

Huxmann, Nora

Lernen durch Engagement. Studentisch moderierte Beteiligungsprozesse im Rahmen der Entwicklung naturnaher Spielraumkonzepte

Schmohl, Tobias [Hrsg.]: *Situiertes Lernen im Studium. Didaktische Konzepte und Fallbeispiele einer erfahrungsbasierten Hochschullehre*. Bielefeld : wbv media 2021, S. 181-195. - (TeachingXchange; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Huxmann, Nora: Lernen durch Engagement. Studentisch moderierte Beteiligungsprozesse im Rahmen der Entwicklung naturnaher Spielraumkonzepte - In: Schmohl, Tobias [Hrsg.]: *Situiertes Lernen im Studium. Didaktische Konzepte und Fallbeispiele einer erfahrungsbasierten Hochschullehre*. Bielefeld : wbv media 2021, S. 181-195 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-279335 - DOI: 10.25656/01:27933

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-279335>

<https://doi.org/10.25656/01:27933>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Lernen durch Engagement: studentisch moderierte Beteiligungsprozesse im Rahmen der Entwicklung naturnaher Spielraumkonzepte

NORA HUXMANN

Schlagworte: Service Learning, Spielraumplanung, Natur(nähe)

1 Einführung: Lernen durch Engagement (Service Learning) – Relevanz und Aktualität

Service Learning (auch „Verantwortungslernen“, vgl. Jaeger et al., 2009, S. 33) ist ein aus dem angloamerikanischen Raum übernommener Begriff für das Lernen am realen Objekt oder Ort im Kontext echter gesellschaftlicher Fragestellungen. Das Konzept wurde ursprünglich in den 1990er-Jahren terminologisch für den schulischen Kontext eingeführt. Es hält seit den 2000ern auch im Hochschulsystem Einzug (vgl. Backhaus-Maul & Roth, 2013, S. 8). Anhand von Service Learning sollen neue Lernräume erschlossen werden, sodass Studierende wissenschaftliche Erkenntnisse kritisch einordnen lernen und sie zu verantwortlichem Handeln befähigt werden, wie auch im Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen als Ziel von Lehre und Studium über das Vermitteln von fachlichem Wissen hinausgehend gefordert (§ 58 Abs. 1 S. 79 HG). Dabei geht es um die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung – unterstützt werden daher Non-Profit-Organisationen, die also, von Lehrveranstaltungen begleitet, ehrenamtliche Hilfe von Studierenden bei einer vorab klar definierten Problemstellung erhalten.

Für Studierende verbindet sich in dieser Lernform eine Möglichkeit der persönlichen Entwicklung durch gesellschaftliche Teilhabe mit begleiteter Reflexion (eigenen) fachlichen Handelns und erlernter theoretischer Konzepte in der Praxis (vgl. auch sog. „reflektierte Handlungsfähigkeit“ – die „individuelle Bereitschaft und Fähigkeit unterschiedliche Aspekte einer Situation [...] wahrzunehmen und zu analysieren“, Gillen & Mühlhausen, 2017, S. 8).¹ So fassen Kuhnke und York (2014) zusammen: „Service Learning erreicht damit im Idealfall eine wesentlich stärkere Verknüp-

¹ Reflektierte Handlungsfähigkeit wird zurzeit im Rahmen der zweiten Förderphase eines Projektes zum „Leibniz-Prinzip“ der Leibniz Universität Hannover untersucht und in der Lehrerbildung zu fördern angestrebt, da sie als eine „entscheidende, berufsbiographisch zu entwickelnde Schlüsselkompetenz“ (Leibniz Universität Hannover, o.J.) verstanden wird. Dies ist nicht nur für zukünftige Lehrer hoch relevant, sondern auch für Landschaftsarchitekten, die in ihrem Beruf „im Spannungsfeld zwischen Gestaltung und Ökologie, Kreativität und wissenschaftlichem Arbeiten [...] gesellschaftlich relevante Fragen zu Landschaft und Stadt“ (TH OWL, o. D.) beantworten müssen.

fung zwischen Theorie und Praxis als andere Konzepte“ (vgl. dazu auch Reinmuth et al., 2007, S. 19).

Für Studierende als zukünftige Multiplikator:innen (vgl. Kuhnke & York, 2014) halte ich diese Art des begleiteten fachlichen Handelns in der „echten Welt“ für essenziell, um Planungen jenseits von recherchierbaren Zahlen und Fakten und über eine ästhetische Gesamtbetrachtung hinaus von den zukünftigen Nutzenden ausgehend zu verstehen; des Weiteren erschließen sich Prozesse der Alterung und Entwicklung von (Vegetations-)Flächen oft nur in der genauen Betrachtung am Objekt vor Ort und mit „Lesehilfe“ von jenen, die tatsächlich (regelmäßig) mit und in ihnen interagieren. Es geht mir daher darum, wo immer möglich, Verknüpfungen von Formen des Engagements für die Gesellschaft mit Fachinhalten und Theoriewissen zu ermöglichen und so „Synergieeffekte von didaktischen Prozessen des Hochschullernens mit ehrenamtlicher Tätigkeit [...] zu generieren“ (Jaeger et al., 2009, S. 33).

Die positive Wirkung von Service Learning für die Lernenden ist inzwischen durch verschiedene wissenschaftliche Untersuchungen bestätigt² (der „Service“ an die unterstützten Projekte wird hier als Gewinn i. d. R. vorausgesetzt und daher nicht genauer betrachtet), deren Ergebnisse die Bundeszentrale für politische Bildung (Magnus & Sliwka, 2014) wie folgt benennt: Belegt seien positive Effekte auf die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden sowohl im sozialen als auch im fachlichen Bereich, außerdem würden soziale, moralische und demokratische Kompetenzen erhöht und die positive Identifikation mit dem eigenen Lebensumfeld gestärkt wie auch die Kommunikationsfähigkeit mit Lehrkräften und anderen Erwachsenen verbessert.

