

26 Studierende suchen eine Hochschule – Wege und Irrwege einer Campus Community Partnerschaft

Zusammenfassung

Campus Community Partnerschaften (CCP) fordern von Hochschulen die Entgrenzung und Öffnung gegenüber anderen gesellschaftlichen Akteuren und Akteurinnen. CCP stellen damit ein umkämpftes Terrain dar, in welchem hochschulische und außerhochschulische Ansprüche und Interessen aufeinandertreffen. Im Artikel wird die Entgrenzung von Hochschulen anhand einer von Burawoy entwickelten Typologie möglicher hochschulischer Entwicklungspfade erläutert; Typen sind die kommodifizierte Hochschule, das hochschulische Regulationsmodell und die öffentliche Hochschule. Diese Typen werden in der Entwicklung und Aushandlung einer komplexen CCP portraitiert. Die im Fallbeispiel skizzierte CCP der Gruppe „Selbstbestimmt Studieren e.V.“ stellt Hochschulen vor Herausforderungen, lässt Grenzen von CCP aufscheinen und schildert Wege und Irrwege einer CCP.

Schlüsselwörter

Campus Community Partnerschaft(en) (CCP), third mission, funktionale Differenzierung, Entgrenzung der Hochschule, Selbstbestimmt Studieren e.V.

1 E-Mail: vogt@hochschule-bc.de



26 students looking for a university – A Campus-Community Partnership between path and aberration

Abstract

Campus-Community Partnerships (CCPs) require higher education institutions to dissolve boundaries and connect with other social actors. CCPs thus represent a contested terrain in which higher education and non-university interests clash. This paper explains the dissolution of boundaries in higher education institutions based on a typology of possible development paths in higher education created by Bura-woy. The system features three types: commodified higher education institutions, the higher education regulation model and the public higher education institution. These types are depicted here in the development and negotiation of a complex CCP. The CCP of the “Selbstbestimmt Studieren e.V.” (“self-determined studying”) group outlined in the present case study poses challenges to higher education institutions, reveals the limits of CCP and describes the paths and aberrations of CCP.

Keywords

Campus-Community Partnership(s) (CCPs), third mission, functional differentiation, dissolution of boundaries in higher education, Selbstbestimmt Studieren e.V.

1. Third mission und CCP

Die Bedeutung von Hochschulen für die Gesellschaft nimmt zu (HÜTHER & KRÜ-CKEN, 2016). Dies wird deutlich an einer steigenden Studierendenquote und an den steigenden Forschungs- und Entwicklungsausgaben (STATISTISCHES BUN-DESAMT [DESTATIS], 2020). Hinzu kommt, dass sich das Aktivitätsspektrum der Hochschulen ausgeweitet hat. Waren die Aktivitäten von Hochschulen lange auf die beiden Kernmissionen – Lehre und Forschung – ausgerichtet, so deutet vieles darauf hin, dass nun der indirekte Beitrag der Hochschulen (HÜTHER & KRÜ-CKEN, 2016, S. 46) um eine dritte Mission ergänzt wird. Dabei handelt es sich um hochschulische Aktivitäten, die gesellschaftliche Entwicklungsinteressen aufneh-

men, Akteursgruppen außerhalb des hochschulischen Bereichs einbeziehen und auf die an Kernaufgaben von Hochschulen gekoppelten Ressourcen wie Technologien oder Wissen zurückgreifen (PASTERNAK & ZIEROLD, 2015; ROESSLER et al., 2016).

Während die erste und zweite Aufgabe von Hochschulen in Bundes- und Landesgesetzen durch den Gesetzgeber definiert ist und diese Aufgaben von den Hochschulen in den Hochschulstrategien umgesetzt werden (vgl. §2, Abs. 1 HRG oder bspw. §2, Abs. 1 LHG Baden-Württemberg), trifft dies so für den Begriff der dritten Mission nicht zu. Wurde zunächst (ETZKOWITZ et al., 2000) mit dem Begriff nur verbunden, dass sich Hochschulen stärker als bisher für regionale und ökonomische Entwicklungen engagieren sollten, so wurde in den jüngeren Debatten ein umfassenderes Verständnis der dritten Mission erarbeitet, welches nicht allein an wirtschaftlichen Aktivitäten orientiert ist. ZOMER und BENNEWORTH (2011, S. 82) bündeln unter dem Stichwort dritte Mission alle sozialen, unternehmerischen und innovativen Tätigkeiten, welche Hochschulen neben ihren Lehr- und Forschungsaktivitäten ausüben.

PASTERNAK und ZIEROLD (2015, S. 281–284) entwickelten aus diesen Bestimmungsversuchen eine Definition, welche die dritte Mission dahingehend präzisiert, als diese (a) über die erste und zweite Mission, Lehre und Forschung, hinausgeht, (b) jedoch Ressourcen nutzt, welche eng an die Kernaufgaben der Hochschule gebunden sind (also hochschulisches Wissen und Personal oder hochschulische Technologie), (c) Akteure und Akteurinnen adressiert, welche nicht im akademisch-wissenschaftlichen Feld agieren und (d) Hochschule in Bezug zu gesellschaftlichen Interessen und sozio-ökonomischen Entwicklungen bringt.

