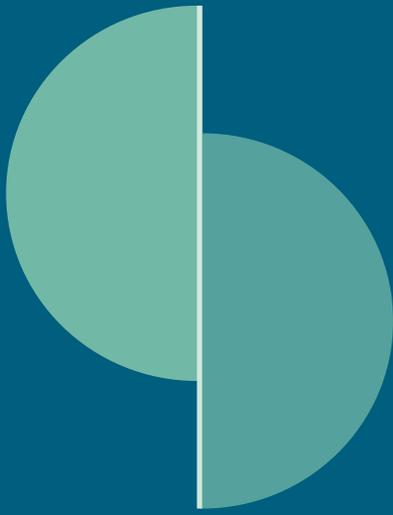


Service-
Learning



journal für lehrerInnenbildung

j | l | b
no. 2
2023

journal für lehrerInnenbildung

j | b

journal für lehrerInnenbildung

jlb

Herausgeber*innen

Prof. Dr. Caroline Bühler, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Eveline Christof, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
Prof. Dr. Bernhard Hauser (geschäftsführender Herausgeber),
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern
Dr. Anke B. Liegmann, Universität Duisburg-Essen
Prof. Dr. Jennifer Paetsch, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Ilse Schrittmesser, Universität Wien
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal
Mag. Dr. Andrea Seel, Private Pädagogische Hochschule Augustinum

Redaktion

Gloria Liebsch, B. A.

Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Dortmund
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Ursula Streckenisen, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

journal für lehrerInnenbildung

jlb

23. Jahrgang (2023)
Heft 2

Service-Learning

Jennifer Paetsch
Katharina Resch
(Hrsg.)

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

Korrespondenzadresse der Herausgeber*innenredaktion:
Gloria Liebsch, B. A.
E-Mail: jlb.redaktion@phsg.ch

Rezensionen:
Maren Oldenburg, Dr'in
Georg-August-Universität Göttingen
E-Mail: marenkristin.oldenburg@uni-goettingen.de

jlb. journal für lehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.
Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain jlb-journallehrerinnenbildung.net
im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:
www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/

Bestellungen und Abonent*innenbetreuung:
Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland
vertrieb@klinkhardt.de
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages
mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2023.i. © Verlag Julius Klinkhardt.

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2023.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist
veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz:
CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023>
ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)
ISSN 2629-4982 (Online-Ausgabe)

INHALT

EDITORIAL 7

BEITRÄGE 13

01 16

Julia Derkau und Karl-Heinz Gerholz
Service-Learning in Lehramtsstudiengängen.
Welche Lernorte eignen sich?

02 36

*Verena Stürmer, Sarah Désirée Lange
und Lydia Kater-Wettstädt*
Kritische Reflexion
im Rahmen von Service-Learning.
Erfahrungen mit neu zugewanderten
Kindern in der Schule

03 48

*Jana Groß Ophoff, Robert Pham Xuan
und Aysel Kart*
Die österreichische Sommerschule
als Service-Learning.
Ein Beitrag zur Professionalisierung?

04 62

Nicola Groh und Ute Franz
Bildung für nachhaltige Entwicklung
durch Service-Learning stärken?
Ein Konzept für die universitäre Lehrkräftebildung

05 72

*Hanna Beißert, Julia Derkau,
Anne-Sophie Waag und Manfred Hofer*
Hinweise auf Langzeiteffekte von Service-Learning.
Eine retrospektive Befragung

| | |
|-----|--|
| 84 | 06 <i>Dominik E. Froehlich, Ulrich Hobusch, Tobias Edinger, Mani Haring, Julia Heuer, Georg Pauls, Anja Stolze und Emely Tröthann</i> Service-Learning im Lehramt. Das Konzept der Teaching Clinic und Fallbeispiele aus Universität und Hochschule |
| 98 | 07 <i>Claudia Fahrenwald und Manuela Gamsjäger</i> Service-Learning in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich |
| 106 | 08 <i>Angela Anderka, Bettina König und Barbara Drechsel</i> Lernförderung als mentoriertes Service-Learning. Ein Theorie-Praxis-Seminar |
| 117 | STICHWORT |
| 118 | 09 <i>Katharina Resch und Jennifer Paetsch</i> Service-Learning. Begriffsbestimmung eines neuen Lehransatzes in der Lehrkräftebildung |
| 127 | REZENSION |
| 135 | AGENDA |
| 137 | CALL FOR ABSTRACTS |

EDITORIAL

Jennifer Paetsch
Katharina Resch

Service-Learning gilt als ein hochschuldidaktischer Lehransatz, der Studium, Lernen, Engagement, Berufsvorbereitung und gesellschaftliche Bedarfe verzahnt und so Theorie und Praxis verbindet. Im Service-Learning werden gesellschaftliches Engagement von Studierenden (service) mit paralleler Reflexion von Erfahrungen (learning) zusammengeführt (Caspersz & Olaru, 2017). Service-Learning stellt das Engagement von Studierenden außerhalb der Hochschule für das Gemeinwohl in den Vordergrund, was zur Öffnung der Hochschulen beiträgt (Resch, 2021).

In der Lehrer*innenbildung ermöglicht Service-Learning angehenden Lehrkräften an einer organisierten Aktivität – etwa an Schulen, in der Gemeinde oder in sozialen Organisationen – mitzuwirken und diese Erfahrung in einer dazugehörigen Lehrveranstaltung so zu reflektieren, dass ein verstärktes Verständnis von Praxisrelevanz in der Lehrer*innenbildung und bürgerschaftlichem Engagement erlangt werden kann (Rosenkranz, Roderus & Oberbeck, 2020). Folglich wird Service-Learning in der Lehrer*innenbildung eingesetzt, um den Studierenden eine Verknüpfung von Theorie und Praxis zu ermöglichen und sie auf die Arbeit in einem sich verändernden gesellschaftlichen Umfeld vorzubereiten. Dabei sollen sie beispielsweise lernen, wie sie ihr Fachwissen in der Praxis anwenden können, wie sie mit der Vielfalt von Schülerinnen und Schülern umgehen oder wie sie zu einer positiven Veränderung in der Gesellschaft beitragen können (z. B. Resch & Schrittmesser, 2019).

Die Vorteile des Service-Learning-Ansatzes konnten bereits empirisch gezeigt werden (Bringle, Hatcher & McIntosh, 2006; Mergler, Carrington, Boman, Kimber & Bland, 2017; Carrington, 2011). Für eine qualitätsvolle Umsetzung von Service-Learning in der Lehrer*innenbildung erscheint es notwendig, das Service an einen realen Bedarf der Praxis anknüpft, eine curriculare Anbindung des Services im Rahmen des Studiums sichergestellt ist und die Praxiserfahrung in der Lehrveranstaltung systematisch und kritisch reflektiert wird (Seifert, Zentner & Nagy, 2012). Durch die Mitwirkung von Studierenden in einer organisierten Dienstleistung in Schulen oder anderen pädagogischen Handlungsfeldern hat der Ansatz auch eine Funktion in der Berufsorientierung inne. Studierende lernen so das spätere Berufsfeld kennen.

Der Begriff des Service-Learnings als Lehransatz mag vielen Lehrenden in der Lehrer*innenbildung bisher unbekannt sein, während andere

bereits seit vielen Jahren damit arbeiten. Das Themenheft soll dazu beitragen, Wissen, Erfahrungen und Konzepte zu diesem Lehransatz im deutschsprachigen Raum voranzubringen.

Im Auftaktartikel werfen *Derkau* und *Gerholz* die Frage auf, welche Service-Learning-Lernorte sich zur Förderung einer zivilen Verantwortungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung eignen. Damit fokussieren sie einen bislang in der Forschung vernachlässigten potenziellen Einflussfaktor erfolgreichen Service-Learnings in der Lehrer*innenbildung. Die Autorinnen zeigen anhand eines Literaturreviews wie sich Merkmale des Lernortes und didaktische Merkmale des Service-Learnings auf die Förderung ziviler Verantwortungsfähigkeit auswirken können.

Sodann heben *Stürmer*, *Lange* und *Kater-Wettstädt* die Bedeutung kritischer Reflexion in der Ausbildung von Lehrer*innen, insbesondere im Kontext von neu zugewanderten Schüler*innen mit Fluchterfahrungen hervor. In ihrer Studie analysieren die Autorinnen die Erfahrungen und Reflexionen von angehenden Lehrkräften, die an Service-Learning-Seminaren teilgenommen haben und neu zugewanderte Kinder in schulischen Kontexten unterstützt haben.

In einem weiteren Beitrag fokussieren *Groß Ophoff*, *Pham Xuan* und *Kart* ein Service-Learning-Angebot im Rahmen einer österreichischen Sommerschule, die zur Verringerung der pandemiebedingten Bildungsungleichheiten beitragen sollte. Lehramtsstudierende unterrichteten während der Sommerschule Schüler*innen und besuchten ein Begleitseminar. Die vorliegende Studie untersucht anhand eines Prä-Post-Vergleichs, wie sich das Service-Learning-Angebot auf die adaptive Handlungskompetenz, die Einstellung zur sprachlichen und soziokulturellen Diversität und die unterrichtsbezogene Selbstwirksamkeit ausgewirkt haben.

Groh und *Franz* stellen in ihrem Beitrag die Lehrveranstaltung „Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Lerninhalt Wasser“ vor. Im Zentrum steht ein Service-Learning-Angebot, im Rahmen dessen die Studierenden Lehrkräfte bei der Durchführung einer Lerneinheit zum Thema Wasser unterstützen. Die Unterrichtssequenzen finden dabei an außerschulischen Lernorten und im „Wasserklassenzimmer“ statt. Der Beitrag skizziert das Lehrkonzept und stellt erste qualitative Ergebnisse dazu vor. Die Ergebnisse weisen auf einen Mehrwert des Service-Learnings speziell zu BNE hin und eröffnen Anregungen zu seiner Verankerung in der universitären Lehrkräftebildung.

Langfristige Wirkungen von Service-Learning-Seminaren fokussieren *Beißert, Derkau, Waag* und *Hofer* in ihrem Forschungsbeitrag. In dieser Studie wurden Personen befragt, die zwischen 2003 und 2007 an Service-Learning-Seminaren an der Universität Mannheim teilgenommen haben und in diesem Rahmen an Grund- oder Hauptschulen tätig waren. Anhand einer qualitativen Studie wurden Effekte des Service-Learnings in Hinblick auf berufliche Selbstwirksamkeit, Theorie-Praxis-Reflexion und Civic Attitudes analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Teilnehmenden auch nach so vielen Jahren noch positive Wirkungen auf ihre Persönlichkeitsentwicklung wahrnehmen.

Froehlich, Hobusch, Edinger, Haring, Heuer, Pauls, Stolze und *Tröthann* präsentieren in ihrem Beitrag das Konzept der „Teaching Clinic“ und illustrieren anhand von Fallbeispielen, wie Service-Learning hier umgesetzt wird. Lehrkräfte können in der Teaching Clinic Fragestellungen zu beruflichen Herausforderungen aus ihrer Praxis einreichen. Diese Fragen werden dann als Forschungsfragen von Lehramtsstudierenden in Projekten bearbeitet. Ziel ist es, für die Lehrkräften Lösungsansätze zu erarbeiten.

Die Frage, inwieweit Service-Learning an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich bereits Bestandteil der Lehrer*innenaus- und -weiterbildung ist wird im Beitrag von *Fahrenwald* und *Gamsjäger* thematisiert. Die Autorinnen zeigen auf, welche Ansätze hier im Rahmen der Primar- und Sekundarstufenausbildung bereits vorliegen. Zudem wird ein Projekt vorgestellt wird, dessen Ziel die Etablierung eines europäischen Fortbildungskonzepts für Lehrkräfte zum Thema Service-Learning ist.

Der Schwerpunkt des Beitrags von *Anderka, König* und *Drechsel* liegt auf der Darstellung eines Theorie-Praxis-Projektes, bei dem Studierende gezielt auf die Aufgabe bildungsbenachteiligte Schüler*innen zu fördern vorbereitet und bei der Umsetzung begleitet wurden. Eine Besonderheit des präsentierten Service-Learning-Formates ist das Mentoring, das anhand eines Peer-Beratungs-Ansatzes umgesetzt wurde. Im Rahmen eines Stichwortbeitrags präsentieren *Resch* und *Paetsch* schließlich den Begriff und das didaktische Konzept des Service-Learnings im Kontext der Lehrer*innenbildung. Da in der Lehrer*innenbildung verschiedene didaktische Formate mit verstärktem Anwendungsbezug vorliegen (z. B. forschendes oder projektbasiertes Lernen an Schulen) nehmen die Autorinnen eine Abgrenzung von Service-Learning zu anderen didaktischen Methoden vor.