Die Redaktionsgruppe Qualität des Hochschulnetzwerks Bildung durch Verantwortung hat im Jahr 2018 zehn Qualitätskriterien als „Referenzrahmen für ein gelingendes Service Learning“ definiert (s. Tabelle 1):

Tabelle 1: Referenzrahmen für gelingendes Service Learning

	Kriterium	Beschreibung
1	Gesellschaftlicher Bedarf	Projekte und Maßnahmen entstehen aus realen gesellschaftlichen Problemen und Aufgaben und zielen auf einen konkreten Nutzen für den Einzelnen, eine Gruppe oder die Gesellschaft ab.
2	Definierte Ziele	Alle Beteiligten definieren gemeinsame Ziele, auf die kooperativ hingearbeitet wird und die zum Abschluss auf ihre Erreichung hin überprüft werden.
3	Service Learning ist Bestandteil des Studiums	Service Learning ist strukturell und inhaltlich in das Studium eingebunden und mit den Lernzielen des Studiums verknüpft.
4	Kompetenzerwerb der Studierenden	Studierende erwerben im Service Learning je nach inhaltlicher und didaktischer Gestaltung durch die Lehrenden und Non-Profit-Organisationen persönliche, soziale, fachliche und berufliche Kompetenzen.

2 Für einen Überblick einschlägiger Studien (häufig jedoch bezogen auf schulische Situationen) vgl. Sliwka (2008).

(Fortsetzung Tabelle 1)

	Kriterium	Beschreibung
5	Lernen in fremden Lebenswelten	Studierende lernen und handeln außerhalb des eigenen Hochschul- und Studienkosmos.
6	Kooperation der Beteiligten	Alle Beteiligten wirken gemeinsam an der Planung, Vorbereitung und Ausgestaltung von Service Learning mit.
7	Reflexion	Die Beteiligten reflektieren fachlich und wissenschaftlich angeleitet ihre Erfahrungen im Service Learning.
8	Begleitung der Studierenden	Studierende werden bei der Planung und Durchführung von Service-Learning-Projekten unterstützt und begleitet.
9	Evaluation und Qualitätsentwicklung	Service-Learning-Projekte beinhalten Maßnahmen zur Evaluation, insbesondere zur Qualitätssicherung und -entwicklung.
10	Anerkennung und Würdigung	Das Engagement und die Leistungen der beteiligten Akteure werden im Service Learning und insbesondere zum Abschluss anerkannt und gewürdigt.

Wie sich diese Qualitätskriterien konkret in der Lehre umsetzen lassen, soll folgend am Beispiel eines Seminars im Wintersemester 2019 dargestellt werden. Das Seminar, als Wahlpflichtfach angeboten, befasste sich mit der Naturnahen Spielraumplanung; ein Gegenstand, der schon in sich ein inhomogenes und von der persönlichen Bewertung der planenden, ausführenden und nutzenden Personen abhängiges Themenfeld darstellt. Hier ist also ein reflektierter Umgang mit dem Gegenstand wie auch den späteren Nutzenden von besonderer Bedeutung – Service Learning als didaktisches Konzept schien mir daher besonders geeignet.

Methodisch gehe ich in der folgenden Beschreibung anhand einer dreiteiligen Darstellungsform vor:

- *Theoretische Rahmung*
- *Fachdidaktische Skizze*
- *Autoethnografische Analyse*

Die theoretische Rahmung (**Kap. 2**) dient dazu, in den fachlichen Kontext der Lehrveranstaltung einzuführen, aus dem sich meine didaktische Zielsetzung ableitet. Die Skizze (**Kap. 3**) erläutert dann Verlauf und Organisation des Seminars sowie das Engagement der Studierenden. Anhand der autoethnografischen Analyse (**Kap. 4**) reflektiere ich anschließend meine eigenen Erfahrungen als Lehrende, gebe sie in einer narrativen Darstellungsform wieder und werte sie kritisch mit Blick auf die didaktische Zielsetzung aus. Dabei greife ich auf Feldnotizen zurück, die ich im Rahmen der Veranstaltung angelegt habe (vgl. zum Vorgehen bspw. Reinmann & Schmohl, 2016).

2 Das Thema: Naturnahe Spielraumplanung – Lehrinhalte und Lernziele

Die Pflanze als Mittel der Gestaltung von räumlichen Situationen, die ästhetischen wie auch funktionalen Kriterien gerecht werden sollen, hat in der Landschaftsarchitektur wie auch in der Lehre dieser Disziplin leider längst nicht den zu erwartenden Stellenwert – obwohl sie durchaus als Alleinstellungsmerkmal der Landschaftsarchitektur innerhalb der planenden Disziplinen zu sehen ist (vgl. dazu auch Huxmann, 2018, S. 6). Pflanzplanung als Kernkompetenz der Landschaftsarchitektur ernst zu nehmen, bedeutet immer auch eine Auseinandersetzung mit der „Natur“, die unser Pflanzenmaterial zur Verfügung stellt, bzw. der „Naturnähe“, die sich in der Komposition der Pflanzung je nach Pflanzungstyp und zukünftiger Nutzung ausdrücken kann oder nicht – immer in Zusammenhang mit zukünftiger Pflege und entsprechender Nachhaltigkeit von Pflanzungen zu denken (zu Geschichte und nachhaltiger Verwendung von Stauden vgl. bspw. Kühn, 2011). Pflanzplanungen zu erstellen ist somit ein weitaus komplexerer Vorgang als die Kombination vermeintlich schöner „Blumen“; vielmehr ist eine genaue Auseinandersetzung nicht nur mit Standort und Ansprüchen der Pflanzen gefragt, sondern auch ein Verständnis für mögliche Entwicklungsprozesse – eben dem naturhaften Charakter des Materials.