So verstanden, ist die CCP unter den Überbegriff *third mission* zu subsumieren. Bei der CCP geht es darum, als Hochschule gemeinsam mit zivilgesellschaftlichen Partner:innen gesellschaftlich relevante Themen und Problemstellungen in „kontinuierliche[r] Zusammenarbeit“ zu bearbeiten (KARST et al., 2021, S. 77; vgl. auch REIMER et al., 2020, S. 23–26). CCP ist ein Sammelbegriff für unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit, in „denen Hochschulen (Campus) und zivilgesellschaftliche Akteure (Community) (Praxis- oder Forschungs-)Problemstellungen des Gemeinwesens zum beiderseitigen (operativen) Nutzen bearbeiten und im Prozess der Bearbeitung gemeinschaftlich agieren (Partnership)“ (STARK et al., 2013, S. 13). Diese Partnerschaft beruht dabei auf drei Prinzipien: Orientierung auf das

Gemeinwohl, Generierung von Nutzen für alle Beteiligten und gemeinsame Prozessgestaltung (STARK et al., 2013, S. 13).²

Der Bedeutungszuwachs der Hochschulen bringt jedoch mit sich, dass die Zeiten der ‚splendid isolation‘ der Vergangenheit angehört (BURAWOY, 2015, S. 93), und Hochschule gar keine andere Wahl hat, als sich in der Gesellschaft zu engagieren. Zu klären ist allerdings die Frage, in welcher Weise das hochschulische Engagement erfolgen soll und kann und in welche Abhängigkeiten Hochschule sich mit diesem Engagement begibt.

Im Folgenden wird zunächst eine Typologie entwickelt, auf welche Weise Hochschulen sich entgrenzen können, im Anschluss werden die Auswirkungen dieser drei hochschulischen Typen anhand eines Fallbeispiels dargestellt.

2 Als verbreitetes Beispiel für CCP kann hier das Service Learning genannt werden. Service Learning ist ein Begriff für eine aus dem englischsprachigen Raum stammende Lehr- und Lernform (HOFER & DERKAU, 2020). In Service Learning-Veranstaltungen lernen Studierende auf wissenschaftlich-theoretischer Basis das Wissen in der Praxis anzuwenden (REIMER et al., 2020, S. 23). Es werden also „akademische fachbezogene Lerninhalte (Learning) mit der Tätigkeit beim Community Partner (Service)“ verbunden und integriert (HOFER & DERKAU, 2020, S. 13). Die Partnerinstitutionen sind dabei auf das Gemeinwohl ausgerichtet und werden von den Studierenden bei „realen Bedürfnissen“ unterstützt (ebd.). Während des gesamten Service Learning-Prozesses „denken, sprechen und schreiben“ die Studierenden über ihre gemachten Erfahrungen (ebd.). Diese Form der CCP ermöglicht den Studierenden nicht nur das Arbeitsleben kennenzulernen, sondern sie üben dabei auch Selbstbestimmung und Selbstverantwortung, so GODAT und OSANN (2021, S. 33; vgl. auch REIMER et al., 2020, S. 12–13). Damit werden Studierende „durch die Konfrontation mit sozialen Grunderfahrungen Lernimpulsen ausgesetzt, die in klassischen Lehrveranstaltungen nicht stattfinden“ (GODAT & OSANN, 2021, S. 33). In der Partnerschaft im Service Learning gehen der Campus, also die Hochschule, als rahmgebende Institution und eine Praxisinstitution, also die Community, als Ort des Lernens eine relativ kurze Zeit von üblicherweise einem Semester eine Partnerschaft ein (HOFER & DERKAU, 2020, S. 12; MILLER et al., 2015). Dabei profitiert die Community „von der Kreativität und Neugier der Studierenden“ (GODAT & OSANN, 2021, S. 35), allerdings nur für kurze Zeit.

2. Die Entgrenzung von Wissenschaft als Chance und Problem von Hochschulen

In der berühmt gewordenen Zwischenbemerkung in seinen religionssoziologischen Schriften formuliert WEBER (1986) eine Theorie der institutionellen Differenzierung, welche dazu führt, dass die Gesellschaft sich in relativ autonome Teilsysteme gliedert. Er sieht in der Vielfalt der gesellschaftlichen Differenzierungen eine zugrundeliegende Gemeinsamkeit: die Rationalisierung der Lebensformen. Diese Rationalisierung bringt, ihm zufolge, ‚Wertsphären‘ – also gesellschaftliche Teilbereiche – hervor, welche einer je spezifischen Handlungslogik folgen, etwa Wirtschaft, Politik und Kultur (inklusive Wissenschaft) (MÜLLER, 2020, S. 247–251).