Literatur

- Bringle, R. G., Hatcher, J. A. & McIntosh, R. E. (2006). Analyzing Morton's Typology of Service Paradigms and Integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2006, 5-15.
- Carrington, S. (2011). Service-Learning Within Higher Education: Rhizomatic Interconnections Between University And The Real World. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (6), 1-14.
- Caspersz, D. & Olaru, D. (2017). The value of service-learning: the student perspective. *Studies in Higher Education*, 42 (4), 685-700.
- Mergler, A., Carrington, S. B., Boman, P., Kimber, M. P. & Bland, D. (2017). Exploring the Value of Service-learning on Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (6), 69-80.
- Resch, K. (2021). Praxisrelevanz der Hochschullehre durch den Service Learning Ansatz und andere praxisorientierte Methoden stärken. In A. Pausits, R. Aichinger, M. Unger, M. Fellner & B. Thaler (Hrsg.). *Rigour and Relevance: Hochschulforschung im Spannungsfeld zwischen Methodenstrenge und Praxisrelevanz. Studienreihe Hochschulforschung Österreich* (S. 131-144). Münster: Waxmann Verlag.
- Resch, K. & Schrittmesser, I. (2021). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- Rosenkranz, D., Roderus, S. & Oberbeck, N. (2020). *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*. Weinheim: Juventa.
- Seifert, A., Zentner, S. & Nagy, F. (2012). *Praxisbuch Service-Learning: Lernen durch Engagement an Schulen*. Weinheim u. a.: Beltz Verlag.

Jennifer Paetsch, Prof. Dr., Juniorprofessorin
für Evaluation im Kontext von Lehrer*innenbildung
an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Arbeitsschwerpunkte:
Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften,
Umgang mit heterogenen Lerngruppen,
Lehren und Lernen mit digitalen Medien

jennifer.paetsch@uni-bamberg.de



Katharina Resch, Dr., Post Doc Universitätsassistentin
am Zentrum für Lehrer*innenbildung
der Universität Wien.

Arbeitsschwerpunkte:
Bildungssoziologie, Hochschulforschung,
Diversität und Inklusion,
Third Mission und Service-Learning

katharina.resch@univie.ac.at



01

Julia Derkau und Karl-Heinz Gerholz
Service-Learning in Lehramtsstudiengängen.
Welche Lernorte eignen sich?

02

*Verena Stürmer, Sarah Désirée Lange
und Lydia Kater-Wettstädt*
Kritische Reflexion
im Rahmen von Service-Learning.
Erfahrungen mit neu zugewanderten
Kindern in der Schule

03

*Jana Groß Ophoff, Robert Pham Xuan
und Aysel Kart*
Die österreichische Sommerschule
als Service-Learning.
Ein Beitrag zur Professionalisierung?

04

Nicola Groh und Ute Franz
Bildung für nachhaltige Entwicklung
durch Service-Learning stärken?
Ein Konzept für die universitäre Lehrkräftebildung

05

*Hanna Beißert, Julia Derkau,
Anne-Sophie Waag und Manfred Hofer*
Hinweise auf Langzeiteffekte von Service-Learning.
Eine retrospektive Befragung

06

*Dominik E. Froehlich, Ulrich Hobusch,
Tobias Edinger, Mani Haring, Julia Heuer,
Georg Pauls, Anja Stolze und Emely Tröthann*
Service-Learning im Lehramt.
Das Konzept der Teaching Clinic und
Fallbeispiele aus Universität und Hochschule

07

Claudia Fahrenwald und Manuela Gamsjäger
Service-Learning in der Aus- und Weiterbildung
von Lehrkräften am Beispiel der Pädagogischen
Hochschule Oberösterreich

08

*Angela Anderka, Bettina König
und Barbara Drechsel*
Lernförderung als mentoriertes Service-Learning.
Ein Theorie-Praxis-Seminar

01

*Julia Derkau und
Karl-Heinz Gerholz*

Service-Learning
in Lehramtsstudiengängen.
Welche Lernorte eignen sich?

Einleitung

Beim Service-Learning bearbeiten Studierende reale Herausforderungen der Zivilgesellschaft. Die Problembearbeitung hat dabei eine Verbindung zu den curricularen Anforderungen in einem Studiengang (Bringle & Clayton, 2012). Die fachlich-methodische Kompetenzentwicklung wird somit mit zivilgesellschaftlichem Engagement verbunden. Letzteres zielt auf die Förderung einer zivilen Verantwortungsfähigkeit bei den Studierenden (Gerholz, 2019). Diese Zielstellung ist auch für die universitäre Lehrer*innenbildung relevant. So wird in den Standards der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Lehrer*innenbildung formuliert, dass Lehrkräfte Werte und Normen in einer Zivilgesellschaft zum Gegenstand im Unterricht machen (KMK, 2004). Diese Sensibilisierung für Werte und Normen seitens der Lehrkräfte setzt voraus, dass angehende Lehrkräfte diese Werte und Normen in einem Handlungszusammenhang erfahren und entsprechende, eigene Positionen entwickeln (u. a. Markert & Gerholz, 2019).

Damit die Studierenden ein Verständnis und eine Position zu zivilgesellschaftlichen Werten und Normen aufbauen können, wird im Kontext von Service-Learning argumentiert, dass in Service-Learning-Projekten die Studierenden mit konkreten zivilgesellschaftlichen Herausforderungen konfrontiert sein müssen, wie z. B. mit Armut, Obdachlosigkeit, politischen Positionen oder Bildungsferne (Godfrey, Illes & Berry, 2005). Darüber soll die Förderung einer zivilen Verantwortungsfähigkeit erreicht werden. Die Zivilgesellschaft wird somit zum Lernort. Dabei ist die Frage, welche Lernorte konkret in der Zivilgesellschaft sinnvoll sind, um eine Förderung ziviler Verantwortungsfähigkeit mit Service-Learning zu erreichen. Für Service-Learning in der Lehrer*innenbildung ist hierbei das Erkenntnisinteresse, ob Schulen als Non-Profit-, und damit zivilgesellschaftliche Organisationen, ein sinnvoller Lernort für zivilgesellschaftliche Sensibilisierung sein können, da Schulen gleichzeitig die zukünftigen Beschäftigungsorte der Lehramtsstudierenden sind. Deshalb ist zu diskutieren, ob nicht vielmehr der Lernort Schule beim Service-Learning in der Lehrer*innenbildung den oben genannten Zielen von Service-Learning entgegen steht und hier eher gemeinnützige oder andere zivilgesellschaftliche Organisationen besser geeignet sind, um die genannten Ziele zu erreichen.

Dieser Beitrag geht diesem Erkenntnisinteresse nach, indem zunächst aus konzeptioneller Perspektive zivile Verantwortungsfähigkeit kontu-

riert wird und Merkmale für Lernorte im Service-Learning abgeleitet werden. Im zweiten Schritt wird ein Literaturreview vorgenommen, in dem die vorliegenden Studien zu Service-Learning in der Lehrer*innenbildung hinsichtlich der Effekte des Lernortes und des didaktischen Designs zur Förderung ziviler Verantwortungsfähigkeit verglichen werden.

Zivile Verantwortungsfähigkeit und Merkmale von Lernorten

Ein wichtiges Ziel von Bildungsprozessen ist nach Dewey (1916), (junge) Menschen auf deren Rolle als verantwortlich agierende Bürger*innen in der Zivilgesellschaft vorzubereiten. Service-Learning-Arrangements sollten deshalb die Bedürfnisse der Zivilgesellschaft aufnehmen, um den Studierenden eine Teilhabe daran zu ermöglichen. Theoretische Modelle legen nahe, dass zivilgesellschaftliches Engagement – „the ways in which citizens participate in the life of a community in order to improve conditions for others or to help shape the community’s future“ (Adler & Goggin, 2005, S. 236) – eine zivile Verantwortungsfähigkeit fördern können. Letztes wird in der Service-Learning-Literatur unterschiedlich gefasst, angefangen bei der Förderung zivilgesellschaftlichen Engagements („sense of citizenship“; Deeley, 2015), über die Sensibilisierung für soziale Fragestellungen („social responsibility“; Toncar, Reid, Burns, Anderson & Nguyen, 2006) bis zur aktiven Bearbeitung von zivilgesellschaftlichen Herausforderungen („civic responsibility“; Prentice & Robinson, 2010). Auch in empirischen Studien wird der zivilgesellschaftliche Aspekt unterschiedlich modelliert: So konnten drei zentrale Meta-Analysen zur Wirksamkeit von Service-Learning identifiziert werden (Celio, Durlak & Dymnicki, 2011; Conway, Amel & Gerwien, 2009; Yorio & Ye, 2012), welche in Tabelle 1 in Bezug auf verschiedene Merkmale zur zivilen Verantwortungsfähigkeit beschrieben sind.

Einerseits zeigt sich in den Meta-Analysen, dass zivile Verantwortungsfähigkeit durch Service-Learning gefördert werden kann (positive, kleine Effektstärken). Andererseits wird offensichtlich, dass zivile Verantwortungsfähigkeit – in den skizzierten Meta-Analysen als *citizenship outcomes*, *civic engagement* oder *understanding social issues* benannt – nicht einheitlich operationalisiert werden.

Tab. 1 Meta-Analysen zum Konstrukt ziviler Verantwortungsfähigkeit im Service-Learning (Gerholz, 2018)

| Autoren Meta-Analysen | Conway et al. (2009) | Celio et al. (2011) | Yorio & Ye (2012) |
|--|--|---|--|
| Bildungsebene | Grundschule bis Erwachsenenbildung | Grundschule bis College | Colleges und Universitäten |
| Modellierung des Konstruktes ‚zivile Verantwortungsfähigkeit‘ | Citizenship Outcomes: verantwortliches Handeln (z. B. Befolgung von Gesetzen, Recycling), Partizipation (z. B. aktives Engagement in der Kommune), staatsbürgerschaftliches Handeln (z. B. Adressierung von Ungerechtigkeiten) (Conway et al., 2009, S. 235) | Civic Engagement: u. a. Altruismus, Verantwortungsfähigkeit, Wahlverhalten (Celio et al., 2011, S. 170) | Understanding social issues: Diversität, interkulturelles Bewusstsein, Sensibilität für soziale Herausforderungen (z. B. Obdachlosigkeit), moralische Werte in Entscheidungen einbeziehen, Verständnis für Bedürfnisse in einer Kommune, Wunsch nach aktiver Einbringung in die Zivilgesellschaft (Yorio & Ye, 2012, S. 11f) |
| Effektstärke | d = 0,27 | d = 0,17 | Eta = .34 |

Quergelesen kann festgehalten werden, dass der zivilgesellschaftliche Aspekt im Service-Learning-Diskurs (noch) nicht einheitlich definiert ist. Als Arbeitsdefinition für den deutschsprachigen Bereich soll im Folgenden von einer zivilen Verantwortungsfähigkeit gesprochen werden. Aus einer handlungstheoretischen Perspektive schließt dies sowohl eine aktive Komponente des Sich-Einbringens in die Zivilgesellschaft als auch eine reflexive Komponente ein, indem die Studierenden ein Verständnis und eine Position zu zivilgesellschaftlichen Werten und Normen aufbauen (dazu ausführlich Gerholz, 2019; Prentice & Robinson, 2010).

Für Service-Learning-Arrangements ist dabei relevant, welche Anforderungen diese erfüllen müssen, damit eine zivile Verantwortungsfähigkeit gefördert wird. Hierbei geht es um die Lernorte und das didaktische Design, damit Studierende zivilgesellschaftliche Herausforderungen aktiv bearbeiten. Intention ist dabei, dass die Studierenden mit konkreten Werten und Normen in einer Zivilgesellschaft in Berührung kommen und sich damit bei der Problembearbeitung auseinandersetzen,

durchaus auch Widersprüche zwischen Normen und Werten identifizieren, und dazu eine Position entwickeln. Interessanterweise wurden Merkmale der Lernorte in den vorgestellten Meta-Analysen nicht näher untersucht und auch das didaktische Design wird nur partiell in den Blick genommen (u. a. bei Yorio & Ye, 2012). Es lassen sich jedoch konzeptionell-argumentatorisch – auf Basis der Literatur – Hinweise für die Merkmale eines passenden Lernortes in Service-Learning-Arrangements ableiten.

So formuliert das Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung e. V. (HBdV) einen Referenzrahmen mit Qualitätskriterien für gelingendes Service-Learning für den deutschsprachigen Raum. Dieser zeigt anhand von zehn Kriterien auf, was Qualität im Service-Learning bedeutet (Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/Redaktionsgruppe Qualität, 2018).¹ Aus dem Referenzrahmen lassen sich Merkmale für Lernorte ableiten, was in Tabelle 2 aufgezeigt wird, und jeweils für den Lernort Schule in Bezug auf die Lehrer*innenbildung konkretisiert wird.