Reflexionen zu Natur und Naturnähe sind daher für angehende (Pflanz-) Planer*innen unumgänglich. Sie müssen gleichzeitig theoretische Konzepte und wissenschaftliche wie ideengeschichtliche Verflechtungen verstehen³ wie auch das eigene Erleben, die eigene Erfahrung und das eigene Verständnis reflektieren und einbinden. Dies gelingt am besten am konkreten Gegenstand (s. u.). Dies zu ermöglichen, war daher Ziel meiner Lehrveranstaltung. Für die Lehre im Bachelorstudium bietet es sich dabei an, Objekte in den Fokus zu nehmen, die bewusst „naturnah“ oder naturähnlich geplant werden (sollen), z. B. Naturgärten oder naturnah gestaltete Spielräume. So ist eine Diskussion des Naturbegriffs nicht nur implizit zu führen, sondern liegt nachvollziehbar auf der Hand.

Naturnahe Spielräume, wie im Falle des vorgestellten Seminars in den Blick genommen, haben neben der Diskussion um Natur noch den festgelegten Fokus auf eine bestimmte Nutzergruppe und Nutzung zu bieten – ein weiteres Lernfeld, das erlaubt, sich mit Themen wie Spiel, Kindesentwicklung im Allgemeinen und den Eigenarten der anvisierten Zielgruppe im Besonderen auseinanderzusetzen und, so hoffe ich, anhand dessen insgesamt über die Abstimmung von Planung auf Nutzerbedürfnisse zu reflektieren. Vegetation bekommt in diesem Zusammenhang eine neue Bedeutung als Teil der zu bespielenden „Infrastruktur“ des Raumes – auch dies ist wiederum an Auswahl und zukünftige Pflege der Anlage rückzukoppeln. Auch in der Spielraumplanung ist nicht ein einzelner Ansatz „naturnah“. Vielmehr gibt es eine Vielzahl an Auslegungen der Begrifflichkeit und verschiedene auch ideologisch

3 Zur „nachhaltigen“ Pflanzenverwendung und für eine Darstellung der eher unübersichtlichen Begriffslage rund um naturnahe Pflanzungen sei hierzu Körner (2009) empfohlen.

geprägte Ideen und Meinungen, die von der Anlage von Sukzessionsflächen (mit oder ohne Initialgestaltung) bis hin zur akribischen Pflege unterschiedlicher Habitate reichen können (vgl. hierzu bspw. Huxmann, 2013).

In der Lehre ist es mein Ziel, dass Studierende unterschiedliche Ansätze naturnaher Planung kennenlernen und den Begriff der „Naturnähe“ mitsamt ihrer eigenen Involviertheit, ihren Vorerfahrungen und Setzungen reflektieren, sodass diese später auf unterschiedliche Situationen angewandt werden können. In der Anwendung auf eine konkrete Situation soll dabei der Bezug zur jeweiligen (Kultur-)Landschaft bedacht werden – so kann reflektiert werden, wie eine naturnahe Planung in verschiedenen Landschaftsräumen unterschiedliche Formen annehmen kann. Außerdem wollte ich Studierenden im hier vorgestellten Seminar ein Verständnis für die jeweilige Zielgruppe vermitteln, aus dem sie Teiligungsstrukturen ableiten, die Beteiligung möglichst selbstständig durchführen und Beteiligungsergebnisse in konkrete Planungen umsetzen sollten.

Dabei orientiere ich mich in diesem Seminar didaktisch am sog. Erfahrungslernen, von Kolb (1984, S. 38) wie folgt beschrieben: „Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience.“ Im Lernmodell nach Kolb werden Lernerfahrungen als Zyklus aus konkreter Erfahrung, reflektierendem Beobachten (eigener Erfahrungen), abstrakter Begriffsbildung (aus diesen Erfahrungen) und aktivem Experimentieren (mit den gewonnenen Erkenntnissen) beschrieben (vgl. hierzu Staemmler, 2006, S. 49). Daher ist es für mich entscheidend, konkrete Erfahrungen im späteren Berufsfeld der Landschaftsarchitektur zu ermöglichen. Da der Beruf bzw. im Falle eines Seminars, das Studierende „im Feld“ platziert, die Lehrveranstaltung komplexe Situationen umfasst, die nicht gänzlich abbildbar oder vorhersehbar sind, spielt außerdem der Begriff der „tacit knowledge“ (ursprünglich auf Polanyi, 1958/1966 zurückgehend) eine Rolle: Hierbei geht es um nicht explizit vermittelbares Wissen; mit anderen Worten ein Wissen, das nur im Feld und von den Lernenden nicht (zwangsweise) bewusst aufgenommen werden kann. Ich gehe also davon aus, dass bei einer Lernsituation „in der echten Welt“ implizites Lernen stattfindet (vgl. zur Studienlage um das unbewusste Aufnehmen und Verarbeiten von Wissen bspw. Reber, 1989). Wie dies im Setting eines Service-Learning-Seminars genutzt und verortet werden kann, soll im folgenden Abschnitt am Beispiel erläutert werden.

3 Das Lehrkonzept: Verlauf, Organisation, Beteiligung der Studierenden

Das Seminar ist als Wahlpflichtmodul „Spezielle Themen der Pflanzenverwendung“ im siebten Semester des Bachelorstudiengangs Landschaftsarchitektur angelegt. Auch tatsächlich entspricht dies weitestgehend der Zusammensetzung der Gruppe, ergänzt durch eine Studierende, die das Seminar aus Interesse und in Vorbereitung auf ihre Bachelorarbeit belegt hatte. Es waren also eine gewisse planerische Vorerfahrung und Grundkenntnis der Pflanzplanung vorausgesetzt; außerdem war ich davon

ausgegangen, dass in einem projektbezogenen Studiengang bereits Erfahrung mit Gruppenarbeit vorhanden sein würde.