2.1 Funktionale Differenzierung und der Traum der absoluten Autonomie

Diese Teilsysteme können sich eigensinnig auf die Erfüllung nur ihrer eigenen Entscheidungskriterien konzentrieren und externe Kriterien geflissentlich übersehen (KRÜCKEN, 2009, S. 50). So konzentriert sich das Teilsystem Wissenschaft am Ziel des Erkenntnisfortschritts und entwickelt dazu Theorien, Methoden und Publikationen. In den letzten Jahrzehnten erfuhr das Teilsystem Wissenschaft eine erhebliche Aufwertung, die Studierendenquote beläuft sich mittlerweile bei den 30- bis 34-Jährigen, also den Absolventenkohorten, auf über 50 Prozent (STATISTISCHES BUNDESAMT, 2022). Es zeigt sich, mit der Ausrufung der Wissenschaftsgesellschaft wurden immer mehr Akteure und Akteurinnen benötigt, welche über eine wissenschaftliche Ausbildung verfügten (STEHR, 1994).

Allerdings geht mit der Verwissenschaftlichung der Gesellschaft auch eine stärkere Vergesellschaftung von Wissenschaft einher, was dazu führt, dass das wissenschaftliche Ziel des Erkenntnisfortschritts Gefahr läuft, von systemisch externen Zielen überformt zu werden. SCHIMANK (2012, S. 122) beklagt in diesem Zusammenhang die Tendenz, Forschung nur mehr an wirtschaftlichen Nutzenkalkülen oder die Steuerung des Teilsystems Wissenschaft anhand oftmals politisch generierter Effizienzkriterien auszurichten, welche dem eigentlichen funktionalen Zweck der Erkenntnisproduktion nicht mehr genügen. Ähnlich argumentiert MÜNCH (2011,

S. 14), der eine zunehmende Entgrenzung der Teilsysteme feststellt, was dazu führt, dass die Eigenlogiken derselben ausgehöhlt werden.

STROHSCHNEIDER (2014) hat in diesem Zusammenhang in einer Kontroverse mit Schneidewind für die strikte Orientierung des Teilsystems Wissenschaft an dessen Eigengesetzlichkeit plädiert, also an der Leitdifferenz wahr/falsch. Strohschneider lehnt es ab, dass Hochschulen gesellschaftliche Gestaltungsansprüche erheben; er vertritt eine konsequente Ausrichtung auf die eigenen Aufgaben. Nur so könne Wissenschaft als Innovationsmotor und gesellschaftliches Korrektiv wirksam sein. STROHSCHNEIDER (2014, S. 182) sieht die Gefahr, dass die Differenz zwischen wissenschaftlicher Exzellenz bzw. Qualität und gesellschaftspraktischer Relevanz aufgehoben werde, und gelangt so zu dem Ergebnis, dass „wenn Wissenschaft nicht bloß Wissen produziert, sondern auf Folgenreichtum für die Rettung der Welt verpflichtet wird“ jedes wissenschaftliche Scheitern zum Delikt wird.

GRUNWALD (2015, S. 19) und SCHNEIDEWIND (2016, S. 16–18) weisen in ihren Antworten auf Strohschneider darauf hin, dass es im Teilsystem Wissenschaft schon immer eine Anwendungsorientierung gegeben habe. Grunwald argumentiert, dass etwa die anwendungsorientierten Technikwissenschaften gerade nicht eine Auslöschung des Wissenschaftssystems bewirken, sondern es im Gegenteil ergänzt hätten. Ähnliche Prozesse erwartet er von der von Schneidewind geforderten transformativen Wissenschaft, welche gesellschaftliche Transformationsprozesse nicht nur begleitet, beschreibt oder beobachtet, sondern aktiv mitgestaltet und damit Transformationswissen generiert (SCHNEIDEWIND & SINGER-BRODOWSKI, 2014, S. 69). Eine solche transformative Wissenschaft werde nicht dazu führen, dass, wie von Strohschneider befürchtet, „Epistemologie durch Praxeologie“ ersetzt werde.

2.2 Entgrenzung und die Rückkehr der Hochschulen in die Gesellschaft

Unterbelichtet bleibt in dieser Debatte um mögliche Entgrenzungen die Fragestellung, auf welche Weise sich Hochschulen zu Akteuren und Akteurinnen anderer gesellschaftlicher Funktionsbereiche in Beziehung setzen können. Die von SCHIMANK (2012, S. 122) geäußerte Befürchtung der Kommodifizierung benennt immerhin

eine Denkrichtung. In der Tat können Hochschulen sich auf andere gesellschaftliche Bereiche beziehen, indem sie unternehmerisch agieren. BURAWOY (2015, S. 93–109) hat eine Typisierung strategischer Pfade von Hochschulen entwickelt, welche die Bandbreite der möglichen Entgrenzungen misst: Der Typus *kommodifizierte Hochschule* hat zur Folge, dass Hochschulen zwar die *splendid isolation* aufgeben und sich in ihrem Handeln auf andere Akteure und Akteurinnen beziehen, aber nur in utilitaristischer Weise. Es müssen also in einer CCP die Nutzenkalküle der Partner:innen zusammenfallen, damit eine Beziehung etabliert wird. Service Learning öffnet Hochschulen und Partnerinstitutionen eine solche Möglichkeit: Während die Hochschule (Campus) für Studierende ein innovatives Lehrformat anbieten kann, profitieren die Partner:innen der Zivilgesellschaft oder ökonomischen Sphäre (Community) von den erarbeiteten Lösungen.³