Tab. 2 Qualitätskriterien Service-Learning des Hochschulnetzwerks Bildung durch Verantwortung (2018) und Gestaltungsanforderungen an Lernorte

| Kriterium | Beschreibung | Merkmal Lernort | Exemplarische Konkretisierung Lernort Schule |
|---------------------------|--|---|---|
| Gesellschaftlicher Bedarf | Projekte und Maßnahmen entstehen aus realen gesellschaftlichen Problemen | Der Lernort ermöglicht eine Verknüpfung mit zivilgesellschaftlichen Herausforderungen und konkrete Möglichkeiten, diese im Projekt zu adressieren | Herausforderungen der sprachlichen Heterogenität in der Zivilgesellschaft werden in einem Projekt zur Sprachstandsdiagnostik und anschließender Ableitung von Förderungsmaßnahmen umgesetzt |

¹ Grundlage für die Definition der Kriterien durch das HBdV war eine Synopse von drei einschlägigen Krieriensammlungen für Service-Learning: Die deutschsprachigen Qualitätskriterien der Freudenberg Stiftung (Seifert et al., 2019), die K-12 Service-Learning-Standards des National Youth Leadership Council (Fox & LaChenaye, 2016) und die Qualitätskriterien des internationalen Projektes Europe Engage (Ribeiro et al., 2021).

| Kriterium | Beschreibung | Merkmal Lernort | Exemplarische Konkretisierung Lernort Schule |
|----------------------------------|--|---|--|
| Definierte Ziele | Beteiligte definieren gemeinsame Ziele, auf die kooperativ hingearbeitet wird und die zum Abschluss auf ihre Erreichung hin überprüft werden | Der Lernort bietet den beteiligten Personen Räume für Austausch und gemeinsame Arbeit an Projektkonzeptionen | Institutionalisierte Kooperationen mit Schulen, in denen über einen längeren Zeitraum hinweg Service-Learning-Projekte durchgeführt werden und Ziele diskutiert, evaluiert und gegebenenfalls angepasst; Akteur*innen (z. B. Lehrkräfte, Studierende) können sich aktiv einbringen |
| Bestandteil des Studiums | Service-Learning ist in das Studium eingebunden und mit den curricularen Zielen verknüpft | Gegenstände des Service-Learning-Projektes können mit Studiengangsinhalten und Lernzielen verknüpft werden | In der Zusammenarbeit mit Schulen können über Service-Learning-Projekte curriculare Anforderungen des Lehramtsstudiums aufgenommen werden |
| Kompetenzerwerb der Studierenden | Kompetenzerwerb der Studierenden bezieht sich auf fachlich-methodische, sozial-kommunikative und personal-zivile Fähigkeiten | Der Lernort ermöglicht Berührungspunkte mit Themen und zivilgesellschaftlichen Herausforderungen sowie der Möglichkeit, mit dem eigenen (Fach-)Wissen einen gesellschaftlichen Mehrwert zu schaffen | Lehramtsstudierende entwickeln in Kooperation mit einer Schule einen Workshop für geflüchtete Jugendliche zum Überblick des Bildungssystems in Deutschland und führen diesen durch; dabei erleben und reflektieren sie die Nöte und Herausforderungen der geflüchteten Jugendlichen |
| Lernen in fremden Lebenswelten | Studierende lernen und handeln außerhalb des eigenen Hochschul- und Studienkosmos | Der Lernort ermöglicht es, Erfahrungen in Milieus und zu Themen der Zivilgesellschaft zu sammeln, zu denen ansonsten keine Verbindung im Studium besteht | Service-Learning-Themen wie „Streitschlichter ausbilden“ oder „Endspurt – Betreuung von Hauptschüler*innen im Jahr vor dem Schulabschluss“ bieten Studierenden die Möglichkeit, über den Tellerrand der eigenen Schulform zu blicken und wichtige Einblicke in Themen wie Bildungsungleichheit zu erlangen |

| Kriterium | Beschreibung | Merkmal Lernort | Exemplarische Konkretisierung Lernort Schule |
|-------------------------------------|---|--|---|
| Kooperation der Beteiligten | Alle Beteiligten wirken gemeinsam an der Planung, Vorbereitung und Ausgestaltung von Service-Learning mit | Der Lernort bietet ausreichend Möglichkeiten zur Partizipation | Studierende führen gemeinsam mit den Angehörigen einer Schule eine Leitbildentwicklung durch und lernen, kooperative Prozesse anzuleiten |
| Reflexion | Die Beteiligten reflektieren fachlich und wissenschaftlich angeleitet ihre Erfahrungen im Service-Learning | Raum und Bedarf für Reflexion ist bei allen Beteiligten vorhanden | Reflexions-Einheiten werden mit allen Beteiligten durchgeführt, dabei werden die Perspektiven aller Beteiligten einbezogen |
| Begleitung der Studierenden | Studierende werden bei der Planung und Durchführung von Service-Learning-Projekten unterstützt und begleitet | Allen Beteiligten ist bewusst, dass die Betreuung von Studierenden Teil des gemeinsamen SL-Projekts ist und alle Beteiligten setzen sich dafür ein | In der Anbahnung von Service-Learning-Seminaren wird dies berücksichtigt, thematisiert und eine Vereinbarung getroffen |
| Evaluation und Qualitätsentwicklung | Service-Learning-Projekte beinhalten Maßnahmen zur Evaluation, insbesondere zur Qualitätssicherung und -entwicklung | Alle Beteiligten werden in die Planung der Evaluation eingebunden, die verschiedenen Ziele sowie alle Beteiligten werden adressiert | Evaluation wird als Element in die Projektplanung eingebunden |
| Anerkennung und Würdigung | Das Engagement und die Leistungen der beteiligten Akteure werden im Service-Learning und insbesondere zum Abschluss anerkannt und gewürdigt | Die Beiträge aller Beteiligten zum Erfolg des Projekts werden gewürdigt und individuelle Anerkennung wird zum Ausdruck gebracht | Von der Dankeschön-Schokolade, die Studierende von den Schulleitungen erhalten bis hin zu einer Abschlussveranstaltung mit Überreichung von Service-Learning-Zertifikaten gibt es Möglichkeiten, Wertschätzung auszudrücken |

Anmerkung: Beim Kriterium Würdigung ist in einer erweiterten Perspektive der Aspekt der Anerkennung relevant. Die Kriterien des Hochschulnetzwerkes Bildung durch Verantwortung nehmen dies nur indirekt auf, wengleich dies in der Literatur bereits breiter thematisiert wird (u. a. Resch et al., 2022).

Auf Basis von Tabelle 2 kann zunächst festgehalten werden, dass der Lernort Schule die Voraussetzungen für Service-Learning-Arrangements erfüllen und damit potenziell eine zivile Verantwortungsfähigkeit bei Lehramtsstudierenden gefördert werden kann. Die didaktische Gestaltung von Service-Learning, das die zivile Verantwortungsfähigkeit fördert, muss immer eine Einbindung von zivilgesellschaftlichen Dimensionen berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund stellen sich mit Bezug auf unseren Gegenstand Service-Learning in der Lehrer*innenbildung folgende Fragen:

- Welche Lernorte eignen sich für eine wirksame Service-Learning-Erfahrung im Hinblick auf eine Förderung von ziviler Verantwortungsfähigkeit?
- Hat der Lernort Schule einen Effekt auf die Förderung einer zivilen Verantwortungsfähigkeit im Service-Learning?

Methodisches Vorgehen: Literaturreview

Zur Beantwortung der beiden Fragestellungen wurde ein systematisches Literaturreview vorgenommen, da bisher ein systematischer Überblick über Studien zu geeigneten Lernorten für Service-Learning in der Lehrer*innenbildung fehlt. Für das Literaturreview wurde nach allen verfügbaren, deutsch- und englischsprachigen empirischen Studien, die als Zeitschriftenbeiträge mit Peer Review-Verfahren zwischen 2012 und 2022 erschienen sind und sich auf den Gegenstand Förderung von ziviler Verantwortungsfähigkeit im Kontext Service-Learning in der Lehrer*innenbildung (für alle Schulformen) beziehen, in den zentralen Datenbanken ERIC, Web of Science und psycinfo gesucht. Diese Suche erfolgte mithilfe zuvor festgelegter Stichwörter nach Studien zum Thema Civic Attitudes und Service-Learning in der Lehrer*innenbildung. Die folgenden Suchbegriffe wurden (systematisch kombiniert) genutzt: Lehrerbildung + Service-Learning + empirisch + Einstellungen sowie die jeweiligen Übersetzungen ins Englische (Teacher Education + Service-Learning + Empirical Study + Civic Attitudes).

Tab. 3 Ergebnisse systematisches Literaturreview

| Datenbank | Treffer Suchbegriffe Deutsch | Treffer Suchbegriffe Englisch |
|----------------|--|--|
| ERIC | 0 | TE+SL+empiric 168 E+SL+CA 300 |
| Web of Science | 0 | TE+SL 3 TE+SL+empiric 0 TE+SL+CA 0 |
| psycInfo | LB+SL 21 LB+SL+empirisch 0 LB+SL+Einstellungen 0 | TE+SL 2552 TE+SL+empiric 86 TE+SL+CA 8 |

Anmerkung: TE = Teacher Education; SL = Service-Learning; Empiric = Empirical Study; CA = Civic Attitudes; LB = Lehrerbildung

Nicht vollständig auszuschließen ist, dass einschlägige Studien, die jedoch keine oder nicht die thematisch passenden Schlagworte enthalten, nicht erfasst wurden. Mehrere Suchen sowie die Rezeption der Literaturlisten der verwendeten Studien sollten diese Verzerrung einschränken. Von allen Suchtreffern wurden die Titel sowie die Abstracts gesichtet. Alle potenziell relevanten Studien wurden im Volltext anhand der Selektionskriterien und der Leitfragen geprüft. Das Ergebnis ist der Einschluss von acht Studien im vorliegenden Beitrag.

Ergebnisse des Literaturreviews

Das Literaturreview mit den gewählten Kriterien ergab, dass noch keine empirischen Untersuchungen, die explizit den Einfluss des Lernorts im Service-Learning auf die Förderung einer zivilen Verantwortungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung fokussieren, publiziert wurden. Aufgrund der Ergebnisse des Literaturreviews ist zu vermuten, dass auch für andere Bildungsbereiche und Studiengänge das Element Lernort und deren Einfluss auf die Förderung einer zivilen Verantwortungsfähigkeit nicht untersucht wurden.

Gleichwohl zeigen die Ergebnisse im Literaturreview, dass durch Service-Learning die Förderung einer zivilen Verantwortungsfähigkeit bei Lehramtsstudierenden gelingt. Für eine komprimierte, aber dennoch aussagekräftige Darstellung der Ergebnisse sind nachfolgend tabellarisch die acht Studien, die explizit die Wirkung von Service-Learning

auf die zivile Verantwortungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung aufnehmen sowie den festgelegten Kriterien unseres Literaturreviews entsprechen, in den Variablen Intention, Lernort/Didaktik und Methodik sowie zentraler Befunde bezüglich ziviler Verantwortungsfähigkeit zusammengefasst (Tab. 4).

Tab. 4 Förderung ziviler Verantwortungsfähigkeit durch Service-Learning in der Lehrer*innenbildung

| | |
|-------------------------|--|
| Studie/Datenbank | Asenjo, Santaolalla & Urosa (2021)/Web of Science |
| Intention | Analyse der Wirkung von Service-Learning auf u. a. sozialpädagogisches Engagement im Vergleich zu ehrenamtlichem Engagement |
| Lernort/Didaktik | Lernort und Didaktik werden nicht beschrieben |
| Methodik | Quantitative Korrelationsstudie mit angehenden Lehrer*innen der Vorschulpädagogik/Grundschullehramt (n=207) |
| Befunde | Signifikante Entwicklung des sozialpädagogischen Engagements zugunsten der Studierenden, die an Service-Learning-Programmen teilnehmen |
| Studie/Datenbank | Briggs & McHenry (2013)/ERIC |
| Intention | Angehende Lehrer*innen bewerteten und reflektierten ihr pädagogisches Handeln in einem Service-Learning-Projekt im außerschulischen Bildungsbereich mit der Absicht, die eigene Praxis zu verbessern |
| Lernort/Didaktik | Lernort: Außerschulisch – Bildungsbereich (Hort)/ Didaktik: „Collaborative Artmaking Process“; erlebnisorientierter Ansatz |
| Methodik | Qualitative Aktionsforschungs-Studie mit angehenden Lehrer*innen Grundschullehramt/Kunsterziehung/Theaterpädagogik (n=24) |
| Befunde | Das Bewusstsein auf den zivilgesellschaftlich-sozialen Aspekt und deren Relevanz im Unterricht wurde gestärkt; traditionelle Unterrichtspraktiken wurden in Bezug auf zivilgesellschaftliche Themen kritisch hinterfragt |
| Studie/Datenbank | Gerholz et al. (2018)/ERIC |
| Intention | Untersuchung des Einflusses didaktischer Gestaltungsparameter auf die Wirkung von Service-Learning-Arrangements |
| Lernort/Didaktik | Lernort: Außerschulisch – Zivilgesellschaft/ Didaktik: Problemorientiert mit Reflexionsphasen |