Inhaltlich hatte ich aus den oben genannten didaktischen Gründen und durch die Auswahl der zu beplanenden Räume im Vorhinein mehrere Setzungen vorgenommen, die nachfolgend beschrieben und inhaltlich begründet werden:⁴

1. Es wurden zwei verschiedene Planungsräume gewählt, um Unterschiede auf mehreren Ebenen zu demonstrieren und im Seminar diskutieren zu können. Dies bezieht sich auf
 - die Landschaftsräume, in denen sich die zu beplanenden Orte befinden,
 - die Zielgruppen, die sich aus unterschiedlichen Altersstufen rekrutieren, daran anhängig
 - die Betreuungsform und der Anspruch an wie die Beanspruchung von Freiräumen und
 - den Raum an sich, der sehr unterschiedliche Voraussetzungen bietet.
2. Es sollte – in Absprache mit den beiden Trägern vorab entschieden – naturnah geplant werden. Vegetation spielt im Entwurf also eine übergeordnete Rolle, muss entsprechend auch in ihrer Entwicklung geplant und für den Raum/die Nutzenden/das Projekt nachhaltig erlebbar gemacht werden.
3. Den möglichen Grad der Naturnähe zu definieren und in Einklang mit den durchaus (auch in sich) divergenten Nutzerwünschen zu bringen, oblag der jeweiligen Studierendengruppe und sollte im Rahmen eines Beteiligungsprozesses mit den Nutzenden sondiert werden.

3.1 Ablauf des Seminars

Die Arbeit im Seminar fand weitgehend studierendengeleitet statt: Mit einigen (theoretischen) Inputs der Dozentin am Anfang des Semesters, zumeist über Literatur und Diskussionsleitung, ergänzt mit (möglichst wenigen) kurzen Impulsvorträgen, war ein etwas strukturierter Einstieg ins Semester und die Thematik vorgegeben. Dieserart behandelte Themen waren Naturnahe Spielraumplanung, Zielgruppen (Kindesentwicklung etc.) und Beteiligungsmöglichkeiten für verschiedene Altersstufen sowie Kulturlandschaftselemente als Inspiration und Ressource für die Spielraumplanung.

Danach wurde in Gruppen von neun bzw. zehn Studierenden weitergearbeitet, die sich auf die zwei Plangebiete verteilten, Studierenden war dabei die Organisation der Gruppe überlassen; so konnten Themen verteilt oder gemeinschaftlich bearbeitet werden.

3.2 Projekträume, Setting und Organisation

Die Projekträume waren eine zweizügige Grundschule in einem Ortsteil von Marsberg (Nordrheinwestfalen) und eine Kindertagesstätte (folgend Kita) mit einer Krippen- und einer Kindergartengruppe in einem Ortsteil von Lilienthal (Niedersachsen). Die 3.200 m² der Schule, die ca. 140 Schülern*innen und 15 Lehrer*innen beherbergt,

4 Die didaktische Begründung dieser Setzungen ist Kap. 2 dieses Aufsatzes zu entnehmen.

befinden sich im Mittleren Diemeltal, einer Hügellandschaft mit vglw. hohem Waldanteil (vereinzelt großflächige orchideenreiche Kalkbuchenwälder) bei starker ackerbaulicher Nutzung der fruchtbaren Braunerdeböden (vorrangig im Tal), mit wenigen Wiesen und Weiden (vgl. Landschaftsverband Westfalen-Lippe; Landschaftsverband Rheinland, 2007). Die ca. 7.000 m² des Kindergartens hingegen, den 30 Kinder und ihre 7 Betreuerinnen besuchen, liegen im Teufelsmoor. Dieses gehört der naturräumlichen Einheit der Worpsweder Moore an, einem der größten zusammenhängenden Mooregebiete Mitteleuropas. Die Kita liegt dabei im Bereich des großflächig entwässerten und kultivierten Hochmoors, in dem die Landschaft heute weitgehend von mesophilem Grünland geprägt ist, das in ein Schachbrettmuster aus geradlinigen Straßen und ein weitverzweigtes Netz aus Gräben und Kanälen eingebettet ist. Waldbestände sind zerstreut und durchweg kleinflächig ausgebildet, wertvolle, wenn auch kleinflächige Altbaumbestände finden sich in diesem Naturraum vielfach als traditionelle Einfriedungen der Gehöfte. (vgl. Landkreis Osterholz, 2001).

Die verschiedenen Settings, in und mit denen die Studierenden arbeiten mussten, sollten in der parallelen Bearbeitung durch die zwei Gruppen und der gegenseitigen Präsentation von Arbeitsschritten und Ergebnissen ein vollständigeres Bild der (naturnahen) Spielraumplanung ergeben, das sich aus Gruppendiskussionen über Ähnlichkeiten und Unterschiede der beiden Projekte für die gesamte Seminargruppe erschließen sollte. Es sollte also neben dem impliziten Lernen, das aus einer unbewussten Abstraktion der Gegebenheiten auf Regelmäßigkeiten schließt, zumindest teilweise eine bewusste Reflexion nicht nur des eigenen Handelns im Kontext der Teilgruppe und Aufgabenstellung, sondern auch im Zusammenhang mit den eingangs vorgestellten theoretischen Konzepten von Naturnähe, Beteiligungsprozessen und Kulturlandschaft stattfinden.

Beteiligungstermine in den Einrichtungen fanden an Wochenenden Ende November/Anfang Dezember 2018 statt und wurden von den Studierenden im Seminar vor- und nachbereitet. Dabei war die Herangehensweise der Studierenden aufgrund der sehr verschiedenen Gruppen(-größen), Freiraum- und Nutzerstrukturen sehr unterschiedlich: Während bei der Schule eine Delegation von Schülerinnen, Schülern und Eltern die Interessen der Gesamtheit vertrat und über unterschiedliche Plan(ungs)spiele, Begehungen und Interviews eingebunden werden konnte (beispielhaft s. Abb. 1), musste die Zielgruppe der Kindergarten- und Krippenkinder vornehmlich indirekt, also über Eltern und Betreuerinnen, eingeschätzt werden (vgl. Abb. 2), außerdem wurden Beobachtungen im Freiraum kartiert. In der Kita waren dabei alle Kinder und Eltern eingeladen – am Tag der Beteiligung waren dennoch nur etwa ein Viertel der Geladenen anwesend. Zusätzlich zu den direkt von der Planung betroffenen Personen waren jeweils am Prozess interessierte Mitarbeiter*innen der Träger der Einrichtungen vor Ort, also eine Angestellte des Bauamts in Marsberg und Mitglieder des Trägervereins der Kita in Worpshausen-Lilienthal.⁵

5 Jeweils (mit-)initiiert war die Zusammenarbeit durch die Fördervereine der Schule und der Kita, die in diesem Zusammenhang die durch Service Learning unterstützten Non-Profit-Organisationen darstellen.



