliert werden aber auch auf Institutionsebene. Für letzteres benötigt es wieder zentrale Ansprechpersonen. Durch diese zentrale Anlaufstelle an der Uni Konstanz – das Team Transfer Lehre – werden beispielsweise mit der Stadt Konstanz oder dem Stadttheater jedes Semester Projekte mit verschiedenen Fachbereichen und Lehrenden umgesetzt.

1 TRAFO = Verbund transferorientierter Lehre Baden-Württemberg, ein seit 2019 bestehendes Projekt des Wissenschaftsministeriums zur Förderung hochschultypübergreifender Vernetzung bei Transfer Lehre-Projekten (www.trafo-bw.de)

The long and winding road

Die Transferschule der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Wilhelm Bauhus

*The long and winding road
That leads to your door
Will never disappear*
Paul McCartney

1. Unser Begriff von Transfer im Wandel der Zeit

Transfer und Lehre werden in der Westfälischen-Wilhelms Universität Münster (WWU) durch die Arbeitsstelle Forschungstransfer (AFO) strategisch verknüpft. Das Instrument dazu ist die Transferschule mit einem in den Allgemeinen Studien curricular verankerten, weitgefächerten Lehrangebot, das den Transferbegriff der Hochschulleitung widerspiegelt.

Das Verständnis von Transfer und dessen Ausgestaltung ist im aktuellen Hochschulentwicklungsplan der WWU klar beschrieben. Er soll hier auszugsweise wiedergegen werden, um das Lehrspektrum der Transferschule besser zu verstehen:

Das Schaffen von Wissen und dessen Transfer in die Gesellschaft ist ein wichtiger Teil des öffentlichen Kulturguts und deshalb zentrales Ziel der WWU. Die WWU trägt der zunehmenden Bedeutung dieses Bereichs durch die Denomination eines Prorektorats für Internationales und Transfer Rechnung. Forschung und Lehre sind für die WWU kein Selbstzweck. Sie versteht sich als Motor gesellschaftlichen Fortschritts. Das beinhaltet, all jene in die Wissensgesellschaft einzubeziehen, für die sie gemacht ist: die Zivilgesellschaft. Dieser Verantwortung möchte die WWU in allen Gesellschaftsbereichen gerecht werden. Daher hat sie sich im Rahmen dieses Hochschulentwicklungsplanes das Ziel gesetzt, ihre Transferaktivitäten weiter zu entwickeln. Dem liegt ein *Transferverständnis* zugrunde, das über die rein ökonomische Verwertung von Wissen hinausgeht und insbesondere den Aspekt der gesellschaftlichen Verantwortung in den Fokus nimmt (Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2017).

Vor 35 Jahren, solange gibt es die AFO schon, sah das alles noch ganz anders aus. Relevanz für die Lehre spielte beim Aufbau einer Transferinfrastruktur jedenfalls keine Rolle. Heute ist die AFO eine Abteilung im Dezernat Forschungsangelegenheiten der Universitätsverwaltung. In ihr arbeiten zurzeit ca. 15-18 Kolleg:innen mit fachlich sehr unterschiedlichen Hintergründen und Berufsbiografien. Der Anteil internationalen Personals war und ist hoch. Der Leiter der AFO ist Mitglied der vierköpfigen Transferkommission des Rektorates unter der Leitung des neuen Prorektorats für Internationales und Transfer. Die AFO verfügt seit geraumer Zeit über erhebliche Drittmittel in allen ihren Transfer-Bereichen, die es ihr gestatten, Transfer in gesellschaftlicher Verantwortung auch mit von ihr entwickelten Transfer-Konzepten zu gestalten. Aber:

Der Anfang war schwer!

1985 beschloss das Rektorat der WWU die Gründung einer Transferstelle. Diesem Beschluss war eine Analyse bereits bestehender Transferstellen, etwa in Tübingen oder Heidelberg, durch eine gemeinsame Kommission von WWU und Stadt Münster vorausgegangen. Unter dem Namen »Arbeitsstelle Forschungstransfer (AFO)« begann als Einrichtung der Zentralen Universitätsverwaltung im Dezernat »Forschungsangelegenheiten« die Transfertätigkeit. Diese bestand im Wesentlichen in der Wissenschaftskommunikation und dem Forschungsmarketing in Form von Präsentationen der Forschungsergebnisse der WWU-Wissenschaftler:innen auf Industriemessen. Ziel war neben der Demonstration von Forschungsstärke die Herstellung von Wirtschaftskontakten.

Dieses für die WWU völlig neue Betätigungsfeld war die Keimzelle für eine heute sehr gut ausgebaute Transferlehr-Infrastruktur namens WWU-Transferschule. Die neue Hinwendung zur Wirtschaft und das Signal von Kooperationsbereitschaft wurde erwartungsgemäß von den Unternehmen und ihren Interessensverbänden sehr begrüßt, jedoch auch als Bringschuld der Universitäten angesehen. Begriffe, wie *Employability* entstanden hier und haben in der Anfangsphase die transferbezogene Lehre im Sinne der Wirtschaft stark beeinflusst.

Aber der Reihe nach:

Mit der Gründung einer Transferstelle in der WWU gingen sehr viele und hohe Erwartungshaltungen an die akademische Nutzung von Wirtschaftskontakten einher. Das dies Relevanz für die akademische Lehre in ihrer Breite bekommen könnte, zeichnete sich nicht einmal ansatzweise ab. Wie so viele Transferstellen litt auch die Arbeitsstelle Forschungstransfer in den ersten Jahren ihrer Tätigkeit an mangelnder interner Akzeptanz und Inanspruchnahme ihrer Dienstleistungen. Die Herstellung von interner und externer Akzeptanz war von entscheidender Bedeutung zur Fortsetzung der Transfertätigkeit nach einer vierjährigen Erprobungsphase. Mit zunehmender Professionalisierung der Messeauftritte und positiven Rückkopplungseffekten der ausstellenden Institute begann ungeplant

und fast unbemerkt die *long and winding road* zur heutigen WWU-Transferschule. Diese Strecke ist durch Meilensteine gekennzeichnet.

2. Die Meilensteine auf dem Weg zur WWU-Transferschule

Meilenstein 1: Die studentischen Hilfskräfte

Den ersten und entscheidenden Meilenstein setzten studentische Hilfskräfte der AFO. Dies war die Geburtsstunde der WWU-Transferschule. Der Umfang der Mesrepräsentationen in noch weitgehend internet-loser Zeit machte die Einstellung von studentischen und wissenschaftlichen Hilfskräften, damals eine Novität in der Zentralen Universitätsverwaltung, notwendig. Die Hilfskräfte verstanden recht schnell, die immer zahlreicher und besser werdenden Wirtschaftskontakte der AFO auch für ihre Karriereplanung individuell zu nutzen. Es war das als Rüffel an die AFO verkleidete Kompliment »Ihr macht was für Gott und die Welt, aber bloß nicht für uns Studierende«, das den Weg zur transferbezogenen Lehre öffnete. Die Hilfskräfte machten die Anregung und ergriffen dann die Initiative, so etwas strukturiert und bei Studierenden sichtbar breit auszubauen. Damit einhergehend und auch eher zufällig wurden die britischen Universitäten Edinburgh und York mit ihren gut entwickelten *Career Services* für die bisher nicht beachtete Zielgruppe der Studierenden besucht und deren Dienstleistungen analysiert (Porrer 1996). In der WWU entstand 1993 mit dem Career Service in der Arbeitsstelle Forschungstransfer eine der bundesweit ersten Anlaufstellen für Studierende, die die Transferkontakte der AFO für ihre Karrieren nutzen wollten (Bauhaus 1996).

Meilenstein 2: Die Europäische Forschungsförderung

1984 begann die Europäische Union mit Forschungsrahmenprogrammen mit mehrjährigen Laufzeiten und unterschiedlichen Laufzeiten die Wettbewerbsfähigkeit der europäischen Industrie zu stärken. Aufgrund der in den Anfangsjahren sehr anwendungsbezogenen Forschungsförderung wurde der AFO auch hier eine zunächst intern beratende Servicefunktion zugewiesen. Auch in diesem Tätigkeitsbereich musste erst *Capacity Building* erfolgen bis ab Anfang der neunziger Jahre die AFO in der Lage war, erfolgreich eigene Anträge zur Professionalisierung und Internationalisierung ihrer Transferarbeit zu stellen. Damit verbunden war ein nachhaltiger Gewinn von interner Akzeptanz, der dazu genutzt werden konnte, erste Erfahrungen in der Beratung und Nutzung der europäischen Programme auch an die Studierenden weiterzugeben. Dies erfolgte noch im Rahmen des Career Service extracurricular mit studentischen Exkursionen zu Einrichtungen der Europäischen Forschungsförderung nach Brüssel, Straßburg und Luxemburg. Ziel

war es, das studentische Klientel der WWU an der zunehmenden Erfahrung und Professionalisierung des Transferpersonals teilhaben zu lassen. Die Weitergabe professioneller Erfahrung mit Förderinstrumenten an Studierende mit sinnvoll, spannend und auch unterhaltsam konzipierten Exkursionsformaten hat bereits in der Frühphase des WWU-Transfers die Sichtbarkeit bei Studierenden deutlich gesteigert.

Meilenstein 3: Eine Kultur der Selbstständigkeit

Ein wichtiger Schwerpunkt der Förderung durch die EU lag in der Stärkung der Kooperation mit Klein- und mittelständigen Unternehmen (KMU). Die Orientierung der Bedürfnisse der KMU führten dann bei den damaligen Universitätsleitungen zu Überlegungen, bei den Studierenden eine Kultur der Selbstständigkeit zu schaffen. Das führte bei der AFO zur zielgerichteten Einwerbung von Drittmitteln aus Förderprogrammen auf Landes- und Bundesebene sowie der EU. Eine weitere Aufgabe bestand darin, Studierende für das Gründen eigener Unternehmen zu sensibilisieren. Bis zu einem gewissen Punkt wurde auch hier durch ein extracurriculares Lehrangebot versucht, das Gründen eigener Unternehmen in der Lehre anzubahnen und qualifiziert abzusichern.

Finanziert werden konnte die gründungsbezogene Lehre durch Akquisitionen entsprechender Förderprogramme, dem Gewinn von Wettbewerben durch die AFO, so 1999 mit dem Prädikat »Gründerhochschule der Landesregierung Nordrhein-Westfalen« und bis heute in Form der Sybille-Hahne-Gründerakademie der Sybille-Hahne-Stiftung.

Da es bis heute noch keinen Lehrstuhl gibt, der unter der Denomination der gründungsbezogenen Lehre Studierende qualifiziert, wurde dieser Teil des WWU-Transfers zu einem Eckpfeiler der Transferschule. Hier wird jedoch durch die Einrichtung eines Exzellenz Start-up-Centers an der WWU durch erhebliche Förderung der Landesregierung Nordrhein-Westfalen jetzt eine neue Dimension der gründungsbezogenen Aktivitäten und damit auch des Lehrangebotes geschaffen.

Meilenstein 4: Das Ideen-Mining

Ab 1999 wurde in der AFO ein neues Multifunktionswerkzeug im Forschungstransfer, das Ideen-Mining, entwickelt. Es ließ die Sichtbarkeit des Forschungstransfers bei Studierenden in kurzer Zeit stark ansteigen. Im Kern halfen und helfen Studierende sehr unterschiedlicher Fachrichtungen in eintägigen Workshops im Format kreativer Think Tanks bei der Generierung neuer Ideen für vom Unternehmen vorgegebenen Fragestellungen. Als Leitprojekt und mit finanzieller Förderung der Stiftung-Westfalen-Initiative konnte das Ideen-Mining in einem Verbund der Universitäten Bielefeld, Dortmund, Münster und Paderborn entwickelt werden. Die

Studierenden erleben konkrete Fragestellungen und Probleme der Unternehmen und nehmen sich selbst mit ihren Ideen als Teil der Problemlösung wahr. Bis heute wurden 220 Workshops mit studentischer Beteiligung durchgeführt. Die erzielten Erträge aus dieser Dienstleistung fließen in die Finanzierung der Transferschule. In einer langjährigen Kooperation mit der NRW-Bank konnte ein neues Klientel der Anwendung des Ideen-Mining erschlossen werden: die NRW-Kommunen und Kreise. Diese konnten durch Teilnahme an einem Ideen-Wettbewerb der NRW-Bank ein Ideen-Mining gewinnen. Für die Studierenden bot und bietet das die Möglichkeit, konkrete Fragestellungen öffentlicher Verwaltungen kennenzulernen und Lösungsansätze mit zu gestalten.

Die Idee des Ideen-Minings fand durch die Beteiligung an Förderprogrammen, insbesondere der Europäischen Union, internationale Beachtung. Die Universität Hiroshima in Japan hat das Ideen-Mining 2018 über eine Kooperationsvereinbarung übernommen und zum Teil verpflichtend in die akademische Lehre integriert.¹

Die Universidad Central in Bogota praktiziert es in der Lehre seit langen Jahren. In Zusammenarbeit mit brasilianischen Universitäten in Florianopolis, Maringá und São Paulo und den japanischen Universitäten Hiroshima und der Hiroshima School of Economics wurde die Version der bioinspirierten Ideen-Minings entwickelt.²

Meilenstein 5: Wegfall des Hochschullehrerprinzips

Bis zum Jahr 2002 war der Bereich der Gewerblichen Schutzrechte in Universitäten weitgehend nicht reguliert. Es galt das sog. Hochschullehrerprivileg, d.h. Professor:innen waren Eigentümer ihrer Erfindungen. Durch Novellierung des § 42 Arbeitnehmererfindungsgesetzes kam das Ende der freien Erfindungen an Universitäten und der Fall des sog. Hochschullehrerprivilegs. Für die deutschen Universitäten entstand nunmehr im Management ihrer Erfindungen eine neue Herausforderung. Die Universitäten Bielefeld, Dortmund, Münster und Paderborn schlossen sich 2004 auf Initiative ihrer Transferstellen zur »Patentoffensive Westfalen – Ruhr (POWeR) zusammen und schufen durch untereinander abgestimmte und gegenseitig zugängliche Lehr-, Trainings-, und Weiterbildungsangebote ein breit gefächertes Programm, mit dessen Hilfe ein nachhaltiges Bewusstsein für die Bedeutung des Schutzes von geistigem Eigentum wie auch professioneller Umgang mit diesem erreicht werden soll (Asche e.a. 2004).

1 <https://www.ideas-mining.hiroshima-u.ac.jp/site/eu/> (26.03.2020).

2 <https://www.hiroshima-u.ac.jp/en/loboratory-updates/events/bioinspiration-workshop> (29.03.2020).

Für die Transferschule der WWU bestand nun die Herausforderung dieses auch für Studierende als sperrig und auch randständig empfundene Patentthema durch ein neues Lehrangebot zugänglich zu machen. Dies gelang konzeptionell und finanziell durch größere Drittmittelprojekte, wie der von der Bundesregierung geförderten »Patentreiferei« oder dem POWeR-Verbund, in teilweiser Finanzierung der NRW-Landesregierung (Bauhaus e.a. 2010).

Meilenstein 6: Der Bologna-Prozess

Der heftig diskutierte und zu Beginn von vielen Lehrenden kritisierte Bologna-Prozess schuf insbesondere durch die neuen Bachelor-Studiengänge für die Verankerung der Transferschule in der Lehre der WWU die entscheidenden Voraussetzungen. Bis dahin waren alle Lehrveranstaltungen extracurricular angeboten und auch nicht im Vorlesungsverzeichnis angekündigt. Die Teilnahme erfolgte bei den Lehrenden wie den Studierenden in der Regel intrinsisch motiviert.

Meilenstein 7: Die Allgemeinen Studien

Mit der Einführung der Allgemeinen Studien für die Bachelor-Studiengänge war der Durchbruch der Transferschule zu einem integrierten Transferinstrument mit hoher Lehrrelevanz endgültig geschafft. Die WWU beschreibt die Intention der Allgemeinen Studien auf ihrer Web-Seite wie folgt:

Die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen zählt zu den wesentlichen Zielen der universitären Lehre. Die Universität will ihre Absolvent:innen und Absolventen mit einem Profil entlassen, das zu umfassender Handlungsfähigkeit im beruflichen wie außerberuflichen Leben befähigt. Der Erwerb fachwissenschaftlicher Kompetenzen ist in diesem Zusammenhang der Kern eines universitären Studiums. Um das Potential dieser Qualifikationen umfassend wirksam werden zu lassen, ist es notwendig, die fachwissenschaftlichen Anteile mit überfachlichen Angeboten zu verknüpfen. Die Allgemeinen Studien befähigen die Studierenden der Bachelorstudiengänge dazu, die Qualifikation des Fachstudiums auf möglichst vielen Reflexions- und Anwendungsebenen zu verankern und fördern das selbstverantwortliche Handeln.³

Die Arbeitsstelle Forschungstransfer speist über ihr Erfahrungswissen in Spezialbereichen des Transfers und über ihr enges Netzwerk externer Expert:innen sehr viel Transfersubstanz in die Allgemeinen Studien.

Sie informiert Studierende auf ihrer Web-Seite auszugsweise wie folgt:

3 <https://www.uni-muenster.de/studium/studienangebot/allgemeinestudien> (24.03.2020).

Abb. 1: Kursangebote der Transferschule

Übersicht der Anmeldungen Studierender zu den Lehrveranstaltungen der AFO-Transferschule

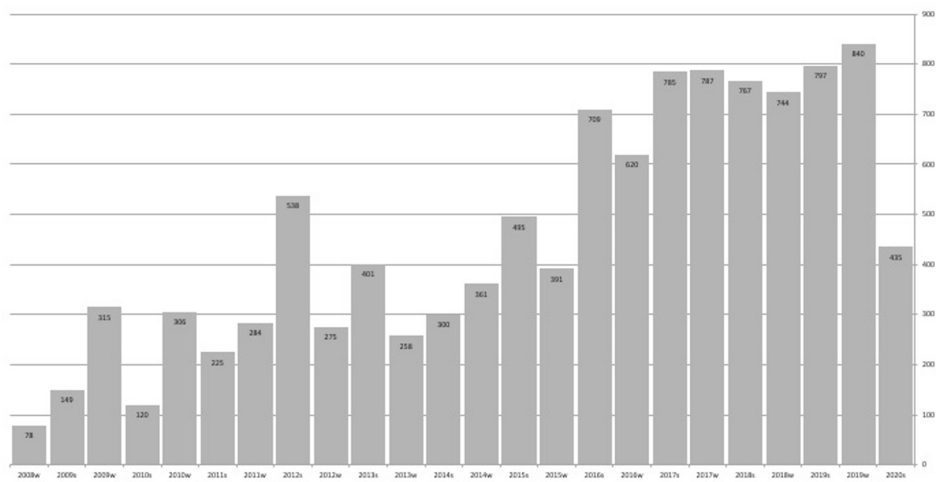
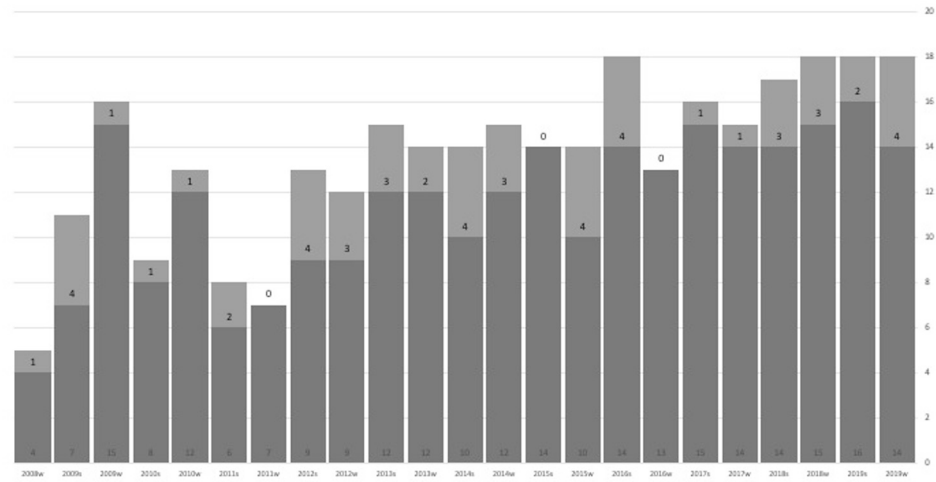


Abb. 2: Die Entwicklung der Anmeldezahlen der WWU-Transferschule von 2008- 2020, Quelle: AFO

Übersicht der Anzahl Lehrveranstaltungen der AFO-Transferschule (grün durchgeführt, rot abgesagt – meist infolge Krankheit)



Die AFO bietet verschiedene Lehrveranstaltungen in den Bereichen Forschungs-transfer, Kreativität, Patente und Entrepreneurship sowie Soft-Skills unter einem gemeinsamen Dach. Angesprochen sind Studierende und Wissenschaftler aller Fachbereiche der WWU sowie Externe. Im Jahr 2008 hat die AFO begonnen, erste

Abb. 3: Die Anzahl der Anmeldungen von Lehrveranstaltungen der AFO

Stark nachgefragte Veranstaltungen bzw. Auslastung der AFO-Lehrangebote für das Wintersemester 2019/2020 und Sommersemester 2019

Lehrveranstaltungen (Wintersemester 2019/2020)	Teilnahmen	Warteliste	Absagen
Bio-Inspiration (Pflanzen)	32	42	14
Bio-Inspiration (Tiere)	19	41	0
Bloggen, YouTube, Podcasting - Intensivkurs Praxis	18	3	9
Citizen Science - Wissenschaft trifft Gesellschaft (Angewandte Wissenschaft)	9	0	9
Der Blick auf den Anderen	28	62	8
Einführung in das Medienrecht für Nicht-Juristen	95	0	52
Interkulturelle Kompetenz nicht nur für Gründer	9	0	17
Konfliktmanagement und Mediation nicht nur für Gründer	24	12	23
Leese Universal - wissenschaftliche Aspekte rund um das Fahrrad	27	0	16
Moderationstraining (Schwerpunkt Gesprächsmoderation)	21	9	8
Moderationstraining (Schwerpunkt Workshopmoderation)	11	0	16
Patent-Recherche-Workshop	50	0	0
Wirtschaftspsychologie (Schwerpunkt Marketing)	30	11	17
Wirtschaftspsychologie (Schwerpunkt Personal)	35	26	14

Lehrveranstaltungen (Sommersemester 2019)	Teilnahmen	Warteliste	Absagen
Bio-Inspiration (Pflanzen)	13	42	20
Bio-Inspiration (Tiere)	16	48	15
Bloggen, YouTube, Podcasting - Intensivkurs Praxis	15	7	2
Bloggen, YouTube, Podcasting - neue Wege in die Selbstständigkeit	16	27	3
Citizen Science - Wissenschaft trifft Gesellschaft (Angewandte Wissenschaft)	7	0	13
Cold War Lyrics - (pop)kulturelle Spuren des Kalten Krieges	11	0	2
Conflict Management und Mediation not only for Founders	13	0	8
Einführung in das Datenschutzrecht für Nicht-Juristen	68	2	41
Einführung in das Urheberrecht für Nicht-Juristen	64	2	49
Interkulturelle Kompetenz im Forschungstransfer	14	0	9
Konfliktmanagement und Mediation nicht nur für Gründer	12	0	14
Moderationstraining	14	0	17
Moderationstraining	9	0	14
Wir gründen - von der Geschäftsidee zum Businessplan	20	7	20
Wirtschaftspsychologie nicht nur für Gründer	22	6	35

Seminare und Workshops im Rahmen der Allgemeinen Studien anzubieten. Ziel ist es, Transferinhalte z.T. sehr »sperriger« Themen, wie Existenzgründung, Patente bzw. Schutzrechte, Wissenschaftskommunikation in der akademischen Lehre zu verankern und eine Verbundenheit in der Sache über Fachbereichsgrenzen hinweg herzustellen. Studierende sollen früh und aktiv Zugang zu komplexen Innovationssystemen in der Wirtschaft und Gesellschaft erhalten und gleichzeitig eine neue Dimension für die Anwendung ihrer wissenschaftlichen Ausbildung erfahren.⁴

Mit der Einführung eines European Credit Transfer System (ECTS) zur Vergleichbarkeit der Studienleistungen erhielten die Studierenden einen neuen Leistungsanreiz. Das änderte das Design der Lehrveranstaltungen gründlich. Arbeitspakete mussten geschnürt und im Hinblick auf die Arbeitslast für die Vergabe von Leistungspunkten bewertet werden. Alle Angebote der Transferschule durchlaufen einen Akkreditierungsprozess einer Kommission des Prorektorats für Lehre und studentische Angelegenheiten und werden nach deren Weisung ggf. nachjustiert.