| | |
|-------------------------|--|
| Methodik | Mixed Methods-Ansatz, in dem quantitative Datenformate mittels eines Prä-Post-Designs und qualitative Datenformate über problemzentrierte Interviews mit Lehramtstudierenden für berufliche Schulen erhoben wurden (n=36) |
| Befunde | Die quantitativen Befunde zeigen signifikante Effekte hinsichtlich der Einstellung zu zivilgesellschaftlichem Engagement; die qualitativen Befunde weisen darauf hin, dass die Ausprägungen der Veränderungen im Zusammenhang mit der wahrgenommenen sozialen Unterstützung und Integration der Fachinhalte im Serviceprozess stehen |
| Studie/Datenbank | Iverson & James (2013)/Literaturverzeichnis der Studie von McLean & Truong-White (2016) |
| Intention | Wirkung von Service-Learning auf die Entwicklung von Civic Attitudes („civic-political development“) |
| Lernort/Didaktik | Lernort: Außerschulisch – Zivilgesellschaft/Didaktik: Change Oriented Service-Learning; kollaboratives Arbeiten |
| Methodik | Qualitative Fallstudie mit angehenden Lehrer*innen für Grundschullehramt (n=22) |
| Befunde | Teilnahme an Service-Learning führt zu differenzierterem Verständnis von Staatsbürgerschaft („citizenship“) und einem stärkeren Gefühl der Wirksamkeit als Bürger*in in einer Zivilgesellschaft |
| Studie/Datenbank | Jozwik et al. (2017)/ERIC |
| Intention | Untersuchung, wie sich die Prinzipien des Backward-Design mit den Prinzipien von Service-Learning verbinden lassen, mit Fokus auf bürgerschaftlichem Engagement und sozialer Verantwortung |
| Lernort/Didaktik | Lernort: Außerschulisch – Bildungsbereich (Hort)/Didaktik: Problemorientiert mit Reflexionsphasen |
| Methodik | Qualitative Fallstudie mit angehenden Lehrer*innen für Lehramt Sonderpädagogik (n=37) |
| Befunde | Förderung des Verständnisses von Civic Engagement durch Service-Learning in Verbindung mit Backward Design |
| Studie/Datenbank | McLean & Truong-White (2016)/ERIC |
| Intention | Wirkung von Service-Learning auf die Entwicklung einer Identität als „civic educator“ bei angehenden Lehrer*innen |
| Lernort/Didaktik | Lernort: Außerschulisch – Bildungsbereich (<i>Summer School Module</i>)/Didaktik: Change oriented Service-Learning; Collaboratives Arbeiten; partizipative, erfahrungsorientierte und interaktive Unterrichtsgestaltung |

| | |
|-------------------------|---|
| Methodik | Qualitative Fallstudie mit angehenden Lehrer*innen Sekundarstufe 1+2, Grundschule (n=11) |
| Befunde | Teilnahme an Service-Learning trägt zur Entwicklung einer Identität als ‚civic educator‘ bei |
| Studie/Datenbank | Mergler et al. (2017)/ERIC |
| Intention | Wirkung von Service-Learning als Teil auf Werte- und Einstellungsänderungen – mit Fokus auf die Bereitschaft, diverse Schüler*innen einzubeziehen (in inklusiven Settings) |
| Lernort/Didaktik | Lernort: Außerschulisch – Zivilgesellschaft (<i>Community, that supports diversity</i>)/Didaktik: Transformatives Lernen |
| Methodik | Quantitative Erhebung mit angehenden Lehrer*innen (Schulform nicht angegeben; Bachelor of Education) (n=32) |
| Befunde | Angehende Lehrer*innen zeigen nach dem Service-Learning signifikant mehr Bereitschaft und Kompetenz für integrative Bildungsansätze und dem Einbezug diverser Schüler*innen als zuvor |
| Studie/Datenbank | Sokal et al. (2016)/ERIC |
| Intention | Wirkung von Service-Learning auf die Entwicklung von Civic Attitudes in einem verpflichtenden Service-Learning-Seminar |
| Lernort/Didaktik | Lernort: Außerschulisch – Zivilgesellschaft/ Didaktik: Problemorientiert mit Reflexionsphasen |
| Methodik | Quantitative und qualitative Erhebung bei angehenden Lehrer*innen (Art des Lehramts nicht beschrieben. (n=100) |
| Befunde | Verbesserung der zivilen Verantwortungsfähigkeit durch Service-Learning. Keine Abhängigkeit zur ursprünglichen Bereitschaft der Studierenden, den Service-Learning-Kurs zu belegen |

Auch wenn die vorliegenden Studien zeigen, dass zivile Verantwortungsfähigkeit durch Service-Learning in der Lehrer*innenbildung gefördert werden kann, machen sie keine Aussagen zur Abhängigkeit der Förderung von ziviler Verantwortungsfähigkeit vom Lernort. Sie deuten aber darauf hin, dass dem Lernort an sich deutlich weniger Relevanz zuzuschreiben ist als dem didaktischen Design in Bezug auf die Umsetzung von Service-Learning. Aus den Ergebnissen der Studien werden im Folgenden Hinweise abgeleitet, welche didaktischen Gestaltungsparameter an Lernorten im Service-Learning von Relevanz sind, um zivile Verantwortungsfähigkeit zu fördern. Die Rahmenbedingungen am Lernort im Service-Learning tragen zu den Ergebnissen der

Studierenden bei, abhängig von der Art der Organisation, dem Handlungsbereich, den verfügbaren Ressourcen und der Unterstützung für die Studierenden (Harkins, Kozak & Ray, 2018). Die konkreten Handlungsmöglichkeiten der Studierenden am Lernort stehen im Vordergrund. Aus den Ergebnissen der Studien können zusammengefasst die folgenden Dimensionen herausgestellt werden: Reflexion und kritisches Denken, Empowerment und Teacher Leadership sowie Interaktion und Kollaboration.

Reflexion und kritisches Denken

Anleitung der Studierenden zur Reflexion ihrer Erfahrungen im Rahmen von Service-Learning-Projekten wird als ein Qualitätskriterium von Service-Learning definiert (Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/Redaktionsgruppe Qualität, 2018) und soll ihr Verständnis von gesellschaftlichen Herausforderungen erweitern und vertiefen. Insbesondere die Studien von Iverson und James (2013) und McLean und Truong-White (2016) betonen hier das Potenzial von kritischem Service-Learning im Vergleich zu traditionellem Service-Learning und unterstreichen, dass der Lernort den Studierenden die Möglichkeit bieten muss, soziale Strukturen kennenzulernen und sich mit ihnen kritisch auseinanderzusetzen. Traditionelles Service-Learning bezieht sich auf die Art von Service-Learning, bei der Studierende in zivilgesellschaftlichen Organisationen arbeiten, um praktische Erfahrungen zu sammeln und einen gesellschaftlichen Mehrwert zu schaffen. Im traditionellen Service-Learning wird zwar die Bedeutung des Engagements betont, aber nicht unbedingt die sozialen oder politischen Bedingungen, die zu den gesellschaftlichen Herausforderungen führen, die die Studierenden zu lösen versuchen, hinterfragt. Kritisches Service-Learning ist eine Weiterentwicklung des traditionellen Service-Learning und geht über die praktische Erfahrung und das Engagement im Service-Learning hinaus. Es zielt darauf ab, soziale und politische Fragen und Ungleichheiten zu identifizieren, die Möglichkeit zu bieten, zugrunde liegenden Ursachen zu hinterfragen und mögliche Lösungen durch gemeinsames Handeln zu erarbeiten. Ein wichtiges didaktisches Element im kritischen Service-Learning ist die Anregung der Studierenden dazu, über ihre Rolle in der Gesellschaft sowie über soziale und politische Fragen nachzudenken, Lösungen zu finden und damit Gesellschaft aktiv zu verändern (Harkins et al., 2018, 2020; Mitchell, 2008). Kritisches Denken im Service-Learning ist mit

der Möglichkeit verknüpft, am Lernort Erfahrungen mit Personen und Kontexten außerhalb der gewohnten Lebenswelten machen zu können. Durch die Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteuren und Organisationen haben Studierende beispielweise die Möglichkeit, die gesellschaftlichen und politischen Kontexte von sozialen Problemen zu verstehen und zu analysieren sowie kritisches Denken als Instrument zur kritischen Reflexion und Analyse dieser Kontexte einzusetzen. Die Wirksamkeit von kritischem Denken im Service-Learning kann dabei mit der Qualität der Reflexions- und Analyseprozesse, der Einbeziehung von zivilgesellschaftlichen Akteuren und Organisationen, sowie der Art und Weise, wie die Studierenden in den Lernprozess eingebunden werden, verknüpft werden (Harkins, Grenier, Irizarry, Robinson, Ray & Shea, 2020; Seifert & Gerholz, 2022).

Empowerment und Teacher Leadership

Studierende sollten in allen Phasen des Service-Learning-Projekts aktiv beteiligt werden, um das Gefühl der Selbstwirksamkeit und des Empowerments zu fördern und um ihnen zu ermöglichen, ihre Fähigkeiten und Kenntnisse anwenden können, um einen gesellschaftlichen Mehrwert zu schaffen. Empowerment von Studierenden bezieht sich darauf, ihnen die notwendigen Fähigkeiten, Ressourcen und Potenziale zu vermitteln, um ihre Ziele zu erreichen und positive Veränderungen für sich selbst und in der Gesellschaft zu bewirken. Empowerment ist dabei eng mit dem Konzept des Teacher Leadership verbunden. Die analysierten Studien zeigen, dass Service-Learning einen Beitrag zur Entwicklung einer zivilen Verantwortungsfähigkeit sowie einer Selbstwirksamkeit leisten kann, beides sind wichtige Dimensionen von Teacher Leadership (u. a. Pitre, Koch-Patterson & Price, 2017). Damit verbunden ist die Förderung von kollaborativen Arbeitsweisen und die Fähigkeit, innovative Ideen zu entwickeln und umzusetzen. Das Konzept des Teacher Leadership bezieht sich auf die Fähigkeit von Lehrer*innen, ihre Führungsqualitäten zu nutzen, um positive Veränderungen in der Schule und im Bildungssystem zu bewirken. Teacher Leaders arbeiten aktiv an der Gestaltung von Bildungspolitik und -praxis mit, indem sie z. B. ihre Expertise und Erfahrungen teilen, neue Lehrmethoden entwickeln und anwenden oder Schulentwicklungsprojekte umsetzen (Wenner & Campbell, 2016; York-Barr & Duke, 2004).

Eine relevante Dimension ist es, den Studierenden am Lernort ein selbstwirksames Rollenverständnis zu ermöglichen; Studierende soll-

ten eine Rolle als Expert*innen einnehmen sowie Verantwortung übernehmen können und sich nicht hierarchisch untergeordnet erleben. Mit anderen Worten, die Förderung von Teacher Leadership-Fähigkeiten ist nicht in erster Linie vom Lernort abhängig, aber wie die Rahmenbedingungen am Lernort gestaltet sind, ist durchaus entscheidend.

Interaktion und Kollaboration

Durch die Interaktion innerhalb der Lern- und Service-Phasen im Kontakt mit zivilgesellschaftlichen Akteuren und Zielgruppen können Studierende erfahren, wie man zielgerichtet kommuniziert, zusammenarbeitet und Probleme kollaborativ bearbeitet, um positive Veränderungen in der Zivilgesellschaft anzustoßen. Konzeption und Gestaltung von Service-Learning-Projekten soll gemeinsam mit allen Beteiligten und auf realen Bedarfen basierend gestaltet werden (Burth, 2016). Insbesondere die Studie von Briggs und McHenry (2013) macht deutlich, dass die Kollaboration zwischen Studierenden dazu beitragen kann, eine gemeinsame Vision zu entwickeln, Ressourcen und Expertise effektiver zu nutzen, dass Studierende sich gegenseitig unterstützen und voneinander lernen können und innovative und effektive Lehrmethoden ausgetauscht werden. Die Möglichkeit der Kollaboration in Service-Learning-Projekten leistet einen Beitrag zur Entwicklung einer zivilen Verantwortungsfähigkeit. Zum einen ermöglicht Kollaboration den Beteiligten, gemeinsam an einem Ziel zu arbeiten und dabei unterschiedliche Perspektiven und Fähigkeiten einzubringen (Tallman, 2021). Dies erfordert die Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Konflikterkennung und -lösung sowie zur Kompromissfindung, welche in demokratischen Prozessen wichtig sind. Zum anderen kann Kollaboration dazu beitragen, dass die Beteiligten lernen, wie man effektiv und konstruktiv in Gruppen arbeitet und Entscheidungen trifft. Diese Fähigkeiten sind ebenfalls im demokratischen Prozess relevant, da sie die Teilnahme an Entscheidungen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene erleichtern. Studierende sollten dazu ermutigt und befähigt werden, verschiedene Perspektiven und Meinungen zu erkennen und konstruktiv einzubinden und auf Basis eines Common Ground und zusammenzuarbeiten. Die Theorie des Common Ground, bezieht sich darauf, wie Menschen gemeinsame Bedeutungen, Verhaltensweisen und Erwartungen konstruieren und teilen können, indem sie miteinander interagieren und kommunizieren (Clark & Brennan, 1991).

In Tabelle 5 sind die aufgezeigten Gestaltungsdimensionen zum Service-Learning mit exemplarischen Gestaltungsmöglichkeiten konkretisiert.