Abbildung 1: Schulkinder beim Modellbau – der Schulhof wird so für alle Beteiligten leichter erfassbar; Spielelemente können nachgebaut und im Modell eingepasst werden



Abbildung 2: Kindergartenkinder geben weniger direkten Input; Eltern und Betreuerinnen sind daher mehr eingebunden – dies muss bei Beteiligung und Planung berücksichtigt werden

3.3 Engagement der Studierenden

Schon bei der Vorbereitung der Ortstermine wurde deutlich, dass die beiden Studiengruppen sehr unterschiedliche Dynamiken aufwiesen. Während eine der Gruppen von Beginn an sehr selbstständig agierte, selbst in den Kontakt mit der Einrichtung ging und selbstbewusst Beteiligungsmethoden für die Situation anpasste, verschiedene Szenarien durchspielte und den Termin gründlich vorbereitete, blieb die andere Gruppe eher passiv, richtete Nachfragen viel an mich als Dozentin und reagierte mehr, als selbst aktiv zu werden. Dies setzte sich im Verlauf des Seminars fort:

Am Ortstermin der hier zuerst benannten Gruppe war ich als Person im Grunde nicht gefordert, obwohl es gruppenintern durchaus Auseinandersetzungen gab und bspw. nicht alle Studierenden wie ursprünglich abgesprochen in der Einrichtung übernachteten und entsprechend für Auf- und Abbau des Termins zur Verfügung standen. Dennoch konnte ich mich fast komplett auf eine Rolle als Beobachterin und Fotografin zurückziehen. Beim Ortstermin der anderen Gruppe (die fast vollständig vor Ort nächtigte) war im Gegensatz dazu sehr viel mehr Einsatz meinerseits gefragt und nötig.

Auch in der Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle im Planungs- und Kommunikationsprozess agierten die Gruppen sehr unterschiedlich: So übernahm die erste Gruppe proaktiv den Kontakt zu den lokalen Medien, die leider zum Termin nicht vor Ort erschienen, einen von den Studierenden verfassten Artikel jedoch drucken, während die andere Gruppe den Kontakt zum vor Ort erschienenen Reporter der Lokalzeitung nur auf Aufforderung mitübernahm.⁶

Diese Diskrepanz zwischen den Gruppen wurde mit dem nächsten Schritt, der Überführung der Ergebnisse in einen Entwurf, noch vertieft. Während die eine Gruppe sehr schnell einen handwerklich guten Entwurf zustande brachte, dadurch die angebotenen Termine mit Gastkritikern aus der Freiraumplanung gut wahrnehmen und Feedback umsetzen konnte, fiel die andere Gruppe in dieser Phase auseinander und konnte sich nicht auf einen gemeinsamen Entwurf einigen.⁷ So wurde, obwohl so nicht vorgesehen, bei der einen Gruppe der Entwurf bis weit in den Januar verschleppt, in dem die andere Gruppe schon längst bei der Pflanzplanung angekommen war. Obwohl sich die Gruppe letztlich wieder zusammenfinden konnte, bleibt so der Entwurf deutlich oberflächlicher, ist stellenweise noch nicht gut durchdacht (bspw. fehlt ein wirkliches Verständnis für den Umgang mit dem Terrain und die Geländehöhen im Ursprungs- wie Entwurfszustand) und die Pflanzplanung verbleibt entsprechend in weiten Teilen eher unkonkret und ist weit von umsetzbaren Ergebnissen entfernt.

4 Autoethnografische Auswertung zum Lernerfolg und Lernendenverhalten

Folgend reflektiere ich auf Grundlage meiner Beobachtungen im Seminarverlauf den Lernerfolg der Studierenden und setze diesen ins Verhältnis zum Verhalten der Studierenden im Seminarkontext. Ich nutze dabei meine Notizen im Rahmen des Seminars, die sich auf meine Beobachtungen im Seminar selbst, aber auch Reflexionen im Rahmen von Gesprächen mit Studierenden wie auch anderen Beteiligten⁸ beziehen.

6 Von beiden Ortsterminen entstand dennoch eine gute Berichterstattung in der lokalen Presse – ein Beispiel dafür, wie die Arbeit der Studierenden in die Gesellschaft ausstrahlen kann.

7 Auf eine Teilung der Gruppe und das Verfolgen mehrerer Entwurfsansätze allerdings auch nicht.

8 Mein Dank geht an dieser Stelle an Ute Aland und Lars Winking, die als Gastkritiker*in im Seminar tätig waren und den Studierenden wie auch mir mehrfach hilfreiche Rückmeldungen gaben.

Außerdem fließen Ergebnisse einer Evaluierung des Seminars ein, die – nicht zuletzt aufgrund der oben beschriebenen eher ungleichen Ergebnisse der beiden Gruppen – am Ende des Semesters durchgeführt wurde und explizit bestimmte Probleme innerhalb des Seminars/der Gruppenkommunikation zu thematisieren versuchte. Das Lernergebnis umfasst an dieser Stelle mehrere Ebenen: eine fachlich-inhaltliche, die sich an der Qualität der entstehenden Planungen misst, und eine soziale, die das planerische Handeln im sozialen Kontext der Gruppe und der Beteiligung „Außenstehender“ betrifft. Es ist diese zuletzt genannte Ebene, die das Service Learning als „Verantwortungslernen“ (s. o.; vgl. Jaeger et al., 2009, S. 33) besonders auszeichnet.

