



Leseprobe aus Rosenkranz, Roderus und Oberbeck, Service Learning an Hochschulen,

ISBN 978-3-7799-6069-0

© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6069-0)

isbn=978-3-7799-6069-0

After Humboldt? Hochschule und Service Learning

Hans-Juergen Aretz

Service Learning (Lernen durch soziales Engagement) ist eine neue, in den USA insbesondere seit den 1990er Jahren an Schulen und Hochschulen verbreitete Methode des Lernens durch Handeln, bei der es darum geht, fachliche Inhalte so zu vermitteln, dass der Lerneffekt bei der Arbeit in gemeinnützigen Projekten zivilgesellschaftlicher Organisationen eintritt. Mittlerweile wird das Service Learning auch in Deutschland an verschiedenen Hochschulen eingeführt. Diese Entwicklung ist hier eingebettet in einen langen historischen Prozess des Strukturwandels in Richtung einer zunehmenden Öffnung des kognitiv und sozial geschlossenen Hochschulsystems für die gesellschaftliche Praxis.

Wissenschaft in der funktional differenzierten Gesellschaft

Aus einer systemtheoretischen Perspektive sind moderne Gesellschaften durch den Primat der funktionalen Differenzierung gekennzeichnet, hier haben sich Funktionssysteme wie Wissenschaft und Technik, Kunst, Bildung, Recht, Politik, Ökonomie, Zivilgesellschaft, Sport, Gesundheit, Soziale Wohlfahrt etc. mit jeweils spezifischen Codes und Programmen herausgebildet. Innerhalb und zwischen solchen Funktionssystemen sind Organisationen angesiedelt. Wissenschaft als funktionales Teilsystem der Gesellschaft ist am Systemcode wahr/falsch orientiert, d.h. bei der Erkenntnisgewinnung soll Wahrheit ermittelt und Falschheit eliminiert werden (Luhmann 1992). Unterhalb des Systemcodes sind Programme installiert, die über bestimmte kulturelle Werte und soziale Normen spezifizieren, in welchem organisationalen Rahmen Wissenschaft jeweils eingebettet wird, welche Art von Rationalität zur Geltung kommt und welche Methoden bei der Erkenntnisuche anzuwenden sind, was sich insgesamt begrifflich als „kognitiver Komplex“ verdichten lässt (vgl. Parsons/Platt 1973). Während der Code geschlossen und historisch unverändert bleibt, sind die Programme offen und wandelbar, sie können sich in den einzelnen Gesellschaften und historischen Epochen unterscheiden und verarbeiten auch die Einflüsse aus der Umwelt. Warum aber sollten die Hochschulen als organisationaler Träger von Forschung und Lehre den Umgang mit wissenschaftlichem Wissen auch über Service Learning in der Zivilgesellschaft praktizieren, die an einem

völlig anderen Code, nämlich an der Gemeinnützigkeit, an der gesellschaftlichen Solidarität und der Community ausgerichtet ist (vgl. Alexander 2006; Cohen/Arato 1997)? Für die Beantwortung dieser Frage ist ein kurzer Blick auf die historische Entwicklung hilfreich.

Die kognitive und soziale Geschlossenheit der Hochschule bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts

Die Universitäten als organisationaler Träger der Wissenschaft sind eine Erfindung des Mittelalters und gingen aus den Kloster- und Kathedralschulen hervor. Bei ihren frühen Gründungen im 11. und 12. Jahrhundert orientierte sich die innere Organisation zunächst an der Einteilung in Nationen, später dann in Disziplinen. Diese bestanden neben Theologie, Jurisprudenz und Medizin aus den „artes liberales“, den sieben freien Künsten, aus denen die Philosophie hervorging. Zwar hatte sich Wissenschaft als eigenständiges gesellschaftliches Funktionssystem noch nicht etabliert, dennoch bildeten die Universitätslehrer mit den Studenten aus unterschiedlichen Nationen und sozialen Schichten eine soziale Gemeinschaft, die in ihrer Erkenntnissuche unbehelligt von den praktischen Erfordernissen der Gesellschaft an der Wahrheitssuche ausgerichtet war. Dabei wurde eine scharfe Trennung gezogen zwischen intellektuellem Wissen und Erfahrungswissen, Theorie einerseits und Empirie und Praxis andererseits. Das Erfahrungswissen, die Praxis und die mechanischen Künste wurden als minderwertig angesehen, es ging allein um die „theoria“, die durch keine praktische – politische, wirtschaftliche, technische, konfessionelle – Dienstbarkeit eingeschränkte Beschäftigung mit der reinen „Wahrheit und nichts sonst“ (Pieper 1960, S. 213). Diese Art der Wissensorganisation blieb an den deutschen Universitäten bis etwa zur Wende des 18./19. Jahrhunderts weitgehend unverändert (vgl. Paulsen 1885/1895/1906).