Ein zweiter von BURAWOY (2015, S. 96) beschriebener Hochschultypus setzt sich ebenfalls mit der Gesellschaft in Beziehung, allerdings auf eine ähnlich problematische Weise. Burawoy bezeichnet diesen als *Regulierungsmodell*. Hochschulen geraten dabei in die Falle der Überregulierung, welche oftmals von politischen Akteuren und Akteurinnen mit dem Interesse in Kraft gesetzt wird, die öffentlichen Mittel effizient einzusetzen. Das Bologna-System steht für Burawoy beispielhaft für ein Regulierungsmodell, welches Hochschulbildung über Ländergrenzen hinweg homogenisiert und in welchem Hochschulen eher die Funktion eines Werkzeuges als eines Aktivpostens der Wissensökonomie zukommt. In Entstehung begriffene CCP, die auf Hochschulen treffen, welche dem Regulierungsmodell unterworfen sind, werden immer mit dem Problem konfrontiert, dass der Inhalt der CCP lehrseitig in ein Credit-System à la Bologna übersetzt werden muss, was Flexibilitätsspielräume von vornherein einengt.

Sowohl die kommodifizierte Hochschule als auch das Regulationsmodell gehen von der Produktion instrumentellen Wissens aus, das Wissen einem bestimmten Zweck (etwa Problemlösung) zuordnet. Die Problematik liegt dabei insbesondere

3 Es steht allerdings zu befürchten, dass eine CCP, welche von kommodifizierten Kalkülen gespeist wird, eher ein affirmatives Wissen, welches die bestehenden Entwicklungspfade befestigt, generiert und keinesfalls ein kritisches oder gar transformatives Wissen im Sinne Schneidewinds, welches gesellschaftliche Veränderungen ganzheitlich unterstützt, hervorbringt.

darin, dass oftmals geglaubt wird, man könne die Gesellschaft mit der wissenschaftlichen Welt kurzschließen, sodass diese auf Anforderung der Klienten anwendungsorientiertes Wissen generiert. Um diesen Aspirationen zu begegnen, entwickelt BURAWOY (2015, S. 100) den dritten Typus – *die öffentliche Hochschule* –, welcher er die Aufgabe zuweist, kritisches Wissen zu generieren, welches in der Lage ist, das instrumentelle Wissen zu hinterfragen (etwa indem disziplinäre Beschränkungen überwunden werden) und indem im Dialog mit der gesamten Gesellschaft ein öffentliches Wissen entsteht.⁴ *Das aber bedeutet, dass die Hochschulgemeinschaft ein gemeinsames kritisches Bewusstsein entwickeln muss, was diese unter einem öffentlichen Auftrag versteht.* In diesem Sinne kommt der *öffentlichen Hochschule* die Funktion zu, CCP erst zur vollen Blüte zu treiben, da auf diese Weise ein Dialog über funktionale Grenzen entwickelt werden kann, der tatsächlich dazu führt, dass eine transformative Wissenschaft entsteht.

Im Folgenden wird gezeigt, wie eine Studienganginitiative eine CCP einzurichten bemüht ist und sich dabei an den oben skizzierten Hochschultypen abarbeiten muss.

3. Selbstbestimmt Studieren – ein Abenteuer mit ungewissem Ausgang

Das Fallbeispiel stellt ein Teilergebnis des Promotionsvorhabens von Linda Vogt dar. Die Autorin hat 22 Interviews mit Studierenden, Dozierenden, Akteuren und Akteurinnen aus Hochschulen und finanzierenden Institutionen des Studiengangs „Philosophie und Gesellschaftsgestaltung“ geführt und diese einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (KUCKARTZ, 2018). Die Bemühungen um die Anbindung des Community-getriebenen Curriculums an eine Hochschule werden im Folgenden dargestellt.

