

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 kompetenzfordernenden 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 solcher 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>	▫ Vorgaben durch Modulhandbuch ▫ Konzeption & Verantwortung der LV durch Lehrende ▫ Einbindung außeruniversitärer Kooperationspartner und partizipative Lehre von Lehrperson abhängig	▫ 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>	▫ Erfolgreicher Abschluss eines Moduls ▫ Eigeninteresse an Wissenszuwachs, Themen, Kooperationspartnern etc. ▫ Interesse an gemeinschaftlichem Arbeiten	▫ Wunsch nach finanzieller Absicherung, Praxiserfahrung, Profilierung Weiterbildung ▫ Karriereförderung ▫ Kompetenzförderung
<i>Mitsprache</i>	▫ Abhängig von der Veranstaltungskonzeption der Lehrperson ▫ Denkbar: Einbringung von Vorschlägen zum Ablauf der LV sowie Wahl- & Gestaltungsfreiheiten	▫ Meist sehr begrenzt und ggf. abhängig von Arbeitsklima/-verhältnis
<i>Handlungsdauer</i>	▫ Gebunden an Dauer des Moduls ▫ Kann als freies Selbststudium fortgeführt werden	▫ Entweder auf die Dauer von Events beschränkt oder längere Beschäftigungen mit weiteren Aufgabenfeldern
<i>Beispiele</i>	▫ Siehe Beiträge in diesem Sammelband	▫ Veranstaltungen von Museen ▫ Lange Nacht der Wissenschaft ▫ Tage der offenen Tür ▫ Messeveranstaltungen ▫ Start-ups & Ausgründungen

	(c) Individuelles Selbststudium	(d) Freies Selbststudium
<i>Handlungsumfeld</i>	▫ Vorgaben durch Modulhandbuch ▫ Handlungsumfeld wird individuell ausgestaltet ▫ Lehrende als Ansprechpartner:innen, ▫ Austausch zwischen Studierenden und gegenseitige Hilfestellung	▫ Studienbezogene Interessen werden abseits des Modulhandbuchs verfolgt ▫ Handlungsumfeld wird individuell ausgestaltet ▫ Kopplung nach Hochschulstrukturen optional ▫ Austausch zwischen Studierenden und gegenseitige Hilfestellung
<i>Handlungsmotive</i>	▫ Erfolgreicher Abschluss eines Moduls ▫ Eigeninteresse an Wissenszuwachs, Themen, Kooperationspartnern etc. ▫ Lerninhalte besser verstehen ▫ Interesse an einem bestimmten Berufsfeld	▫ Eigeninteresse an Wissenszuwachs, Themen, Kooperationspartnern etc. ▫ Interesse an einem bestimmten Berufsfeld ▫ Motivation durch Schaffensfreiheit ▫ Interesse an gemeinschaftlichem Arbeiten
<i>Mitsprache</i>	▫ Sehr weitgehend vorhanden, sofern die eigenen Ideen mit den Anforderungen des Moduls vereinbar sind	▫ 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>	▫ Gebunden an Moduldauer ▫ Kann als freies Selbststudium fortgeführt werden	▫ Theoretisch unbegrenzt, für diesen Analyserahmen aber an den Studierendenstatus geknüpft
<i>Beispiele</i>	▫ Praktikum mit Abschlussbericht ▫ Auftragsarbeit, Beratung, Coaching ▫ Reflektion des Transferdiskurses in Haus- oder Abschlussarbeiten	▫ 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 Bückler/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)