Zwar wurden mit Ausgang des Mittelalters wissenschaftliche Wandlungsprozesse initiiert, diese entstanden aber außerhalb der Universitäten und speisten sich hauptsächlich aus drei Quellen: 1) Zum einem formte sich in der italienischen Renaissance etwa seit Mitte des 14. Jahrhunderts der Humanismus als Bildungsbewegung (vgl. Kraye 2004), der den spätmittelalterlichen scholastischen Lehrbetrieb und die Wissenschaftsauffassung an den Fakultäten kritisierte. 2) Zum anderen kamen in der italienischen Renaissance des 16. Jahrhunderts zeitweilig die Universitätsgelehrten mit dem gehobenen Handwerk (Künstler, Ingenieure, Wundärzte, Feldmesser etc.) in Kontakt, theoretisches Wissen verband sich mit dem empirischen Erfahrungswissen, Theorie mit Empirie und Experiment, und dies war die Geburtsstunde der modernen Wissenschaft (Zilsel 1976). Diese Entwicklung, die in Italien mit Galilei ihren vorläufigen Höhepunkt erreichte, verlagerte sich im 17. Jahrhundert in die wissen-

schaftlichen Gemeinschaften in England und Frankreich (Ben-David 1971), im 18. Jahrhundert in die „Gelehrten Gesellschaften“ u. a. in Deutschland (Schelsky 2017, S. 33). 3) Die dritte Strömung entsprang dem Bedürfnis des Aufklärungszeitalters nach gesellschaftlicher Nützlichkeit und praktischer Anwendbarkeit des Wissens, es geht um die Verbindung von Theorie und Praxis. In Deutschland kam es vor allem im 18. Jahrhundert zu einer Welle von Gründungen von anwendungsorientierten wissenschaftlichen Spezial- oder Fachschulen (Schelsky 2017, S. 37).

Im 18. Jahrhundert kursierten in Deutschland zwar verschiedene Ideen über die Reform der Universität, aber erst seit der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 wurde das Humboldtsche Bildungsideal (vgl. Humboldt 1982) generell zur universitären Leitidee erklärt. Die Universitätsgründer in Berlin waren Geisteswissenschaftler, die ihre durch den Humanismus geprägte Idee der Bildung durch Wissenschaft als Philosophie und die Idee der Einheit von Forschung und Lehre, d.h. des forschenden Lernens und des lehrenden Forschens in „Einsamkeit und Freiheit“ zum Kern der neuen Universität machten (Schelsky 2017, S. 91 ff.). Das Ideal einer „reinen“ und praxisfernen Wissenschaft wurde in bewusster Reaktion gegen die Betonung nützlicher Erkenntnis propagiert (Ringer 1987, S. 96 ff.). Unter „Bildung“ versteht Humboldt die Selbstvollendung und Fähigkeit zur Selbstbestimmung des Individuums, der Mensch soll das Vermögen entwickeln, in allen Verhältnissen handeln zu können und nicht nur in speziellen Bereichen wie bei der bloßen Ausbildung, und dies kann nur über eine allgemeine Bildung vermittelt werden (vgl. Humboldt 1980). Die „Einsamkeit“ bezieht sich darauf, dass Wissenschaft losgelöst von den praktischen Sphären der Gesellschaft in einer eigenen, abgesonderten Sphäre betrieben wird, in der die Professoren und Studierenden eine enge Gemeinschaft bilden. Die „Freiheit“ bezieht sich auf die Autonomie der Universität, Wissenschaft soll nicht für äußere Zwecke, für irgendwelche praktischen Belange der Gesellschaft instrumentalisiert werden. Die materiellen und rechtlichen Voraussetzungen für diese Autonomie sollte der Staat gewährleisten, im Gegenzug haben die Universitäten neben ihrem eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs die zukünftigen Staatsdiener als Grundlage des „Kulturstaates“ ausgebildet. Durch dieses Bündnis zwischen dem Bildungsbürgertum und dem Staat des aufgeklärten Absolutismus waren die deutschen Universitätsgelehrten wesentlich stärker vom gewerblichen Bürgertum und von anderen Schichten der sozialen Gemeinschaft getrennt als etwa die Gelehrten in England. Zwar konnte von den deutschen Universitäten im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts die stark anwachsende Nachfrage nach praktisch nützlicher Ausbildung abgewehrt und auf die neu gegründeten Realgymnasien, technischen Fachschulen bzw. Polytechnischen Institute und Technischen Hochschulen abgewälzt werden, nicht verhindert werden konnte aber die Expansion der Naturwissenschaften an den Universitäten, die mit dem neuen Wissenschaftsverständnis und der

Verknüpfung von Theorie/Empirie sehr erfolgreich waren, sich aber in das vorhandene akademische Strukturgefüge einpassten. Obwohl mittlerweile alle Erfahrungswissenschaften in den verschiedenen Disziplinen per Definition das kognitive Muster einer Verknüpfung von Theorie und Empirie aufweisen, wurde in Deutschland die kognitive und soziale Geschlossenheit der Universität und deren strikte Trennung von Theorie und Praxis bis etwa zur Mitte des 20. Jahrhunderts weiter fortgeschrieben.