4 <https://www-muenster.de/AFO/lehrangebot/index.html> (24.03.2020).

Meilenstein 8: Citizen Science und ein neues Verständnis von Transfer

Die WWU pflegt die Beziehungen zur Stadt und Region. Beispiel für den aktiven Austausch zwischen Universität und Region ist die Expedition Münsterland.⁵ Diese versteht sich als Brücke zwischen Wissenschaft und Gesellschaft. In die eine Richtung wird das Wissen aus der WWU in die Bevölkerung, die Unternehmen und die Kommunen vermittelt, in der anderen Richtung wird der Austauschprozess mit der Region in die Universität hinein getreu dem Motto: Die Region nutzen und ihr nützen! angeregt. Dabei werden Bürgerinnen und Bürger aktiv in die wissenschaftlichen Veranstaltungen einbezogen, ganz im Sinne von Bürgerwissenschaften: Citizen Science (Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2017).

In diesen lebensweltlich ausgerichteten partizipativen Prozess an Wissenschaft werden Studierende in unterschiedlicher Weise einbezogen: Sie erarbeiten Konzepte zur Erkundung unbekannter Orte in unkonventionellen Forschungsgemeinschaften mit Heimatvereinen, Schulen, örtlichen Initiativen und engagierten Privatpersonen. Sie bringen sich aktiv in regional ausgerichtete, auf konkrete Orte bezogene Wissenschaftskommunikation ein. Mit ihren frischen Ideen bereichern sie die kulturelle Landschaft des Münsterlandes. Und sie lernen quasi *on the job* das Münsterland als lebens- und liebenswerte Region kennen. Der ländliche Raum braucht diese studentischen Impulse. Das Modellprojekt »Ostbevern – bioinspirativ!« zeigt, wie durch neue Lernformate im Zusammenwirken von Bürger:innen, Künstler:innen und Studierenden dem dörflichen Leben neue Impulse aus Wissenschaft und Kunst gegeben werden können.^{6,7}

Darüber hinaus verfügt die WWU über langjährige Erfahrung mit vielfältigen Citizen-Science-Projekten. Die AFO ist Mitglied bei den Plattformen »Bürger schaffen Wissen« und der »European Citizen Science Association«. Sie hat die D-ACH-AG mit initiiert, deren Ziel es ist, die Zusammenarbeit im deutschsprachigen Raum zu intensivieren, und ist dort Ansprechpartnerin für Deutschland.

Die AFO moderiert seit 2018 eine interdisziplinäre WWU-Citizen-Science-AG mit inzwischen 20 Mitgliedern. Die AG stärkt den Stellenwert des bürgerwissenschaftlichen Engagements und sensibilisiert für das Citizen-Science-Potenzial in Forschungsprojekten. Um das Thema an der Universität strategischer auszurichten, erarbeitet die AG Leitlinien und Kriterien für Bürgerwissenschaft. Zudem beraten die AG-Mitglieder das Rektorat und sind Ansprechpartner für Wissenschaftler:innen und Bürger:innen.

5 <https://www.expedition-muensterlande.de> (24.03.2020).

6 Ostbevern-bioinspirativ wird als Modellprojekt im Rahmen der LANDkultur vom Bundesamt für Landwirtschaft und Ernährung gefördert.

7 https://www.uni-muenster.de/AFO/projekte/Bioinspiration/ostbevern_bio.html

Um weitere Citizen-Science-Projekte anzuregen, schreibt die Universität 2020 bereits zum zweiten Mal den von der Stiftung WWU Münster finanzierten Citizen-Science-Wettbewerb aus. Mit jeweils 7.500 Euro werden zwei Projekte gefördert, bei denen WWU-Wissenschaftler:innen gemeinsam mit Bürger:innen zu einem konkreten Thema forschen. Die Jury besteht aus den AG-Mitgliedern.

Die Orte der Expedition Münsterland eignen sich gut für Projekte des Forschenden Lernens. Das Forschende Lernen ist Säule des Lehrprofils der WWU.

Citizen Science – Aktivitäten der AFO als neues, partizipatives Forschungsformat und Lehrformat für Wissenschaftskommunikation sind bundesweit mittlerweile sehr sichtbar (Schüring 2019).

Meilenstein 9: Digitalisierung transferbezogener Lehre

Mit der Digitalisierung transferbezogener Lehre betreten wir Neuland und sammeln erste Erfahrungen. Gefördert durch die Sybille-Hahne-Stiftung konnte im Wintersemester 2019 das Seminar »Bloggen, YouTubing, Podcasting – Neue Wege in die Selbstständigkeit« an der WWU stattfinden, das aufgrund des Erfolgs in den Lehrplan aufgenommen worden ist. Die Lehrveranstaltung betrachtet unterschiedliche Bereiche der Gründung und Selbst-Vermarktung mittels massenmedialer Kommunikation. Es geht vor allen Dingen um die Frage, wie mit den neuen Kommunikations- und Werbeplattformen wie Blogs, Podcasts, YouTube-Channels neue Bereiche für die Gründung erschlossen und erfolgreich ausgebaut werden können. Gleichzeitig geht es darum, die Art der digitalen Selbst-Vermarktung wissenschaftlich zu diskutieren und kritisch zu beleuchten (Franz 2008).

Meilenstein 10: Transfer für nachhaltige Entwicklung (TNE)

Die Transferstrategie der AFO richtet sich an den Zielen und Unterzielen der Sustainable Development Goals (SDGs) der Vereinten Nationen aus. Auch der Transfer für nachhaltige Entwicklung wird in der Transferschule abgebildet werden. Eine nachhaltige Entwicklung ist für eine sozial ökologische Transformation notwendig. Im Sinne des Globalen Lernens sollen Studierende weltweite Zusammenhänge verstehen, Wertmaßstäbe und Lösungsmöglichkeiten entwickeln und lernen, die Entwicklung komplexer Systeme zu steuern und dies mit Bürger:innen zu kommunizieren. Studierende aller Fachbereiche arbeiten erstmalig gemeinsam an Lösungen für die 17 SDGs der UN. Pro Semester wird ein SDG im Rahmen einer akkreditierten Lehrveranstaltung mit ca. 40 Teilnehmenden adressiert. Der Fokus auf die UN-Nachhaltigkeitsziele erfolgt seit 2018 in enger Kooperation mit dem PEACE Student Exchange Program der Universität Hiroshima (Project of Effective Action with CLMVs Education to promote the Capacity of Research and Social Planning for Peaceful, Inclusive, and Sustainable Development). Hier

werden PEACE-SDGs Ideas Mining Workshops für Studierende im Wechsel von Hiroshima und Münster in englischer Sprache angeboten.⁸

Im Sommersemester 2020 findet erstmalig das an einigen SDGs ausgerichtete Seminar »Fast Fashion – Slow Fashion – Pflanzen für nachhaltige Textilien« als Kooperation der AFO mit dem Botanischen Garten, einem zertifizierten Ort der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, und dem Institut für Politikwissenschaft statt. Es ist auszugsweise im Vorlesungsverzeichnis über QISPOS wie folgt angekündigt und bereits weit überbucht:

Lehrveranstaltung Allgemeine Studien SS 2020 (hier die Eingabe für QISPOS)

1,5 Tage im Mai oder Juni 2020

Modul:

Fast Fashion – Slow Fashion – Pflanzen für nachhaltige Textilien

Kurzankündigung:

In dem Seminar wird eines der größten Probleme unseres Konsumverhaltens behandelt: die nicht nachhaltige Produktion von Textilien. Eine Alternative zum Mikroplastik und den Unmengen an Chemikalien der »Fast Fashion Industrie« bietet die umweltschonend produzierte »Slow Fashion«, die vor allem auf Naturfasern setzt. Anhand zahlreicher Pflanzen im Botanischen Garten werden Grundkenntnisse in textiler Pflanzenkunde und einfache Verfahren zur Gewinnung von Fasern und Färbeverfahren aus Pflanzen vermittelt.

Kommentar:

Vor dem Hintergrund der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und der Entwicklung für nachhaltigen Transfer (TNE) werden zahlreiche Pflanzen vorgestellt, mit denen Menschen schon seit Jahrtausenden Textilien hergestellt haben. Das Seminar vermittelt auch einen Überblick, wie innovative kleine Firmen Pflanzen für neue Produkte wie veganes Leder benutzen. Die ökologisch – ökonomischen Konsequenzen des Trends zu *ultrafast fashion* werden durch globale Beispiele aufgeführt.

Ein Partizipationsformat für Hochschulentwicklung

Das künftige Lehrangebot der Transferschule ermöglicht Studierenden Teilhabe an aktuellen, hochschulpolitischen Themen. Die Meilensteine, die den Komplex Transfer und Lehre en route über 35 Jahre geprägt haben, prägen und prägen werden, markieren jeweils zu ihrer Zeit neue, komplexe Themen internationaler Hoch-

8 <http://peace-program.hiroshima-u.ac.jp/en/> (aufgerufen am 25.03.2020).

schulentwicklung. Die Herausforderung ist, diese komplexen Themen mit aktivierenden Lehrformaten abzubilden und attraktiv für Studierende zugänglich zu machen. Dabei können und sollen Studierende die Initiative ergreifen und lernen, die Prozesse von Hochschulentwicklung zu gestalten. Das Beispiel von Münster University Model United Nation (MUIMUN) zeigt, dass dies in weitgehend selbstständiger studentischer Regie seit 2010 gelingt. MUIMUN entstand auf Initiative einer Praktikantin aus Venezuela 2010 in der AFO und hat sich zu einer der größten MUN-Initiativen in Europa entwickelt. Der Teilhabeaspekt wird aktuell da durch verdeutlicht, dass MUIMUN ein studentischer ›Think Tank‹ des Rektorates für die Nachhaltigkeitspolitik der WWU ist.

Bei dem Teilhabe-Aspekt transferorientierter Lehre deutet sich ein Paradigmenwechsel ab. Organisierter Transfer erfolgte in seiner Frühphase als Ableitung einer Bringschuld zur Wirtschaft in Zeiten prekärer Hochschulfinanzierung. Dem sollte durch das Einwerben von Drittmitteln durch Auftragsforschung Rechnung getragen werden. Unser heutiges umfassendes, integriertes Verständnis von Transfer geht durch Gestaltungskompetenz gesellschaftlicher Prozesse jetzt deutlich in die Richtung einer Holschuld der Transferpartner. Das heißt, dass die starke Nachfrageorientierung der Transferstellen aus der Anfangsphase aufweicht und zumindest jetzt Platz für stärker angebotsorientierten Transfer schafft, um das, was nach intensiver Reflexion als gesellschaftlich notwendig erachtet wird, umsetzen zu helfen. Unser Lehrangebot bildet bereits den beginnenden Diskurs zukünftiger Transferarbeit an Universitäten ab.

3. Die Organisation der WWU-Transferschule

Die Transferschule arbeitet unter diesem Begriff seit dem Jahr 2008. Tabelle 1 zeigt die Dynamik der Belegung der Lehrveranstaltungen. Seit 2008 haben sich die Anmeldungen bis 2019 mehr als verzehnfacht (von 78 auf 840). Eine ähnliche Dynamik zeigt auch Tabelle 2.

Waren es 2008 4 Lehrveranstaltungen der AFO konnten im Sommersemester 2019 16 und im Wintersemester 2019 14 Lehrveranstaltungen realisiert werden (Tab.3).

3.1. Qualifikation und Motivation der Lehrenden

Das Personal der AFO, das Transferthemen unterrichtet, ist in den jeweiligen Bereichen hoch spezialisiert. Zu dieser Spezialisierung tragen umfangreiche Fort- und Weiterbildungen bei. In einigen Drittmittelprojekten im Patentbereich sind Weiterbildungen Teil des Projektziels. Über ein sehr gutes Weiterbildungssystem der Personalentwicklung der WWU (Zentrale Universitätsverwaltung,

Abb. 4: Ein Bekenntnis zu den SDGs an der Fassade des Gebäudes der AFO



Dezernat 3.5 Personalentwicklung) besteht die Möglichkeit individueller und z.T. umfangreicher Weiterbildungen. Voraussetzung dafür ist das Führen eines Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gesprächs (MVG), in dem der Weiterbildungsbedarf besprochen und dem Personaldezernat übermittelt wird.

Zusätzlich zu dem eigenen Personal unterrichten Lehrbeauftragte und Honorarkräfte ihre Transferthemen. Hier handelt es sich ausnahmslos um Expert:innen auf ihren Arbeitsgebieten, die über das engmaschige Netzwerk der AFO rekrutiert werden. Die Honorierung erfolgt über die WWU-üblichen Stundensätze. Bei der Rekrutierung externer Transferexpert:innen sind wegen der damit verbunden Reputation die Lehraufträge beliebter.

Vielleicht sollte an dieser Stelle etwas zur Motivation der Lehrenden gesagt sein. Transferrelevante Lehre wird nicht als zusätzliche Belastung, Bürde oder gar

Zumutung empfunden. Es ist aber auch niemand verpflichtet, seine Spezialkenntnisse in die Lehre einzubringen. Vermutlich ist es der Kontakt zu jungen Menschen, der Motivation erzeugt. Zumindest in den ersten Jahren der Transferschule war dies eine erfrischende Abwechslung von der eigentlichen Transfertätigkeit in gleichen Alterskohorten mit den im Wirtschaftsleben gepflegten, ritualisierten Umgangsformen. Der Vorteil transferorientierter Lehre sind das Feedback, die Rewards als Honorierung der Dozent:innen und vor allem die kritischen Reflexionen der Studierenden. Sie liefern die wichtigen, kreativen, unkonventionellen und unerwarteten Impulse für die Bereicherung der Transfertätigkeit.

Dieser Rückkopplungseffekt ist der entscheidende Mehrwert. Wurde die Verknüpfung von Transfer und Lehre anfangs kritisch begleitet, dann zumindest geduldet und heute strategisch zur Profilbildung der WWU ausgebaut, zeigt dies den evolutionären Prozess Transfer in Forschung und Lehre einzugliedern und zu einer integrierten ›Third Mission‹ werden zu lassen.

Durch Lehre erreichen wir mit unserer Mission viele. Die Anzahl derer, die bereits während ihres Studiums Transfer gelernt haben, wächst und verbreitert die Fähigkeit und Bereitschaft zu Transfer.

3.2. Das aktuelle Angebot der Transferschule

Das Lehrangebot der Transferschule im Sommersemester 2019 und Wintersemester 2019/2020 zeigt das breite Spektrum der transferorientierten Lehre. Damit ist auch das neue Verständnis in gesellschaftlicher Verantwortung repräsentiert (Tab. 2).

Die Zahlen lassen auch die Nachfrage zu einzelnen Veranstaltungen erkennen. Eine Analyse der Motivation zur individuellen Belegung für die spezifische Planung des Studiums liegt in der Gesamtheit jedoch noch nicht vor. Bei den neueren und aufwändig vorzubereitenden Seminaren müssen Studierende im Vorfeld Motivationsschreiben einreichen als Voraussetzung zur Teilnahme.

3.3. Genderaspekte

Es wäre interessant zu sehen, ob die einzelnen Lehrangebote unterschiedlich von Frauen und Männern angenommen werden. Auf Kursniveau ist das Geschlecht bislang in unseren Statistiken nicht aufgelöst, wohl aber insgesamt und semesterweise. Es gilt aber für nahezu alle Kurse, dass Student:innen in der Anzahl überwiegend, reine »Männerkurse« sind eher selten. Der Lehrkomplex der »Gewerblichen Schutzrechte« wird deutlich stärker von Männern, die Kurse der »Bioinspiration« sehr viel stärker von Frauen belegt.

3.4. Finanzierung

Das Modell der Transferschule ist mischfinanziert. Es werden im Jahr 2020 Mittel der WWU aus dem Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre) zur Aufstockung einer Stelle im Höheren Dienst im Umfang einer Viertelstelle eingesetzt. Diese Person koordiniert die Transferschule und stimmt das Lehrangebot intern wie extern ab und überwacht lehrspezifische Formalia.

Die Lehrangebote im Gründungs- und Patentbereich sind durch langjährige Drittmittel-Akquisitionen möglich geworden.

Aus den zahlreichen Drittmittel-Projekten der AFO kann die Transferschule komplementär finanziert werden. Sachmittel, auch zur Vergütung der Studentischen Hilfskräfte, stehen durch ein jährliches Sachmittel-Budget zur Verfügung.

3.5. Die Lernorte der WWU-Transferschule

Die meisten Lehrveranstaltungen finden in für Studierende gewohnter Umgebung statt. Mit neuen Lehrformaten, wie dem der Bioinspiration, lassen wir Lehre an ungewöhnlichen Orten und Zeiten stattfinden. Das ist Teil des Konzepts, den Orten innewohnende Kreativität für ein intensiveres Lernergebnis zu nutzen. Wir lehren in Gärten, wie dem Botanischen Garten oder dem Zoologischen Garten Münster, in Gewächshäusern und Scheunen oder in Ateliers von Künstler:innen.

Für Veranstaltungen im Format des Ideen-Mining stehen uns eine ganze Reihe inspirierender Orte in der WWU zur Verfügung (Knue 2012).

Ein ebenso ungewöhnlicher, wie geschätzter Lernort, ist eine Weide mit Eseln. Hier finden in Kooperation mit dem Institut für Theologische Zoologie Bioinspirationsseminare zum Tier/Mensch-Verhältnis statt. Die Beschaffung der Esel erfolgte eigens zu diesem Zweck. Deren Unterhalt wird zum Teil durch Mittel der WWU-Transferschule bestritten.

3.6. Evaluation der transferorientierten Lehre

Die Lehrveranstaltungen der AFO im Rahmen der Allgemeinen Studien werden regelmäßig und umfassend evaluiert. Die Teilnehmenden werden gebeten, anhand eines standardisierten Fragebogens unterschiedliche Aspekte der Lehrveranstaltungen. Die Evaluation bezieht sich auf die inhaltliche Struktur der Lehrveranstaltungen, die Praxisorientierung der inhaltlichen Themen, den Transfererfolg der Inhalte in das Alltagsleben der Teilnehmenden. Darüber hinaus stehen unterschiedliche hochschuldidaktische Aspekte im Fokus der Evaluation (Güte der computergestützten Lehre, Diskussionen, Exkursionen, Gruppenarbeiten, Referate, Rollenspiele und eigene Untersuchungen) sowie die Lehrenden selbst (Güte der Erklärun-

Abb. 5: Inspirierender Lernort – ein Gewächshaus des Botanischen Gartens. Hier lernen Studierende in ungewöhnlicher Umgebung die Natur als Inspirationsquelle für berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen.



gen, Moderation, Unterstützung und Vermittlung von Inhalten). Insgesamt zeigt die langjährige Evaluation durchgängig gute bis sehr gute Bewertungen seitens der Teilnehmenden.

4. Ausblick

Die WWU entwickelt aktuell eine Transferstrategie. Eine Patentstrategie ist bereits vorhanden.⁹ Die Transferstrategie wird von einer Transferkommission des Rektorates vorbereitet. Die AFO ist Mitglied der Kommission. Es ist zu erwarten, dass die Transferschule auch in enger Verschränkung neuer, sehr leistungsfähiger Transfereinrichtungen wie dem Exzellenz Start-up Center ESC@WWU ein Eckpfeiler der Transferstrategie bilden wird. Dazu wird endlich eine für alle Studierende zugängliche Transferbibliothek mit hoher Aufenthaltsqualität bereitgestellt, deren Realisierung trotz umfangreicher Bestände von Transferliteratur aufgrund der fehlenden Räumlichkeiten bislang nicht gelang.

9 <https://www.uni-muenster.de/AFO/patente/aussendarstellungderpatentstrategie.html> (26.03.2020).

Auch in der Transferschule kennen wir das Problem der ›no shows‹. Hier eine Form der verbindlichen Anmeldung ohne Sanktionierung des Fernbleibens zu finden, muss noch gelöst werden. Auf der anderen Seite sind einige Veranstaltungen, wie die neuen Seminare der »Bioinspiration« stark überzeichnet. Hier mehrere Kurse pro Semester anzubieten, scheitert an den Kapazitäten.

Wir werden Bürgerwissenschaftler:innen für Lehraufträge im Citizen Science rekrutieren, um dieses dynamische Gebiet partizipativer Forschung noch besser auszugestalten.

Der weitere Ausbau der Transferschule zu einer Transferakademie hat begonnen und wird zum Transfer- und Lehrprofil der WWU beitragen.

Danksagung

In dieser schweren Zeit ›sub species coronae‹ danke ich allen Kolleg:innen und Kollegen im Home office oder gar Quarantäne für das Einbringen hoher fachlicher Expertise, der kritischen Durchsicht des Manuskripts, so manchen wertvollen Hinweisen und vor allem für ihre Leidenschaft, die WWU-Transferschule zu einem Erfolgsmodell gemacht zu haben.

Hilfe kam von: Andrea Bauhus, Dr. Elisa Franz, Monika Koop, Dr. Katharina Krüger, Marc Oliver Stallony, Lena Wobido.

Literatur

- Asche, Michael/Bauhus, Wilhelm/Kaddatz, Burckhard/Seel, Bernd, 2004: *Modernes Patentbewusstsein in Hochschulen*, Münster.
- Bauhus, Wilhelm, 1996: »Der Career Service – Kontakte zur Wirtschaft«, in: Arbeitsgemeinschaft Career Service (Hg.), *Career Service. Münsteraner Modell -eine Innovationsstrategie zur Verbesserung des Übergangs vom Studium zum Beruf*, Münster.
- Bauhus, Wilhelm/Föhse, Susanne/Lunardi, Lucilia/Krüger, Katharina, 2010: *The long and winding road towards a patenting culture*, IFKAD, Matera.
- Bauhus, Wilhelm/Kasanen, Anna-Maija/Linnenbrink, Dorothea, 2014: *Ideen-Mining – ein neues Multifunktionswerkzeug im Forschungstransfer in Modernes Patentbewusstsein in Hochschulen*, Münster.
- Franz, Elisa, 2020: *Bloggen, YouTubeing, Podcasting – Neue Wege in die Selbstständigkeit*. Münster.
- Knue, Mareike, 2012: *Ideen-Mining – Ideen verorten*, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Arbeitsstelle Forschungstransfer (AFO).

- Porrer, Robert, 1996: »Career Services at British Universities«, in: Arbeitsgemeinschaft Career Service (Hg.), *Career Service. Münsteraner Modell -eine Innovationsstrategie zur Verbesserung des Übergangs vom Studium zum Beruf*, Münster.
- Schüring, Joachim, 2019: *Bürger wissen! Klar Text 2019*, Klaus Tschira Stiftung, Berlin.
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2017: Westfälische Wilhelms-Universität Münster, »Hochschulentwicklungsplan der WWU Münster«, in: <https://www.uni-muenster.de/news/view.php?cmdid=9498> (30.07.2020).