Tab. 5 Gestaltungsmöglichkeiten für Lehrer*innenbildner*innen

| Dimensionen | Gestaltungsmöglichkeiten |
|------------------------------------|--|
| Reflexion und kritisches Denken | <ul style="list-style-type: none"> • Erstellung von Portfolios/Lernjournalen, in denen Studierende ihre Erfahrungen, Beobachtungen und Gedanken während des Service-Learning-Projekts systematisieren und reflektieren • Einführung von Peer Review-Prozessen zur kritischen Reflexion der eigenen Arbeit und der Arbeit anderer • Diskussionen und Austausch über kontroverse Themen im Zusammenhang mit dem Service-Learning-Projekt, um das kritische Denken der Studierenden zu fördern • Einbeziehung von Vertreter*innen aus der Zivilgesellschaft in Diskussionen und Debatten über kontroverse Themen im Zusammenhang mit dem Service-Learning-Projekt, um verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen • Einbindung von Experten-Feedback-Sitzungen, in denen die Studierenden Feedback von Vertretern aus der Zivilgesellschaft zu ihrer Arbeit erhalten und ihre Arbeit kritisch reflektieren können |
| Empowerment und Teacher Leadership | <ul style="list-style-type: none"> • Teilhabe an Entscheidungsprozessen, z. B. durch die Möglichkeit, die Projektziele und -themen mitzubestimmen oder durch die Möglichkeit, dass Projektbudget mitzugestalten • Übernahme von Verantwortung im Projekt, u. a. durch Zuweisung von Rollen und Verantwortlichkeiten im Team und Übernahme von Aufgaben im Bereich Projektorganisation, -planung und -durchführung • Übernahme von Verantwortung für Aufgaben beim Service-Learning-Partner • Interprofessionelle Zusammenarbeit: Die aktive Zusammenarbeit und Kommunikation mit Schulen sowie mit außerschulischen Partnern kann dazu beitragen, Teacher Leadership-Fähigkeiten zu fördern |
| Interaktion und Kollaboration | <ul style="list-style-type: none"> • Bildung von Teams, die die gemeinsame Planung, Umsetzung und Evaluation des Service-Learning-Projekts durchführen • Organisation von Reflexionsworkshops und Peer-to-Peer-Feedback-Sitzungen, um den Austausch und die Zusammenarbeit zu fördern • Nutzung von Online-Plattformen, die die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen den Studierenden und den Vertretern aus der Zivilgesellschaft erleichtern, um die Interaktion und Kollaboration zu stärken |

(Zwischen-)Fazit

Ausgangsfrage unseres Beitrags war, ob Schulen als Non-Profit- und zivilgesellschaftliche Organisationen, die gleichzeitig auch den zukünftigen Beschäftigungsort der Studierenden darstellen, als Lernort zur Förderung ziviler Verantwortungsfähigkeit im Service-Learning fungieren können. Die von uns analysierten Studien im Zuge des Literaturreviews zeigen zunächst keine direkte empirische Evidenz zu dieser Frage. Vielmehr wurde der konkrete Lernort als zentrales Element im Service-Learning bisher nicht untersucht. Die Ergebnisse des Literaturreviews offenbaren aber, dass der Lernort Schule durchaus als zivilgesellschaftlicher Lernort im Service-Learning zur Förderung einer zivilen Verantwortungsfähigkeit fungieren kann. Relevant ist dabei, dass einerseits zivilgesellschaftliche Herausforderungen Gegenstand der Problembearbeitung für die Lehramtsstudierenden sind und nicht nur eine Thematisierung in Seminaren derselben innerhalb der Räume der Universität stattfindet. Andererseits müssen die oben dargestellten didaktischen Gestaltungsdimensionen in den Blick genommen werden, um sicherzustellen, dass Potenziale zur Förderung ziviler Verantwortungsfähigkeit im Service-Learning bei Lehramtsstudierenden eröffnet werden. Die beiden Aspekte machen deutlich, dass es hierbei weniger um das traditionelle Element einer Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrer*innenbildung geht, die den Aufbau einer (fach-)didaktischen Professionalisierung adressiert. Im Sinne des Service-Learning geht es vielmehr darum, dass der Lernort Schule als Ort der Begegnung und Auseinandersetzung mit zivilgesellschaftlichen Herausforderungen fungiert und nicht rein als ‚Praxisort‘ zur Anwendung theoretischer gelernter Inhalte verstanden wird. Passend dazu stellt der Aufbau von ziviler Verantwortungsfähigkeit ebenfalls eine wichtige Facette der Lehrkräfteprofessionalisierung dar (u. a. KMK, 2004).

Die Voraussetzungen für ein in diesem Sinne gelungenes Service-Learning sind grundsätzlich gegeben. Die Zusammenarbeit von Schulen und Lehramtsstudierenden im Service-Learning bietet vielfältige bedeutende Themen und Voraussetzungen, wie die Entwicklung von Heterogenitätssensibilität, die Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheit und Stereotypen, die kritische Reflexion der eigenen Rolle als Lehrkraft sowie die Möglichkeit, praktische Erfahrungen zu sammeln und sich mit anderen Lehrkräften und Bildungseinrichtungen zu vernetzen und gemeinsam wirksam zu werden. Durch die aktive Partizipation an

Planung, Durchführung und Evaluation von Service-Learning-Projekten können Studierende ihre Fähigkeiten und Kenntnisse anwenden, um einen gesellschaftlichen Mehrwert zu schaffen und ein Gefühl der Selbstwirksamkeit und des Empowerments entwickeln.

Aus empirischer Perspektive bleibt als Desiderat festzuhalten, dass der Einfluss und die Wirksamkeit des Lernortes Schule beim Service-Learning in der Lehrer*innenbildung zukünftig näher zu untersuchen ist. Hierbei ist v. a. das Zusammenspiel Lernort und didaktische Gestaltungsparameter in den Blick zu nehmen. Abschließend kann im Sinne eines (Zwischen-)Fazits zunächst festgehalten werden, dass der Lernort Schule als ein zivilgesellschaftlicher Lernort im Service-Learning fungieren kann.

Literaturverzeichnis

- Adler, R. P. & Goggin, J. (2005). What Do We Mean By 'Civic Engagement'? *Journal of Transformative Education*, 3 (3), 236-53. <https://doi.org/10.1177/1541344605276792>
- Asenjo, J. T., Santaolalla, E. & Urosa, B. (2021). The Impact of Service Learning in the Development of Student Teachers' Socio-Educational Commitment. *Sustainability*, 13 (20), 11-45. <https://doi.org/10.3390/su132011445>
- Briggs, J. & McHenry, K. (2013). Community Arts and Teacher Candidates: A Study in Civic Engagement. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education*, 54 (4), 364-75.
- Bingle, R. G. & Clayton, P. H. (2012). Civic Education through Service Learning: What, How, and Why? In L. McIlrath, A. Lyons & R. Munck (Eds.), *Higher Education and Civic Engagement: Comparative Perspectives* (pp. 101-124). New York: Palgrave Macmillan US.
- Burth, H.-P. (2016). The Contribution of Service-Learning Programs to the Promotion of Civic Engagement and Political Participation: A Critical Evaluation. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15 (1), 58-66. doi: 10.1177/2047173416658504
- Celio, C., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34, 164-81. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
- Clark, H. H. & Brennan, S. E. (1991). Grounding in Communication. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 127-149). Washington: American Psychological Association.
- Conway, J. M., Amel, E. L. & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36 (4), 233-45. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
- Deeley, S. J. (2015). *Critical Perspectives on Service-Learning in Higher Education*. London: Palgrave Macmillan UK.
- Fox, J. E. & LaChenaye, J. M. (2016). A Contextual Examination of High-Quality K-12 Service-Learning Projects. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4 (1), 17-28. <https://doi.org/10.37333/001c.29587>

- Gerholz, K.-H. (2019). Zur Verbindung von Service Learning und ziviler Verantwortungsfähigkeit. Ergebnisse einer prozessanalytischen Studie in der Lehrer_innenbildung. *HDS.Journal*, 2018 (1+2), 12-18.
- Gerholz, K.-H., Liszt, V. & Klingsieck, K. B. (2018). Effects of Learning Design Patterns in Service Learning Courses. *Active Learning in Higher Education*, 19 (1), 47-59. <https://doi.org/10.1177/1469787417721420>
- Godfrey, P. C., Illes, L. M. & Berry, G. R. (2005). Creating Breadth in Business Education through Service-Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 4 (3), 309-323.
- Harkins, D. A., Kozak, K. & Ray, S. (2018). Service-Learning: A Case Study of Student Outcomes. *Journal of Service-Learning in Higher Education* 8. Verfügbar unter <http://journals.sfu.ca/jslhe/index.php/jslhe/article/view/163/64> [18.04.2023].
- Harkins, D. A., Grenier, L. I., Irizarry, C., Robinson, E., Ray, S. & Shea, L.-M. (2020). Building Relationships for Critical Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 26 (2), 21-37.
- Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/Redaktionsgruppe Qualität (2018). Zehn Kriterien – Ein Referenzrahmen für gelingendes Service Learning. Verfügbar unter https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2019/03/Qualitaetskriterien_HBdV_2019.pdf [18.04.2023].
- Iverson, S. V. & James, J. H. (2013). Self-Authoring a Civic Identity: A Qualitative Analysis of Change-Oriented Service Learning. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50 (1), 88-105. <https://doi.org/10.1515/jsarp-2013-0006>
- Jozwik, S., Lin, M. & Cuenca-Carlino, Y. (2017). Using Backward Design to Develop Service-Learning Projects in Teacher Preparation. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, 20 (2), 35-49.
- Markert, J. & Gerholz, K.-H. (2019). Service Learning in der Lehrer_innenbildung. *HDS.Journal*, 2018 (1+2), 42-48.
- McLean, L. R. & Truong-White, H. H. (2016). Toward Self-Authoring a Civic Teacher Identity: Service-Learning in Teacher Education. *McGill Journal of Education*, 51 (3), 1081-1101.
- Mergler, A., Carrington, S., Boman, P., Kimber, M. & Bland, D. (2017). Exploring the Value of Service-Learning on Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42 (6), 69-80. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n6.5>
- Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14 (2), 50-65.
- Pitre, C. C., Koch-Patterson, P. & Price, P. G. (2017). Developing Civic-Minded Teacher Leaders through Service-Learning School Partnerships. *Professional Educator*, 41.
- Prentice, M. & Robinson, G. (2010). Improving Student Learning Outcomes with Service Learning. *Higher Education*, 148. Verfügbar unter <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/148> [18.04.2023].
- Resch, K., Knapp, M. & Schrittmesser, I. (2022) How do universities recognise student volunteering? A symbolic interactionist perspective on the recognition of student engagement in higher education. *European Journal of Higher Education*, 12 (2), 194-210. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1919170>
- Ribeiro, Á., Aramburuzabala, P. & Paz-Lourido, B. (2021). *Guidelines for the Institutionalization of service-learning in European higher education*. Madrid: European Association of Service-Learning in Higher Education. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/359217915_Guidelines_for_the_institutionalization_of_service-learning_in_European_higher_education [18.04.2023].

- Seifert, A. & Gerholz, K.-H. (2022). Demokratiepädagogik und Hochschule: Förderung kritisch-reflexiven Denkens. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 578-590). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.
- Seifert, A., Zentner, S. & Nagy, F. (2019). *Praxisbuch Service-Learning: „Lernen durch Engagement“ an Schulen* (2. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.
- Sokal, L., Barrett, V., Appel, A., Funk, A. & Radawetz, M. (2016). „This Course Is like Paying to Volunteer“ or Is It? Effects of a Mandatory Service-Learning Course on Teacher Candidates. *McGill Journal of Education*, 51 (1), 597-614. <https://doi.org/10.7202/1037361ar>
- Tallman, T. O. (2021). How Teachers Experience Collaboration. *Journal of Education*, 201 (3), 210-224. <https://doi.org/10.1177/0022057420908063>
- Toncar, M. F., Reid, J. S., Burns, D. J., Anderson, C. E. & Nguyen, H. P. (2006). Uniform Assessment of the Benefits of Service Learning: The Development, Evaluation, and Implementation of the Seleb Scale. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 14 (3), 223-238. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679140304>
- Wenner, J. & Campbell, T. (2016). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 87 (1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- Yorio, P. L. & Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11 (1), 9-27. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research – REV EDUC RES*, 74 (3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>

Julia Derkau, Leiterin Bereich Bildungsinnovation
im Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsinnovation,
Universität Mannheim.
Arbeitsschwerpunkte:
Service Learning, gesellschaftlicher Transfer,
Kollaboration, innovative Bildungsformate



derkau@uni-mannheim.de

Karl-Heinz Gerholz, Prof. Dr.,
Professur für Wirtschaftspädagogik,
Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte:
Zivilgesellschaftliches Lernen,
Design Research, Educational Management



Karl-Heinz.Gerholz@uni-bamberg.de

02

*Verena Stürmer,
Sarah Désirée Lange und
Lydia Kater-Wettstädt*

Kritische Reflexion im Rahmen
von Service-Learning.
Erfahrungen mit
neu zugewanderten Kindern
in der Schule

Reflexion des schulischen Umgangs mit Migration

Die reflexive Auseinandersetzung mit der Thematik Flucht und Migration erscheint vor dem Hintergrund aktueller Migrations- und Fluchtbewegungen (Statista Research Department, 2022; UNO-Flüchtlingshilfe, 2022) für Lehrkräfte essenziell, da Schüler*innen mit Fluchterfahrungen zum schulischen Alltag gehören und Aspekte professionellen Handelns in Frage stellen. Daher werden Anpassungen des Handelns auf unterschiedlichen Ebenen nötig, für die eine kritische Reflexion des eigenen professionellen Handelns eine notwendige Voraussetzung ist. In der vorliegenden Studie wird mit *kritischer Reflexion* das *reflektierte und begründete Hinterfragen* gemeint, dem eine eingehendere Auseinandersetzung mit einer Thematik zugrunde liegt (Aeppli & Lötscher, 2016).