Das Konzept des Lernens im sozialen Kontext von zwei Gruppen, das ein kooperatives Prozessmodell verfolgt und ein sich ergänzendes Ergebnis aus den zwei verschiedenen Situationen für die Gesamtgruppe ermöglichen sollte, war durch die durchgehend ungleiche Gruppenleistung erschwert. So konnten die beiden Gruppen aufgrund des ungleichen Fortschritts (wie oben beschrieben) kaum auf Augenhöhe miteinander diskutieren. Ich habe mich dafür entschieden, dennoch auf einem Austausch der verschiedenen Arbeitsstände und Zwischenergebnisse (auch wenn diese ggf. nur in Teilen vorlagen) zu bestehen – immer mit der Maßgabe, die Gruppen könnten so auch untereinander aktiv werden, sich evtl. aushelfen. Dies ist so augenscheinlich eher nicht geschehen; mein Eindruck war mehr, dass Studierende beider Gruppen den Austausch als zunehmend uninteressant empfanden. Was hier also Teil des sozialen Lernens (vgl. Punkt 4 der oben stehenden Tabelle) hätte sein können, wurde leider innerhalb des Seminars zwischen den Gruppen nicht erschlossen. Es entfiel so außerdem ein wertvolles Element der Reflexion bzw. konnte von den Studierenden nicht wie von mir angedacht genutzt werden.

Es ist mir auch anders nicht gelungen, die schwierige Situation der einen Gruppe aufzufangen. Zwar habe ich als Ansprechpartnerin zur Verfügung gestanden, manches Mal Frustration und Tränen angehört und versucht zu vermitteln, die Dynamik der sich gegenseitig in ihrem durchaus erkennbaren Potenzial blockierenden Teilnehmenden zu durchbrechen, ist mir aber dennoch nicht gelungen. Eine so gegenläufige Entwicklung zweier Gruppen in einem Seminar ist mir bislang noch nicht begegnet, auch scheint nicht grundsätzlich mein Anspruch an die Teilnehmenden das Problem darzustellen, da die zweite Gruppe ja durchaus gut in der Lage war, mit der Problemstellung umzugehen. Ich vermute daher, dass es einerseits in der Gruppe selbst Schwierigkeiten gab, sich zu organisieren und auf Aufgaben(ver)teilungen zu einigen; zurückzuführen wahrscheinlich auf persönliche Differenzen der Teilnehmenden. Zum anderen scheint die Komplexität der Aufgabenstellung in ihren mehreren Ebenen, die über eine reine (im Hochschulumfeld sonst oft hypothetische) Planungsleistung hinausgehend eine aktive Auseinandersetzung nicht nur mit dem Gegenstand an sich in Theorie und Praxis, sondern mit realen Nutzenden, Vor-Ort-Terminen usw. erforderte, in einer solcherart unharmonischen Gruppe nicht zu bewältigen zu sein. Dies zeigt sich konkret beispielsweise darin, dass ein Abstrahieren und Erfassen der unterliegenden Regelmäßigkeit der Situation, wie im „implicit learning“ als Erwerb und Rückgriff auf „tacit knowledge“ zu erwarten, nicht stattfand – so

konnten Studierende dieser Gruppe scheinbar vorab erworbene Kenntnisse (aus anderen Semestern) nicht übertragen und hatten große Schwierigkeiten, sich in der Situation zurechtzufinden.

Planerisch bin ich mit den Ergebnissen des Semesters dennoch zufrieden: Es sind zwei sehr verschiedene Entwürfe entstanden, die – wenn auch in unterschiedlichem Detailgrad bearbeitet – jeweils der Region angemessen und so voneinander unterscheidbar Naturnähe demonstrieren und auf den jeweiligen Landschaftsraum beziehen. So zeigt sich exemplarisch, dass „naturnahe“ Spielraumplanung mehr ist als die oft kopierten Hügel und Sandmulden: Ohne ökologisierend sein zu wollen, kann (und muss) sie auch aus gestalterischen Gründen ortstypisch, standortbezogen und dabei doch auf die Nutzenden abgestimmt sein. Im kommenden Semester werden beide Projekte weitergeführt: Das weiter fortgeschrittene wird von einem Kollegen aus dem Landschaftsbau übernommen und in Zusammenarbeit von Schule und Studierenden weiter in Richtung Ausführungsplanung entwickelt; das weniger weit entwickelte wird in einer Bachelorarbeit noch einmal durch weitere Beteiligung und Detaillierung des bisherigen Planes vorangetrieben. So ist eine gewisse Kontinuität in der Zusammenarbeit der Hochschule mit den beiden Einrichtungen zu erhoffen, die den semesterbedingt begrenzten Nutzen der Institutionen bzw. ihrer Fördervereine⁹ hoffentlich erweitert.

Auch unter Gesichtspunkten des Service Learnings betrachtet (vgl. Tabelle 1 oben) ist das Seminar m. E. durchaus als erfolgreich zu beurteilen; im Einzelnen ist aber zu diskutieren, inwieweit Kriterien voll erfüllt werden konnten (s. Tabelle 2):

Tabelle 2: Zehn Kriterien für gelungenes Service Learning – ein Praxisabgleich

		Kriterium	Beschreibung
1	✓	Gesellschaftlicher Bedarf	Beide Einrichtungen sehen Bearbeitungsbedarf an ihren Freiflächen. Daher sind die jeweiligen Fördervereine an die Hochschule bzw. an die Dozentin mit Bitte um Unterstützung herangetreten.
2	✓	Definierte Ziele	Gerne hätten die Einrichtungen schon physische Veränderungen im Gelände gesehen: in einem Semester und ohne vorherigen Plan leider kaum machbar. Es war eine Setzung der Dozentin, „nur“ planerisch zu arbeiten und noch nicht in die Umsetzung zu gehen, da alles Weitere als zu viel angesehen wurde. Dies wurde vorab mit allen Teilnehmenden besprochen.
3	✓	Service Learning ist Bestandteil des Studiums	Als Wahlpflichtmodul deckt „Spezielle Themen der Pflanzenverwendung“ besondere Situation in der Bepflanzungsplanung ab. Die Spielraumplanung ist ein Beispiel einer solchen Situa-

9 In meiner Erfahrung suchen wenige Einrichtungen nach einem Entwurf – vielmehr ist die eigentliche Anfrage oft direkt eine nach einer Umsetzung (die dann selbstverständlich entwerferische Teilleistungen enthalten muss/soll). Dies ist im Rahmen eines Semesters im Sinne guter planerischer Praxis m. E. kaum zu leisten – zumindest nicht, wenn Studierende außerhalb der reinen Bautechnik noch andere Lernziele erreichen können sollen. Die in den Referenzkriterien des Hochschulnetzwerks Bildung durch Verantwortung (2018) benannten „definierten Ziele“ sind in diesem Zusammenhang besonders bedeutsam, um Enttäuschungen vorzubeugen und die Verhältnismäßigkeit zu wahren – so können und wollen wir hochschulseits ja auch Planungsbüros keinesfalls „ersetzen“ oder ihnen potenzielle Kunden abspenstig machen!