Strukturen 3: Curriculare Verankerung, Kooperation zentraler Dienste, architektonische Anreize

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Transfer Lehre-Seminare sind am erfolgreichsten, wenn sie in der regulären Fachlehre angeordnet sind oder aber ein eigenständiges Modul bilden, jedoch nicht in allgemeinen, fächerübergreifenden Veranstaltungssegments untergehen. Dort werden sie nicht richtig wahrgenommen und können in ihrer Spezifik weder gefördert noch geschätzt werden

HIRAM KÜMPER: Es braucht ein Umdenken in der curricularen Gestaltung. Transfer lässt sich – wie fast jedes Praxisprojekt – oft nicht sinnvoll in 90-Minuten-Blöcken gestalten; er passt typischerweise nicht in den 15-Wochen-Zyklus eines Semesters; er ist schwer den Vergleichbarkeitsanforderungen für Benotung anzupassen; etc. pp. Da sind auch Blockseminare kein Allheilmittel. Es braucht die Möglichkeit, relativ selbständig organisierte Leistungen anzuerkennen. Und von der anderen Seite, von der Seite der Lehrenden? Da braucht es oft Input, den wir nicht leisten können. Technischen zum Beispiel. Oder mediendidaktischen. Dafür haben viele Universitäten gut geschultes Personal. Aber sie für einen Ein-Tages-Workshop in eine Lehrveranstaltung zu holen, sie beim Videoschnitt miteinzubinden oder sie mit auf einen Außentermin zu nehmen, ist in der Regel nicht Teil ihrer Dienstaufgaben. Ich habe nie erlebt, dass Kolleg:innen aus diesen zentralen Bereichen nicht trotzdem unterstützt haben. Aber sie haben das letztlich also wieder auf ihre eigene Kappe genommen, teils sogar in ihrer Freizeit gearbeitet. Auch das müsste sich ändern. Die Fortbildungseinheiten und ihr Personal müssten nicht nur für die Mitarbeiter:innen-Fortbildung, sondern auch als flexible Inputgeber in der Lehre zur Verfügung stehen – und das strukturell abgesichert, im Rahmen ihrer Dienstaufgaben.

SIBYLLE MÜHLEISEN: Das Matchen der Partner ist der erste Schritt, eine Beratung hinsichtlich dessen was in solchen Lehrprojekten leistbar ist, welche Rolle der Lehrende hat, wie das didaktische Konzept gestaltet sein sollte, welche rechtlichen Rahmenbedingungen beachtet werden sollten und wie das Vorhaben finanziert werden kann, ist zur Entlastung der Lehrenden unabdingbar.

LISA BRAUN: *Speziell zwischen den Geistes- und den Naturwissenschaften herrscht vor allem unter den Studierenden eine so strikte Trennung, dass man kaum voneinander lernen kann. In Konstanz wird dies trotz Campus-Universität noch durch eine Trennung der Bibliotheken in eine geisteswissenschaftliche Bibliothek und eine naturwissenschaftliche Bibliothek unterstützt und vor allem durch die räumliche Abgrenzung in verschiedene Gebäudeblöcke. So sitzt quasi jeder Fachbereich in einem eigenen Gebäudeteil, welche zwar dicht aneinander anschließen und den Campus bilden, aber die Studierenden bewegen sich nur innerhalb ihres ›Schwarms‹, da entsprechende Fach-Seminare dann meist nur in den Gebäudeteilen der Fachbereiche stattfinden.*

Speziell in Konstanz wäre es eine Idee, die Raumvergabe in den alphabetisch geordneten Blöcken nicht den Disziplinen unterzuordnen, so das im Gebäudeteil P nur Physiker sitzen, in D die Juristen Vorlesungen hören oder in H die Literaturwissenschaftler ihre Seminare besuchen. Eine Auflösung dieser offensichtlich gewollten Trennung könnte zu einer besseren Durchmischung der Studierenden und damit zu einem natürlicher stattfindenden Transfer zwischen den Disziplinen sorgen. Möglich wären auch Formate wie ScienceSlams, in denen Teams aus Geistes- und Naturwissenschaften gemeinsam auftreten oder auch TransferSlams, bei denen sich externe Partner vorstellen.

THOMAS S. HOFFMEISTER: *Wir wollen, dass Transfer in der Lehre oder Transfer für Lern-/Lehr-Szenarien zu einem ganz normalen Bestandteil von Lern-Lehrszszenarien wird. Und am besten in Curricula irgendwo eingebaut ist, nicht überall, aber irgendwo muss das schon Mal auch in so einem Studiengang vorkommen. Dafür muss ich mein Verständnis in der Sache verändern und die Unterstützung dafür geben. Außerdem brauche ich Personen, die nicht nur Protagonisten von Transfer sind, sondern auch Rat geben können bei Curriculumsentwicklung und bei Studiengängen, die sich dafür interessieren. Personen, die ich fragen kann ›Wo passt das bei uns hin?‹ Ich würde auch davon absehen, dass wir für jeden Fachbereich, jede Fakultät einen Transferbeauftragten ernennen. Das führt nämlich zu diesen großen Bergen von Administration, die wir dringend loswerden müssen.*

Von der Uni in die Schule und zurück

Wissenstransfer als integraler Bestandteil der Lehrer:innenbildung

Dorothee Barth

Mit Transfer-Seminaren in der Lehrer:innenbildung können drei zentrale Problemfelder bearbeitet werden: Es können Impulse für die Auswahl der Unterrichtsinhalte gegeben, beidseitig begehbare Brücken zwischen Theorie und Praxis gebaut sowie Beiträge zur Weiterbildung von Lehrkräften geleistet werden. Im Text stellt die Autorin Strukturen von kooperativen und projektorientierten fachdidaktischen Seminaren vor, in denen ein dreifacher Wissenstransfer zwischen Universität, Schulen und gesellschaftlich-kulturellen Institutionen initiiert wird. Die Darstellung dieser *WITRANKO*-Seminare (WissensTRANSfer durch KOoperation) wird eingebunden in die Debatte zur Reform der Lehrer:innenbildung seit dem »Pisa-Schock« 2001. Es erscheint vielversprechend, *WITRANKO*-Seminare als integralen Bestandteil der Lehrer:innenbildung zu implementieren.

1. Die Vorgeschichte

Das deutsche Bildungssystem scheint nicht erst seit dem »PISA-Schock« im Jahre 2000/2001 reformbedürftig – auch z.B. in den 1970er Jahren war von einem »nationalen Bildungsnotstand« die Rede. Doch ein derart ausgeprägter bildungspolitischer Umbruch, wie er durch die internationale Schulleistungsstudie PISA im Jahre 2000/2001 ausgelöst wurde, hatte vorher in vielen Bereichen so noch nicht stattgefunden. Damals wurden im Auftrag der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) 15-jährige Schüler:innen aller Schulformen im internationalen Vergleich auf ihre alltags- und berufsrelevanten Kenntnisse und Fähigkeiten hin getestet – im Lesen, in der Mathematik und in den Naturwissenschaften. Die deutschen Schüler:innen landeten (anders als man bisher angenommen hatte) auf den mittleren oder sogar hinteren Rängen. Zudem gab es extreme Leistungsspreizungen mit hohen Anteilen von Risikoschüler:innen; die Koppelung von sozialer Herkunft und den gemessenen Leistungsdefiziten war in

kaum einem anderen Land so deutlich nachvollziehbar wie in Deutschland. Begleitet von einem überwältigenden Medienecho reagierte die Kultusministerkonferenz daraufhin mit der Verabschiedung eines »Handlungskataloges« mit sieben Handlungsfeldern – wie z.B. der Verbesserung der Sprachkompetenz in unterschiedlichen Feldern, einer besseren Verzahnung von Vor- und Grundschule, ggf. verbunden mit einer frühzeitigen Einschulung oder einem Ausbau schulischer und außerschulischer Ganztagsangebote. Neu und von großer Durchschlagskraft bis in die Klassenzimmer hinein war die Einführung eines Bildungsmonitorings und von Bildungsstandards, die eine Umpolung von der Input- zur Outputsteuerung gewährleisten sollten, sowie die Einführung zentraler Prüfungen. Im Zuge der Forderung nach Kompetenzorientierung, nach Diagnosen individueller Leistungsstände und nach gezielter Förderung leistungsschwacher Schüler:innen wurden ebenso Verbesserungen der »diagnostischen und methodischen Kompetenz« der Lehrkräfte gefordert.

Doch die neuen Ideen waren nicht unumstritten: Aufgrund des hohen Reformdrucks fehlte Zeit, das jeweils notwendige theoretisch-konzeptionelle Rüstzeug bereit zu stellen. Die Forderung nach einer Kompetenzorientierung im Fach Musik wurde z.B. schneller in den Kerncurricula und Lehrplänen formuliert, als die Fachdidaktik auch nur einigermaßen theoretisch haltbare Modelle dazu vorlegen konnte (vgl. dazu z.B. Hömberg 2018). Der im Theoriekontext geäußerte Vorbehalt, dass beispielsweise die Kompetenz »Musik analysieren« nicht unabhängig vom Gegenstand gedacht werden kann (es bedarf vollkommen anderer Zugriffe, eine Oper, eine Fuge, einen Tango oder Dark Metal zu analysieren), sorgt bis heute dafür, dass in den Curricula und Lehrplänen einiger Bundesländer unter der Flagge von Kompetenzorientierung die alte Orientierung am Gegenstand beibehalten wird (vgl. 3.2). Auch wurde kritisch debattiert, ob durch die Kompetenzorientierung der klassische Bildungsbegriff der Humboldt'schen Tradition ohne Not auf dem Altar einer neoliberalen Effizienzsteigerung geopfert werde, wenn z.B. durch die ästhetischen Schulfächer Transferwirkungen auf allgemeine Verbesserungen der schulischen Leistungen bewirkt werden sollen. Hier zeigt u.a. Tabea Raidt in ihrer Dissertation *Bildungsreformen nach PISA. Paradigmenwechsel und Wertewandel an Umformulierungen in Bildungsplänen, wie das Musizieren als selbstzweckhafte Tätigkeit, die »Freude vermitteln« kann* (1994), zehn Jahre später zu einem Transfermedium zur Leistungssteigerung degradiert wird. Die Schüler:innen sollen nunmehr »aus praktischem musikalischem und künstlerischem Tun Freude und Zuversicht in die eigene Leistungsfähigkeit entwickeln« (Raidt 2010: 148).¹

1 Kultusministerium/Landesinstitut für Erziehung und Unterricht 2004: 104.

2. Konsequenzen für die Lehrer:innenbildung?

Ging es in den Reformbemühungen nach PISA zunächst vorrangig um Strukturreformen im Bildungssystem, gilt die so genannte Hattie-Studie als Durchbruch, nun auch die Bedeutung der Lehrer:innenpersönlichkeit und damit auch die Lehrer:innenbildung in den Blick zu nehmen. Der neuseeländische Bildungsforscher hatte im Jahre 2008 in seinem Buch *Visible Learning* in einer groß angelegten Metastudie die Frage zu beantworten versucht, was guter Unterricht sei. In einer differenzierten Analyse kommt er zu dem Schluss, dass der Leistungserfolg von Schüler:innen weniger durch die äußeren Strukturen von Schule und Unterricht zu begründen sei als dadurch, wie die Lehrkraft ihren Unterricht durchführt. Erfolgreich seien z.B. eine ausgeprägte Feedbackkultur, eine Stärkung der Selbstreflexivität der Schüler:innen sowie das fortwährende Bemühen, das Lernen und das Unterrichtsgeschehen durch ihre Augen zu sehen. Die Studie wurde breit rezipiert und recht unterschiedlich interpretiert. Letzteres führt u.a. der Erziehungswissenschaftler Hilbert Meyer zum einen darauf zurück, dass Hattie selbst einen »großzügigen« Übergang »von der empirischen Analyse zur Praxeologie« tätige und dass zum anderen die Leser:innen häufig einzelne Daten herausnehmen und absolut setzen würden (Meyer 2014: 2). Doch, so Meyer weiter, normative »Orientierungen für guten Unterricht« können eben auch nur durch »eine normative (in der Regel bildungstheoretische) Argumentationsfigur« begründet werden – nicht durch Interpretationen empirischer Ergebnisse (ebd.: 9).

Die Einsicht, dass Lehrer:innenpersönlichkeiten von entscheidender Bedeutung für den Erfolg im Bildungssystem sind und dass folglich auch die Lehrer:innenbildung einer erhöhten Aufmerksamkeit und Verbesserung bedarf, motivierten das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Jahre 2014 zur Qualitäts-offensive Lehrerbildung (BMBF 2014). Es sollten neue Entwicklungen »angestoßen und gefördert werden, in deren Mittelpunkt die lehrerbildenden Hochschulen stehen« (Meyer 2014: 9). Nachhaltige und systematische Verbesserungen sollten in sechs Handlungsfeldern erzeugt werden, z.B. in der »Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung« oder in der »Fortentwicklung der Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften«. Bemerkenswert ist hier, dass sich von den 16 exemplarisch angeführten Untersuchungsfeldern acht auf eine verbesserte Vernetzung der Ausbildungsphasen beziehen. Hier allerdings wird explizit gefordert, eine Fachdidaktik zu fördern, »die die Schulwirklichkeit in die hochschulische Ausbildung angemessen einbezieht«, bzw. die »schulpraktische Elemente frühzeitig und zielgerichtet in fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Studienelemente« integriert. Dass es aber für die Professionalisierung der Lehrkräfte im Sinne eines verbesserten Theorie-Praxis-Bezugs ebenso förderlich sein könnte, die Schul- und Unterrichtsentwicklung enger an fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Erkenntnisse zu binden, tritt in den Hintergrund.

Um die Professionalität in der Lehrer:innenbildung zu erhöhen und die immer wieder beklagte Kluft zwischen ›Theorie‹ (Hochschule) und ›Praxis‹ (Schule) zu überwinden, löste in nahezu allen Bundesländern die Einführung eines Praxissemesters die bisherigen vier- oder fünfwöchigen Kurzpraktika ab. Damit die Schulwirklichkeit in die hochschulische Ausbildung integriert werden kann, wurden Strukturen geschaffen, in denen Vertreter:innen der Schulpraxis und der universitären Bildung eng kooperieren – sowohl bei der Unterrichtsplanung als auch bei der -reflexion. Die Initiierung multiperspektivischer Sichtweisen auf das Unterrichtsgeschehen mit einem Fokus auf der Verzahnung theoretischen und praktischen Denkens sollte neben der Dauer vor allem die Qualität der praktischen Phase steigern. Insofern wurde die Einführung des Praxissemesters von den beteiligten Institutionen in der Regel begrüßt, auch wenn bis heute erhebliche organisatorische Schwierigkeiten zu bewältigen sind. Interessanterweise aber zeigen umfangreiche Forschungen, die (auch im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung) rund um das Praxissemester stattfinden, dass negative Effekte sogar verstärkt werden können, wenn eine verzahnte und qualifizierte Begleitung z.B. aus organisatorischen, persönlichen oder personalen Gründen nicht im nötigen Ausmaß stattfinden kann. In diesem Falle orientieren sich die Studierenden schnell am Alltags- und Erfahrungswissen der unterrichtende Lehrer:innen, die sie dann für die eigentlichen Expert:innen für Unterricht halten. Daher weist auch Terhart eindringlich darauf hin, dass unter Praxiselemente »nicht nur »Praktika [fallen sollten], sondern auch handlungsbezogene Übungen in Seminaren (z.B. anhand von Unterrichtsvideos, die zunehmend Einsatz finden)« (Terhart 2014: 8).

3. Problemfelder in der Lehrer:innenbildung

Trotz der oben beschriebenen Maßnahmen begegnen mir als Hochschullehrerin, die ich auf das Bildungssystem durch die fachdidaktische Brille der ersten Ausbildungsphase schaue, aber auch die anderen beiden Phasen der Lehrer:innenbildung im Blick habe, drei Problemfelder. Sie schließen in einem weiten Sinne an die Ergebnisse der Hattie-Studie oder an die Handlungsfelder der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* an, werden aber im engen Sinne bisher noch nicht hinreichend reflektiert. Auch wenn diese Problemfelder im Folgenden mit Beispielen aus der Musikdidaktik erläutert und veranschaulicht werden, habe ich aus Fachgesprächen mit Kolleg:innen erfahren, dass in anderen Fächern ähnliche Schwierigkeiten auffallen. Für die Klarheit der Veranschaulichung ist eine fokussierte, eventuell polarisierende Darstellung notwendig. Daher möchte ich hier darauf hinweisen, dass – auch wegen des föderal strukturierten Bildungssystems – die im Text angeführten Bemerkungen und Beispiele zwar exemplarisch für weit verbreitete Probleme, aber nicht mit allgemeinen Geltungsanspruch auf jeden *einzelnen* Fall übertragbar sind.

3.1. Problemfeld I: Unterrichtsinhalte

Das erste Problemfeld betrifft die Schwierigkeit, die Auswahl der konkreten Unterrichtsinhalte² zu begründen und zu rechtfertigen. Dieses Problem ist nicht neu und wird in der Fachdidaktik zyklisch wiederkehrend aus guten Gründen immer wieder thematisch. In der aktuellen Debatte um Schul- und Unterrichtsentwicklung und vor allem in bildungspolitischen Vorgaben tritt diese Frage aber hinter anderen zurück (vgl. Abschnitt 1). Doch die Frage, welcher Inhalt im Musikunterricht thematisiert wird, muss stets aktualisiert und dabei auf mehreren bildungstheoretischen und musikdidaktischen Ebenen beantwortet werden. Zunächst ist auf der Ebene einer allgemeinen Zielvorstellung zu fragen, inwiefern der ausgewählte Inhalt einen Beitrag zur musikalischen Bildung der Schüler:innen leisten kann: Zielt die Thematisierung dieses Inhalts darauf ab, dass sie mündig und in sozialer Verantwortung an der sie umgebenden musikalisch-kulturellen Welt teilnehmen, sie (mit-)gestalten und weiter entwickeln können? Auf der Ebene einer kategorialen Bildung muss der Inhalt exemplarisch für übergeordnete Problemstellungen und relevant für die Gegenwart und Zukunft der Schüler:innen sein. Einer kompetenzorientierten Musikdidaktik folgend sollte der Inhalt mit Blick auf die zu fördernde Kompetenz (auch losgelöst vom konkreten Gegenstand) begründet werden. Auf der Ebene einer erfahrungsorientierten Musikdidaktik ist zu argumentieren, welche musikalische Praxis mit diesem bestimmten Gegenstand erfahren und reflektiert werden kann (Wallbaum 2014). Wenn Inhalte aber weder musikdidaktisch noch bildungstheoretisch begründet werden (können), werden sie selbstzweckhaft und stehen häufig kaum noch in einem Bezug zur umgebenden Welt (in diesem Falle zu einer gelebten musikalischen Praxis). Fast scheinen sie auf Grund gewisser Traditionen, Vertrautheiten oder persönlicher Schwerpunkte zur unterrichtlichen Thematisierung angeordnet oder vorgeschlagen zu werden. Musikunterricht und Lehrer:innenbildung laufen dann Gefahr, in einen geschlossenen Kreislauf zu geraten: »In der Schule sagte man mir, ich brauche Kenntnisse über die Sonatenhauptsatzform für das Studium, und im Studium sagte man mir, ich brauche diese Kenntnisse für die Schule« (Aussage eines Studenten im Kolloquium). Dass die Auswahl konkreter Inhalte zu selten an fachdidaktische Argumentationen (oder fachwissenschaftliche Erkenntnisse) gebunden wird, zeigt sich z.B. auch in einem Auseinanderdriften von einerseits übergeordneten Präambeln in Lehrplänen und Curricula, die sich an Fachdidaktik und Bildungswissenschaften orientieren, und den verpflichtend geforderten Inhalten andererseits. So heißt es z.B. in den Präambeln des Kerncurriculums für die Oberstufe Musik in Niedersachsen, dass sich der Musikunterricht »auch an der

2 Der unscharfe Begriff ›Unterrichtsinhalt‹ bzw. ›Inhalt‹ steht hier quasi pars pro toto für alles, was gezielt zur Thematisierung im Unterricht ausgewählt wird, wie z.B. auch ›Gegenstand‹, ›Thema‹, ›Problem‹ o.ä.

Lebenswelt der Schüler:innen und Schüler zu orientieren und dementsprechend vielfältige Zugangsweisen zu unterschiedlicher Musik zu ermöglichen« habe. Weiter heißt es, »der Musikunterricht dient zudem der kulturellen Identitätsfindung, unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung (...)« (Niedersächsisches Kultusministerium 2015). Als konkreter Inhalt aber werden dann »die Kenntnis und Fähigkeit sachgerechter Anwendung folgender verbindlicher Begriffe zur inhaltlichen und fachlichen Konkretisierung« gefordert – z.B. »Durchgang, Imitation, Fugato, Motiv, Phrase, Satz, Motivisch-thematische Verarbeitung: Sequenzierung, Abspaltung, Variantenbildung, Reihungs- und Entwicklungsformen: ABA-Form, Rondo, Sonatenhauptsatzform, Fuge, Variation, Rezitativ, Arie ...« (ebd.: 16). Inwiefern in diesen und weiteren 46 Begriffen zur inhaltlichen Konkretisierung die oben zitierten Präambeln eingelöst werden können (z.B. die Persönlichkeitsentwicklung), wird in den Curricula nicht weiter angegeben. Es wird kein Zusammenhang zwischen den Inhaltsvorgaben und Kompetenzerwartungen auf der einen und den vielversprechenden Formulierungen in den Präambeln auf der anderen Seite hergestellt. Auch Hattie, so Meyer, hat die Frage nach der Strukturierung der Unterrichtsinhalte »stiefmütterlich behandelt. Mit ein wenig mehr ›Klafki‹ hätte Hattie dieses Defizit beheben können« (Meyer 2014: 9).

3.2. Problemfeld II: fehlende Brücken zwischen Theorie und Praxis

Das deklarative, konzeptuell-formale Wissen, das im Studium erworben wird, und das prozedural-praktische Wissen und Können, das im Schulalltag verlangt wird und eher an situative Erfahrung gebunden ist, stehen in der dreiphasigen Lehrer:innenbildung immer noch zu unverbunden nebeneinander. In theoriebezogenen fachdidaktischen Seminaren beklagen die Studierenden immer wieder die Anhäufung von ›Vorratswissen‹, das erst Jahre später erprobt werden kann. In der zweiten Phase und im späteren Beruf aber ist vieles universitäre Wissen in Vergessenheit geraten oder wird als praxisfern beurteilt. Daher wurden u.a. in der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* im Studium höhere Praxisanteile gefordert: Die Lehrer:innenbildung möge sich mehr an der real existierenden Situation in Schulen ausrichten (vgl. Abschnitt 2). Dabei aber wird übersehen, dass die mangelnde Kohärenz im System nicht nur darin besteht, dass die ›Theorie nicht zur Praxis passt‹, sondern dass ebenso die ›Praxis nicht zur Theorie passt‹. Wäre es nicht auch der Schul- und Unterrichtsentwicklung zuträglich, sich mehr an fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen und Überlegungen zu orientieren? Die Hoffnung jedenfalls, diesem Problem durch ständigen Generationswandel zu begegnen, dass also frisch ausgebildete Lehrer:innen neues fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen in die Schulen bringen, scheint sich nicht zu erfüllen. Obwohl Studierende in fachwissenschaftlichen und -didaktischen Seminaren in der ersten Ausbildungsphase an der Universität wesentliche Kompetenzen und

Überzeugungen sowie kognitives Wissen erwerben, ordnen sie sich in der zweiten Ausbildungsphase (zuweilen wider besseres Wissen) rasch in das Schulsystem ein, orientieren sich am Erfahrungswissen der Kolleg:innen und bilden subjektive Theorien aus, die kaum noch an das einstige fachdidaktisches Wissen anschließen (z.B. Wyss 2013). Diese Entfremdung zwischen Theorie (Wissenschaft) und Praxis (Schule) setzt sich im weiteren Berufsleben fort (siehe 3.3).

3.3. Problemfeld III: Fortbildung von Lehrkräften

In den vergangenen zwei Jahrzehnten sind zahlreiche Reformen initiiert und durchgeführt worden, die den Stellenwert der Lehrerbildung erhöht, ihre inhaltliche und institutionelle Struktur profiliert und ihre Forschungsbasis verbreitert haben. Gleichwohl bleibt viel zu tun; der Ausbau der Weiterbildung von Lehrkräften ist nur eine der anstehenden Aufgaben (Terhart 2014: 8).