Öffnung nach außen: Ökonomische Anforderungen, Chancengleichheit, New Public Management und Bologna-Reform

Seit den 1960er/1970er Jahren erlebt das deutsche Hochschulsystem eine umfassende Modernisierungswelle, bei der es neben einem strukturellen und organisatorischen Umbau zu zahlreichen Neugründungen von Universitäten und zur Etablierung von Fachhochschulen kam. In diesem Entwicklungsprozess lassen sich drei große Reformstränge unterscheiden (vgl. Würmseer 2010), deren gemeinsame Stoßrichtung auf die Öffnung der Universität für die Gesellschaft und die Praxis abzielt:

1. Bei der ersten großen Veränderungswelle kam man in den 1960er/70er Jahren in Folge des Sputnik-Schocks zu der Erkenntnis, dass Bildung zur Sicherung des wirtschaftlichen Wohlstands und technischen Fortschritts bedeutsam ist. Die Hochschulen sollten eine Ausbildung bieten, die nicht mehr nur auf die Wissenschaft und den Staatsdienst ausgerichtet, sondern auch an der Berufspraxis und an den Bedürfnissen der Wirtschaft orientiert ist. Zum anderen ging es in einem ersten Angriff auf das Bildungsbürgertum auch darum, soziale Ungleichheiten im Bildungssystem zu vermeiden, es ging um eine gerechte Beteiligung aller Bevölkerungsgruppen an höherer Bildung, was in der Forderung gipfelte: „Bildung ist Bürgerrecht“ (Dahrendorf 1965). In dieser Zeit kam es neben den Universitätsneugründungen auch zum Aufbau der Fachhochschulen als neuem Hochschultyp, der den Praxis- und Berufsbezug sowie angewandte Forschungs- und Entwicklungsaufgaben fokussiert.
2. Seit Mitte der 1990er Jahre geriet die Hochschulbildung erneut in den Mittelpunkt der öffentlichen und politischen Aufmerksamkeit (Würmseer 2010, S. 54 ff.): Aufgrund der nun insgesamt höheren Studienbeteiligung zusammen mit längeren Verweildauern der Studierenden an Hochschulen kam es zu einer Überlast an Studierenden. Gleichzeitig wurden die staatlichen Hochschulausgaben nicht entsprechend angepasst, so dass man von einer chronischen Unterfinanzierung der Hochschulen sprechen kann. Von

staatlicher Seite wurden den Hochschulen organisatorische Leistungsdefizite vorgeworfen und ein umfassender Um- und Restrukturierungsprozess in Gang gesetzt, bei dem das „New Public Management“ nun auch im Hochschulbereich Anwendung findet. Die Ausrichtung an Markt und Wettbewerb und an den Leitvorstellungen von Effizienz und Effektivität führen dazu, dass Universitäten nun wie Wirtschaftsunternehmen gesehen werden und sie sich zunehmend neben den Grundmitteln vom Staat auch über Drittmittel von Förderern verschiedenster Art finanzieren müssen, so dass man mittlerweile, wie bereits schon in den USA (vgl. Slaughter/Rhoades 2010), von einem akademischen Kapitalismus spricht, der in Deutschland allerdings gegenwärtig noch ungleichzeitige Widersprüche aufweist (vgl. Münch 2011).

3. Der dritte Reformstrang ist die Bologna-Reform, ein weiterer Angriff auf das Bildungsbürgertum, nach der sich die europäischen Hochschulen an einem Kompetenzkonzept ausrichten, das berufsqualifizierend und nicht mehr primär wissenschaftsausgerichtet ist: es geht nun um Berufsbefähigung und nicht mehr um eine allgemeine, berufsindifferente Bildung.

Vor diesem Hintergrund ist auf der Programmebene des Wissenschaftssystems die zunehmende Ausrichtung des akademischen Wissens auch an der gesellschaftlichen Praxisrelevanz zu sehen, was bei den Fachhochschulen mit ihrer angewandten Wissenschaftsorientierung genuin Programm ist, nun aber auch von den Universitäten unter dem Konzept der „Third Mission“ neben Forschung (First Mission) und Lehre (Second Mission) gefordert wird.