(Fortsetzung Tabelle 2)

		Kriterium	Beschreibung
			tion, Lernziele erstrecken sich außerdem auf Beteiligung; Nutzerverständnis und Kulturlandschaftselemente.
4	✓	Kompetenzerwerb der Studierenden	Studierende hatten die Gelegenheit, Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen zu erlangen, neben den o. g. beruflich-fachlichen auch soziale und persönliche. Dies wurde von verschiedenen Teilnehmenden unterschiedlich stark genutzt.
5	(✓)	Lernen in fremden Lebenswelten	Die Kontaktzeit der Studierenden mit den Einrichtungen war notgedrungen (auch wegen der zum Teil erheblichen Distanz zum Studienort) begrenzt. Kontakt wurde aber – in beiden Gruppen verschieden ausgeprägt – auch per Mail oder Telefon gehalten. Beide Gruppen verbrachten ein Wochenende (Freitag bis Sonntag) vor Ort und hatten die Möglichkeit, in der jeweiligen Einrichtung zu übernachten.
6	(✓)	Kooperation der Beteiligten	Im Kontext von Hochschullehre eine gleichberechtigte gemeinsame Planung aller Beteiligten zu ermöglichen, ist schwierig. So nahm die Dozentin einige Setzungen vor, besprach auch bestimmte Dinge schon vor Semesterbeginn mit den Einrichtungen. Details wurden aber, soweit möglich, erst im Semester und mit allen Teilnehmenden besprochen.
7	✓	Reflexion	Es war integrierter Bestandteil des Seminars, immer wieder über das Vorgehen nachzudenken und eigene Handlungen zu reflektieren. Dies wurde auch mit Gast-Experten im Entwurfsprozess (der schon für sich genommen mehrere Reflexionsebenen beinhaltet) nochmals vertieft.
8	✓	Begleitung der Studierenden	Bei allen Schritten der Organisation, Beteiligung und der Planung stand ich als Dozentin zur Verfügung, habe neben den wöchentlichen Seminarterminen im Bedarfsfall auch telefonische bzw. Skype-Termine angeboten.
9	✓	Evaluation und Qualitätsentwicklung	Regelmäßige Seminartreffen boten Gelegenheit, immer wieder über das Vorgehen im Seminar zu sprechen. Nach den Beteiligungsterminen wurde der Kontakt zu den Einrichtungen weiter aufrechterhalten, sodass auch von dieser Seite aus Feedback möglich war. Formale Evaluation des Moduls fand im Rahmen der Lehrevaluation der Hochschule in ersten Semesterdrittel und mit einem seminareigenen Bogen am Ende der Veranstaltungszeit statt.
10	✓	Anerkennung und Würdigung	Eine Würdigung der Leistungen aller Teilnehmenden fand vor allem am Beteiligungstermin statt; Studierende wurden von den Fördervereinen verköstigt und in den Einrichtungen untergebracht. Studierende stellten sich außerdem gegenseitig sowie auch Experten bei Gastterminen ihre Arbeit vor, die entsprechend gewürdigt wurde. Auch die Anerkennung der (Fach-)Öffentlichkeit war hier relevant: Zeitungsartikel in Lokalzeitungen wie auch ein von den Studierenden selbst (mit-)verfasster Artikel in der Fachzeitschrift <i>Stadt + Grün</i> und das dadurch repräsentierte Interesse auch von (zukünftigen) Fachkollegen war in diesem Zusammenhang relevant.

Um bestimmte Lehrinhalte für Studierende vor- und aufzubereiten, wurde bspw. schon am Anfang dieses Beitrags darauf hingewiesen, dass Setzungen vonseiten der Dozentin vonnöten waren – dies widerspricht bis zu einem gewissen Grad der gemeinsamen und demokratischen Zielformulierung, „Planung, Vorbereitung und Ausgestaltung von Service Learning“ mit allen Beteiligten, wie im Referenzrahmen des Hochschulnetzwerks Bildung durch Verantwortung (2018) gefordert. Dies wie auch der Grad der Immersion in „fremden Lebenswelten“ ist m. E. abhängig von Studiengang und zu erwerbendem -abschluss, Vorerfahrung der Studierenden u. a. m. zu gestalten – außerdem ist es in Abhängigkeit von vorhandenen Partnerinnen und Partnern vor Ort zu sehen. So wurde zugunsten eines differenzierteren Verständnisses der Naturnähe im vorgestellten Seminar hingenommen, dass längere Wege regelmäßige Besuche der Einrichtungen schwierig machen.

Es ist möglich, dass auch dies zu der sehr unterschiedlichen Entwicklung der beiden Seminargruppen führte – vielleicht erschwerten die verschiedenen Bedingungen besonders auch der Anreise es der einen Seminargruppe mehr als der anderen, sich mit „ihrer“ Einrichtung zu identifizieren und selbstständiger zu agieren.

Beim Semester-End-Feedback gaben dennoch Studierende beider Gruppen an, dass sie neues Wissen über Beteiligungsverfahren, -methoden und -prozesse erworben hätten; teils wurden „erste Kontakte zu Beteiligung“ oder auch „Koordinierung von Gruppenarbeiten“ als Lernergebnisse benannt – wobei ich Letzteres bei Studierenden des 7. Semesters bereits vorausgesetzt hätte und daher von dieser Angabe eher überrascht war.