In diesem Kontext führt Terhart weiter aus, dass der immer wieder geforderte Ausbau der »regelmäßige[n], verpflichtende[n] und sanktionierte[n] Weiterbildung für Lehrkräfte« (Terhart, 2014: 8) gegenüber den Bemühungen, die erste und zweite Phase zu vernetzen, »immer noch hinter den ursprünglichen Erwartungen zurück[bleibt]« (ebd.) – sicher auch, weil dieser Ausbau seinen »Preis hat« (ebd.). Doch ebensowenig wie Menschen Ärzte oder Rechtsanwälte konsultieren möchten, die sich seit ihrem zweiten Staatsexamen nicht mehr grundlegend weitergebildet haben, sollten Kinder und Jugendliche von Lehrkräften unterrichtet werden, die sich nach ihrem zweiten Staatsexamen gar nicht oder nur sehr unregelmäßig fortgebildet haben. Der föderalen Struktur des Bildungssystems entsprechend haben die Bundesländer dazu unterschiedliche Regelungen getroffen: Sind in Hamburg z.B. »30 Zeitstunden pro Lehrkraft an allgemeinbildenden Schulen und 45 Zeitstunden an beruflichen Schulen innerhalb der Jahresarbeitszeit vorgesehen«, die dokumentiert und von der Schulleitung kontrolliert werden müssen (Behörde für Bildung und Sport Hamburg 2006), heißt es in Niedersachsen deutlich anspruchloser, dass Lehrkräfte verpflichtet sind, »sich zur Erhaltung der Unterrichtsbefähigung in der unterrichtsfreien Zeit fortzubilden« (Niedersächsisches Kultusministerium 2020). Doch selbst fortbildungswillige Lehrkräfte besuchen erheblich lieber Veranstaltungen, auf denen kreative Methoden zu bekannten Themen oder direkt einsetzbare Unterrichtsmaterialien vorgestellt werden, als solche, in denen Erkenntnisse der Fach- oder Bildungswissenschaften oder theoriebezogene fachdidaktische Überlegungen präsentiert und deren Zusammenhänge mit der Unterrichtspraxis diskutiert werden. So kämpfen beispielsweise die Orga-

nisator:innen des Bundeskongress Musikpädagogik³ seit Jahrzehnten darum, auch theoriebezogene, wissenschaftlich orientierte Veranstaltungen für die Fortbildung von Lehrkräften attraktiv zu machen. Denn in der Regel besuchen dort eine Handvoll interessierter Lehrkräfte theoriebezogene Veranstaltungen; ganze Turnhallen aber werden bei praxisbezogenen Kursen gefüllt (z.B. zu Chorarbeit, Percussion oder Beatbox). Es ist daher erforderlich, verpflichtende fachdidaktische, fach- und bildungswissenschaftliche Fortbildungen zum selbstverständlichen Teil des Lehrer:innenberufs zu erklären – und zwar nicht in der Freizeit, sondern während der Arbeitszeit.

4. Wissenstransfer durch Kooperation – ein Baustein zur Lösung?

Diese Projekte helfen, sich zu öffnen und sich mit etwas zu beschäftigen, mit dem man vorher nichts zu tun hatte. Man lernt, Projekte selbst zu gestalten und mitzudenken, aktiv Dinge zu hinterfragen und zu entwickeln. Da die Projekte im Leben verankert sind, können die Dinge auch mal schiefgehen; man lernt mutig zu sein und Dinge auszuprobieren – so kann man enorm viel lernen. (Zitat einer Studentin)

Die Entwicklung des hier vorgestellten projektorientierten und kooperativen Seminarmodells *WITRANKO* (Wissenstransfer durch Kooperation) an der Universität Osnabrück (UOS) wurde motiviert durch Lösungsversuche für Problemfeld I – den fehlenden Bezug der Unterrichtsinhalte zum ›wirklichen‹ Leben. Doch schnell wurde deutlich, dass – wenn weitere Reflexionsschleifen eingebaut werden – in diesen Seminaren auch die beiden anderen Problemfelder bearbeitet werden können. Durch die Kooperation dreier Partner in den *WITRANKO*-Seminaren (ein musikdidaktisches Seminar, eine oder mehrere Schule/n sowie eine Institution des gesellschaftlich-kulturellen Lebens) werden Räume für einen dreifachen Wissenstransfer geöffnet. Indem die Institutionen punktuell, aber systematisch an Bildung und Ausbildung beteiligt werden, kann der oben geschilderte, hermetisch scheinende Kreislauf aufgebrochen werden: Themen des ›wirklichen Lebens‹ werden zu Inhalten in der Lehrer:innenbildung und im Musikunterricht; die Institutionen werden zum Regulativ zwischen den Zielvorstellungen theoriebezogenen und praxisbezogenen Wissens (Problemfeld 1). Die Studierenden konzipieren auf Basis theoriebezogenen Wissens den Unterricht, führen ihn im Idealfall selbst durch und reflektieren im Anschluss ihre Erfahrungen. Auf diese Weise werden Brücken zwischen dem

3 Dieser im zweijährigen Turnus stattfindende Kongress ist der größte musikpädagogische Fortbildungskongress in Europa mit ca. 40 parallelen Veranstaltungsschienen an vier Tagen (<https://bk-mu.de>).

universitären, deklarativen, konzeptuell-formalen Wissen und dem schulpraktisch benötigten prozedural-praktischen Wissen und Können gebaut, die während der Dauer des Seminars mehrfach in beide Richtungen begangen werden (Problemfeld II). Schließlich erhalten auch die Lehrkräfte an Schulen neue Anregungen – sowohl mit Blick auf die Inhalte, deren Relevanz durch die musikalisch-kulturelle Realität begründet ist, als auch mit Blick auf die Notwendigkeit theoriebezogener Begründungen von Inhalten (und weitere unterrichtspraktische Entscheidungen) (Problemfeld III). Studien- und Prüfungsordnungen am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik (IMM) an der UOS sehen Gestaltungsspielräume für die Entwicklung solcher projektorientierter Kooperationsseminare vor; an anderen Universitäten können wohl Seminare, die »aktuelle gesellschaftspolitische schulrelevante Themen« aufgreifen und einen »hohen Praxisbezug« aufweisen, nur extracurricular angeboten werden (Martensen 2019: 9). Seit nunmehr fünf Jahren sind am IMM *WITRANKO*-Seminare entwickelt, durchgeführt, reflektiert, überarbeitet und erneut erprobt worden. Um diese in ihrer Struktur bisher recht heterogen angelegten Seminare in übertragbare Modelle zu überführen, soll hier eine Systematik vorgeschlagen werden, die vom Ziel bzw. vom Ergebnis ausgeht. Hier werden drei Ziele und Ergebnisse trennscharf benannt – im konkreten Fall wird zwar meist eines davon dominant sein, die anderen werden aber auch eine Rolle spielen. Die Seminare können auf die Initiierung von Begegnungen (a), auf die Erstellung von Materialien (b) oder auf die Erstellung eines künstlerischen Produkts (c) zielen.

a Initiierung von Begegnungen

Die Studierenden vernetzen die eigene Lernsituation mit dem Musikunterricht an Schulen sowie einem kulturellen Event, einer Institution oder einem musikalisch-gesellschaftlich relevanten Thema. Die Protagonist:innen der verschiedenen Bereiche werden zusammen- und in einen Austausch gebracht. Als Beispiel für dieses erste Modell wird hier ein *WITRANKO*-Seminar in Kooperation mit dem *Morgenland Festival Osnabrück* skizziert. Dieses Festival widmet sich traditionellen, avantgardistischen, klassischen und populären Musikkulturen des Vorderen Orients⁴ und verfolgt dabei zwei Prinzipien: Es gibt in der Regel einen Länderschwerpunkt (z.B. Syrien, Libanon, Kasachstan); außerdem treten Musiker:innen aus dem Gastland gemeinsam mit einheimischen Künstler:innen auf, die sich die jeweiligen musikalischen Kulturen selbst neu erschlossen haben. Allen Beteiligten geht es dabei stets um die Qualität der Musik und nicht um ein soziales Ereignis. Dies gelingt so gut, dass einige Konzerte des Festivals mittlerweile auch an anderen Orten stattfinden – wie z.B. in der Elbphilharmonie Hamburg, im Pierre Boulez Saal

4 So die Bezeichnung auf der Homepage: URL: www.morgenland-festival.com/ueber-uns (Stand: 20.11.2017).

in Berlin, im Bimhuis in Amsterdam oder im jeweiligen Gastland selbst. Das IMM führte in den vergangenen Jahren bislang drei WITRANKO-Seminare in Kooperation mit dem *Morgenland Festival Osnabrück* durch. Die Studierenden übernahmen, nach einem intensiven fachlich-inhaltlichen Input im Seminar, unterschiedliche Aufgaben: Sie planten Unterricht für drei Klassen an drei verschiedenen Osnabrücker Schulen und bereiteten die Schüler:innen auf einen Unterrichtsbesuch der Musiker:innen vor. Sie begleiteten die Musiker:innen in die Klassen und moderierten den Besuch. Einige Schüler:innen besuchten freiwillig Konzerte des Festivals und wurden von den Studierenden begleitet. Andere Studierende interviewten die Künstler:innen oder erstellten eine filmische Dokumentation. In Masterarbeiten schließlich ermittelten Studierende Wahrnehmungen und Erfahrungen der beteiligten Schüler:innen, Lehrenden und Studierenden mit der fremden Musik und dem Vermittlungsprojekt.

WITRANKO-Seminare, in denen Begegnungen initiiert werden, sind anspruchsvoll in der Organisation und benötigen einen hohen Grad an Flexibilität bei allen Beteiligten. Die Studierenden müssen in Kürze mit einem zumeist eher unbekannten Gegenstand vertraut werden und sich in vielseitigen Rollen erproben und erfahren. Doch die hohe Professionalität der Partner (in diesem Falle des Festivals und der Musiker:innen) verleiht allen Aktivitäten eine besondere Bedeutung und einen besonderen Glanz. Da auch die Lehrkräfte neben einem methodischen vor allem einen fachlichen Input erhalten, kann der Wissenszuwachs bei allen Beteiligten als umfassend und nachhaltig eingeschätzt werden (vgl. dazu auch Barth 2018b). Ein weiteres Beispiel für die Initiierung von Begegnungen sind Seminare, in denen Studierende geflüchtete Jugendliche in Sprachlernklassen musikalisch beim Erwerb der deutschen Sprache unterstützt haben (Barth 2018a).⁵

b Erstellung von Materialien

Auch in diesem Seminarmodell vernetzen die Studierenden die eigene Lernsituation mit dem Musikunterricht an Schulen und einem kulturellen Event, einer Institution oder einem musikalisch-gesellschaftlich relevanten Thema. Der Schwerpunkt aber liegt auf der Herstellung umfangreicher Unterrichtsmaterialien, die von den Studierenden selbst oder den regulären Lehrkräften anschließend im Unterricht eingesetzt werden. Dadurch werden Schulklassen z.B. auf den Besuch eines Konzertes oder auf eine bestimmte Art der ästhetischen Wahrnehmung und Erfahrung von Musik vorbereitet. Bisher fanden an der UOS zwei Seminare dieses Typs statt: eines in Kooperation mit dem internationalen *Joseph-Joachim-Violinwettbewerb* an der HfMT Hannover und eines mit dem NDR Hannover und drei Osnabrücker Gymnasien im Kontext einer Aufführung des *WAR REQUIEM*

5 Zur ausführlichen Darstellung des Themas: Universität Osnabrück 2017.

von Benjamin Britten. Britten komponierte dieses Werk im Jahre 1962 als Auftragsarbeit für die Feierlichkeiten zur Einweihung der neu errichteten Kathedrale von Coventry. Die eigentliche Kathedrale war von deutschen Bomben im zweiten Weltkrieg zerstört worden, woraufhin wenig später Dresden durch englische Bombenangriffe in Schutt und Asche gelegt wurde. Dass das Werk nun von englischen und deutschen Chören und Orchestern gemeinsam aufgeführt wurde, war ein großes und symbolträchtiges Ereignis. Im Seminar wurden umfangreiche Materialien mit didaktisch-methodisch innovativen Ansätzen erstellt, die, da das Semester bereits abgeschlossen war, nicht mehr die Studierenden, sondern die Lehrkräfte zur Grundlage ihres Unterrichts machten (und die bis heute von der Homepage des NDR von allen Interessierten heruntergeladen werden können).⁶

Gut vorbereitet besuchten die Schüler:innen schließlich die Generalprobe des Werkes. In studentischen Abschlussarbeiten wurden Studien durchgeführt zu den Eindrücken der Schüler:innen und der Lehrkräfte zum Lernmaterial und der Wahrnehmung der Musik im Konzert.

Zielen WITRANKO-Seminare auf die Erstellung von Materialien, werden hohe Ansprüche an das Durchhaltevermögen der Studierenden und den Arbeitseinsatz der Dozent:innen gestellt. Die Studierenden können sich sachkundig machen, kreative Ideen entwickeln und intensiv recherchieren, aber in der Regel haben sie noch nicht die Kompetenz, ein Produkt fertigzustellen, das den professionellen Ansprüchen der Lehrkräfte an Schulen genügt. Daher werden zumeist für die letzte Überarbeitung der Materialien die Dozent:innen einspringen. In jedem Falle können die Ergebnisse dieser Seminare sehr nachhaltig sein: Mittlerweile kommen Anfragen nach den Materialien oder nach einem Workshop zum Thema auch aus anderen Städten, in denen eine Aufführung des *WAR REQUIEM* vorbereitet wird und diese mit einem Vermittlungsprogramm verbunden werden soll.

c Erstellung eines künstlerischen Produkts

Dieses Seminarmodell, in dem die Studierenden wiederum die eigene Lernsituation mit dem Musikunterricht an Schulen und einem kulturellen Event, einer Institution oder einem musikalisch-gesellschaftlich relevanten Thema vernetzen, zielt auf die Erstellung eines musikalisch-künstlerischen Produkts, dessen Qualität auch von einem gelungenen Prozess abhängt. Exemplarisch soll hier die Komposition und Präsentation des »Osnabrücker Friedenssongs« dargestellt werden. Die leitende Idee war, dass sich die Stadt Osnabrück mit Bezug auf den Westfälischen Frieden zwar als »Friedensstadt« präsentiert, allerdings bisher noch ohne »Friedenssong« war. Also komponierten Studierende im Seminarkontext

6 https://www.ndr.de/orchester_chor/radiophilharmonie/Fragen-an-Dorothee-Barth,barth320.html

die Musik zu einem Friedenssong und texteten den Refrain. Sie sprachen Chöre verschiedener Altersklassen und mehrere Schulklassen an und erarbeiteten mit ihnen Strophen oder Rap-Teile, in denen diese ihre je spezifische Sicht auf das Thema ›Frieden‹ formulierten. Die Studierenden übten den gesamten Song mit ihren Gruppen ein; schließlich gab es zwei große Aufführungen mit über 100 Teilnehmenden und vor großem Publikum. Das Projekt wurde von einer Osnabrücker Stiftung gefördert und konnte daher auch filmisch begleitet werden (Universität Osnabrück 2018).

Ein anderes Beispiel ist geplant: Studierende werden Schüler:innen darin unterstützen, ihre Eindrücke und Wahrnehmung der Bilder des Osnabrücker Malers Felix Nussbaum, der 1945 im Konzentrationslager Stutthof ermordet wurde, in eigene digital erstellte Kompositionen zu transformieren.

WITRANKO-Seminare, die auf die Erstellung eines künstlerischen Produkts zielen, gewähren Freiraum für Kreativität und individuelle Ausgestaltung; die Studierenden können selbstständig planen und gestalten. Möglicherweise lernen alle Teilnehmenden, ihren unterschiedlichen Funktionen im Projekt entsprechend, Verschiedenes. Da aber im Schwerpunkt ästhetisch-künstlerisches Wissen erworben wird, das nicht dem in der Schule und Universität häufig vereinheitlichten und abprüfbar Klausurwissen entspricht, müssen die Lern- und Wissenstransferprozesse im Seminar in besonderer Weise bewusst gemacht und reflektiert werden.

5. Forschungen zum Wissenstransfer

WITRANKO-Seminare sind in der Regel sehr erfolgreich; sie sind wirksam, nachhaltig und hinterlassen Spuren. Folglich sollten sie als integraler Bestandteil in die Lehrer:innenbildung implementiert werden. In Abschlussarbeiten der Studierenden, in denen teilnehmende Lehrkräfte, Schüler:innen oder Studierende zu den Kooperationsprojekten befragt werden, findet man Anzeichen von Transfer ganz verschiedener Wissensformen. Gleichwohl fehlen bisher Instrumente und folglich entsprechende Studien, in denen sichtbar gemacht würde, welche Wissensformen in den kooperativen Projektseminaren überhaupt aufscheinen und ob bzw. wie Prozesse von Wissenstransfer verlaufen. Denn neben einem deklarativen konzeptuell-formalen und einem prozedural-praktischen Wissen, von dem bereits die Rede war, oder auch einem performativen Wissen, das in musikbezogenen Projekten sicherlich von einiger Bedeutung ist, findet man in der Literatur weitaus mehr Wissensformen, die auch in der Lehrer:innenbildung eine Rolle spielen dürften – wie z.B. theoretisches und praktisches Wissen, Veränderungs- und Professionswissen, Alltags- und Erfahrungswissen, künstlerisches Wissen, strategisch-organisatorisches Wissen, subjektiv-theoretisches Wissen, methodisch-konzeptionelles oder kognitives Wissen. Die bisherigen Erfahrungen und kleinere Studien deuten Po-

tenziale an, mit denen die oben dargestellten großen drei Problemfelder der Lehrer:innenbildung bearbeitet werden können. Um aber Wissensformen und deren Transferprozesse konkret und detailliert aufzuspüren und handhabbar zu machen, besteht Forschungsbedarf – und dies nicht in der Musikpädagogik allein, sondern gemeinsam mit anderen Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften.

Literatur

- Barth, Dorothee (Hg.), 2018a: *Musik – Sprache – Identität. Musikunterricht mit geflüchteten Jugendlichen*, Esslingen.
- Barth, Dorothee 2018b: »Neue Geschichten aus dem Morgenland. Oder: Wie der Orientalismus (weg)gehört werden kann«, in: *Diskussion Musikpädagogik* (78/2018), S. 30-37.
- Behörde für Bildung und Sport Hamburg 2006: »Hinweise zum Fortbildungsportfolio«, <https://li.hamburg.de/contentblob/3091724/36836e06f9411c395beecf-7804e9226a/data/download-pdf-hinweise-portfolio.pdf>
- Hattie, John, 2008: *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London.
- Hömbert, Tobias, 2018: »Plan-Spiele. Anmerkungen zu den Bedingungen kompetenzorientierter Lehrplanarbeit«, in: *Diskussion Musikpädagogik* (78/2018), S. 48-54.
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) 2014: *Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre, Projekt Nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre, Bonn*, https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/270626_HRK_Lehrerbildung_web_02.pdf (01.03.2020).
- Kultusministerium/Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Baden-Württemberg (Hg.), 2004: *Bildungsplan 2004, Grundschule*, Stuttgart.
- Martensen, Meike, 2019: »Können extracurriculare Studienangebote einen Beitrag für die Qualitätsverbesserung des Praxisbezuges in der Lehrerbildung leisten?«, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium. Erkenntnisse aus Projekten der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung«*, S. 9-17. Online verfügbar unter https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/BMBF-Verzahnung_von_Theorie_und_Praxis_im_Lehramtsstudium_barriere-frei.pdf#page=152 (01.03.2020).
- Meyer, Hilbert, 2014: »Auf den Unterricht kommt es an! – Hatties Daten deuten lernen!«, in: Ewald Terhart (Hg.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*, Seelze 2014, S. 117-133. https://www.cornelsen.de/fm/1272/Auf_die_Lehrenden_kommt_es_an_Aufsatz.pdf (04.02.2020).

- Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.), 2015: *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Abendgymnasium, das Kolleg. Musik*, Hannover, S. 5-6, https://db2.nibis.de/1db/cuvo/dartei/mu_go_kc_druck.pdf (14.02.2020).
- Niedersächsisches Kultusministerium, 2020: »Fort- und Weiterbildung im niedersächsischen Schulwesen«, Hannover, https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/lehrkraefte/fort_und_weiterbildung/fort-und-weiterbildung-im-niedersaechsischen-schulwesen-6316.html
- Raidt, Tabea, 2010: *Bildungsreformen nach PISA. Paradigmenwechsel und Wertewandel*, Hamburg 2010. Online verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5372/pdf/Raidt_PISA_2010_D_A.pdf (01.03.2020).
- Terhart, Ewald, 2014: »Dauerbaustelle Lehrerbildung. Eine Bestandsaufnahme aus Sicht der Bildungswissenschaften«, in: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): *Lehrerbildung heute. Impulse für Studium und Lehre: Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre*, S. 8-9 Online verfügbar unter https://www.hrk.de/uploads/media/270626_HRK_Lehrerbildung_web_02.pdf (04.06.2020).
- Terhart, Ewald, 2016: »Lehrerberuf und Lehrerbildung nach PISA«, in: Martin Bensen/Botho Priebe (Hg.): *PISA – Fragen und Folgen. Anstöße zur Qualitätsentwicklung im Bildungssystem*, Seelze, S. 87-103.
- Universität Osnabrück, 2017: »Fachtag Musik – Sprache – Identität«, in: https://www.musik.uni-osnabrueck.de/veranstaltungen/vergangene_tagungen/fachtag_musik_sprache_identitaet.html
- Universität Osnabrück, 2018: »Der Osnabrücker Friedenssong in Film, Text und Ton«, in: https://www.musik.uni-osnabrueck.de/forschung/musikpaedagogik_und_didaktik/aktuelles/der_osnabruecker_friedenssong_film_text_und_ton.html
- Wallbaum, Christopher, 2016: »Didaktische Position III: Erfahrung – Situation – Praxis« in: Dorothee Barth (Hg.): *Musik. Kunst. Theater. Fachdidaktische Positionen ästhetisch kultureller Bildung an Schule*, Osnabrück, S. 39-56.
- Wyss, Corinne, 2013: *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*, Münster.

Strukturen 4: Flexible Finanzierung, Öffentlichkeitsarbeit

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Die meisten Transfer Lehre-Seminare sind auf finanzielle Unterstützung angewiesen. Es ist gut, wenn solche Mittel nicht als Drittmittel gesondert von den jeweilig Lehrenden eigenwerben werden müssen, sondern zentral verfügbar gemacht werden und von einem unabhängigen Gremium vergeben werden.

HIRAM KÜMPER: Niedrigschwellig erreichbare Fördertöpfe für kleine Summen, aber mit flexibler Antragsfrist und rascher Bearbeitung können hier ganz viel möglich machen – vor allem, wenn man bei der Bewilligung ein wenig ein Auge daraufhat, dass sich nicht die alten Muster inneruniversitärer Förderung (»ich bräuchte mal einen neuen Hiwi – wo ist der Topf, bei dem ich mir den besorgen kann?«) reproduziert werden.

SIBYLLE MÜHLEISEN: Es braucht nicht nur eine beratende Stelle, sondern auch finanzielle Ressourcen.

HIRAM KÜMPER: Man muss ein wenig Geld in die Hand nehmen und das Thema irgendwo im Bereich der zentralen hochschuldidaktischen Einrichtungen ansiedeln. So weit, so konventionell. Aber es würde schon viel helfen.

THOMAS S. HOFFMEISTER: Wir haben über die Sanovita-Stiftung schon Projekte gefördert, die Transfercharakter haben. Studierende haben die Anträge geschrieben, Lehrenden bescheinigt, dass sie betreut dabei werden. Und das hilft natürlich. Diese Gelder haben wir jetzt nicht mehr. Die fallen weg. Und, ich weiß nicht so recht, was wir da jetzt machen. Unsere Qualitätspakt Lehre-Gelder fallen ebenfalls weg. Ich habe das Lied bei der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) vorwärts und rückwärts gesungen, dass wir diese strukturellen Unterstützungen brauchen, aber das ist halt verklungen. Die Innovation in der Lehre ist jetzt in guten Händen. Was daraus wird, werden wir sehen. Mir ist immer wieder diese Tendenz zu individuellen Anträgen aufgefallen: Gelder müssen von einzelnen beantragt werden. Also wenn jeder einzelne Lehrende seinen Antrag schreibt für die Innovation in der Lehre, dann ist das dann nicht ein Moloch des Review-Verfahrens und der Verwaltungskosten? Da bleibt hinterher weniger Geld mehr übrig für die Förderung. Das haben im QPL Hochschulen

teilweise schon ganz gut bewegt bekommen, dass sie Gelder erhalten haben, um sich in einer bestimmten Richtung zu bewegen und diese Gelder innerhalb der Universität vernünftig zu verteilen. Das haben vielleicht nicht alle gut verteilt, aber das passiert halt. Ja, wir bräuchten also Gelder, aber dann redet man auch über die Unterschiede der Bundesländer. In Baden-Württemberg zum Beispiel scheint es halt grundsätzlich mehr Geld zu geben, mit dem man etwas bewegen und formen kann...