Die Idee des Studiengangs „Philosophie und Gesellschaftsgestaltung“ wurde von damaligen Schüler:innen, die sich biografisch kurz vor Abschluss der Schule befanden,

4 Damit wird deutlich, dass Burawoy keineswegs jeder Hochschule in öffentlicher Trägerschaft das Prädikat public (öffentlich) zuspricht, sondern nur jenen Hochschulen, welche tatsächlich kritisches Wissen hervorbringen.

entwickelt. Sie einte die Auffassung, dass sie sich mit dem verfügbaren Bildungsangebot nicht zufrieden geben wollten. Die Akteure und Akteurinnen stammen aus dem Kontext der Bewegung Fridays for Future, weisen einen aktivistischen Habitus auf, und sahen, vor dem Hintergrund der Klimakrise, die Notwendigkeit, Erkenntnis stärker mit Handlung zu verbinden (WIBELITZ et al., 2021). Es ging ihnen auch darum, nicht einfach ein Studienangebot zu konsumieren, sondern ihr Bedürfnis nach selbstbestimmtem und selbstverantwortlichem Lernen zu artikulieren. Den Schwerpunkt legten die Initiator:innen auf transformative Umweltveränderungen, die Möglichkeit eines nachhaltigen Lebens und adressieren damit die Herausforderungen von Gegenwart und Zukunft (SELBSTBESTIMMT STUDIERN, 2022) – sie fordern im Sinne Burawoys die Ausbildung eines kritischen Bewusstseins innerhalb des Studiengangs. Ausgehend vom Studium philosophischer Grundlagen versuchen die Studierenden in Studienprojekten sich eine Gesellschaftsgestaltungsperspektive zu erschließen. Diesen Ansatz spiegelt auch das Curriculum wider: Der Studiengang umfasst sechs Pfade: Philosophische Grundlagen, Selbstentwicklung, Bildungsprozess, Projektmanagement, Weltgestaltung sowie individuelle Vertiefungen. Der erste und zweite Pfad (philosophische Grundlagen und Selbstentwicklung) sind besonders subjektorientiert angelegt und adressieren die Erkenntnis- und Entwicklungsprobleme der Studierenden. Der dritte Pfad (Bildungsprozesse) wendet sich stärker gesellschaftlich bedeutsamen Schwerpunkten zu, indem etwa anthropologische Themen behandelt werden. Der vierte Pfad (Projektmanagement) umfasst ein Konglomerat sozialwissenschaftlicher Disziplinen (VWL, BWL, Jura oder Kommunikation). Im fünften Pfad (Weltgestaltung) sollen Wirtschaft neu gedacht, Herausforderungen des Anthropozän besprochen sowie Gesellschaft im Anthropozän diskutiert werden. Der sechste Pfad (individuelle Vertiefung) gibt den Studierenden die Möglichkeit, sich selbst in Lernreisen mit den behandelten Themen auseinanderzusetzen.

Konstitutives Moment des gesamten Studiengangs: Um das Studium nach ihren Vorstellungen zu gestalten, wählen die Studierenden ihre Dozierenden selbst aus, laden diese ein und vereinbaren mit ihnen die inhaltlichen Schwerpunkte der einzelnen Kurse.

Seit September 2019 organisieren, verwalten, studieren und leben 26 Studierende aufgeteilt in mittlerweile drei Kohorten, gemeinsam den Studiengang „Philosophie und Gesellschaftsgestaltung“ des Vereins ‚Selbstbestimmt Studieren‘, den sie – teil-

weise noch als Schüler:innen – gegründet hatten, um den Studiengang in freier Trägerschaft absolvieren zu können, bis dieser an einer Hochschule oder Universität verankert werden kann. Zur Selbstverwaltung gehört auch, dass die Studierenden sich auch um die Gewinnung neuer Studierender und um die Finanzierung des gesamten Vorhabens kümmern. Auch die zeitliche und räumliche Planung der Semester obliegt den Studierenden, die sich damit auch um kleinteilige Angelegenheiten wie Übernachtungsmöglichkeiten und Verpflegung zu kümmern haben. Als hilfreich erwies sich, dass ein in Entwicklung befindliches Wohn- und Arbeitsprojekt im ländlichen Raum den Studierenden einen festen Ankerplatz anbot, sodass die organisationale Komplexität deutlich reduziert werden konnte.

Organisational treffen in dem Projekt ‚Selbstbestimmt Studieren‘ verschiedene gesellschaftliche Akteure und Akteurinnen aufeinander. Da sind die Studierenden, in einem Verein zusammengeschlossen, welche als zivilgesellschaftliche Akteure und Akteurinnen agieren; Unternehmensstiftungen, die den Studiengang fördern, sind als Organisationen der Ökonomie zu klassifizieren und die Lehrenden stammen überwiegend aus dem wissenschaftlichen Bereich. Somit bündelt der Studiengang Organisationen und Akteure und Akteurinnen verschiedenster gesellschaftlicher Funktionsbereiche, welche in diesem Projekt ihre je eigenen Interessen immer wieder mit denen der anderen Akteure und Akteurinnen aushandeln müssen. In diesem Sinne stellt der Studiengang gewissermaßen ein Paradebeispiel für ein CCP-Projekt dar und zwingt die beteiligten Akteure und Akteurinnen zu weitgehenden Entgrenzungen und – ein Stück weit – zur Aufgabe ihrer je eigenen funktionalen Spezialisierungen.