Für die Grundschule als Ort gemeinsamer Beschulung aller Kinder (Jung, 2021) gilt die Notwendigkeit eines reflektierten professionellen Umgangs mit neu zugewanderten Schüler*innen im Besonderen: Ein konstruktiver Umgang mit der heterogenen Schüler*innenschaft sowie das Bemühen um Inklusion zählen zu ihren pädagogischen Grundkonzepten (Bartels & Vierbuchen, 2022). Dennoch bewegt sie sich schulorganisatorisch immer wieder im Spannungsfeld zwischen inkludierenden und exkludierenden Praktiken, etwa bei der Frage nach der optimalen Förderung neu zugewanderter Kinder in separaten Willkommens- oder Regelklassen (Panagiotopoulou & Rosen, 2017; Dewitz, 2018; Schroeder, 2018). Eine spezifischere Professionalisierung von Lehramtsstudierenden in Bezug auf die Thematik Flucht und Migration wird daher gefordert (Lange, 2018; Massumi & Fereidooni, 2016). Studierende machen in Praxisphasen Erfahrungen mit neu zugewanderten Kindern und beobachten, wie in Schule und Unterricht mit geflüchteten Kindern umgegangen wird und ob und wenn ja wie Unterricht an die spezifischen Lernvoraussetzungen der Kinder angepasst wird. Solche Erfahrungen können Reflexionsprozesse anregen (Giese, 2010) und somit im Idealfall die professionelle Kompetenz erhöhen. Dies gilt insbesondere für Service-Learning-Seminare, in denen die Reflexion der in der Praxis gemachten Erfahrungen einen zentralen Stellenwert für die angestrebten Lernprozesse einnimmt (Bartsch & Grottker, 2021, S. 21).

Lernen von Reflexion durch Service-Learning

Reflexion wird nach Korthagen (2001) grundlegend als übergeordnete Form des Denkens verstanden. Dabei stellt Reflexion einen „Prozess des strukturierten Analysierens [...] mit dem Ziel, die eigenen Kenntnisse, Einstellungen ... und/oder das eigene Denken und Verhalten (weiter-)zu entwickeln“ (Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019, S. 148) dar. Für die Ausbildung einer professionellen Reflexionskompetenz sind angemessene Reflexionsgelegenheiten erforderlich (Wyss, 2013), die begleitet und angeleitet werden sollten. Demnach gilt es in der Lehrkräftebildung hochschuldidaktische Settings zu schaffen, in denen kritische Reflexion explizit als Lernziel verfolgt wird (Roters, 2012). Service-Learning-Seminare, in denen gesellschaftliches Engagement von Studierenden mit fachlichem Lernen verbunden wird (Backhaus-Maul & Jahr, 2021), erscheinen hierfür besonders geeignet und können daher als Chance zur Optimierung der Lehrkräftebildung angesehen werden.

Eine Förderung der Reflexionsfähigkeit ist dabei nicht schon durch die Verknüpfung des gesellschaftlichen Engagements der Studierenden mit einer begleitenden Lehrveranstaltung sichergestellt, sondern von den strukturellen Bedingungen abhängig, zu denen Reinders (2016) etwa eine systematisch angeleitete Reflexion zählt. Voraussetzung für anspruchsvolle Reflexionsprozesse ist eine *kritische Grundhaltung* der Studierenden im Sinne eines *kritischen Prüfens und Hinterfragens von Erfahrungen*, die ggf. durch hochschuldidaktische Impulse gezielt initiiert werden sollte (Lange, Kater-Wettstädt & Stürmer, 2022). Eine kritische Grundhaltung zeigt sich etwa in einer offenen und neugierigen Einstellung gegenüber den gemachten Erfahrungen, die in ihrer Einordnung hinterfragt und alternativ gedeutet werden. Wenn eine kritische Grundhaltung vorliegt, dann kann sich diese darin zeigen, dass Annahmen reflektiert, in Frage gestellt, begründet, eingeordnet und von Tatsachen unterschieden werden. Ein Merkmal kritischen Reflektierens ist zudem die Fähigkeit, die Position und Blickrichtung anderer einnehmen zu können (Aeppli & Lötscher, 2017).

Bei den im Rahmen der ‚FluGru-Studie‘ analysierten Seminaren haben die Studierenden neu zugewanderte Kinder in schulischen Kontexten unterstützt, z. B. in Form von Sprachförderung. Hierbei wurden Kinder in Einzel- oder Gruppenarbeit neben, aber auch während des re-

gulären Klassenunterrichts begleitet. In einigen Fällen besuchten die Studierenden die Schüler*innen zudem zu Hause, um die Kinder nachmittags etwa bei den Hausaufgaben oder dem Erarbeiten des Schulstoffes zu unterstützen. Dadurch konnten die Studierenden Einblicke in die häufig prekären und unsicheren Lebensumstände der Kinder bzw. der Familie erhalten sowie Erfahrungen im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Elternarbeit machen.

Die Begleitseminare waren semesterbegleitend mit einem Umfang von zwei Semesterwochenstunden angelegt. Inhaltlich war eine Zweiteilung vorgesehen: So wurde einerseits ein theoretisches Grundwissen zur Situation von neu zugewanderten Familien (etwa zur Rechtslage, zum Asylverfahren oder zur Wohnsituation), zum schulischen Umgang mit neu zugewanderten Kindern in Deutschland sowie zu Möglichkeiten der Lernunterstützung der Kinder insbesondere im sprachlichen Lernbereich vermittelt (inhaltliche, didaktische und methodische Aspekte zur Sprachförderung in verschiedenen Bereichen). Andererseits tauschten sich die Studierenden in jeder Sitzung über ihre Erfahrungen im eigenen oder beobachteten Umgang mit den Kindern aus, wobei von gelungenen, insbesondere und intensiv aber auch von herausfordernden Situationen berichtet wurde. Im Peer-Kontext und mit Unterstützung der jeweiligen Dozentin wurden Strategien und Förderkonzepte für das weitere Vorgehen entwickelt. Gerade der Austausch zu den individuellen Erfahrungen der Studierenden bot in den Begleitseminaren immer wieder Anlass für Diskussionen zu Handlungsalternativen, die durch die betreuenden Dozentinnen gezielt angeregt und begleitet wurden. Dabei wurde immer wieder auf die theoretisch erarbeiteten Inhalte zurückgegriffen. Mehrfach thematisiert wurde etwa das Spannungsfeld zwischen dem Anspruch einer möglichst individualisierten Förderung einerseits und einer raschen Inklusion der Kinder in die Regelklasse andererseits. Konkrete didaktisch-methodische Entscheidungen konnten durch gemeinsame Reflexion in ihrer Bedeutung für das oben dargestellte Spannungsfeld (Theorie), aber auch für die beobachteten Akteur*innen aus der Praxis kritisch diskutiert werden. Aus der gemeinsamen Analyse entstanden so anspruchsvolle und auch kritische Reflexionen (Lange et al., 2022).

Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Das Erkenntnisinteresse der ‚FluGru‘-Studie (*Flucht in der Grundschule*)¹ bezieht sich auf die Analyse der reflexiven Auseinandersetzung von angehenden Grundschullehrkräften mit ihren schulischen Erfahrungen zu neu zugewanderten Kindern. Dieser Beitrag fokussiert dabei zwei für den Kontext des Service-Learning relevante Fragestellungen:

1. Welche Art von Erfahrungen bilden die Grundlage der reflexiven Auseinandersetzungen von Studierenden in Service-Learning-Seminaren?
2. Welche Themen sind in diesen Auseinandersetzungen Ausgangspunkt für vertiefende Reflexionen?

Methodisches Vorgehen

Datenerhebung: Gruppendiskussionen von Studierenden

Die Datengrundlage umfasst $N=24$ Gruppendiskussionen, die in den Jahren 2016-2020 mit insgesamt 127 Studierenden im ‚peer-Format‘ in grundschulpädagogischen Seminaren an drei Universitätsstandorten erhoben wurden. Inhaltlich bezogen sich alle Seminare auf die Thematik Flucht und Migration, wobei unterschiedliche Schwerpunkte vorgenommen wurden. Neun der Gruppendiskussionen fanden im Rahmen von Service-Learning-Seminaren statt. Mit den vorliegenden Fragestellungen rücken diese neun Diskussionen in den Fokus. Das ehrenamtliche Engagement der angehenden Lehrkräfte bestand in der schulischen Unterstützung (zumeist neu) zugewanderter Kinder.

Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse

Die Gruppendiskussionen wurden vollständig transkribiert und im Sinne einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung ausgewertet (Kuckartz, 2016). Theoretischer Ausgangspunkt des Kodierleitfadens bildet das EDAMA-Modell zur Analyse von Reflexionen nach Aepli und Lötscher (2016). Die vorliegenden Auswertungen beziehen sich auf die Phasen ‚Darstellen‘ (als Beobachtung äußerer Gegebenheiten), ‚Analyse‘ (als

1 Details zur ‚FluGru-Studie‘: <https://www.paedagogik.uni-wuerzburg.de/grundschulpaedagogik/forschung/beschreibung-aktuelle-forschungsprojekte/migration-und-mehrsprachigkeit/flugru-fluchtmigration-in-der-grundschule/> (01.03.2023).

Begründung eines zuvor beschriebenen Verhaltens) und ‚Maßnahmen‘ (als Beschreibung einer Handlungsableitung) (Lange et al., 2022).

Die deduktiven Analysen dienen der Auswertung der Reflexionsprozesse hinsichtlich dieser unterschiedlichen Phasen. Darauf aufbauend werden die Kodierungen der analytischen Diskussionsanteile in einer vertiefenden induktiven Analyse im Hinblick auf die thematischen Inhalte des studentischen Erfahrungsaustauschs untersucht.

Ergebnisdarstellung

Erfahrungen als Grundlage von Reflexionen

In der induktiven Analyse der Gruppendiskussionen zeigen sich grundsätzlich zwei verschiedene Erfahrungsarten (Lange et al., 2022): *Primärerfahrungen*, in denen sich die Studierenden über Erfahrungen austauschen, die sie selbst als Agierende oder Beobachtende im schulischen Umgang mit neu zugewanderten Kindern machen, sowie *Sekundärerfahrungen*, in denen sie über Erfahrungen aus ihrem Umfeld (etwa der Familie) sprechen. Für die vorliegende Studie wurde auf die Erfahrungen fokussiert, die sich auf den schulischen Kontext beziehen. In der Analyse der thematisierten Erfahrungen wurde deutlich, dass sich diese im Mittel mit 76,5 Prozent (von 100% der Kodierungen der schulischen Erfahrungen) auf Primärerfahrungen mit neu zugewanderten Kindern beziehen. Inhaltlich geht es dabei beispielsweise um die Organisation der schulischen Integration und die damit verbundenen Herausforderungen für Lehrkräfte und das Schulsystem. Weiterhin wird die Frage aufgegriffen, ob die Schüler*innen besser in Übergangsklassen unterrichtet oder frühzeitig in Regelklassen integriert werden sollten, wobei auch das Problem fehlenden Personals und/oder einer fehlenden Qualifizierung des Personals thematisiert wird. Diskutiert werden auch die aktuellen und vergangenen Lebensverhältnisse der neu zugewanderten Kinder, möglicherweise traumatische Erfahrungen auf der Flucht und Auswirkungen dieser Umstände auf das Verhalten der Kinder im Unterricht.

Thematische Ausgangspunkte vertiefender Reflexionen

In der induktiven Analyse der analytischen Auseinandersetzung in den Gruppendiskussionen zeigen sich sechs Themenkomplexe, die im Fo-

kus der kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Erlebnissen stehen: organisatorische Sachverhalte (1), eine „Nicht-Passung“ der Kinder zur Institution Schule (2), positive Beispiele für Integration (3), Wissen um die Erfahrungen der neu zugewanderten Kinder sowie deren aktuelle Lebensumstände (4), der Umgang mit den Schüler*innen im Unterricht (5) sowie didaktisch-methodische Aspekte (6).

In der Auseinandersetzung mit *organisatorischen Sachverhalten* (1) wird v. a. die grundsätzliche Organisation von Schule für neu zugewanderte Kinder thematisiert, etwa strukturelle Vorgaben von Seiten der Schulen sowie bildungspolitische Vorgaben: *„Das war verrückt. (...) Das war übelst das Chaos, weil da ewig viele Kinder/ Das sind zwei Übergangsklassen an der Schule(.) (...) Also die sind aufgeteilt nach Alter, also (.) mh die Jüngeren und Älteren. (10_Mumbai_64-67)“*. Dabei wird kritisch betrachtet, dass die Integration neu zugewanderter Schüler*innen unter den aktuellen organisatorischen Voraussetzungen eine große Herausforderung für die Lehrkräfte darstellt: *„Und auch (.) einfach (.) reingeschmissen in irgendwelche Klassen und gehofft, dass die dann irgendwie mitkommen und alle sind irgendwie überfordert. Bisschen ähnlich wie bei der Inklusion ((lachen))“*. (22_Kabul_262-264). Auch die Beobachtung einer wahrgenommenen *Nicht-Passung der Kinder zur Institution Schule* (2) ist Ausgangspunkt vertiefter Reflexionen. Dabei werden etwa Verhaltensauffälligkeiten oder Lernrückstände von neu zugewanderten Kindern thematisiert, denen störende Auswirkungen auf den Unterricht zugeschrieben werden. *„Und das war halt dann schon heftig, weil halt der, ja, einfach fünf Jahre älter war und halt eigentlich auf einem Stand von keine Ahnung, vielleicht noch niedriger als die anderen war. Weil die halt ganz neu das Lernen angefangen haben. Und er war halt einfach schon eigentlich in der Entwicklung weiter“* (22_Kabul_38-42).