Auffällig – und für mein Empfinden typisch für eine Service-Learning-Situation – war, dass Fachinhalte in der Wahrnehmung der Studierenden zu einem gewissen Grad hinter methodischen und sozialen Lernergebnissen fast „verdeckt“ scheinen: So wurde auch die Spielraumplanung und ein neuer Blick darauf bzw. die Pflanzplanung/erweiterte Pflanzenkenntnis als Lernerfolg von einzelnen Studierenden benannt, in den meisten Fällen jedoch nicht expliziert.¹⁰ Insgesamt wurde das Seminar von vielen Studierenden als „lehrreich“ empfunden und auch die Praxisnähe fand mehrfach positiv Erwähnung.

Literatur

Backhaus-Maul, H., Roth, C. & Kolasinski, T. (2013). *Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Wiesbaden: Springer VS.

¹⁰ Dass auch in diesen Bereichen gelernt wurde, ist aber von den Ergebnissen klar ablesbar, sodass ich davon ausgehe, dass dies nicht heißt, Studierende hätten auf dieser Ebene nichts mitgenommen. Kritik, die Pflanzplanung sei im Seminar zu kurz gekommen, wurde v. a. von der Gruppe geäußert, die sehr lange am Entwurf arbeitete. Ohne Entwurf ist aber m. E. auch keine sinnhafte Pflanzplanung möglich, sodass ich – während ich den Einwand nachvollziehen kann – nicht sicher bin, wie ich dem hätte entgegenwirken sollen.

- Gillen, J. & Mühlhausen, U. (2017). *Das Projekt „Leibniz-Prinzip“*. Vortrag auf der Klausurtagung zur „Reflektierten Handlungsfähigkeit“ am 8. Februar 2017 in Hannover. www.lehrerbildung.uni-hannover.de/fileadmin/lehrerbildung/Fotos/2017_Klausurtagung_Material/01JA1506_Gillen_Muehlhausen.pdf
- Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/Redaktionsgruppe Qualität (2018). *Zehn Qualitätskriterien – ein Referenzrahmen für gelingendes Service Learning*. www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2019/03/Qualitaetskriterien_HBdV_2019.pdf
- Huxmann, N. (2018). Begeisterung für Pflanzen wecken. Kommentar. *Stadt und Grün*, 03, S. 6.
- Huxmann, N. (2013). Freiräume für Kinderkrippen. Ansätze naturnaher Spielraumplanung. *Stadt und Grün*, 06, S. 49–53.
- Jaeger, M.; Smitten, S. In der & Grützmacher, J. (2009). *Gutes tun und gutes Lernen: Bürger-schaftliches Engagement und Service-Learning an Hochschulen*. www.wissenschaftsmanagement-online.de/beitrag/gutes-tun-und-gutes-lernen-b-rgerschaftliches-engagement-und-service-learning-hochschulen
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Körner, S. (2009). Nachhaltige Pflanzenverwendung. „Naturlich“, „bodenständig“, „stand-ortgerecht“, „naturnah“, „natürlich“, „nachhaltig“ und „naturalistisch“ – ein Spek-trum von Begriffen und Ansätzen. In U. Eisel, S. Körner & N. Wiersbinski (Hrsg.), *Landschaft in einer Kultur der Nachhaltigkeit. Bd. III. Naturschutz als politisches Han-deln. Arbeitsberichte des Fachbereichs Architektur Stadtplanung Landschaftsplanung* (Heft 168, S. 152–172).
- Kühn, N. (2011). *Neue Staudenverwendung*. Eugen Ulmer.
- Kuhnke, Y. & York, J. (2014). Service Learning – Hochschuldidaktik für eine inklusive Ge-sellschaft?. *Zeitschrift Für Inklusion*, 1–2. www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/215
- Landkreis Osterholz (2001). *Landschaftsrahmenplan für den Landkreis Osterholz 2000*. Osterholz-Scharmbeck.
- Landschaftsverband Westfalen-Lippe; Landschaftsverband Rheinland (Hrsg.). (2007). *Erhaltende Kulturlandschaftsentwicklung in Nordrhein-Westfalen*. LWL.
- Leibniz Universität Hannover (o. J.). *Herzlich willkommen beim Leibniz-Prinzip!* www.leibniz-prinzip.uni-hannover.de/leibniz-prinzip.html
- Magnus, C. D. & Sliwka, A. (2014). *Servicelearning – Lernen durch Engagement*. www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/191377/servicelearning-lernen-durch-engagement?p=all
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*. University of Chi-cago Press.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Routledge.
- Reber, A. S. (1989). Implicit Learning and Tacit Knowledge. *Journal of Experimental Psycho-logy: General* 118(3), 219–235.

- Reinmann, G. & Schmohl, T. (2016). Autoethnografie in der Hochschuldidaktischen Forschung. *Impact Free 3* vom Juli 2016. <https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/05/Impact-Free-3.pdf>
- Reinmuth, S., Saß, C. & Lauble, S. (2007). Die Idee des Service Learning. In A. M. Baltes, M. Hofer & A. Sliwka (Hrsg.). *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten* (S. 13–28). Beltz.
- Schockenhoff, R. (2013). Studenten bauen Garten für Senioren. *Hessische Niedersächsische Allgemeine (HNA)* vom 03.07.2013. www.uni-kassel.de/ukt/fileadmin/datas/ukt/service-learning/2013-07-04_HNA_SL_Garten.pdf
- Sliwka, A. (2008). *Bürgerbildung: Demokratie beginnt in der Schule*. Beltz.
- Staemmler, D. (2006). *Lernstile und interaktive Lernprogramme. Kognitive Komponenten des Lernerfolges in virtuellen Lernumgebungen*. Deutscher Universitäts-Verlag.
- TH OWL (o. D.). *Landschaftsarchitektur (B.Sc.)*. Studiengangsflyer. <https://www.th-owl.de/fileadmin/downloads/Broschueren/studiengangsflyer/Landschaftsarchitektur-Bachelor.pdf>

Autorin

M.Sc. Nora Johanna Huxmann

Nachwuchsprofessorin für Pflanzenverwendung in der Landschaftsarchitektur
nora.huxmann@th-owl.de