HIRAM KÜMPER: Eigentlich wären für solche Aktivitäten auch Fördervereine oder ähnliche, etwas flexiblere Institutionen fast sinnvoller als universitäre Töpfe. Denn selbst wenn man das Geld bekommt, sich aber ständig mit Vergaberichtlinien auseinandersetzen muss, kann das Projekte wahnsinnig hemmen – und andersherum kann man der Universitätsverwaltung die Erfüllung ihres Auftrags, auf die Mittelverwendung aufzupassen, auch kaum übel nehmen.

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Wenn wir Transfer in der Lehre wollen, brauchen wir ein bisschen Geld. Transferseminare ohne zusätzliches Geld, das muss manchmal gar nicht viel sein, funktionieren halt nicht so gut. Die meisten brauchen ein wenig mehr als die Standardausstattung. Und wo kriegt man dieses Geld her? In Konstanz verfügten wir zwischen 2017 und 2020 über das Ministeriumsprojekt Wissenschaft lehren und lernen (WILLE) über einen einen recht gut gefüllten Topf. Damit konnten wir sehr schnell sehr viel möglich machen. Die Durchschnittsantragssumme liegt bei zwei-, zweieinhalbtausend Euro. Damit geht schon relativ viel. Für uns ist die Frage ›Was können wir in Zukunft noch tun, falls wir keinen Topf mehr haben?‹

HIRAM KÜMPER: Wo die Universität allerdings ganz regelkonform Geld in die Hand nehmen und damit nachhaltig Transferprojekte – ganz gleich übrigens, ob in Lehre oder Forschung – unterstützen kann, ist die Dokumentations- bzw. Präsentationsphase von Projekten durch entsprechende Strukturen. Viele Praxispartner sind ja darauf angewiesen, dass die Projekte auch eine gewisse Öffentlichkeit erreichen. Und viele sind auf die Zusammenarbeit mit Hochschulen zu Recht stolz. Das sollte auch nach außen kommuniziert werden – idealiter nicht, indem man das alte Grundschulprinzip einer Posterwand mit selbstgemalten Bildern, über die die Eltern dann klatschen, wenn sie in die Schule kommen, nur in den Hochschulbereich überträgt. Kommunikation darf nicht nur nach außen, auf der Uniwebsite oder im Hochschulmagazin stattfinden, wo man sich letztendlich selbst beklatscht. Auch das darf sein und erfüllt natürlich eine Funktion: andere Lehrende und Studis für solche Projekte zu begeistern. Aber wichtiger noch ist die Kommunikation nach außen, denn gemeinsam gut dazustehen, ist nicht nur eine schöne Belohnung, sondern vor allem auch ein Anreiz für zukünftige Projektpartner. Also: Pressestellen einbinden – aber strukturiert. »Haben wir doch alles, Sie müssen doch nur anrufen«, reicht nicht. Denn es stimmt nicht. Es muss die Möglichkeit strategischer Presse- und Öffentlichkeitsarbeit geben, die zielgruppenorientiert Ergebnisse vermittelt. Die mal das passende Branchenjournal anschreibt, statt immer nur die

Lokalpresse. Die vielleicht sogar am Anfang einmal die Zeit und Möglichkeiten hat, frühzeitig über eine strategische Kommunikation von Projekt und Ergebnissen mit den Beteiligten zu reden.

Wie aus Zumutungen Chancen werden

Das Projektbüro Angewandte Sozialforschung an der Universität Hamburg

Kai-Uwe Schnapp, Kea Glab

1. Einleitung

Angefangen beim Klimawandel und der Notwendigkeit eines ökologischen Umbaus der Gesellschaft über Globalisierung, Digitalisierung, weitere drohende Pandemiewellen und demographischen Wandel bis hin zu Fragen lokaler und globaler Ressourcengerechtigkeit stehen unsere Gesellschaften vor großen Herausforderungen. Diese Herausforderungen können einzelne gesellschaftliche Teilsysteme nicht allein meistern; vielmehr müssen sie ihre Kräfte dazu auf produktive Weise verbinden. Eine besondere Verbindung, deren Potenziale bislang nicht ausgeschöpft sind, ist die von Hochschulen und Gesellschaft, insbesondere die von Hochschulen und den sie umgebenden lokalen (Stadt-)Gesellschaften. In den letzten Jahren ist ein wachsendes Interesse an dieser Zusammenarbeit und am Transfer von Wissen zwischen Universitäten und Gesellschaft zu beobachten. Dieses Interesse findet seinen Ausdruck in der Prägung des Begriffes ›Dritte Mission‹, die Hochschulen in Verbindung mit ihren beiden anderen Missionen, der Lehre und der Forschung zunehmend verfolgen sollen (Maassen 2019; Wissenschaftsrat 2016).

Im Rahmen ihrer Entwicklung zur Universität der Nachhaltigkeit hat sich die Universität Hamburg (UHH) das Leitmotiv »Innovating and Cooperating for a Sustainable Future« gegeben. Ziel ist es, die UHH zur »Flagship University« in der Metropolregion Hamburg zu machen. »Flagship Universities« sind nach Douglass:

[...] comprehensive, research-intensive public universities funded largely by national government, located in urban areas, and generally recognized as central institutions within society. Most are transitioning to a broader understanding of their roles in the socioeconomic development of their countries. (Douglass 2016: 154)

Für die UHH steht der Begriff »Flagship University« für eine Hochschule, die sich neben dem Ausbau wissenschaftlicher Spitzenforschung und internationaler For-

schungsk Kooperationen intensiv um die Wahrnehmung ihrer gesellschaftlichen Rolle auf regionaler und nationaler Ebene bemüht, indem sie sich umfassend in der Gesellschaft verankert und mit dieser kooperiert. Die UHH begibt sich also, wie andere Hochschulen auch, auf den Weg, sich ihrer »dritten Mission« anzunehmen.

Es gibt viele Wege, dieses Ziel zu verfolgen. Einen Weg beschreitet das Projektbüro Angewandte Sozialforschung (im Weiteren nur Projektbüro), indem es die dritte Mission zum systematischen Bestandteil universitärer Lehre macht. Die Universität ist ein relevanter Ort, an dem die Menschen ausgebildet werden, die die Zukunft unserer Gesellschaften gestalten werden. Diese Zukunftsgestaltung sollte und kann, so das Credo des Projektbüros, als Verbindung von Bildung und Praxis bereits im Studium beginnen. Um dies zu ermöglichen, stützt sich das Projektbüro auf das didaktische Konzept des forschenden Lernens und auf das transferorientierte Konzept des Community-based Research (Strand e.a. 2003). In der Verbindung beider Ansätze schaffen wir für Studierende die Möglichkeit, praxisbezogene Fragestellungen in Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Akteuren forschend zu bearbeiten. Wie Heudorfer feststellt, steht beim forschenden Lernen »die Enkulturation der Studierenden in die Wissenschaft im Vordergrund« (Heudorfer 2019: 208). Praxisorientierte Lehr-Forschungsprojekte eröffnen einen Weg, auf dem diese »Enkulturation« stattfinden, eine fachliche und professionelle Identität aufgebaut und eine forschende Grundhaltung entwickelt werden kann. Mit Community-based Research (CBR) werde Forschung, so Heudorfer weiter, »zum gesellschaftsorientierten gemeinnützigen Projekt« (Heudorfer 2019: 208) Studierende werden in CBR-Projekten daher nicht nur zu einer forschenden Grundhaltung geführt, sie können sich auch eine engagementorientierte Haltung aneignen, auf deren Basis sie sich an der Bearbeitung gesellschaftlicher Fragen beteiligen können. Schließlich erweitern Studierende in den notwendig kollaborativen CBR-Projekten auch ihre Schlüsselkompetenzen. Es ist deshalb unsere Überzeugung, dass lehrorientierte Transferprojekte dazu beitragen können, Studierende gleichzeitig zu kritischen Wissenschaftlerinnen¹ und zu aktiven zivilgesellschaftlichen Akteuren zu machen (siehe auch Schnapp 2017b).

Praxis- und projektorientierte Lehre ist zeitaufwändig und gestaltet sich nicht von allein. Zu den Lehrinhalten und der aufwändigen Beratung der studentischen Projekte kommt eine große Menge an Organisationsaufgaben hinzu. Die Idee des Projektbüros ist es angesichts dessen, eine dauerhafte Struktur zu schaffen, die den Lehrenden vor allem Organisationsarbeit abnimmt, damit diese Form der Lehre nicht nur ab und an ad hoc stattfindet, sondern regelhaft durchgeführt werden kann. Dazu kooperiert das Projektbüro mit Organisationen aus der Hamburger Zivilgesellschaft, den städtischen Behörden, mit Kunst- und Kultureinrichtungen

1 Wir verwenden in diesem Text die weibliche Form als generische Form für Angehörige aller Geschlechter.

sowie mit Partnern² jenseits der Stadtgrenzen. Unsere bisherigen Projekterfahrungen zeigen, dass die gemeinsame Arbeit für Studierende, Lehrende und Projektpartner eine große Bereicherung darstellt.

Ziel dieses Beitrages ist es, ein Porträt des Projektbüros zu zeichnen, in dem nachvollziehbar wird, welche Leistungen das Projektbüro erbringt, wie es also dazu beiträgt, dass aus der Zumutung ›Transfer durch Lehre‹ eine Chance wird. Wir werden auch zeigen, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit eine Einrichtung diese Leistungen vollbringen kann. Dazu stellen wir zunächst die Aufgabe des Projektbüros in der transferorientierten Lehre dar. Danach gehen wir auf die Struktur des Büros, seine institutionelle Einbettung an der UHH und seine Finanzierungsgrundlage ein. Dem folgt eine Darstellung der Formen, in denen Studierende im Projektbüro mitarbeiten können. Wir schließen mit einer Darstellung dessen, was das Projektbüro bisher erreicht hat und einem Blick auf die Herausforderungen, vor denen das Büro weiter steht.

2. Aufgaben des Projektbüros in der transferorientierten Lehre

Zentrale Aufgabe des Projektbüros ist nicht die wissenschaftliche Ausführung von Forschungs- und Lehrforschungsprojekten, sondern deren Akquise und Administration. Die wissenschaftliche Ausführung der Projekte liegt bei Studierenden und Wissenschaftlerinnen. Das Projektbüro organisiert zwei Projektarten: (1) Lehrprojekte, die in Seminare, studentische Praktika und Abschlussarbeiten eingebunden sind, und (2) Dienstleistungsprojekte. Letztere laufen unabhängig von Lehrveranstaltungen und werden durch die Auftraggeber bezahlt. Dienstleistungsprojekte erfüllen zwei zentrale Aufgaben für das Projektbüro: (1) Sie geben uns die Möglichkeit, Studierende und wissenschaftlich Mitarbeitende Tätigkeitserfahrungen in einem voll professionellen Umfeld sammeln zu lassen (vgl. Abschnitt 5) und (2) sie sind wichtiger Teil unserer Finanzierungsbasis (vgl. Abschnitt 4).³ Dieser Abschnitt widmet sich dem Thema des Bandes folgend, der Darstellung der Organisationsarbeit rund um die Lehrprojekte. Für einen Überblick über die Aufgaben des Projektbüros im Kontext von Dienstleistungsprojekten verweisen wir auf Schnapp (2017a).

Der erste Schritt eines jeden Projektes ist die Akquise (vgl. Abb. 1 für eine Gesamtdarstellung des Prozesses). Dafür unterhält das Projektbüro enge Kontakte mit geeigneten Akteuren in der Freien und Hansestadt Hamburg, wie zum Beispiel

-
- 2 Wenn mit Begriffen wie ›Partner‹ oder ›Förderer‹ Organisationen gemeint sind und nicht Personen, dann verwenden wir die männliche Form.
 - 3 Wir nutzen die Form der Dienstleistungsprojekte, wenn Kooperationspartner über ausreichende Ressourcen zur Finanzierung von Projekten verfügen. Studierende und Wissenschaftlerinnen sollen dann angemessen bezahlt werden, und nicht, wie in den Lehrprojekten, pro-bono-Leistung erbringen.

dem AKTIVOLI-Landesnetzwerk⁴. Über diese Akteure erfolgt die regelmäßige Ansprache von potentiellen Praxispartnern auf der Suche nach neuen Projekten. Ist eine Projektidee gefunden, so wird zunächst vom Projektbüro geprüft, ob sich diese grundsätzlich für die Lehre eignet. Um die Forschungsbedarfe dann genau zu identifizieren und die Idee »fit für die Lehre« zu machen, werden telefonische Beratungsgespräche mit den potenziellen Praxispartnern geführt. Ist dieser Schritt erfolgt, wird die Idee zusammen mit relevanten Informationen über den Projektpartner dokumentiert und anschließend den Lehrenden zur Verfügung gestellt, die praxisorientierte Lehrveranstaltungen durchführen wollen. Hat sich eine Lehrperson entschieden, eine bestimmte Projektidee aufzugreifen, wird der Kontakt zwischen Projektpartner und Lehrperson hergestellt.

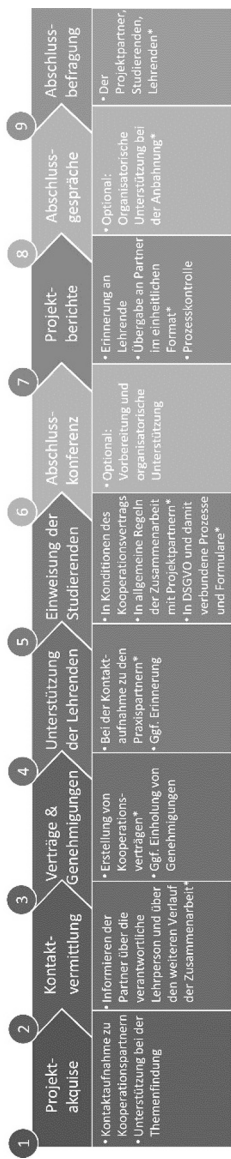
Das Projektbüro schließt nun Kooperationsverträge mit den Praxispartnern ab. Diese enthalten Regeln für die Zusammenarbeit, Rechte und Pflichten beider Seiten und stellen sicher, dass finanzielle Aufwände, die eventuell durch ein Projekt entstehen, von den Partnern getragen werden.⁵ Ein wichtiges Element der Verträge ist festzuhalten, dass nicht garantiert werden kann, dass jedes Projekt einen Ergebnisbericht hervorbringen wird. Das ist notwendig, weil die Qualitätskontrolle durch die Lehrenden ergeben kann, dass ein Bericht so fehlerhaft ist, dass eine Überarbeitung in angemessener Zeit nicht erfolgen und deswegen dem Partner kein Abschlussbericht vorgelegt werden kann. Bislang traf diese Verfahrensweise grundsätzlich auf das Verständnis der Projektpartner. Der Fall, dass keine Ergebnisse vorgelegt werden konnten, ist gleichzeitig bislang nur äußerst selten eingetreten. Ein weiteres wichtiges Element der Kooperationsvereinbarung ist die beiderseitige Verpflichtung zu regelmäßiger Kommunikation und insbesondere die Sicherstellung einer hohen Erreichbarkeit der Kooperationspartner für die Studierenden während der Projektdurchführung.

Sollten Genehmigungen benötigt werden, wie das etwa bei der Arbeit in Schulen oft notwendig ist, dann werden diese im nächsten Schritt vom Projektbüro eingeholt. Zeitgleich nehmen die Lehrenden individuell Kontakt mit ihren Projektpartnern auf. Für diese Kontaktaufnahme hat das Projektbüro einen Gesprächsleitfaden entwickelt. Dieser soll sicherstellen, dass alle Lehrenden die für den Kooperationsprozess wichtigen Informationen, etwa über das zeitliche und organisatorische Konzept einer Lehrveranstaltung, an den Projektpartner weitergeben und alle projektrelevanten Informationen von diesem einholen.

4 Das Landesnetzwerk bürgerschaftliches Engagement heißt in Hamburg AKTIVOLI-Landesnetzwerk.

5 Es geht hier um kleine Aufwände, wie etwa Druckkosten für Fragebögen. Die Ausgabenhöhe wird im Vertrag gedeckelt, Ausgaben dürfen im Projektverlauf nicht ohne Zustimmung der Projektpartner getätigt werden.

Abb. 1: Aufgaben des Projektbüros bei der Organisation von Lehrprojekten



* Für diese Prozesse gibt es vom Projektbüro vorbereitete Handreichungen, Vordrucke oder Formulare

Parallel zum Beginn einer Lehrveranstaltung weisen Mitarbeitende des Projektbüros die Studierenden in den administrativen Hintergrund der Projekte ein.

Sie stellen ihnen die Kooperationsverträge vor und erläutern diese. Außerdem erfolgt eine ausführliche Einweisung in eine DSGVO-konforme Durchführung der Kooperationsprojekte. Dabei werden auch Formulare und Handreichungen vorgestellt und übergeben, die das Projektbüro für diesen Handlungsbereich entwickelt hat. Sofern die Lehrenden im Verlauf des Projektes größere Veranstaltungen mit den Projektpartnern planen, wie zum Beispiel eine inhaltliche Abschlusskonferenz, unterstützt das Projektbüro die Lehrenden bei der Organisation und Durchführung dieser Veranstaltungen.

Der organisatorische Abschluss der Projekte wird durch das Projektbüro vorgenommen. Dabei obliegt dem Büro die Erinnerung der Lehrenden an den vertraglich festgelegten Übergabetermin der Ergebnisberichte. Für diese Berichte hat das Projektbüro ein einheitliches Deckblatt, eine einheitliche Formatvorlage und formale Standards für das Abfassen der Berichte entwickelt. Zur möglichst umfassenden Umsetzung von CBR als Projektkonzept streben wir an, dass nach der Übergabe der Berichte noch mindestens ein Treffen zwischen den Arbeitsgruppen und den Projektpartnern stattfindet. Hier sollen die Ergebnisse diskutiert und mögliche Konsequenzen aus den Ergebnissen gemeinsam erörtert werden. Das Projektbüro unterstützt bei der Organisation dieser Treffen und hat eine Musterstruktur für deren Durchführung entwickelt. Der Kooperationsprozess endet mit einer Abschlussbefragung der Studierenden, Lehrenden und der Projektpartner über die Erfahrungen, die sie in der Zusammenarbeit gemacht haben. Um unsere Arbeit zu verbessern, führen wir aber nicht nur diese projektabschließenden Befragungen durch, sondern erarbeiten auch weitergehende Evaluationen, etwa indem Abschlussarbeiten in Auftrag gegeben werden, die sich mit einzelnen Aspekten der Arbeit des Projektbüros befassen. Auf diese Weise ist unter anderem eine Studie entstanden, mit der die längerfristigen Effekte von Lehrkooperationsprojekten bei den Projektpartnern untersucht werden (Eilers 2019).

Der bis hier beschriebene projektbezogene Organisationsprozess ist eingebettet in eine Reihe von Hintergrundprozessen, die vom Projektbüro bearbeitet werden. Dazu gehört die Darstellung des Projektbüros im Internet, die Unterhaltung eines elektronischen Newsletters, das Bekanntmachen des Projektbüros bei Studierenden und Lehrenden sowie die Vernetzung mit relevanten anderen Funktionseinheiten innerhalb wie außerhalb der Universität Hamburg.

3. Struktur und institutionelle Einbettung des Projektbüros

3.1. Innere Struktur des Projektbüros

Das Kernteam des Projektbüros besteht zu Beginn des Jahres 2020 aus einer wissenschaftlichen Leitung, dem Inhaber der Professur *Politikwissenschaft, insbesondere*

re Methoden, zwei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen als Geschäftsführung sowie vier studentischen Hilfskräften. Regelmäßig werden auch Praktikantinnen im Projektbüro beschäftigt.

Wissenschaftliche Leitung und Geschäftsführung treffen sich vierzehntäglich, um alle Aspekte der Arbeit des Büros zu besprechen. Die Geschäftsführung hält ihrerseits wöchentliche Treffen mit den studentischen Mitarbeitenden ab. Darüber hinaus gibt es monatliche Treffen aller Projektbüro-Mitarbeitenden, um die gemeinsame Arbeit zu planen und zu strukturieren. Einmal jährlich führen wir einen Klausurtag durch, auf dem wir die mittelfristige Entwicklung des Projektbüros diskutieren, sowie unsere Prozesse und Strukturen prüfen.

Um das Kernteam des Projektbüros herum befinden sich wissenschaftliche Mitarbeiterinnen der Professur *Politikwissenschaft, insbesondere Methoden*, weiteres wissenschaftliches Personal der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie Kolleginnen aus benachbarten Fakultäten. Sie führen regelmäßig in ihrer Lehre Praxisprojekte durch, beteiligen sich an Diskussionen um die Entwicklung des Projektbüros und werden in Dienstleistungsprojekten aktiv.

Das Projektbüro verfügt außerdem über einen Beirat. Dieser unterstützt bei der Diskussion um strategische Entwicklungsoptionen, dem Bekanntmachen sowie der Vernetzung des Projektbüros über die Universität hinaus und bei der Akquise neuer Projekte. Der Beirat trifft sich zweimal im Jahr und hat gegenwärtig sechs Mitglieder, die aus folgenden Bereichen stammen: der Leitung der Universität Hamburg, einer Senatsbehörde⁶, dem Vereins- und Stiftungssektor der Stadt, einer anderen Hamburger Hochschule und einem Unternehmen, das in der Politikberatung tätig ist.

3.2. Einbettung des Projektbüros in universitäre Strukturen

Seit der Gründung 2010 ist das Projektbüro organisatorischer Bestandteil der *Professur für Politikwissenschaft, insbesondere Methoden*, und nimmt seit 2019 systematisch Aufgaben für die gesamte Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften wahr. Derzeit befindet sich das Projektbüro auf dem Weg, eine offizielle Einrichtung der Fakultät zu werden.

Jenseits der Fakultät kooperiert das Projektbüro eng mit dem Hamburger Zentrum für universitäres Lehren und Lernen (HUL). Gemeinsame Interessen liegen in der Lehr-Lernforschung, sowie der Weiterentwicklung didaktischer Ideen und Konzepte für die erfolgreiche Durchführung von CBR-Projekten. Außerdem beteiligt sich das Projektbüro aktiv am didaktischen Weiterbildungsprogramm des HUL. Eine enge Kooperation besteht seit mehreren Jahren auch mit Lehrenden in

6 Für Flächenländer wäre das ein Landesministerium.

der Fakultät für Erziehungswissenschaften, an die regelmäßig Lehrprojekte vermittelt werden. Darüber hinaus arbeiten Lehrende aus dieser Fakultät auch in Dienstleistungsprojekten des Projektbüros mit.

Im Jahre 2018 ist unter maßgeblicher Beteiligung des Projektbüros ein informelles Netzwerk von Lehrenden der Universität Hamburg gegründet worden, das sich der Förderung des forschenden Lernens sowie der Verbindung zivilgesellschaftlichen Engagements und universitärer Lehre widmet. Das Netzwerk #UHHengagiert⁷ fördert den Erfahrungsaustausch unter den im Netzwerk aktiven Lehrenden und trägt zur Sichtbarmachung ihrer spezifischen Leistungen in der Lehre bei. #UHHengagiert hat außerdem erreicht, dass die Universität Hamburg im Jahre 2019 dem AKTIVOLI-Landesnetzwerk und dem Hochschulnetzwerk *Bildung durch Verantwortung* beitrug.

4. Finanzierung der Arbeit des Projektbüros

Die Finanzierung der Geschäftsführung des Projektbüros erfolgt bislang aus befristeten Mitteln der Universität für zunächst eine halbe wissenschaftliche Stelle. Diese Stellen wurden nach Einrichtung des Projektbüros für zwei Jahre aus Studiengebühren und anschließend aus Haushaltsmitteln der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften finanziert. Seit dem Jahr 2018 finanziert die Fakultät eine zweite halbe wissenschaftliche Stelle im Projektbüro. Im Gegensatz zu den wissenschaftlichen Mitarbeitenden wurden die studentischen Hilfskräfte von Anfang an aus Einnahmen finanziert, die als Overhead mit Dienstleistungsprojekten erzielt wurden.