Auch *positive Beispiele für Integration* (3) der neu zugewanderten Kinder können vertiefte Reflexionen initiieren. Dabei wird nicht nur die Integration der Schüler*innen in die Klasse und die Schule betrachtet, sondern auch deren integrationsorientierte Handlungen und ihr Verhalten im Allgemeinen. Der Fokus liegt hier auf den bereits erworbenen kognitiven, sprachlichen und fachlichen Fähigkeiten der Kinder. Die sozialen Kompetenzen werden ebenfalls kritisch diskutiert: *„Die war halt so vom Sozialverhalten ähm so ziemlich fit und war einfach nur schwach, (.) aber wurde super in die Klasse integriert“* (10_Mumbai_115-116).

Die Auseinandersetzung mit dem *Wissen um die Erfahrungen der neu zugewanderten Kinder und deren aktuelle Lebensumstände* (4) ist ebenfalls Gegenstand vertiefter Reflexionsprozesse. Hierbei thematisieren die Studierenden ihren eigenen Wissensstand sowie ihre Emotionen hinsichtlich der Fluchtthematik und der diesbezüglichen Erfahrungen der Kinder: *„Also schon schlimm, wenn man da (.) mal Einblick in die Köpfe von den Kindern hat.“* (20_Toronto_117-118)

Auch der *Umgang mit den Schüler*innen im Unterricht* (5) beschäftigt die Studierenden. Hier sprechen sie eher die Beziehungsebene sowie die allgemeine wie unterrichtliche Interaktion zwischen den Lehrkräften und den Schüler*innen an. In diesen Reflexionen geht es dann z. B. um Ausgrenzungspraktiken gegenüber neu zugewanderten Schüler*innen innerhalb des Unterrichts: *„die ich gesehen hab, da war es dann immer so, dass die Lehrkraft die regelrecht ignoriert hat oder überhaupt nicht aktiv in den Unterricht mit einbezogen hat, sondern wenn dann irgendwelche Materialien hingeschmissen wurden, ja, ähm, spure mal den Buchstaben nach oder so. Also wirklich, beteiligt wurden die nicht.“* (13_0617_Vancouver_BA_LK: 55-60.) *Methodisch-didaktische Aspekte* (6) regen die Studierenden ebenfalls zu vertieften Reflexionen an. Hier werden die didaktische Umsetzung der Unterrichtsinhalte und die dabei verwendeten Methoden kritisch analysiert, wie die mit den Differenzierungsmaßnahmen verbundenen Herausforderungen: *„Ja unterschiedlich für die ne. glaube ich schon, manchmal ein Nachteil, weil die halt so immer warten müssen und die Schwächeren, klar, werden von den Stärkeren mitgezogen, aber andersrum werden [...] ausgebremst“* (13_Vancouver_78-82).

Fazit und Ausblick

Die Auswertungen zeigen, dass es überwiegend *Primärerfahrungen* sind, von deren Analyse kritische Reflexionen ausgehen. In thematischer Hinsicht erscheinen v. a. Fragen des pädagogischen Umgangs mit neu zugewanderten Kindern im Unterricht zentral. Hierbei werden in den analysierten Gruppendiskussionen aus grundschulpädagogischer Sicht zentrale, teilweise auch erwartbare Aspekte Ausgangspunkt vertiefter Reflexionen: die unterrichtliche bzw. schulische Organisation von Rahmenbedingungen, die Beziehungsebene, die gerade in der Grundschule eine besondere Rolle einnimmt und di-

daktisch-methodische Aspekte, die mit Blick auf inklusiven Unterricht von den Studierenden als Herausforderung wahrgenommen werden. Besonders virulent scheint auch die Frage der Integration bzw. Inklusion der neu zugewanderten Kinder im Sinne einer Herstellung von Passung zwischen Individuum und System zu sein, die vermehrt als individuelle Einpassung in das System gerahmt wird.

Die im Ergebnisteil aus den Gruppendiskussionen herausgearbeiteten Inhalte können nicht für alle Seminarkontexte verallgemeinert werden, da der thematische Fokus der ‚FluGru‘-Studie durch den Diskussionsimpuls auf der Fluchtmigration lag. Durch die Auswertung von Gruppendiskussionen wurde zudem die Ebene der Gruppe fokussiert, die Individualebene wurde dabei nicht in den Blick genommen, hierfür wären weitere Studien mit anderen methodischen Zugängen sinnvoll. Der konstruktive Umgang mit Heterogenität bietet aber einen thematischen Rahmen, in dem Hochschullehrende sowie Studierende ihre Sozialisationserfahrungen und daraus abgeleitete Normalitätsannahmen kritisch überprüfen können. Im Rahmen der ‚FluGru‘-Studie gelang dies insbesondere für die Frage, was genau eine ‚gelungene‘ Inklusion der Kinder bedeutet und welche didaktisch-methodischen Konsequenzen sich daraus ergeben bzw. ob die im Unterricht getroffenen didaktisch-methodischen Entscheidungen einer Inklusion der Kinder zuträglich sind. Insbesondere wenn durch solche Diskussionen problematisches Handeln kritisch reflektiert wird, kommt die Frage nach ethisch-normativen Orientierungspunkten pädagogischen Agierens im Kontext von Heterogenität und Engagement zum Tragen. So scheint ein weites Inklusionsverständnis (Werning & Löser, 2010) gerade in Verbindung mit der Unterrichtung von Kindern mit Fluchterfahrungen noch nicht weit verbreitet zu sein. Im Rahmen von Service-Learning-Seminaren könnten neben theoretischen Grundlagen zum grundschulpädagogischen Inklusionsverständnis über die Anregung kritischer Reflexionsprozesse die Überzeugungen der Studierenden zu Inklusion explizit gemacht und reflektiert werden. Die professionelle Kompetenz der Studierenden könnte dann gerade im Kontext der Thematik Flucht und Migration nicht nur im Hinblick auf ihre Reflexionskompetenz, sondern auch im Sinne einer Auseinandersetzung mit dem inklusiven Selbstverständnis der Grundschule verbessert werden (Lange, 2018). Aus inklusionstheoretischer Sicht wäre es interessant, in einer weiterführenden Studie genauer zu untersuchen, welches Inklusionsverständnis die Studierenden mit Blick auf neu zugewanderte

Kinder beschreiben. Für die Zielgruppe der Kinder mit Fluchterfahrungen gäbe es Argumente dafür ein auf alle Lernenden, besonders aber auf vulnerable Gruppen bezogenes Adressatenverständnis zu präferieren (Textor, 2018).

Literatur

- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (1), 78-97.
- Aeppli, J. & Lötscher, H. (2017). Charakterisierung der Reflexionskategorien zum Rahmenmodell der Reflexion EDAMA. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S.159-175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aufschnaiter, C. v., Fraij, A. & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 144-159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Backhaus-Maul, H. & Jahr, D. (2021). Service Learning. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik (1)* (S.289-300). Bielefeld: transcript.
- Bartels, F. & Vierbuchen, M.-C. (2022). *Einführung in die Grundschulpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bartsch, G. & Grottker, L. (2021). *Service Learning mit Studierenden*. Weinheim: Beltz.
- Dewitz, N. v. (2018). Rahmenbedingungen der schulorganisatorischen Einbindung geflüchteter Schülerinnen und Schüler. In G. Markmann & C. Osburg (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule* (S. 18-29). Baltmannsweiler: Schneider.
- Giese, M. (2010). Der Erfahrungsbericht in der Didaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56 (1), 69-89.
- Jung, J. (2021). *Die Grundschule neu bestimmen. Eine praktische Theorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory*. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.
- Lange, S. (2018). Inklusion und Flucht. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin. Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 252-258). Wiesbaden: Springer.
- Lange, S., Kater-Wettstädt, L., Stürmer, V. (2022). Prozesshaftigkeit und Reflexionstiefe erfassen und fördern. *Teacher Education under Review LbP*, 15 (1), 216-236.
- Massumi, M. & Fereidooni, K. (2016). Professionalisierung von Lehramtsstudierenden im Kontext von Fluchtmigration. In M. Ziese & C. Gritschke (Hrsg.), *Geflüchtete und kulturelle Bildung* (S. 275-283). Bielefeld: transcript.
- Panagiotopoulou, A. & Rosen, L. (2017). Zur Inklusion von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Schulsystem. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Perspektiven auf die Integration von Geflüchteten in Deutschland*. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdosiers/258059/zur-inklusion-von-gefluechteten-kindern-und-jugendlichen-in-das-deutsche-schulsystem/> [22.03.2023].

- Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Roters, B. (2012). *Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Schroeder, J. (2018). Die gängigen Angebote für junge Geflüchtete in der deutschen Schule – und was davon zu halten ist. In J. Schroeder (Hrsg.), *Geflüchtete in der Schule* (S. 77-114). Stuttgart: Kohlhammer.
- Statista Research Department (2022). *Migration, Zuwanderung und Flucht weltweit*. Verfügbar unter <https://de.statista.com/themen/8370/migration-und-flucht-weltweit/> [22.03.2023].
- Textor, A. (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- UNO-Flüchtlingshilfe (2022). *Zahlen und Fakten zu Menschen auf der Flucht*. Verfügbar unter <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/informieren/fluechtlingszahlen> [22.03.2023].
- Werning, R. & Löser, J. M. (2010). Inklusion. Aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. *Die Deutsche Schule*, 102 (2), 103-114.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion*. Münster: Waxmann.

Verena Stürmer, Dr.in, Akademische Oberrätin,
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik/-didaktik,
Institut für Pädagogik, Universität Würzburg.

Arbeitsschwerpunkte:
Schüler*innen mit Migrationshintergrund,
Didaktik des Schriftspracherwerbs,
Bildungsgerechtigkeit

verena.stuermer@uni-wuerzburg.de



Sarah Désirée Lange, Dr.in habil.,
Akademische Forschungsrätin,
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik/-didaktik,
Institut für Pädagogik, Universität Würzburg.

Arbeitsschwerpunkte:
Lehrkräfteprofessionalität, Mehrsprachigkeit,
Digitale Medien, BNE,
International & Vergleichende Erziehungswissenschaft

sarah.lange@uni-wuerzburg.de



Lydia Kater-Wettstädt, Dr.in, Vertretungsprofessorin
für „Integrativen Sachunterricht und Schulentwicklung“,
Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Kassel.

Arbeitsschwerpunkte:
BNE und Globales Lernen in der Lehrkräftebildung,
Lehrkräfteprofessionalisierung,
Inter- und transdisziplinäre Didaktik

Kater-wettstaedt@uni-kassel.de



03

*Jana Groß Ophoff,
Robert Pham Xuan und
Aysel Kart*

Die österreichische
Sommer­schule
als Service-Learning.
Ein Beitrag zur
Professionalisierung?

Einleitung

Infolge der durch die COVID-19-Pandemie bedingten Schulschließungen wurden weltweit vermehrt potenzielle Lerneinbußen und die damit verbundenen zunehmenden Bildungsungleichheiten von Schüler*innen in den Blick genommen. In Österreich wurde als möglicher Lösungssatz durch das Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) im Jahr 2020 eine österreichweite Sommerschule eingeführt mit dem Ziel, über ein zweiwöchiges Sommerferienprogramm, Schüler*innen individuell und sprachlich zu fördern und so drohenden Bildungsbenachteiligungen entgegenzuwirken (BMBWF, 2020, 2021). Dieser Unterricht wurde v. a. durch Lehramtsstudierende durchgeführt. Der vorliegende Beitrag widmet sich der Frage, inwiefern eine solche Service-Learning-Lerngelegenheit zur Verbesserung professioneller Kompetenzen der Studierenden beigetragen hat.

Merkmale des Service-Learning

Als Service-Learning werden hochschuldidaktische Angebote bezeichnet, die durch ein gesellschaftliches Engagement von Studierenden (Service) das akademische Lernen von fachlichen und sozialen Kompetenzen (Learning) unterstützen (Resch & Slepcevic-Zach, 2021). Konzeptuell sind an derartigen Projekten stets drei Gruppen beteiligt (Dozent*innen, Projektpartner im Feld, Studierende). In diesem Kontext zielen Konzepte des Service-Learnings auf den häufig beschworenen Theorie-Praxis-Gap und versuchen hierbei einen professionell begleiteten Wissenstransfer zwischen beiden Sphären zu gewährleisten (Resch & Schritteser, 2021). Ferner sind diese Konzepte auch in die sogenannte *Third Mission* eingebettet, bei der es um eine Verzahnung von zivilgesellschaftlichem Engagement und professioneller Entwicklung geht (Backhaus-Maul & Jahr, 2021). Hiervon wird erwartet, dass Student*innen z. B. lernen, die Bedürfnisse von Schulen und Gemeinden einzuschätzen und durch ihre Erfahrungen nicht nur akademische, sondern auch überfachliche Kompetenzen aufzubauen (Salam, Awang Iskandar, Ibrahim & Farooq, 2019).