Allerdings wird der Studiengang bislang nicht von einer Hochschule getragen und gleicht somit einem akademischen Paria. Die Studierenden möchten dies ändern, sie wünschen sich eine Angliederung an eine Hochschule, auch um zu garantieren, dass der Studiengang mit einem Bachelor abgeschlossen werden kann und auf diese Weise auch formal den Weg zur Gesellschaftsgestaltung für die Graduierten eröffnet. Die Versuche der Studierenden, ihren Studiengang an Hochschulen anzudocken, werden im Folgenden skizziert:

Die angesprochenen Hochschulen reagierten auf die Studiengangsinitiative überwiegend positiv, vor allem wurden das Engagement und das hohe Bildungsinteresse der Studierenden gewürdigt und mancher Hochschulrepräsentant wünschte sich mehr von diesem Geist in der je eigenen Institution. Dennoch erweist es sich als

außerordentlich schwierig, die CCP als Zusammenspiel aus Hochschule, Verein und Stiftungen institutionell zu verankern.

Die Anfrage nach Angliederung ging zunächst an eine privatrechtlich organisierte Hochschule, welche passend erschien, da sie die Schwerpunkte Ökonomie und Philosophie verband und für die Studiengangsinitiative gewissermaßen den idealen Andockpunkt darstellte, da es schien, als sei ein großer Teil des entwickelten Curriculums mit den Aktivitätsfeldern der Hochschule in Übereinstimmung zu bringen. Darüber hinaus lehrten einige der von den Studierenden gewählten Dozierenden bereits an der Hochschule, sodass die Studierenden hofften, an dieser Hochschule eine Heimat zu finden. Dem Angliederungsprozess wurde jedoch ein jähes Ende bereitet, als die Hochschule sich stärker einem kommerziellen Kalkül unterwarf und im Senat zu dem Entschluss kam, dass philosophisch ausgerichtete Studiengänge ein zu großes ökonomisches Risiko darstellten. Mittlerweile hat die Hochschule die ursprünglichen philosophischen Studiengänge aufgegeben und das philosophisch ausgerichtete Lehrpersonal hat die Hochschule aufgrund unüberbrückbarer Differenzen verlassen (WARISLOHNER, 2021). Die CCP mit der privatrechtlichen Hochschule scheiterte somit am Nutzenkalkül einer *kommodifizierten* Hochschule, was bei den Studierenden zu Enttäuschung führte und teilweise Verbitterung auslöste.

Dennoch unternahmen sie weitere Angliederungsversuche, nun an Hochschulen in öffentlicher Trägerschaft. Auch diese Hochschulen waren zunächst interessiert, hatten aber – sobald die Angliederung konkret konzeptualisiert werden musste – das Problem, dass sie an bürokratische Hürden stießen. So war es etwa nicht möglich, das stiftungsbasierte Finanzierungsmodell der Studierenden in das Muster der staatlichen Alimentierung zu integrieren, denn Studiengebühren dürfen an diesen Hochschulen nicht erhoben werden. Auch gelang es nicht, die weitreichende Form der Selbstbestimmung des Studiengangs mit den Auflagen der System- oder Programmakkreditierung zu verbinden. Es zeigte sich, dass die Hochschulen sich in ihrem eigenen Regelwerk verfangen hatten und in Schwierigkeiten gerieten, sobald sie sich vom *regulativen Modell* in Richtung einer öffentlichen Hochschule zu entwickeln versuchten.

Gegenwärtig laufen noch Verhandlungen mit zwei Hochschulen im süddeutschen Raum, welche dem Anliegen der Studierenden mit der notwendigen Offenheit begegnen und auch in ihren hochschulischen Strategien den Anspruch einer öffentlichen Hochschule formuliert haben. Gleichwohl sind auch diese Hochschulen teil-

weise Gefangene eines in den Landesgesetzen und -ordnungen vorgegebenen (vgl. LHG und LVVO Baden-Württemberg) regulativen Prozesses, sodass es erheblicher Fantasie bedarf, um immer wieder Lösungen zu generieren, welche den Anliegen der Studierenden gerecht werden. So bedurfte es langwieriger Verhandlungen, um den von den Studierenden unbedingt selbstbestimmt zu organisierenden Teil des Curriculums einerseits in einem von den Studierenden verwalteten privatrechtlichen Verein zu belassen und dennoch andererseits sicherzustellen, dass die Anerkennung der Leistungen innerhalb der Hochschulen erfolgen kann. Auch war die Qualitätssicherung des von den Studierenden bestimmten Lehrpersonals ein Thema, bei dem nur schwer Einigkeit erzielt werden konnte. Ein wesentlicher Entwicklungsschritt wurde dadurch markiert, dass die Studierenden sich bereiterklärten, teilweise auch curriculare Bestandteile der bereits an den Hochschulen vorhandenen Studienprogramme einzubeziehen, sodass der hochschulische Integrationsaufwand der Studienganginitiative überschaubarer wurde. Es ist allerdings festzustellen, dass der Zeitaufwand der Angliederung der Studienganginitiative vor gravierende Probleme stellt, denn die erste Kohorte der Studierenden befindet sich bereits – zeitlich – am Ende des BA-Studiums, ohne dass die Institutionalisierung in Aussicht stünde. Daher kommt die Angliederungslösung möglicherweise zu spät, um die notwendige Nachhaltigkeit der Studienganginitiative zu gewährleisten. Allerdings konnten dahingehend Erfolge verbucht werden, als die von den Studierenden absolvierten Kurse von anderen Hochschulen anerkannt wurden, sodass auf diese Weise zumindest ein Bachelor-Abschluss an einer anderen Institution erlangt werden konnte und das Engagement der Studienganginitiative zumindest eine schwache institutionelle Anerkennung erfuhr.