Die dauerhafte Finanzierung des Projektbüros ist bislang ein zentraler Schwachpunkt seiner Entwicklung. Während die Einwerbung einzelner finanzierter Projekte regelmäßig gelingt, besteht eine große Schwierigkeit darin, Förderer zu überzeugen, die organisatorische Kerntätigkeit des Büros zu finanzieren. Es gab in den letzten Jahren Initiativen von großen Stiftungen, die Service-Learning-Initiativen förderten (Altenschmidt e.a. 2016: 12; Backhaus-Maul e.a. 2013: 12-15). Diese richteten sich aber jeweils an ganze Hochschulen, nicht an Einzelprojekte innerhalb der Hochschulen. Außerdem zeichnen sich Stiftungsmittel in der Regel dadurch aus, dass sie als Startgeld für neue Projekte gedacht sind, nicht für deren Dauerfinanzierung. Verschiedene Versuche, Förderung für das Projektbüro einzuwerben, scheiterten genau an dieser Tatsache, dass das Projektbüro bereits besteht, also keine Innovation mehr ist. Wiederholt wurde auch geurteilt, dass das Angebot des Projektbüros von der Universität als Daueraufgabe wahrgenommen werden müsse und nicht aus Stiftungsmitteln finanziert werden könne.

7 <https://www.uni-hamburg.de/uhh-engagiert.html>.

Aus Sicht des Projektbüros liegt es auf der Hand, dass das Büro mittelfristig ohne die Grundfinanzierung einer wissenschaftlichen Stelle nicht bestehen kann. Nur so kann die Erledigung des Tagesgeschäftes garantiert, können Erfahrungen und Organisationspraktiken langfristig gesichert sowie Netzwerke dauerhaft gepflegt werden. Nachdem wir uns lange erfolglos um eine solche Finanzierung bemüht haben, erscheint es gegenwärtig (Frühjahr 2020) als aussichtsreich, im Rahmen der sich entwickelnden Transferstrategie der Universität Hamburg, eine solche Lösung zu etablieren. Dies würde mit der Umwandlung des Projektbüros in eine Einrichtung der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften einhergehen. Das wäre aus unserer Sicht ein großer Schritt in die richtige Richtung.

5. Formen der Mitarbeit für Studierende

Das Projektbüro hat verschiedene Wege entwickelt, wie Studierende sich am Transfer von Wissen zwischen Hochschule und Gesellschaft beteiligen können. Gemeinsam ist allen Wegen, dass die aufgebrachte Arbeitszeit vergütet wird. Dies geschieht entweder über die Vergabe von Leistungspunkten oder durch die Bezahlung der Arbeitsleistung. Es gibt auch Projekte, in denen beide Formen der Entlohnung gleichzeitig vorkommen. Die Anwendungspraxis sozialwissenschaftlicher Theorien und Methoden sowie aller anderen Erfahrungen gibt es »gratis« dazu.

Die Mitarbeit für Leistungspunkte erfolgt in Seminaren, Forschungspraktika und durch Abschlussarbeiten. In Seminaren werden die erforderlichen Prüfungsleistungen durch die Forschungsberichte erbracht, die für die Kooperationspartner erstellt werden. Lehrende übernehmen hier die wissenschaftliche Qualitätskontrolle und bieten praktische Hilfestellung. Diese Qualitätskontrolle geht mit dem Prinzip einher, dass kein Ergebnis von Lehrprojekten an die Partner geht, das Fehler enthält (siehe oben Abschnitt 2). Damit schützen wir die Studierenden vor zu hohen Erwartungen von Seiten der Kooperationspartner und geben ihnen einen geschützten Rahmen, in dem sie selbständig forschend lernen können.

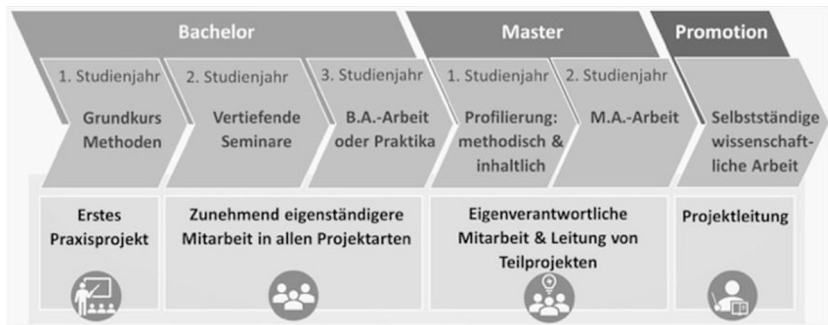
Das gleiche gilt für Abschlussarbeiten und Praktika. Letztere sind in den BA-Studiengängen Politikwissenschaft und Soziologie an der Universität Hamburg obligatorisch und können daher über Leistungspunkte angerechnet werden. Praktika mit Forschungsauftrag und Abschlussarbeiten entstehen entweder als Fortsetzungen von Lehrkooperationen oder auf der Basis neuer Projektanfragen. Für den Arbeitsprozess wurden ähnliche Betreuungsstrukturen etabliert wie in Seminaren, die Studierenden arbeiten in Forschungspraktika und bei Abschlussarbeiten jedoch eigenständiger als in Seminaren.

Sind Studierende in Dienstleistungsprojekten tätig, dann werden sie für diese Arbeit aus den Mitteln der Auftraggeber bezahlt. Die Studierenden arbeiten je nach Projektumfang unter der Leitung einer fortgeschrittenen Studierenden (klei-

nere Projekte) oder einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin (größere Projekte). Die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen, in der Regel Doktorandinnen, werden in den Dienstleistungsprojekten ebenfalls aus Mitteln der Auftraggeber entgolten. Im Unterschied zu den Lehrprojekten liegt die Verantwortung für die zu erbringende wissenschaftliche Dienstleistung klar auf der Seite der Projektleitungen und nicht bei den Studierenden. Der Grund dafür liegt auf der Hand: Die wissenschaftliche Dienstleistung wird bezahlt, der Projektpartner hat daher Anspruch auf ein qualitativ angemessenes Arbeitsergebnis.

Studierende können im Projektbüro unterschiedliche Entwicklungsstufen durchlaufen, wie in Abbildung 2 deutlich wird. Sie beginnen mit der Mitarbeit in kleinen Lehrprojekten, wachsen in einem nächsten Schritt in Teilverantwortung für ein Projekt hinein, etwa über die Arbeit als Tutorin, und können schließlich mit eigenständigen Leistungsaufgaben in Teil- oder Gesamtprojekten betraut werden. Die Abbildung stellt diese Entwicklungsstufen idealtypisch als Rollenkarriere dar. Diese Rollenkarriere wird in der Praxis nur sehr selten vollständig durchlaufen. Sie bietet gleichwohl auf allen Stufen wertvolle Erfahrungen in der Anwendung sozialwissenschaftlicher Theorien und Methoden, dem Projektmanagement sowie der transferorientierten Kooperation mit externen Partnern.

Abb. 2: Rollenkarriere im Projektbüro



Eine Form der bezahlten Mitarbeit jenseits der Rollenkarriere ist die Tätigkeit in der Geschäftsstelle des Projektbüros. Diese wird im Rahmen einer Anstellung als studentische Hilfskraft oder als Praktikantin vergütet. In der Geschäftsstelle sind die Studierenden an allen in Abschnitt 2 beschriebenen Tätigkeiten des Projektbüros beteiligt und übernehmen dabei eigenständige Arbeitsbereiche.

6. Was hat das Projektbüro erreicht?

Was hat das Projektbüro mit seiner Arbeit für Studierende, Promovierende und Praxispartner in den zehn Jahren seines Bestehens erreicht? Diese Fragen möchten wir in diesem Abschnitt beantworten.

Erfahrungsgemäß ist bei 95 % der Studierenden eine professionelle, nicht die wissenschaftliche Praxis Ziel des Studiums (Ludwig 2012: 46). Eine Profession nutze das abstrakt-theoretische und das empirische Wissen ›ihrer‹ Disziplin für die Bearbeitung praktischer Probleme (ebd.: 45). Professionelle stehen in diesem Sinne »[...] zwischen Disziplin und gesellschaftlicher Praxis. Ihre Aufgabe ist es, disziplinäres wissenschaftliches Wissen für Aufgaben in der gesellschaftlichen Praxis zu übersetzen« (ebd.: 46). Die vom Projektbüro Angewandte Sozialforschung angebotenen Lehrformate greifen diese Ideen auf. In direkter Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Praxis wird in unterschiedlichen Studienabschnitten professionelles Handeln trainiert und gleichzeitig die fachliche Identität entwickelt. Das Studium erfolgt so nicht allein abstrakt-disziplinär, sondern im Austausch mit potenziellen beruflichen Handlungsfeldern und als professionelle Praxis, also transdisziplinär. In den Lehrprojekten eignen sich die Studierenden so Schlüsselkompetenzen an, die sie auf den späteren Berufseinstieg vorbereiten.

Doktorandinnen spielen für das Projektbüro eine besondere Rolle, weil sie erstens als Lehrende in Praxisprojekten tätig sind und zweitens eigenständig Dienstleistungsprojekte leiten. Dabei bauen sie ihre Erfahrungen als selbständige Wissenschaftlerinnen aus und erwerben oder vertiefen gleichzeitig Fähigkeiten im Projektmanagement. Die so erworbenen Kompetenzen kommen den Doktorandinnen besonders dann zugute, wenn sie nach der Promotion nicht im akademischen Tätigkeitsfeld verbleiben.⁸ Das Projektbüro stellt also für Doktorandinnen eine Profilierungsmöglichkeit bereit, die für die weitere Entwicklung der beruflichen Karriere nach der Promotion wichtige Voraussetzungen und Impulse schafft.

Bei den Projektpartnern hängt der Nutzen der Kooperation mit dem Projektbüro zunächst davon ab, ob Auftragsforschung im Rahmen eines Dienstleistungsprojektes oder als Pro-Bono-Projekt in der Lehre geleistet wurde. In Dienstleistungsprojekten erbringen wir Forschungsleistungen für die auftraggebenden Partner und erzeugen dabei unabhängige sozialwissenschaftliche Expertise nach hohen fachlichen Standards. Gegenstand der Projekte sind zum Beispiel die Analyse bereits vorliegender Daten, repräsentative Bevölkerungsbefragungen, Umfragen unter Mitarbeiterinnen eines Kooperationspartners oder Besucherevaluationen. Die

8 Das trifft auf ca. vier Fünftel aller Promovierenden zu. Im Jahr 2017 waren nur ca. 20 % aller Promovierten unter 45 Jahren im Sektor Wissenschaft beschäftigt (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017: 185) 80 % dagegen arbeiteten im öffentlichen Dienst oder der privaten Wirtschaft.

Ergebnisse werden von den Auftraggebern unter anderem für die Selbstbeobachtung und Selbstverbesserung, für die Öffentlichkeitsarbeit oder auch in der Vorbereitung politischer Entscheidungen genutzt.

Praxispartner in Lehrprojekten bekommen durch die Zusammenarbeit wissenschaftliche Beratungsressourcen zur Verfügung gestellt, über die sie mangels ausreichender finanzieller Mittel sonst nicht verfügen. Sie erhalten so die Möglichkeit, die eigene Arbeit oder die eigenen Zielgruppen wissenschaftlich beobachten zu lassen. Die Ergebnisse der Lehrprojekte führen bei den Projektpartnern zu unterschiedlichen Konsequenzen. So wird die Reflektion eigener Prozesse und Strukturen gefördert oder Rückversicherung über die Angemessenheit des eigenen Organisationshandelns erzielt. Die Ergebnisse dienen auch der Veränderung von Organisationsstrukturen und -prozessen, oder als Argumentationshilfe gegenüber Förderern, wenn dort etwa in Anträgen der gesellschaftliche Nutzen des eigenen Organisationshandelns verdeutlicht werden muss (Eilers 2019).⁹

Nach zehn Jahren seines Bestehens ist das Projektbüro fest an der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften etabliert. Wir vermitteln nicht nur Praxisprojekte in unsere Fachbereiche, sondern auch in benachbarte Fakultäten und setzen uns für forschungsorientierte Lehrformate mit Praxisbezug an der Universität Hamburg ein. In den vergangenen zehn Jahren haben wir rund 30 Dienstleistungsprojekte mit einer Projektsomme von rund einer Dreiviertelmillion Euro durchgeführt. Darin waren 40 wissenschaftliche Projektleitungen und rund 100 Studierende beschäftigt. Im Bereich der Lehrprojekte haben sich seit 2015 im Methodengrundkurs über 300 Studierende in mehr als 80 Forschungsgruppen den Anliegen zivilgesellschaftlicher Organisationen in Hamburg angenommen. Darüber hinaus haben mehr als 70 Studierende in Form von Abschlussarbeiten, Forschungspraktika oder in anderen durch das Projektbüro vermittelten Projekten einen wichtigen Beitrag zu unserer Stadtgesellschaft geleistet.

7. Herausforderungen

Das Projektbüro steht bezogen auf die Lehrprojekte seit seiner Gründung vor zwei zentralen Herausforderungen¹⁰: (1) der langfristigen Sicherung der Ressourcen, die zum Betrieb der Geschäftsstelle und damit auch der Sicherung der gesammelten

9 Von ähnlichen Ergebnissen berichten auch Altenschmidt (2016) und Kern (2016) für vergleichbare Projekte an der Universität Duisburg-Essen.

10 Eine dritte Herausforderung ist die Lösung verwaltungstechnischer und rechtlicher Probleme in den Verträgen von Dienstleistungsprojekten. Da der Fokus des vorliegenden Bandes das Thema Transfer in der Lehre ist, gehen wir in diesem Beitrag nicht auf diese Aspekte ein, sondern verweisen auf Schnapp 2017: 542.

Erfahrungen und Organisationsexpertise benötigt werden, und (2) der Gewinnung von Lehrenden für die Idee der transferorientierten Lehre.

Wegen der Komplexität der Aufgaben und der für eine erfolgreiche Arbeit notwendigen hohen Verflechtung mit anderen Organisationen und Verwaltungseinheiten kann eine Einrichtung wie das Projektbüro mittelfristig nur erfolgreich arbeiten, wenn es im organisatorischen Kern personale Stabilität über längere Zeit gibt, sodass Erfahrungen gesichert, Kontakte und Netzwerke stabilisiert und Arbeitsweisen routinisiert werden können. Die Möglichkeit, solche personalen Ressourcen zu entwickeln, ist nur gegeben, wenn es stabile langfristige Finanzierungszusagen für eine solche Einrichtung gibt. Wie oben dargestellt, besteht gegenwärtig für das Projektbüro die Hoffnung, im Rahmen der Transferstrategie der Universität Hamburg als Einrichtung der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften eine solche Zusage zu erhalten. Damit ist gleichzeitig auch angedeutet, auf welcher Organisationsebene eine solche Einrichtung liegen muss. Das kann nicht die einzelne Professur, ein Institut oder Fachbereich sein. Hier sind, je nach Größe der Universität, die Fakultäten oder die gesamte Universität gefragt.

Lehrprojekte gelingen nicht ohne Lehrende, die bereit sind, ihre Lehrveranstaltungen für transferorientierte Lehre zu öffnen. Da Lehre mit Praxisprojekten trotz organisatorischer Unterstützung durch das Projektbüro mehr Zeit als »normale« Lehre fordert (siehe auch Altenschmidt 2016), ist es gerade an Universitäten oft nicht leicht, Lehrende für solche Projekte zu begeistern. Das gilt umso mehr, als solche Projekte für die Verbesserung der eigenen wissenschaftlichen Karrierechancen bislang nicht relevant sind. Hier sind die Universitäten und gegebenenfalls auch die Landeshochschulgesetzgeber gefragt, geeignete Anreize zu schaffen. Dabei ist Unterschiedliches denkbar, wie etwa a) die Einrichtung von Transferpreisen, insbesondere auch von Preisen für transferbezogene Lehre, b) die finanzielle Unterstützung solcher Projekte, c) die eigenständige Anrechnung von Transferlehre bei der leistungsorientierten Mittelvergabe, d) die Möglichkeit, erhöhte Deputate für Transferlehre anzurechnen, e) die Einrichtung entsprechender hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote oder f) die Aufnahme von Transferaktivitäten in das Portfolio berufsrelevanter Kriterien. Diese und andere Ideen müssen in den Hochschulen, insbesondere an den Universitäten, und darüber hinaus diskutiert sowie etabliert werden, wenn Hochschullehre und gesellschaftlicher Transfer dauerhaft erfolgreich miteinander verbunden werden sollen.

8. Schluss

Der vorliegende Band steht unter der Frage, ob Transfer in der Lehre eine Zumutung oder eine Chance ist. Aus unserer Sicht lautet die Antwort eindeutig: eine Chance. Diese Chance bekommt man aber nicht umsonst. Transfer in der Lehre be-

deutet, deutlich erhöhten organisatorischen und didaktischen Aufwand für Lehrveranstaltungen, Praktika und Abschlussarbeiten zu betreiben. Das ist ein Aufwand, der von Lehrenden im Alltag nicht vollständig und regelhaft zusätzlich geleistet werden kann. Möchte man also Transfer und Lehre systematisch verbinden, dann Bedarf es einer organisationalen Unterstützung entsprechender Aktivitäten. Das Projektbüro Angewandte Sozialforschung ist eine Form, wie diese Unterstützung dauerhaft geleistet werden kann.

Literatur

- Karsten Altenschmidt/Wolfgang Stark (Hg.), 2016: *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft*, Wiesbaden.
- Altenschmidt, Karsten, 2016: »Community-based Research umsetzen«, in: Karsten Altenschmidt, und Wolfgang Stark (Hg.). *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft*, Wiesbaden, S. 43-60.
- Backhaus-Maul, Holger/Roth, Christiane (Hg.), 2013: *Service Learning an Hochschulen in Deutschland*, Wiesbaden.
- Douglass, John A., 2016: *The New Flagship University: Changing the Paradigm from Global Ranking to National Relevancy*, Basingstoke.
- Eilers, Marie, 2019: *Kooperieren, Forschen, Praktizieren – Ein Für und Mit zwischen Universität und Zivilgesellschaft*, Masterarbeit, Universität Hamburg.
- Heudorfer, Anna, 2019: »Studentische Forschung für gesellschaftlichen Wandel? Konzeptionelle und empirische Ziele von Community-Based Research«, in: Tobias Jenert/Gabi Reinmann/Tobias Schmohl (Hg.): *Hochschulbildungsforschung*, Wiesbaden, S. 207-228.
- Kern, Oliver, 2016: »Gemeinsam Forschen und Lehren: Nutzeffekte von CBR aus Sicht der Zivilgesellschaft«, in: Karsten Altenschmidt/Wolfgang Stark (Hg.): *Forschen und Lehren mit der Gesellschaft*, Wiesbaden, S. 61-76.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuch, 2017: *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*, Bielefeld.
- Ludwig, Joachim, 2012: »Studieneingangsphasen als Professionalitätsproblem«, in: Peter Kosack/Uta Lehmann/Joachim Ludwig (Hg.): *Die Studieneingangsphase – Analyse, Gestaltung und Entwicklung*, Bielefeld, S. 45-56.
- Maassen, Peter, 2019: »New demands to universities and their impact on the place of universities in society«, in: Körber-Stiftung (Hg.): *The Place of Universities in Society*, Hamburg, S. 14-25.
- Schnapp, Kai-Uwe, 2017a: »Das Hamburger »Projektbüro Angewandte Sozialforschung«. Eine Infrastruktur für Lehr-Forschung mit Gesellschaftsbezug«, in: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* (27/2017), S. 529-547.

- Schnapp, Kai, 2017b: »Wie integriert man ein sich rasant ausdifferenzierendes Fach?« *Zeitschrift für Politikwissenschaft* (27/2017), S. 101-103.
- Strand, Kerry/Marullo, Sam/Cutforth, Nick/Stoecker, Randy/Donohue, Patrick, 2003: »Principles of Best Practice for Community-Based Research«, in: *Michigan Journal of Community Service Learning* (9/2003), S. 5-15.
- Wissenschaftsrat, 2016: Wissenschaftsrat: *Wissens- und Technologietransfer als Gegenstand institutioneller Strategien. Positionspapier*, Drs. 5665-16, Weimar.

Strukturen 5: Zeitprobleme, Anerkennung, Leistungszulagen, Netzwerke

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Die Ressource Zeit ist immer prekär. Transferaktivitäten sind meist zeitintensiv. Das lässt sich adäquat kaum in Studienverlaufsplänen abbilden. Gibt man solchen Aktivitäten jedoch einen Raum – etwa in Form eines eigenen Transfermoduls mit einer modul-, aber nicht veranstaltungsbezogenen Menge an ECTS –, dann können sie auch die knappen Zeitressourcen etwas rationaler verwalten.

STEPHANIE JÖRRES: Eine ganz klare Zumutung vor allem für Wissenschaftler:innen ist natürlich der Aspekt Zeit. Wissenschaftler:innen sollen natürlich vor allem forschen und lehren und sind mit diesen beiden Hauptaufgaben bereits sehr ausgelastet. Die zusätzliche Forderung neben dem Transfer der Forschungsergebnisse nun auch noch Transfer in der Lehre mitzudenken und auch umzusetzen, strapaziert die ohnehin knappen Zeitressourcen der Wissenschaftler:innen noch mehr. Zudem erhält man als Wissenschaftler:in durch gute und innovative Lehre immer noch nicht die Anerkennung, wie durch gute und innovative Forschungsergebnisse.

HIRAM KÜMPER: Die eine große Zumutung ist natürlich, dass es viel, viel mehr Zeit – und zwar: kaum im Vorfeld exakt planbare Zeit – kostet als alle konventionellen Erwartungen, die im universitären Kontext an uns herangetragen werden. Projekte müssen angebahnt werden; es muss (eigentlich) Vertrauen zwischen einem selbst und den Projektpartnern aufgebaut werden; es fallen viel, viel mehr Rückfragen von Studierenden an, die man i. d. R. auch nicht so aus der Hüfte heraus beantworten kann wie viele Fachfragen. Vor allem aber die Kontaktzeiten mit den Projektpartnern können sich leicht gewaltig aufsummieren. Zumindest wenn man es ernst meint und erfolgreich sein will. Einzelne Ansätze, die für Transfer in der Lehre wichtig sein können, machen das ja gerade zum Kern: der community-based-research-Ansatz zum Beispiel. Da entwickelt man die Frage, was der ›Projekterfolg‹ eigentlich ist, ja stetig iterativ mit den Partnern weiter. Finde ich sehr, sehr sympathisch. Und unfassbar anstrengend.

Deshalb machen, glaube ich, auch so verhältnismäßig deutlich weniger Professor:innen Transferprojekte und viel mehr der Mittelbau. Darüber zu schimpfen, ist auch Mangel an Institutionenverständnis. Es schickt sich zwar nicht, als Vertreter über die Belastung der eigenen Statusgruppe zu sehr zu jammern – aber es ist einfach schon ein Unterschied, ob man 9

SWS oder 2 SWS vorbereiten muss; ob man ständig Gremien, Personalfragen, Formulare und gottweißwas vor der Brust hat, und jetzt seit einiger Zeit ja auch ständig Geld irgendwoher erbetteln soll. Da hat der Druck aus allen Richtungen, sich hier und da auch noch zu engagieren, in den letzten Jahren massiv zugenommen, zugleich auch der Frust, weil man immer weniger damit bewegen kann, weil zugleich die Reglementierung durch die Zentrale (Verwaltung, Rektorat, Ministerium ...) immer mehr zunimmt. Also, kurz gesagt: Ich verstehe ganz gut, wenn viele Kolleg:innen sich nicht auch noch die Causa Transfer ans Bein binden möchten. Gerade in den Geistes- und Kulturwissenschaften, wo ja die Gegenstände selbst häufig schon etwas mehr Reden verlangen.