Verflechtung mit außen: Hochschule und Service Learning

Das Konzept „Third Mission“ bezieht sich hauptsächlich auf die Dimensionen „Weiterbildung“, „Technologietransfer“ und „Soziales Engagement“ (Carrión et al. 2016), es geht dabei um Leistungen, die von der Hochschule in die Gesellschaft hineinwirken und umgekehrt um soziale Erwartungen, die von der Gesellschaft an die Hochschulen gestellt werden. Nachfolgend steht Service Learning – das Lernen durch soziales Engagement – an den Hochschulen im Mittelpunkt. Hier geht es um die Kooperation der Hochschule mit zivilgesellschaftlichen Partnern und um den Nutzen und die Anwendung des wissenschaftlichen Wissens im Hinblick auf praktische Anforderungen sowie auch umgekehrt um die Frage, wie das wissenschaftliche Wissen über die Praxiserfahrung maßgeblich verbessert werden kann. Bei dieser engen Verklammerung von Theorie/Praxis ist neben pädagogischen Konzepten der Pragmatismus von John Dewey, nach dem Denken und Handeln untrennbar miteinander verwoben sind und dasjenige als „wahr“ gilt was sich als „nützlich“ erweist, eine der

theoretischen Säulen des Service Learning. Im Unterschied zum Praktikum und zur Feldforschung werden im Service Learning fachliche Inhalte und Aktivitäten der Studierenden einerseits und gemeinnützige Organisationen mit ihren praktischen Problemstellungen andererseits als Partner kooperativ miteinander verbunden.

Unter dem Begriff des Service Learning wird in der Literatur allerdings Unterschiedliches verstanden: eine Form des community service, eine pädagogische Methodologie, eine Strategie für den Erwerb kultureller Kompetenzen, ein Instrument für die Herstellung von sozialer Gerechtigkeit oder eine Philosophie (Butin 2010, S. 23 ff.). Entsprechend lassen sich auch verschiedene Definitionen, Konzeptionen und Kriterien sowie verschiedene Perspektiven unterscheiden, die von sozialkonstruktivistischen Ansätzen über eine kritische Pädagogik bis zum community service learning reichen oder aus einer Kombination daraus bestehen (vgl. Cooks/Scharrer/Castaneda Paredes 2004). Aus einer systemtheoretischen Perspektive betrachtet ist Service Learning in der Schnittstelle zwischen Hochschule/Wissenschaft einerseits und Zivilgesellschaft andererseits lokalisiert, Hochschule und Gesellschaft, Theorie und Praxis werden hier projektbezogen miteinander verflochten. Beide Systemcodes, Wissenschaft und Zivilgesellschaft, müssen daher gleichermaßen adressiert werden und kein System darf durch das andere kolonialisiert werden. Es geht also weder darum, die „Third Mission“ zur „First Mission“ zu machen (so etwa Schneidewind 2016), noch geht es darum, nur das „Learning“ und damit die Hochschule und die Studierenden zu Lasten des „Service“ zu fokussieren (so der Vorwurf gegenüber dem klassischen Service Learning, vgl. Mitchell 2008), und es geht auch nicht darum, die Studierenden im Rahmen eines „critical service learning“ als Akteure des sozialen Wandels und der sozialen Gerechtigkeit oder als Sozialreformer auftreten zu lassen (Mitchell 2008; Andersen/Thorne/Nyden 2016). So wichtig die Heranbildung zu kritischen und sozial und politisch verantwortungsbewussten Mitgliedern einer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft auch ist – und Service Learning kann einen relevanten Beitrag dazu leisten –, dies hat aber nichts mit dem Code wahr/falsch der Wissenschaft zu tun, eine legitime demokratische Aktivität ist eine politische, aber keine wissenschaftliche Aktivität (vgl. auch Fish 2004 sowie Butin 2010). Für das Wissenschaftssystem geht es bei solchen Kooperationen primär darum, inwieweit das Wissen anwendungsbezogen funktioniert, ob die Theorie sich als praxistauglich erweist bzw. praktische Probleme lösen kann und daher nützlich ist, es geht um die kognitive, nicht um die politische und soziale Bildung der Beteiligten, die aus der Perspektive der Wissenschaft allenfalls ein positiver Nebeneffekt ist.

Die praktische Schwierigkeit besteht darin, dass in diesem Schnittbereich der Systeme einerseits die Systemcodes von Wissenschaft und Zivilgesellschaft weiterhin bestehen bleiben sollen, andererseits aber auf der Programmebene solche Arrangements der Kooperation formuliert werden müssen, die eine win-