4. CCP und öffentliche Hochschulen

Das oben dargestellte Fallbeispiel zeigt, dass CCP einer gewissen Komplexität sich weder in kommodifizierten Hochschulen noch in Hochschulen, welche dem Regulierungsmodell folgen, verwirklichen lassen. Es bedarf des Typus der öffentlichen Hochschule. Doch auch dieser Hochschultypus steht bei der Entwicklung von CCP vor schwerwiegenden Problemen. Zum einen erweist es sich als schwierig, die zeitlichen Vorstellungen von Campus und Community zu harmonisieren. Hochschulen agieren langsam und verlangsamen aus Unsicherheit insbesondere dann ihre Pro-

zesse, wenn sie mit externen Anforderungen konfrontiert werden. Auch passen die Logiken von Campus und Community oftmals nicht richtig zueinander, was bedeutet, dass beide Partner:innen sich aufeinander zubewegen und eine Synthese suchen müssen. Schließlich entsteht das Problem der wechselseitigen Überforderung, das sich darin äußert, dass, wie im Märchen, die Königskinder nicht zueinander finden können, wenn die Fähigkeiten nicht ausreichen, um die tiefen Wasser zu überwinden.

Für das Gelingen einer CCP können dem Fallbeispiel folgende Punkte entnommen werden. Einigkeit in den Zielstellungen: eine angemessene Bildung für die Zukunft mittels Eigenverantwortung und Selbstbestimmung hervorzubringen, stellt ein Ziel dar, welches Campus und Community verbindet. Hilfreich erscheint dabei, wenn die Partner:innen einander mit gegenseitiger Sympathie begegnen und das Anliegen des jeweils anderen als im Grunde legitim betrachten. Unterstützt wird der Annäherungsprozess von einer fragenden und suchenden Gesprächs- und Verhandlungshaltung. Sobald eine Partei anfängt Bedingungen zu oktroyieren, läuft die CCP Gefahr, zu zerfallen. Sollten die laufenden Verhandlungen zur Angliederung des Studiengangs an eine Hochschule führen, wäre eine „kontinuierliche Zusammenarbeit“ (KARST et al., 2021, S. 77) ermöglicht und eine langfristige CCP etabliert. Somit kann dieses Fallbeispiel als das „Lernen als Dienst an der Gemeinschaft“ (MARÁZ, 2015) verstanden werden und damit einen wichtigen Beitrag zum Diskurs über Campus-Community-Partnerschaft und über Hochschulentwicklung erbringen.

Es ist daher wünschenswert, wenn CCP-Vorhaben im Sinne einer Aktionsforschung (MOSER, 1978) gestaltet werden, damit bestimmt werden kann, welches Maß an Komplexität nicht überschritten werden darf, damit anfängliche Euphorie nicht in Enttäuschung umschlägt.

5. Literaturverzeichnis

- Burawoy, M.** (2015). *Public Sociology: Öffentliche Soziologie gegen Marktfundamentalismus und globale Ungleichheit* (R. Othmer, Übers.). Beltz Juventa.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C. & Terra, B. R. C.** (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepre-

neurial paradigm. *Research Policy*, 29(2), 313–330. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00069-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00069-4)

Godat, F. & Osann, I. (2021). Service Learning – ein Lehrformat für mehr Selbstbestimmung im Studium. *Sozialimpulse*, 3/21(3), 33–38.

Grunwald, A. (2015). Transformative Wissenschaft – eine neue Ordnung im Wissenschaftsbetrieb? *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 24(1), 17–20. <https://doi.org/10.14512/gaia.24.1.5>

Hofer, M. & Derkau, J. (2020). Positionen und Perspektiven zu Service Learning – statt eines Vorworts. In M. Hofer & J. Derkau (Hrsg.), *Campus und Gesellschaft: Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven* (1. Aufl., S. 12–19). Beltz.

Hüther, O. & Krücken, G. (2016). *Hochschulen: Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung*. SpringerLink Bücher. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11563-0>

Karst, K., Dotzel, S., Stark, M., Derkau, J. & Münzer, S. (2021). Diagnostik im Unterricht unterstützt durch Kooperationen in Campus-Community-Partnerschaften. In K. Karst, D. Thoma, J. Derkau, J. Seifried & S. Münzer (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung im Kontext leistungsbezogener Heterogenität und Mehrsprachigkeit von Schüler*innen* (S. 77–97). Waxmann.