THOMAS S. HOFFMEISTER: Und der Ansatz, den bisher die Regierungen gemacht haben, das Lehrdeputat von 8 auf 9, am liebsten hätten sie es ja vermutlich noch höher, SWS zu erhöhen, wird nicht dabei helfen, dass Lehrende über die Lehre miteinander reden, weil das andere große Thema, was wir inzwischen auch dokumentiert haben, ist, dass über die letzten 20, 30 Jahre der Anteil der Zeit, den Hochschullehrende für Lehre aufwenden, von etwas über 40 % auf etwas über 20 % gesunken ist, während der Aufwand für Administration gegenteilig gestiegen ist. Das heißt, wenn wir jetzt über Strukturen reden, dann müssen wir über strukturelle administrative Verschlinkung der Universitäten reden. Dringend darüber nachdenken, mit was für einem Ballast wir uns versehen.

HIRAM KÜMPER: Das Positive andersherum: Ich glaube, mit Transfer kann man sich, wenn man es ernst meint und dafür brennt – denn nur dann ist es ja irgendwie authentisch – heute auch für die eigene akademische Karriere ein gutes Fleißkärtchen auf den eigenen Markenkern kleben. Ich habe schon das Gefühl, dass das auch in Berufungskommissionen und ähnlichen Kontexten durchaus goutiert wird – unter Umständen aus den falschen Gründen, klar. Aber immerhin: es kommt häufig gut an. Jeder akademische Nachwuchs müsste aber vermutlich sehr gut abwägen, ob die investierte Zeit nicht in andere, in diesem Geschäft momentan noch härtere Währung, nämlich Drittmittel und Forschungsergebnisse, besser investiert ist. Und das ist eigentlich sehr, sehr schade. Denn die einen, die noch etwas zu verlieren haben, pokern letztendlich, wenn sie Transferprojekte in der Lehre machen, die allzu viel Aufwand erzeugen (und welches, mal ehrlich, erzeugt wenig Aufwand?!). Und die anderen, die wenigstens beruflich schon einmal angekommen sind, werden systemisch davon abgehalten, weil sie in allererster Linie für sich selbst und ihr eigenes Selbstverständnis etwas gewinnen können – aber sonst eher mit Hindernissen und Mehrarbeit zu rechnen haben. Hier fehlt es also insgesamt noch an Anerkennung von Transfer als eigenständige dritte Währung neben Forschung und Drittmitteln – und eigentlich natürlich Lehre, die aber leider ja an deutschen Universitäten trotz hoffnungsvoller Entwicklungen in den letzten Jahren auch noch weit davon entfernt ist, eine wechselläufige Währung im Anerkennungsgeschäft zu werden.

Über Transfer als ›Zumutung‹ (und die Wege, das zu ändern) kann man also letztlich eigentlich erst sinnvoll reden, wenn man sich einig ist, dass er von allen gewollt wird. Ansonsten fallen wir wieder einmal in die Falle, uns selbst zu bemitleiden, dass die vielen Segnungen,

die wir dem Universitätssystem anbieten, von vielen Akteuren gar nicht gewollt sind. Das kennen wir doch, wenn wir ehrlich sind, alle: in der Hochschuldidaktik zum Beispiel; oder im Bereich der Digitalisierung. Aber bei den Lehrinnovationen ist es eigentlich am deutlichsten zu sehen: Da besteht häufig gar kein Wollen für Veränderung. Und dann müsste man schon auch zugestehen, dass es an den Veränderern (also im Zweifel hier: an uns) liegt, klar zu machen, warum die Veränderung notwendig oder doch wenigstens wünschenswert ist. Insofern fände ich ›Zumutung‹ zwar eine profund richtige, aber kommunikativ eine strategisch problematische Bezeichnung. Es provoziert geradezu die Reaktion ›Dann lasst es doch; hat Euch doch niemand drum gebeten.‹ Und in der derzeitigen hochschulpolitischen Situation stimmt das ja sogar weitestgehend noch: An den Universitäten selbst – weniger vermutlich an den Fachhochschulen – bittet uns in der Regel wirklich niemand; und wenn überhaupt, dann am ehesten die Zentrale, also das Rektorat oder Präsidium, denn die sind am nächsten an den politischen Entscheidern gebaut, also an den Ministerien, für die Transfer (zum Glück) so ein zunehmendes Thema ist. Und selbst die wollen ja i.d.R. ›Transfer‹ (Punkt) und nicht ›Transfer in der Lehre‹.

Also, kurz gesagt: Ich wäre vorsichtig damit, von ›Zumutung‹ zu sprechen. Jedenfalls erst einmal überlegen, wem gegenüber!

CLAUDIA SCHLAGER: Ich halte die Zumutungen alle für lösbar, wenn es einen erklärten Willen der Hochschulleitungen gibt, transferorientierte Formate zu fördern bzw. es unterstützen, dass Drittmittel dafür eingeworben werden können. Es ist häufig ein strukturelles Problem – wenn die Studiengangsentwicklung und das Qualitätsmanagement der Hochschule eingebunden werden und transferorientierte Lehrformate auf der Prozessebene mitdenken, dann kann man die curriculare Verankerung beispielsweise leicht voranbringen.

HIRAM KÜMPER: Ich sage das nicht als Abwehrhaltung, sondern weil man daraus, glaube ich, einen Schuh machen kann. Einen Schuh von Selbstbewusstsein, der dann auch besser passt. Denn wenn man andererseits erst einmal Konsens hergestellt hat, dass Transfer grundsätzlich gewollt ist, dann kann man auch selbstbewusster darüber sprechen, was es dafür braucht und befindet sich nicht immer in der Lage, sein kleines, prophetisches Baby mit dem Geld und der Zeit von anderen, die noch nicht wirklich überzeugt sind, wickeln zu wollen (was ja sonst leider viel zu leicht der Eindruck bei vielen Innovationen in der Hochschullehre ist).

Ich glaube, es führt kein Weg daran vorbei, erst diese Basis zu klären und den Konsens herzustellen. Das geht letztlich am nachhaltigsten, indem man ›Transfer in der Lehre‹ als Governance-Thema an der eigenen Hochschule etabliert. Dafür wiederum braucht die Hochschulleitung. Und deren Währung kann man als Hochschulangehöriger ja in der Regel am besten abschätzen: sind das Drittmittel, ist das Öffentlichkeit ...? Es ist (völlig nachvollziehbarerweise) in der Regel nicht der bloße Sachgrund, also die vernünftige Einsicht darin, dass ›Transfer in der Lehre‹ einfach gut ist. Glücklicherweise, wer das in seiner Hochschule so leicht vorfindet. Aber es dürfte der Einzelfall sein. Und dafür können meist auch die Hochschulleitungen

nix – denn die haben Druck genug von allen Seiten. Hier greift wieder das Stichwort ›Institutionenverständnis‹. Also: Erstmal in Ruhe darüber nachdenken, was für die Gegenseite wichtig ist und an welchen Punkten man sie positiv gegriffen kriegt, statt in die Forderungshaltung zu verfallen.

Und – tataaaa, jetzt kommt die positive Wendung – das geht ja im Moment sogar ganz gut. Zumindest in Baden-Württemberg. Das geht, eben weil es diese Möglichkeit sowohl der materiellen Anschubunterstützung (Geld und Unterstützung durch ›geldwerte Leistungen‹ wie z.B. das Tübinger Videoprojekt¹) als auch der ideellen Unterstützung durch Öffentlichkeitsarbeit und die mittelbare Anbindung an die ministerale Ebene gibt. Denn mit TRAFO werden ja genau solche Währungen ausgeschüttet, die für Hochschulleitungen in der Regel wichtig sind – und wichtig sein müssen (Geld, öffentliche Wahrnehmung; Engagement, das vom Ministerium wahrgenommen wird). Das ist genau die Allianz, die wir brauchen, um Transfer in der Lehre weiter oben bei uns in den Hochschulen anzusiedeln. Hoffentlich ziehen da anderen Bundesländer nach.

SIBYLLE MÜHLEISEN: *Da Transferprojekte in der Lehre trotz Unterstützungsstrukturen sehr aufwändig für alle beteiligten Akteure sind, bedarf es der Kreditierung der Studierenden als auch der Deputatsanrechnung für die Lehrenden.*

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: *Der hohe persönliche Einsatz ist wohl nur in einer Kultur der Anerkennung förder- und erhaltbar. Wer sich gesehen und gewertschätzt fühlt, wird den Mehraufwand gern erbringen. Ich spreche dabei nur von denjenigen Menschen, die ohnehin bereit sind, sich für solche Projekte einzusetzen. Davon gibt es immer genug, und Transfer muss auch nicht von allen Mitgliedern eines Fachbereichs oder einer Fakultät geleistet werden.*

CLAUDIA SCHLAGER: *Was die Anerkennung von transferorientierten Lehrformaten angeht, besteht häufig noch viel Luft nach oben. Auch das ist ein Thema, das die Hochschulleitung angehen sollte – mit den Lehrenden gemeinsam. Die wissen selbst am besten, welches Anerkennungsformen wären, die sie adäquat finden.*

THOMAS S. HOFFMEISTER: *Ich rede gern von Incentives. Und wann immer ich das tue, sagen die Lehrenden, ja, das braucht's. Und wenn ich dann woanders hingehe, wo man mehr darüber entscheidet, wie sehen die Strukturen an der Universität aus, dann heißt es oft, man könne ja nicht alles belohnen und bezahlen. Komischerweise wird aber in der Forschung alles*

1 Gemeint ist die Unterstützung von Transfer-Lehre-Veranstaltungen im Rahmen des Verbundprojektes transferorientierter Lehre Baden-Württembergs (www.trafo-bw.de) durch das Zentrum für Medienkompetenz der Universität Tübingen. Dort kann man beispielsweise Projekte durch einen Film darstellen lassen.

und jedes belohnt. Wie bekommen wir das umgesetzt, dass Lehre in Leistungsbezügen honoriert wird. In den Katalogen steht sie teilweise drin, aber wie viele unserer Rektor:innen sind stärker forschungs- als lehrraffin? Ich behaupte: die deutliche Mehrheit. Und es sind natürlich die Rektor:innen, die über die Leistungsbezüge entscheiden. Dazu kommt: wie misst man denn das Besondere, das Exzellente an der Lehre? Wir wissen doch alle, die Evaluation und das Votum begeisterter Studierender sind es noch nicht. Welche Kriterien haben wir? In der Forschung haben wir diese Proxys. Wir wissen, dass die durchaus kritisch zu sehen sind – Zitationen, Publikationen, h-Index, all diese Geschichten, Drittmittel. Das fängt ja schon damit an, dass Geisteswissenschaftler sich schwerlich mit Ingenieuren vergleichen können, wenn es um die Drittmittelinwerbung geht, weil man in den Buchstabenwissenschaften keine große, teure Maschine für eine Million braucht.

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Es gibt eine Spannung zwischen dem, was vielleicht die Zentrale will und dem, was die Dezentrale bereit ist zu leisten. Jetzt muss man vermitteln, und das Vehikel, das zu bewerkstelligen, sind z.B. die incentives. Gibt es noch andere Möglichkeiten oder läuft das nur über Anreize? Also wie kriegt man eine Community hin? Wie kriege ich es hin, dass Kolleginnen und Kollegen auf einen einfachen Vorschlag wie ›Hört mal zu, lasst uns mal austauschen‹ die schlichte Reaktion kommt ›Hey, ja, klar, warum nicht? Sag ich Dir. Habe ich keine Angst vor.‹

THOMAS S. HOFFMEISTER: Ich stimme dir zu, es braucht Communities. Ich habe z.B. vorgeschlagen, doch ein System zu etablieren, bei dem Lehrende andere Lehrende besuchen und beraten. Die müssten allerdings eine didaktische Minimalausbildung erhalten. Und vielleicht für diese Arbeit im Jahr eine Semesterwochenstunde abrechnen können. Jede:r begleitet halt mal eine:n anderen ein Semester lang, geht ein paarmal hin, redet mit ihr/ihm hinterher über die Lehre. Allein das würde etwas zustande bringen: man würde tatsächlich anfangen, über Lehre miteinander zu reden.

Derzeit haben wir eine ganz außergewöhnliche Situation, weil wir wissen, dass wir im nächsten Semester (Sommersemester 2020) wegen der Corona-Pandemie ausschließlich Online-Lehre machen können. Ich sehe nicht, dass wir irgendeinen Studierenden auf dem Campus haben werden oder auch nur das Risiko eingehen. Wie geht man damit um? Wir haben ganz viele Rezepte. Wir haben das Zentrum für Multimedia in der Lehre, die können einem sagen, worauf man achten sollte, was man nicht machen sollte usw. Trotzdem wird das für die Lehrenden total schwer werden, sich darauf einzulassen. Ich habe den Studiendekanen gesagt ›Sorgt dafür, dass ihr Communities von Lehrenden habt, die sich gegenseitig helfen, diese Schritte zu machen‹. Das alleine zu machen, ist unendlich schwer. Wenn man sich gegenseitig berät, wird es einfacher: Wie geht denn das? Hast Du mit der Software schon mal gearbeitet und hast Du das hingekriegt? Da wird man in dieser Situation wahrscheinlich stärker geneigt sein, mal andere zu fragen und vielleicht entwickelt sich ja etwas Positives aus der Krise. Ich hoffe ja immer, dass solche großen Krisen auch ihre positiven Seiten haben, also das eine ist, dass ich nicht glaube, dass wir mit Digitalisierung auf den

status ante zurückfallen und das andere ist, dass vielleicht dieses ›Oh, ich hab tatsächlich Kolleg:innen und Kollegen, mit denen ich darüber reden kann, wie ich meine Lehre mache und die mir helfen, bestimmte Sachen umzusetzen‹. Dass das ein bisschen Schule macht und vielleicht ein bisschen am Leben bleibt, aber wir müssen das in irgendeiner Weise strukturell unterstützen. Wie, da gibt es bestimmt verschiedene gute Wege, wie man's machen kann, aber wir müssen es strukturell unterstützen.

Es geht ja darum, dass man Netzwerke schafft. Das ist schon schwierig. Wir haben ja alle möglichen Persönlichkeiten an den Universitäten. Wir haben hervorragende Forscher:innen und Forscher, die nicht das leiseste Interesse haben an Lehre, und die möchten auch keine Community der Lehrenden haben. Je weiter sie davon wegkommen, umso besser ist es. Lehre ist eine Störung. Das andere Extrem haben wir auch. Wir haben begeisterte und begeisternde Lehrende, die aber die Forschung total vernachlässigen und sich ausschließlich für die Lehre engagieren. Beides ist nicht das, was wir eigentlich wollen. Wir haben dann alle Schattierungen dazwischen. Wir haben aber auch Personen, die sind tatsächlich fantastisch in der Forschung und auch fantastisch in der Lehre. Das sind aber die Ausnahmeerscheinungen. Da braucht man schon sehr spezielle und sehr hohe Begabungen, die bringen nicht alle mit. Es gibt nur wenige Personen, die das wirklich beides auf dem hohen Level können. Und die Frage ist ja jetzt, wie kommt man dazu, dass man die, die vielleicht willig sind, also also gute Forscher:innen sind, auch mit einfängt in eine solche Community der Lehrenden. Und ich glaube halt, mit dem Wegfall von administrativer Last entstünden Freiräume, die genutzt werden könnten. Vielleicht muss man – dann sind wir wieder bei Incentives – das in einer Weise honorieren, wie man halt auch honoriert, wenn Leute viel Gremienarbeit machen. Irgendwie wird man Strukturen schaffen müssen.

Doch die wichtige strukturelle Veränderung ist die Veränderung in den Köpfen. Das wir Einsatz für die Lehre, Mitarbeit in einer Community von einander beratenden Lehrenden und als spezielles Format Lern-/Lehrszszenarien mit Transferanteil für etwas Selbstverständliches halten. Dass man sowas eben macht.

Welche Folgen hätte die nachhaltige Etablierung von Transferprojekten in der Lehre für das Selbstverständnis der deutschen Universität?

Selbstverständnis und Vision

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Während ein Teil der Lehrenden die Forderung nach Transfer in die und aus der Gesellschaft als neuen kreativen Freiraum auffasst, betrachten andere dieselbe Aufgabe als unzumutbare Herausforderung, als Bedrohung ebenjener Freiheit von Forschung und Lehre, die doch nur ein gewisser Abstand von direkten gesellschaftlichen Aufträgen und Fragestellungen ermöglicht. Es geht also bei der Frage, welchen Stellenwert wir Transferaktivitäten in Forschung und Lehre zukünftig zubilligen wollen, ums Ganze, nämlich ums Selbstverständnis der deutschen Universität. Die Wissenschaftsfreiheit ist ein vom Grundgesetz geschütztes Gut, das, auch vor dem Hintergrund des historischen Missbrauchs von Forschung in Deutschland, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ermöglichen soll, ihre Fragen und Themen unabhängig von möglichen Interessen nichtwissenschaftlicher Akteure setzen und verfolgen sollen.

Dieser Auffassung implizit ist die Annahme, dass eine solche Freisetzung Grundbedingung für die Entstehung des Neuen ist. Keine Innovation ohne eine freischwebende und eben nicht immer schon durch praktische Ziele gebundene Suche und Neugier. Abgesehen davon, dass das Ideal dieser Freiheit in der Realität ohnehin kaum mehr als eine regulative Idee darstellt, lässt sich auch fragen, ob die hartnäckige Abwendung von Welt nicht eben genau die Gefahren von Blasenbildung bedingt, die landläufig unter dem Etikett ›Elfenbeinturm‹ geläufig sind. Das idealistische Innenbild des Elfenbeinturms, seine träumerische Rückseite sozusagen, ist die ›Gelehrtenrepublik‹, der jede Anmutung außengesetzter Aufgaben, Normen oder auch nur Anregungen als Verwässerung des Eigentlichen angesehen wird. Literaturwissenschaftliche Kanones wollen oft mit der Lektürepraxis ihrer aktuellen Gegenwart gar nichts zu tun haben, ökonomische Modelle funktionieren umso besser je weniger sie von realer wirtschaftlichen Prozessen verunreinigt werden, allenfalls die Natur- und Technikwissenschaften müssen sich notgedrungen immer an der Welt reiben, ohne die ihre Aussagen gar nicht möglich wären.

In Zeiten knapper Mittel kann sich die Frage nach Transfer in der Lehre aber noch ganz anders stellen: Wie soll sich eine Universität verhalten, wenn ihr Gelder etwa aus der Industrie angeboten werden? Was, wenn diese Industrie militärische oder anderweitig ethisch zumindest sehr unterschiedlich beurteilbare Ziele verfolgt? In welche Verpflichtungen gerät man auch im ehrenamtlichen Engagement? Wie lässt sich der Mehraufwand von Transferprojekten in der Lehre gegenüber der Fürsorgepflicht der Universität für ihre Studierenden

vereinbaren? Kann derjenige, der sich gesellschaftlich engagiert, überhaupt noch jene politische Neutralität für sich beanspruchen, die doch zentral für den Wahrheitsanspruch wissenschaftlicher Forschungsergebnisse ist?

Es gibt momentan, glaube ich, drei einander widerstrebende Visionen von der Zukunft der Universität, die sich vor allem in dem Verhältnis, das sie zu dem, was sie in merkwürdiger Verkennung ihrer eigenen Zugehörigkeit ›die Gesellschaft‹ nennen, einnehmen wollen, unterscheiden. Vision 1 träumt sich zurück in das verloren geglaubte, in dieser Form jedoch nie real existente Arkadien einer Gelehrtenrepublik. Oft hört diese auf den Eigennamen Humboldt. Man findet Vertreter:innen dieser Position vor allem in den Geisteswissenschaften. Ihr Feind sind Anwendungen im Allgemeinen, denn diese gelten bereits unabhängig von der konkreten Form, die sie annehmen, als Verunreinigungen freier Bildung. Freie Bildung ist dabei ein Ideal, das recht unscharf formuliert und gedacht ist – Stephanie Stock hat sehr schön gezeigt, dass der Bildungsdiskurs, der seit den 1990er Jahren vor allem als Kanondebatte (mit Schwerpunkt auf literarischen und philosophischen Texten) geführt wird, ›Bildung‹ als freien Signifikanten behandelt, der ganz unterschiedliche Allianzen eingeht und von diesen Allianzen her sich überhaupt erst definiert.¹ Er selbst ist leer – frei flottierend wie man sich seine Bewegung in der Welt selbst vorstellt. Dass Humboldt und die Idee der Humboldt'schen Universität möglicherweise auch deshalb auf einen freien Bildungsbegriff setzten, weil sie sich vor der Napoleonischen Vernützlichung alles höheren Wissens in den sogenannten ›écoles‹ absetzen mussten und wollten,² kommt den Vertretern der Rückkehr in die Gelehrtenrepublik nicht in den Sinn. Oft wird der Anspruch auf Distanz zwischen Wissenschaft und Gesellschaft verknüpft mit dem Hinweis auf die legitimatorischen und ökonomischen Zwangslagen, in die eine allzu eng an konkreten gesellschaftlichen, technischen, politischen Lösungsbedürfnissen orientierte Wissenschaft geraten kann – aktuell etwa aus Anlass studentischer Störungen von Vorlesungen unliebsamer Redner:innen³ vom Präsidenten der Hochschulrektorenkonferenz, dem Germanisten Peter-André Alt sowie vom Rektor der Universität Hamburg, dem Erziehungswissenschaftler Dieter Lenzen. Man merkt, wie schwierig es bereits bei der Vorstellung dieser ersten Vision ist, zu einer klaren Bewertung zu kommen: jeder Ansatz trifft etwas, selbst wenn er als ganzer vielleicht am möglichem Ziel – welchem? – vorbeischießt.

Die zweite Vision ist wohl diejenige, die am weitesten von der ersten entfernt ist: sie stellt sich die Zukunft der Universitäten »entfesselt« vor – Protagonist ist der ehemalige Leiter des

1 Siehe Stock 2017.

2 Obendrein waren ja die Wissenschaftsinteressierten Deutschlands gezwungen, nach dem Verlust der Vorzeiguniversität Halle als Folge der Napoleonischen Besetzung großer Teile Deutschlands einen neuen Standort zu suchen: »Trotz der äußersten finanziellen Anspannung wurde die Berliner Universität schon im Jahre 1810 mit 24 Lehrstühlen und etwa 250 Studenten eröffnet [...]« (Fisch 2015: 52)

3 Genannt seien der AfD-Gründer Bernd Lucke, dessen Antrittsvorlesung in Hamburg durch studentische Sprechchöre verhindert wurde, sowie die Ethnologieprofessorin Susanne Schröter, die durch studentische Gruppen aufgefordert wurde, eine Konferenz zum Kopftuchtragen im Islam abzusagen und selbst zurückzutreten.

Centrums für Hochschulentwicklung der Bertelsmann-Stiftung, Detlef Müller-Böling. Die »entfesselte Universität« charakterisiert er mit den Adjektiven »autonom, wissenschaftlich, wettbewerblich, profiliert, wirtschaftlich, international und virtuell« (Müller-Böling 2020). Das ist – trotz der scheinbar inklusiven Adjektive »autonom« und »wissenschaftlich« exakt das, was den Vertreter:innen einer Renaissance des Humboldt'schen Hochschulideals als Hölle der totalen Durchkapitalisierung erscheinen muss – und gleichzeitig just die Art von Diskurs, die wohl die Programme der meisten Universitätsleitungen treibt und prägt. »Leistung« ist die heilige Kuh, die die »entfesselte« Universität als höchsten Wert verehrt. Interessanterweise interessiert es den Leistungsdiskurs wenig, dass ihm eine Realität der Meßbarkeit von Forschung und Lehre völlig abgeht: man meint, diese durch Qualitätsmanagement, Evaluationen, Rankings ermitteln zu können und vergisst, dass gute Ideen keine Kennziffern tragen und meist das Gegenteil hektischen Getriebes, nämlich Pausen, Ruhe, freien Raum als Quellen haben. Man vergisst, dass Leistungsbewertungen nie neutrale Medien sind: so verknüpfen Systeme wie EvaSys völlig unverbundene Antworten auf Fragen zu kurvenförmigen, völlig aussagefreien Verläufen, denn ihren Überzeugungssog beziehen diese Bilder ja nicht aus ihren Inhalten, sondern ihrer Form. Oftmals wird befürchtet, dass Vision Nr. 2 letztlich eine Auflösung der Universitäten in eine Beratungs- und Expertenkultur zur Folge haben könnte.

Last not least, gibt es ein new kid on the block: die Namen sind hier noch offen – man spricht etwa von poröser Hochschule oder der Universität als Ökosystem oder auch einer open loop university. Diese Hochschulmodelle teilen die Gesellschaftsorientierung der zweiten mit der kreativen Freiheit der ersten Vision und sind dennoch kein »dritter Weg« zwischen den beiden anderen, sondern ein sehr radikales, neues Modell, das ganz unterschiedlich realisiert werden kann – es stellt die individuellen Lernsituationen ins Zentrum der Wissensaneignung, -vermittlung und -generierung. Das ist natürlich suspekt, denn es bedeutet einen erheblichen Verlust an Kontrollierbarkeit, Disziplinierbarkeit und, letztlich, Macht. Es würde auch die endgültige Verabschiedung des Meister-Schüler-Modells, das die europäische Universität seit ihren Anfängen in Paris und Bologna prägt, bedeuten. In Deutschland hat etwa die private Code-University in Berlin erste Schritte in diese Richtung gemacht: das Lernen folgt nicht einem vorgegebenen Curriculum, sondern ist radikal individualisiert und projektgetrieben.⁴ Auf andere Weise realisiert das ebenfalls private Bard College eine Alternative zum gegenwärtigen Hochschulbetrieb in Deutschland: hier wird auf Bildung für Generalisten in einem sehr emphatischen, humanistischen, von den liberal arts getriebenen Sinn gesetzt. Auch dieses

4 Die Selbstdarstellung der Code University findet sich auf ihrer Website <https://code.berlin/de/>, eine Darstellung des Projekts auf der Seite des Stifterverbands Niebuhr e.a. 2017. Beim Rundgang durch die Code University im Jahr 2018 kam ich jedoch ins Grübeln beim Blick an die Büro- und Projektraumtüren, die die Namen »Google«, »Dell«, »Audi« etc. trugen. Ganz so frei und unabhängig, nur der eigenen Kreativität verpflichtet, wie es die Werbematerialien suggerieren, scheint die Code University doch nicht zu sein. Aber vielleicht fehlt da einem Geisteswissenschaftler auch einfach der Einblick in die Software-Branche und das, was die Vorbereitung auf die Arbeit in ihr braucht.

Studium legt Wert auf hohe Individualisierung der Lernprozesse und gibt dem »civic engagement« sehr großen Raum.⁵

THOMAS S. HOFFMEISTER: Die deutschen Universitäten werden einen Schritt von ihrem Sockel herunter machen und versuchen, ein bisschen mehr in die Orte, in denen sie angesiedelt sind, auszustrahlen. Etwas mit der Community zu tun zu haben, die um sie herum ist. In Deutschland ist das schwierig. Ich war einmal in Chicago und habe mir dort ganz unterschiedliche Colleges und Universitäten angeguckt und mich dann gefragt »was machen die eigentlich, um mit ihrer Community zusammenzuarbeiten?« Und die machen extrem viel. Also erstens ist es ganz selbstverständlich, dass die solche Lernprojekte in der Community machen und die Studierenden in die Community gehen und Sachen machen mit den Leuten dort. Was aber auch dazu führt, dass die Community das überhaupt will, ist, dass dort nicht rechtliche Bedingungen existieren wie bei uns – dass wir jeden Bleistift, den wir kaufen wollen, europaweit ausschreiben müssen –, sondern sie kaufen halt ihre Sachen in der Community ein, d.h. sie haben eine kooperative Beziehung zu der Communitylandschaft um sich herum und schaffen die Märkte, von denen die Community auch lebt. Das ist ein wechselseitiges Aufeinanderzugehen. Die Community hat Interesse an der Universität, weil die Universität ein Kunde sein kann. Die Universität hat Interesse an der Community, weil sie die Hersteller und Lieferanten sein können und, weil sie die Mitarbeitenden oder die Datengeber oder die Fragengeber sein können, und die Universität sieht sich auch in gewisser Weise in der Verantwortung, einen Service in diese Community hineinzugeben. Davon sind wir noch relativ weit weg. Aber es würde uns helfen, wenn wir tatsächlich ein Verständnis mehr in diese Richtung entwickeln würden.

Mit der Universität Bremen sind wir jetzt gerade in dem europäischen Universitätsnetzwerk YUFE (Young Universities For Europe), in dem eines der großen Ziele ist, eben auch in die Community hineinzugehen, für die Community etwas zu machen und den Studierenden, die das machen, auch Badges dafür zu geben, also keine Creditpoints. Da kommen wir nämlich wieder in diese schwierige Geschichte mit dem service learning: dort habe ich mal ironisch bemerkt, wenn wir das so machen mit dem service learning, könnte auch ein Dekan sein Auto gewaschen bekommen für einen service learning Creditpoint an die Studierenden, die mir das Auto waschen ... Das will ich halt nicht. Also die Creditpoints sind für mich zwingend mit Wissenszuwachs und Kompetenzzuwachs verbunden, aber service in die Community führt nicht automatisch dazu. Wir haben uns solche badges ausgedacht; das sind in dem Fall die YUFE Stars, die Studierende bekommen können, wenn sie bestimmte Aktionen in die Gesellschaft hinein machen. Und schon das ist wichtig, weil in dem Moment, wo man so etwas ein bisschen etabliert, wird das Verhältnis zwischen der Stadtgesellschaft und der Universität etwas enger; dann kommt man auch näher mit der Gesellschaft ins Gespräch.

5 Siehe den Wikipedia-Artikel zum Bard College.

HIRAM KÜMPER: Ich glaube, das ist einer der ganz wesentlichen Punkte, warum Transfer überhaupt in der Lehre und nicht nur in der Forschung wichtig ist. Wenn es eine selbstverständliche Aufgabe von Wissenschaft sein soll, gesellschaftliche Bedarfe und Frage aufzunehmen und in die Gesellschaft zurück zu wirken (und nichts anderes ist doch letztlich Transfer, egal auf welcher Ebene), dann muss man das so früh wie möglich als selbstverständlich erfahren. Das ist so ein Ding, was man heutzutage wohl ›Mindset‹ nennen würde. Das erfahre ich auch tagtäglich im Gespräch mit Kolleg:innen: entweder erkenne ich das als meine Aufgabe an – oder ich sage: ich mache das, was ich kann und soll, nämlich Wissenschaft und Lehre; alles andere müssen dann andere tun. Und auch diese Haltung muss man akzeptieren können.

Man kann auch anders sagen: Transfer zwingt dazu, zu sagen (und zu zeigen), wofür unsere wunderbare Fachkenntnis alles gut ist. Abstrakt haben wir auf diese Frage immer ganz viele Antworten, die wir uns in langer Zeit zurechtgelegt haben und entsprechend manchmal auch schon etwas phrasisch wirken, selbst wenn sie stimmen.

LISA BRAUN: Es würde sicher dazu beitragen, nicht nur theoretisch gut aufgestellte Akademiker auszubilden. Abseits des Bücherwissens könnten Studierende so zu Allroundern geformt werden, die sich nicht nur in ihrer Disziplin souverän bewegen, sondern durch Transferleistungen auch außerhalb dieser Disziplin gewinnbringend agieren und für neue Ansätze in verfahrenen und eingeschlafenen Forschungs- und Arbeitsfeldern sorgen könnten. Es könnten Menschen ausgebildet werden, die nicht nur Wissen anhäufen können, sondern die auch gelernt haben umzudenken und dieses Wissen auf verschiedene Art anzuwenden.

CLAUDIA SCHLAGER: Der Elfenbeinturmstatus der Universität würde reduziert. Es könnte ein besseres wechselseitiges Verständnis für jeweilige Spezifika der unterschiedlichen Akteursgruppen und Themen in Wissenschaft und Gesellschaft entstehen.

STEPHANIE JÖRRES: Transfer in der Lehre ist bereits ja jetzt schon an deutschen Hochschulen keine Neuheit mehr. Es wird noch nicht als solcher benannt, aber es gibt ihn bereits in vielerlei Hinsicht. Vor diesem Hintergrund würde sich die Etablierung bzw. vielmehr die Sichtbarmachung von Transferprojekten in der Lehre nicht mehr maßgeblich auf das Selbstverständnis deutscher Universitäten auswirken.

Die Vermittlung von Wissen an Studierende und Promovierende wird weiterhin im Fokus stehen und wird eine primäre Aufgabe der Hochschulen bleiben. Dass diese Wissensvermittlung inzwischen auch die Vermittlung von praktischen Anwendungswissen und die Kooperation mit außeruniversitären Dritten mit umfasst, ist dabei bereits in den letzten Jahren nach und nach Teil des universitären Alltags geworden. Selbstverständlich liegt gerade bei den Universitäten weiterhin der Fokus auf einer theoretischen und forschungsorientierten Wissensvermittlung nach Humboldt'schem Verständnis. Die Vermittlung zusätzlicher Kompetenzen durch Transfer-Lehre-Projekte steht aus meiner Sicht diesem Selbstverständnis der

Universitäten aber nicht entgegen. Da Transfer-Lehre-Projekte die bisherige Lehre ergänzen und nicht ersetzen werden.

SIBYLLE MÜHLEISEN: Ich frage mich, ob die Stärkung von Transfer-Lehre-Projekten das Selbstverständnis der deutschen Universitäten verändert. Bereits jetzt ist gute Lehre Teil des universitären Selbstverständnisses. Wir wollen Studierenden fachliche und überfachliche Kompetenzen vermitteln, die für wissenschaftliche Tätigkeiten und für wissenschaftlich begründetes und verantwortungsvolles Handeln in der Praxis relevant sind. Wenn wir dies ernstnehmen, kann transferorientierte Lehre ein Weg sein, diesen Bildungsauftrag zu erfüllen. Dabei liegt unser Fokus primär auf dem Lernprozess der Studierenden und weniger auf dem gesellschaftlichen Impact, den Transfer-Lehre-Projekte haben können und meist auch haben. Dass Universitäten eine gesellschaftliche Verantwortung übernehmen und dabei auch die Bedarfe von außen stärker wahrnehmen sollen, steht dieser Perspektive nicht entgegen und wird durch die zahlreichen gesellschaftlichen Herausforderungen der letzten Jahre auch entsprechend stärker eingefordert. Und dies meiner Meinung nach völlig zu Recht. Und letzteres kann tatsächlich das Selbstverständnis der Universitäten verändern.

Würde das nun bedeuten, dass die nachhaltige Etablierung von Transferprojekten in der Lehre folgenlos bleiben würde? Sicherlich nicht, aber ich denke, dass die Veränderungen struktureller Art sein werden. Aufwändige Lehrprojekte müssen, wenn sie ihr Nischendasein verlassen sollen, angemessen honoriert werden: beispielsweise durch Deputatsanrechnung, Berücksichtigung in Berufungsverfahren und Wertschätzung. Die notwendigen Veränderungen sind aber nicht nur struktureller Art, sondern auch in Verbindung mit den Fachkulturen zu diskutieren. Was an Anwendungsbezügen in der Geisteswissenschaft fehlt, hat die Natur- und Ingenieurwissenschaften vielleicht auch zu viel. Forschung und Lehre ist in diesen Fächern sehr stark auf den Anwendungsbezug und industrielle Belange ausgerichtet. Statt anwendungsbezogene Lehrprojekte auszubauen, ist es für Studierende wichtig, sich mit ethischen Fragestellungen in Bezug auf ihre Fachdisziplin und den Auswirkungen ihrer Disziplin auf die Zivilgesellschaft auseinanderzusetzen.

Es wird aber nicht nur reichen, dass sich die Rahmenbedingungen verändern. Die Institution Universität steht der nachhaltigen Etablierung von transferorientierter Lehre nicht entgegen. Engagierte und gute Lehre hängt aber maßgeblich von den Lehrenden ab. In der Realität scheitern wir daran, Lehrende für die Form der Lehre zu begeistern.

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Aber ist das nicht ein Henne und Ei-Problem? Einerseits müssen natürlich Lehrende überzeugt werden. Das ist sicher so. Andererseits ist es natürlich auch so, dass da jemand kommt, der gute Ideen hat, solche Projekte machen mag. Und dem muss man dann sagen ›Ja, Du weißt schon, dass es nachher in der Berufungskommission niemanden interessiert, ob Du solche Formen der Lehre gemacht hast. Pass gut auf, dass Du eine Balance behältst zwischen dem, was Du jetzt machen willst und wo Du Dich engagierst und dem, was karrieremäßig wichtiger ist.‹ Das ist selbstredend ein Rat contre coeur. Man würde ja gerne sagen ›Weißte was, das kannst Du nachher genauso einbringen in Deine Karriere

mit dem Hinweis ›Ich hab nicht nur Standardlehre gemacht, ich habe ganz ungewöhnliche Lehrprojekte gemacht mit sehr viel Aufwand, mit sehr viel Engagement, habe dadurch ganz andere Felder erschlossen,...‹ Und das ist ja, was derzeit nicht möglich ist und was doch etwas mit Selbstverständnis zu tun hat. Vielleicht sollte man formulieren: mit dem Selbstverständnis der Wissenschaft statt mit dem Selbstverständnis der Universität, weil das noch einmal ein Unterschied ist.

SIBYLLE MÜHLEISEN: Wahrscheinlich ist es tatsächlich eher das Selbstverständnis der Wissenschaft. Und eigentlich ist es auch keine spezifische Frage von transferorientierter Lehre, sondern sie stellt sich ganz allgemein bei jeglicher Form von aufwändiger, innovativer Lehre. Das ist ja für alle Formate dasselbe. Es gibt keine entsprechende Wertschätzung; es ist nicht karriereförderlich.

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Also insofern ist transferorientierte Lehre vielleicht nur die Spitze des Eisberges.

SIBYLLE MÜHLEISEN: Mir fällt es tatsächlich schwer, auf die Frage nach dem universitären Selbstverständnis eine gute Antwort zu geben. Eine Aufwertung der Lehre könnte durch die gerade neu gegründete Stiftung Innovation in der Hochschullehre angestoßen werden. Dass auch Lehrprojekte eine Drittmittelförderung erhalten können, finde ich einen sehr wichtigen Schritt. Unsere Erfahrungen an der Uni Konstanz als auch in unserem baden-württemberg-weiten Verbundprojekt zeigt, dass die finanzielle Förderung von Lehrprojekten und auch die Begleitung und Beratung ein wichtiger Anreiz ist. Aber natürlich erreichen wir mit all diesen Maßnahmen nur einen Bruchteil. Aber reicht dies denn nicht auch?

ALBERT KÜMMEL-SCHNUR: Nein, wir brauchen nicht alle. Es müsste nur gesichert sein, dass diejenigen, die wollen, auch ihrerseits gewollt sind.

Literatur

- Fisch, Stefan 2015: *Geschichte der europäischen Universität. Von Bologna nach Bologna*, München.
- Müller-Böling, Detlef, 2020: »Entfesselte Hochschule«, Textsammlung, in: <https://www.mueller-boeling.de/che-leiter/entfesselte-hochschule/> (Download 16.06.2020)
- Niebuhr, Corinna/Webclip Medien Berlin 2017: »Thomas Bachem: Eine Hochschule für digitale Pioniere«, in: https://www.stifterverband.org/video/bachem_hochschule_fuer_digitale_pioniere, 02.08.2020.
- Stock, Stephanie, 2017: *Gebildet. Eine Studie zum Bildungsdiskurs am Beispiel der Kannondebatte von 1995-2015*, Berlin.

Wikipedia-Kollektiv (deutsch), 2020: »Bard College«, in: https://de.wikipedia.org/wiki/Bard_College_Berlin (30.07.2020)

Autor:innenverzeichnis

Arne Arend, Student am Institut für Soziologie sowie am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Sprecher des studentischen Arbeitskreises »Uni im Kontext«

Christina Bantle, Dr. agr., Akademische Mitarbeiterin am Fachgebiet Landschaftsnutzung und Naturschutz der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde

Dorothee Barth, Prof. Dr. phil, Professorin für Musikdidaktik an der Universität Osnabrück, Mitglied im Netzwerk Lehreⁿ.

Wilhelm Bauhus, Dr. rer. nat., Leiter der Arbeitsstelle Forschungstransfer (AFO) der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Geowissenschaftler

Kerstin Bönsch, Dr. phil., Geschäftsführerin der Christoph Martin Wieland-Stiftung in Biberach, Literaturwissenschaftlerin

Lisa Brammertz, M.A., Peer-Schreibtutorin an der Ruhr-Universität Bochum, Literatur- und Sprachwissenschaftlerin, Buchhändlerin

Lisa Braun, M.A., Promovendin der Kunstwissenschaft im Graduiertenkolleg »Rahmenwechsel« der Universität Konstanz und Staatlichen Akademie der Bildenden Künste Stuttgart, Kunstwissenschaftlerin

Julian Eckl, Dr. (Politikwissenschaft), ist derzeit »postdoctoral research fellow« an der Universität St. Gallen. Die illustrierenden Beispiele im Text beziehen sich in erster Linie auf Lehrveranstaltungen des Autors an der Universität Hamburg.

Andreas Eimer, MSc, M.A., Leiter des Career Service der Universität Münster

Kea Glaß, Leitung der Geschäftsstelle des Projektbüros Angewandte Sozialforschung, Universität Hamburg

Daniel Graf, Mag. Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter des Third Mission Projekts und Postdoc am Institut für Psychologie der Entwicklung und Bildung an der Universität Wien, Bildungspsychologe

Thomas S. Hoffmeister, Prof. Dr. rer. nat., Konrektor für Lehre und Studium der Universität Bremen, Professor für Populationsökologie

Josefine Honke, MA, Doktorandin im Fachbereich Literatur-, Kunst- und Medienwissenschaften der Universität Konstanz mit Schwerpunkt Digital Memory Studies

Stephanie Jörres, Sachgebietsleitung Transfer und Urheberrechte in der Abteilung GATEWAY Gründung und Transfer der Universität zu Köln, Patentscout und seit 9 Jahren mit Transferprojekten auf Seiten der Universitätsverwaltung befasst.

Nina Kullmann, M.A., Peer-Schreibtutorin an der Ruhr-Universität Bochum, Literaturwissenschaftlerin und Anglistin

Albert Kümmel-Schnur, Dr. phil., Transferkoordinator der Geisteswissenschaftlichen Sektion der Universität Konstanz, Literatur- und Medienwissenschaftler

Hiram Kümper, Dr. phil., Professor für Geschichte des Spätmittelalters und der frühen Neuzeit an der Universität Mannheim, Koordinator des Beifaches »Geschichte kuratieren und vermitteln«

Corina Meyer, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin des Instituts für Kunstgeschichte und des »Geisteswissenschaftlichen Propädeutikums« der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Stuttgart, Kunsthistorikerin

Sibylle Mühleisen, Koordinatorin Transfer in der Lehre, Universität Konstanz

Christina Müller-Naevecke, Dr. phil., Professur für Angewandte Pädagogik am Fachbereich Gesundheit der Europäischen Fachhochschule, Erziehungswissenschaftlerin, Erwachsenenbildnerin und Hochschuldidaktikerin

Stefan Naevecke, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen, Sozial- und Bildungswissenschaftler

Liska Niederschuh, Studentin am Institut für Soziologie sowie am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Mitglied des studentischen Arbeitskreises »Uni im Kontext«

Anne-Berenike Rothstein, apl. Professorin für Romanische Literaturen, Vergleichende und Allgemeine Literaturwissenschaft im Fachbereich Literatur-, Kunst- und Medienwissenschaften der Universität Konstanz

Claudia Schlager, Dr. rer. soc., Leiterin der Abteilung *Überfachliche Bildung und berufliche Orientierung* der Universität Tübingen, Empirische Kulturwissenschaftlerin

Kai-Uwe Schnapp, Prof. Dr., Professor für Politikwissenschaft (insbesondere Methoden) und wissenschaftliche Leitung des Projektbüros Angewandte Sozialforschung, Universität Hamburg

Barbara Schober, Dipl.-Psych. Dr. phil., Universitätsprofessorin und Dekanin der Fakultät für Psychologie der Universität Wien, Universitätsprofessorin für Psychologische Bildungs- und Transferforschung und eine der Leiterinnen des Third Mission Projekts, Bildungspsychologin

Andrea Schröder, M.A., Mitarbeiterin im Career Service der Universität Münster, verantwortlich u.a. für Lehr-Lern-Konzepte zum Praktikum

Marie-Therese Schultes, Mag. Dr. rer. nat., Postdoc am Institut für Psychologie der Entwicklung und Bildung an der Universität Wien, Bildungspsychologin

Sarah Seidel, Dr. phil, Akademische Mitarbeiterin im Fachbereich Literatur-, Kunst- und Medienwissenschaften der Universität Konstanz, Literatur- und Kulturwissenschaftlerin

Christiane Spiel, Mag. Dr. rer. nat. Dr. phil., Universitätsprofessorin für Bildungspsychologie und Evaluation und eine der Leiterinnen des Third Mission Projekts, Bildungspsychologin

Cornelia Springer, M.A., Wissenschaftliche Koordinatorin »Engagementförderung durch universitäre Lehre«, Sprecherin von #UHHengagiert - Netzwerk für forschendes Lernen und soziale Verantwortung, Universität Hamburg, Geistes- und Sozialwissenschaftlerin

Marc Oliver Stallony, Dipl.-Psychologe, Projektmanager Ideen-Mining, Transferschule, Evaluation der Arbeitsstelle Forschungstransfer der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Lisa Stempfer, BSc., studentische Mitarbeiterin des Third Mission Projekts und Masterstudentin der Psychologie mit Schwerpunkt auf Entwicklung und Bildung an der Universität Wien, Bildungspsychologin

Tabea Widmann, MA, Doktorandin im Fachbereich Literatur-, Kunst- und Medienwissenschaften der Universität Konstanz mit Schwerpunkt Digital Memory Studies

Pädagogik



Kay Biesel, Felix Brandhorst, Regina Rätz, Hans-Ullrich Krause

Deutschland schützt seine Kinder!

Eine Streitschrift zum Kinderschutz

2019, 242 S., kart., 1 SW-Abbildung

22,99 € (DE), 978-3-8376-4248-3

E-Book: 20,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4248-7

EPUB: 20,99 € (DE), ISBN 978-3-7328-4248-3



Julia Heisig, Ivana Scharf, Heide Schönfeld

Kunstlabore: Für mehr Kunst in Schulen!

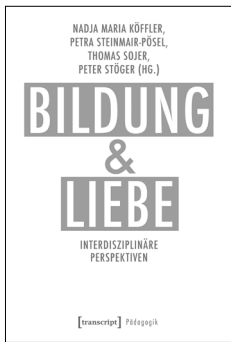
Ein Ratgeber zur Qualität künstlerischer Arbeit in Schulen

Februar 2020, 216 S., französische Broschur,

durchgängig vierfarbig

27,99 € (DE), 978-3-8376-4985-7

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation,
ISBN 978-3-8394-4985-1



Nadja Köffler, Petra Steinmair-Pösel,

Thomas Sojer, Peter Stöger (Hg.)

Bildung und Liebe

Interdisziplinäre Perspektiven

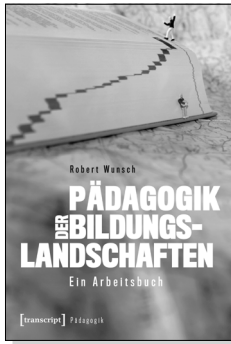
2018, 412 S., kart., 11 SW-Abbildungen

39,99 € (DE), 978-3-8376-4359-6

E-Book: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4359-0

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Pädagogik



Robert Wunsch

Pädagogik der Bildungslandschaften Ein Arbeitsbuch

Januar 2020, 210 S., kart., Dispersionsbindung, 1 SW-Abbildung
29,99 € (DE), 978-3-8376-5119-5
E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5119-9



Jasmin Donlic, Elisabeth Jakse-Hoffman,
Hans Karl Peterlini (Hg.)

Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven

2019, 312 S., kart., Dispersionsbindung, 11 SW-Abbildungen
29,99 € (DE), 978-3-8376-4312-1
E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4312-5



Sybille Wiescholek

Textile Bildung im Zeitalter der Digitalisierung Vermittlungschancen zwischen Handarbeit und Technisierung

2019, 258 S., kart., Dispersionsbindung, 53 SW-Abbildungen
39,99 € (DE), 978-3-8376-4687-0
E-Book: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4687-4

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**