Krücken, G. (2009). Kommunikation im Wissenschaftssystem – was wissen wir, was können wir tun? *Hochschulmanagement*, S. 50–55. https://docs.wixstatic.com/ugd/7bac3c_8e69670d3ada4de4b360b938e40972ca.pdf#page=25

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.

Maráz, G. (6. Februar 2015). Das Potenzial von Service Learning. *Munich Business School*. <https://www.munich-business-school.de/insights/2015/das-potenzial-von-service-learning/>

Miller, J., Ruda, N. & Stark, W. (2015). Implementierung von Service Learning in Hochschulen. *Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung*.

Moser, H. (1978). *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften* (2. Aufl.). Kösel.

Müller, H.-P. (2020). *Max Weber: Werk und Wirkung* (2., aktualisierte und erweiterte Auflage). Böhlau Verlag. <https://doi.org/10.7788/9783412518578>

Münch, R. (2011). *Akademischer Kapitalismus: Über die politische Ökonomie der Hochschulreform* (1st ed.). Suhrkamp Verlag. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5777563>

Pasternack, P. & Zierold, S. (2015). Regionale Hochschulwirkungen aktiv gestalten: ein Modell für Third-Mission-Entwicklungsstrategien. In M. Fritsch, P. Pasternack & M. Titze (Hrsg.), *Schrumpfende Regionen – dynamische Hochschulen: Hochschulstrategien im demografischen Wandel* (S. 279–293). Springer VS. <https://www.hrk.de/hrk-at-a-glance/library/online-catalogue/export/regionale-hochschulwirkungen-aktiv-gestalten-ein-modell-fuer-third-mission-entwicklungsstrategien/>

Reimer, T., Osann, I. & Godat, F. (2020). *Service Learning – Persönlichkeitsentwicklung durch gesellschaftliches Engagement: Projekte agil zum Ziel führen – Phasen, Methoden, Beispiele*. Hanser.

Roessler, I., Hachmeister, C.-D. & Scholz, C. (2016). *Positionierung durch Profilierung – Stärkung der Third Mission an HAW* (CHE Arbeitspapier). Gütersloh.

Schimank, U. (2012). Wissenschaft als gesellschaftliches Teilsystem. In S. Maassen, M. Kaiser, M. Reinhart & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 113–123). Springer VS.

Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2014). *Transformative Wissenschaft: Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem* (2. verbesserte und aktualisierte Auflage). Metropolis.

Schneidewind, U. (2016). *Die „Third Mission“ zur „First Mission“ machen?* Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie. <https://doi.org/64434>

Selbstbestimmt Studieren (2022, 8. Juni). *Startseite – Selbstbestimmt Studieren*. <https://selbstbestimmt-studieren.org/>

Stark, W., Miller, J. & Altenschmidt, K. (2013). *Zusammenarbeiten – Zusammen gewinnen: Was Kooperationen zwischen Hochschulen und Gemeinwesen bewirken können und was dafür nötig ist; Potenzialanalyse Campus-Community-Partnerships*. Univ. Duisburg-Essen UNIAKTIV – Zentrum für Gesellschaftliches Lernen und Soziale Verantwortung.

Statistisches Bundesamt (2020). *Bildungsfinanzbericht 2020*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

Statistisches Bundesamt (2022, 30. November). *Bildungsindikatoren*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsindikatoren/_inhalt.html#620194

Steier, N. (1994). *Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften* (1. Aufl.). Suhrkamp.

Strohschneider, P. (2014). Zur Politik der Transformativen Wissenschaft. In A. Brodocz, D. Herrmann, R. Schmidt, D. Schulz & J. Schulze Wessel (Hrsg.), *Die Verfassung des Politischen: Festschrift für Hans Vorländer* (S. 175–192). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04784-9_10

Warislohner, F. (2021). Cusanus Hochschule: Schiffbruch Selbstverwaltung? *Sozialimpulse*, 21(03), 26–31.

Weber, M. (1986). *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie: Band 2* (8., photomechan. gedr. Aufl.). Mohr.

Wibelitz, F., Witzig, G. & Rybak, E. (2021). Fragend Leben. Authentisch lernen. Selbst gestalten. *Sozialimpulse*, 21(03), 31–33.

Zomer, A. & Benneworth, P. (2011). The Rise of the University's Third Mission. In J. Enders, H. de Boer & D. Westerheijden (Hrsg.), *Reform of Higher Education in Europe* (1. Aufl., S. 81–101). Brill.

Autor:in



Linda VOGT M.A. || Hochschule Biberach, Institut für Bildungstransfer || Karlstraße 11, D-88400 Biberach

vogt@hochschule-bc.de



Prof. Dr. rer. pol. André BLEICHER || Hochschule Biberach || Karlstraße 11, D-88400 Biberach

bleicher@hochschule-bc.de