Sommerschule als Lerngelegenheit

Durch die Kombination von gemeinnütziger Arbeit (Unterrichten von Risiko-Schüler*innen) und begleitetem akademischen Lernen (Entwicklung professioneller Kompetenzen), kann auch das studentische Engagement im Rahmen der Sommerschule als Service-Learning bezeichnet werden (Harkins, 2013): Um den angesichts der bundesweiten Implementierung hohen Bedarf an Lehrpersonen während der Sommerferien abdecken zu können, wurden dezidiert Lehramtsstudierende angeworben, um im Rahmen der Sommerschule einen diversitätssensiblen und kompensatorischen Unterricht durchzuführen (BMBWF, 2021). Zur Incentivierung wurde den Studierenden die Möglichkeit eingeräumt, ihren freiwilligen Einsatz als Studienleistung anerkennen zu lassen (i. d. R. als Äquivalent zum Schulpraktikum). Hierfür mussten die Studierenden an einer speziell für die Herausforderungen der Sommerschule konzipierten Begleitlehrveranstaltung teilnehmen. So wurden z. B. in dem Begleitseminar für Masterstudierende im Verbund West (Schulpraktikum IV, 7.5 ECT) *vor der Sommerschule* (Juli 2021) im (Online-)Kurssetting organisatorische und rechtliche Rahmenbedingungen besprochen, und Hintergründe und didaktische Anforderungen an einen sprachsensiblen Projektunterricht erarbeitet. Darauf aufbauend entwarfen die Studierenden einen möglichst konkreten Unterrichtsplan (Voraussetzungen Schule/Teilnehmer*innen, Ziele, Methoden, Organisation), wozu sie kurz vor der Sommerschule durch die Seminarleitung und Mitstudierende Rückmeldung erhielten. Ende August/Anfang September wurde der Sommerschulunterricht von den Studierenden allein oder im Team (i. d. R. Kommiliton*innen) realisiert. *Während* dieser Zeit wurde eine individuelle Beratung zu tagesaktuellen Problemen sowie kollegiale Fallberatung im Seminarformat angeboten. Typische, in diesem Rahmen identifizierte Problemstellungen wurden *nach der Sommerschule* (Ende September) anhand von Fachliteratur in einem weiteren Block wissenschaftlich aufgearbeitet. Abschließend musste eine schriftliche Reflexion über die Erfahrungen in der Sommerschule verfasst (Auszüge, vgl. Kart et al., 2022) sowie eine Neukonzeption für die Sommerschule 2022 entworfen werden.

Professionalisierung als Ziel

Auf Grund der genannten Zielsetzung der Sommerschule waren die Lehramtsstudierenden gefordert, diversitätssensibel und situationsgerecht zu unterrichten (BMBWF, 2021). Als hierfür erforderlich identifizieren Fischer, Kopmann, Rott, Veber und Zeinz (2014) aus einer Inklusionsperspektive die sog. adaptive Handlungskompetenz. Dieser Aspekt pädagogischen Wissens befähigt Lehrpersonen, den organisatorischen und individuellen Bedingungen angepasst und damit möglichst lernwirksam zu unterrichten (Brühwiler, 2017; Rey, 2022). Über diese kognitive Facette professioneller Kompetenz (Baumert & Kunter, 2006) hinaus wird auch eine offene und positive Einstellung zu sprachlicher und soziokultureller Diversität als bedeutsame Werthaltung für eine lernwirksame Unterrichtsgestaltung in heterogenen Settings diskutiert (Gebauer & McElvany, 2020). Ebenso bedarf es einer günstigen motivationalen Orientierung, z. B. einer Überzeugung von der eigenen unterrichtlichen Selbstwirksamkeit.

Der Stand der Forschung zu den Effekten von Service-Learning-Angeboten (SLA) ist im Bereich der Lehrer*innenbildung noch übersichtlich (Salam et al., 2019). Root und Furco (2001) betonen hohe Erwartungen an entsprechende Studienangebote, die sich aber seinerzeit angesichts uneinheitlicher Befunde nicht halten ließen. Aktuellere Studien deuten jedoch darauf hin, dass SLA dazu beitragen können, ein Gefühl der Selbstwirksamkeit zu fördern, adaptive Handlungskompetenz im Unterricht zu vermitteln (Stewart, 2012), oder sogar den Theorie-Praxis-Bruch zu überbrücken (Lasen, Tomas & Hill, 2015). Deutlich mehr Evidenz liegt v. a. im deutschsprachigen Raum zu den Effekten schulpraktischer Studien (Bach, 2020) vor, bei denen es sich anders als bei SLA um ein konstitutives Element in Lehramtsstudiengängen handelt. Demnach erleben Studierende schulpraktische Studien als berufsbiografisch bedeutsam und zeigen Zuwächse in ihrer professionellen Handlungskompetenz, aber auch in ihren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen.

Speziell für die österreichische Sommerschule liegen schließlich nur wenige, eher qualitativ-methodische Erkenntnisse für die Sommerschule 2020 vor, wonach Studierende ihre professionelle Entwicklung im Verlauf der Sommerschule als positiv einschätzen (Frick, Kikelj-Schwald & Naphegyi, 2021; Jesacher-Rößler, Kart, Klein & Pham Xuan, 2021) und v. a. den Freiraum sich erproben zu können als positiv und selbstwertstärkend werten. Obwohl die Studierenden auch von posi-

tiven Erfahrungen im Umgang mit Diversität und Mehrsprachigkeit berichten, nehmen sie diesbezüglich weiterhin Wissenslücken wahr (vgl. auch Kaluza et al., 2021).

Forschungsfragen

Mit der vorliegenden Studie soll über einen Prä-Post-Vergleich untersucht werden, welche professionelle Kompetenz Studierende in dieses SLA einbringen und inwiefern sich diese während des durch die Hochschulen begleiteten Unterrichtens in der Sommerschule verändert, und zwar in den folgenden Aspekten (vgl. Baumert & Kunter, 2006):

1. Adaptive Handlungskompetenz in heterogenen Lerngruppen (AHK)
2. Einstellung zu sprachlicher und soziokultureller Diversität in Schule und Unterricht (EDiv)
3. Unterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung (USW)

Methoden

Studiendesign und Stichprobe

Zur Befragung wurden Studierende im Sommersemester 2021 in begleitenden Lehrveranstaltungen (vgl. oben) bzw. per Mail durch Dozent*innen oder dem Praktikumsbüro im Verbund West sowie im Verbund Nord-Ost eingeladen. Die Teilnahme war freiwillig und anonym. Für die vorgestellten Ergebnisse liegen für t_1 49 und für t_2 81 Datensätze vor ($N_{\text{total}} = 109$), wovon wiederum 21 Studierende mit Hilfe eines anonymen Personencodes als wiederholt teilnehmend identifiziert werden konnten. 90% der Teilnehmenden waren weiblich. 30% der Studierenden gaben an, einen mehrsprachigen Hintergrund zu haben. Etwa 70% studierten im Verbund West und ca. 60% befanden sich zum Zeitpunkt der Sommerschule noch im Bachelorstudium.

Instrumente und statistische Analysen

Die Erfassung der AHK erfolgte anhand eines standardisierten Kompetenztests (*Effektive Kompetenzanalyse in der Lehrerbildung* EKO: Franz, Heyl, Wacker & Dörfler, 2019), der auf Basis einer umfangreichen Stich-

probe normiert wurde ($N = 706$, 80.7% weiblich, mittlere Studiendauer 4.82 Semester). Das Testinstrument basiert auf Video- und Textvignetten von Unterrichtssituationen, für die jeweils die Angemessenheit von vier Handlungsalternativen bewertet werden sollen (pro Teilaufgabe max. 2 Punkte). In der vorliegenden Studie wurden pro Erhebungszeitpunkt drei inhaltlich zu der Sommerschule passende Textvignetten ausgewählt, für die bei Franz et al. eine ausreichend hohe Faktorladungen ($> .3$) berichtet wird. Um Testeffekte auszuschließen, konnten für die Teilbereiche Diagnostizieren und Klassenführung zwei unterschiedliche Vignetten für den Prä-Post-Vergleich genutzt werden. Im Bereich Differenzierung konnte nur auf eine Vignette zurückgegriffen werden. Um die unterschiedlichen Schwierigkeiten der eingesetzten Testaufgaben zu kontrollieren, wurden im Folgenden die Differenzen zwischen den erreichten Punktzahlen und den verfügbaren Referenzwerten ermittelt. Diese Erwartungswerte eignen sich besser als „rohe“ Punktwerte, um etwaige Veränderungen in der AHK abzubilden.

Die drei Items zur EDiv (z. B. „Aufgrund der immer stärker werdenden ethnischen Diversität in unseren Klassenzimmern, wird es zunehmend schwieriger, guten Unterricht zu konzipieren.“) wurden eigens für diese Studie entwickelt. Mittels einer vierstufigen Zustimmungsskala wurden konnte die Einstellungen zu Diversität zum Ausdruck gebracht werden. Es konnte hierfür explorativ ein eindimensionales (saturiertes) Modell etabliert werden, das eine zufriedenstellende interne Konsistenz (Cronbach's $\alpha = .71$) mit Faktorladungen von $\lambda_{ij} \geq .58$ aufweist.

Die in der vorliegenden Studie eingesetzten Items zur USW gehen auf Schwarzer und Schmitz (2002) zurück. Von den ursprünglich zehn Items, wurden aus ökonomischen Gründen nur sechs für diese Studie ausgewählt und für den österreichischen Kontext adaptiert. Nach Ausschluss des einzig umgepolt formulierten Items ($\lambda_5 = -.09$, $p > 0.5$) ergaben sich für die theoretisch erwartete eindimensionale Lösung eine zufriedenstellenden Modellpassung (u. a. RMSEA = .080, CFI = .959) sowie eine zufriedenstellende interne Konsistenz ($\alpha = .71$).

Für alle Skalen wurden Mittelwerte gebildet und inferenzstatistisch zwischen t_1 und t_2 verglichen. Da nur für einen kleinen Teil der Gesamtstichprobe ($n = 21$) echte Längsschnittdaten vorliegen, wurden zunächst auf Basis der Gesamtstichprobe ($N_{\text{total}} = 109$) t-Tests für unabhängige Stichproben berechnet, denen zur Absicherung die Ergebnisse aus t-Tests für abhängige Stichproben gegenübergestellt werden. Um ferner die Abweichung von der theoretischen Skalenmitte (USW

bzw. EDiv) die Abweichung von diesen beurteilen zu können, wurden Einstichproben-t-Tests durchgeführt.

Ergebnisse

Im EKOL-Kompetenztest haben die Studierenden vor der Sommerschule 30% und nach der Sommerschule 60% der Höchstpunktzahl erreicht. Unter Berücksichtigung der von Franz et al. (2019) berichteten Referenzwerte (2. Spalte links, Tab. 4) ergeben sich sowohl für die gesamte Stichprobe ($t(97.72) = -7.62, p < .05$) als auch für das Subsample im echten Längsschnitt ($t(15) = -7.76, p < .05$) signifikante Unterschiede in den Mittelwerten, was als große Effektstärke zu interpretieren ist ($d > 2.75$). Die Abweichungen zum Referenzwert fallen nach der Sommerschule durchweg kleiner aus, was als Hinweis auf einen Zuwachs in der AHK zu werten ist. Die AHK-Punktwerte liegen für die Gesamtstichprobe zu t_1 ($t(42) = -16.79; p < .05$) und t_2 ($t(55) = -3.10; p < .05$) sowie in dem Subsample zu t_1 ($t(18) = -17.23; p < .05$) jeweils signifikant unter den von Franz et al. (2019) berichteten Referenzwerten.

Tab. 1 Mittlere Punktsomme in dem Vignettentest zur Erfassung AHK in heterogenen Gruppen vor (t_1) und nach (t_2) der Durchführung der Sommerschule 2021

| Mittlere Punktsomme | Referenzwert (vgl. Franz et al., 2019) ¹ | M (SD): t_1 | M (SD): t_2 |
|--------------------------------|--|---------------------|---------------------|
| Gesamt (Nt1 = 49; Nt2 = 81) | 12.56 (3.03) | 6.65 (2.31) | – |
| | 15.55 (2.74) | – | 14.12 (3.54) |
| → Differenz zum Referenzwert | | -5.92 (2.30) | -1.42 (3.54) |
| Wiederholte Teilnahme (n = 21) | s. o. | 6.26 (1.59) | – |
| | s. o. | – | 14.89 (2.93) |
| → Differenz | | -6.31 (1.59) | -0.66 (2.93) |

Anmerkung: Abkürzungen: M (SD) = Skalenmittelwert (Standardabweichung). Den Testaufgaben war folgender Hinweis vorangestellt: Wie sollte die Lehrkraft aus pädagogisch-psychologischer Perspektive vorgehen? Höchstpunktzahl: 24 Punkte. Signifikante Mittelwertsunterschiede für den Vergleich von t_1 und t_2 ($p < .05$, zweiseitige Testung) sind fett hervorgehoben.

1 Wir möchten uns herzlich bei Prof. Dr. Eva Franz (Universität Trier) bedanken für die Bereitstellung des EKOL-Kompetenztests und der hier berichteten Referenzwerte aus der Normierungsstudie (vgl. Franz et al., 2019).

In der EDiv zeigt sich über die Gesamtstichprobe ein signifikanter Unterschied zwischen t_1 und t_2 , was als mittlerer Effekt ($d = 0.49$) einzustufen ist. Vergleichbare (aber nicht signifikante) Tendenzen kleiner Effektstärke ($d = 0.14$) zeigen sich auch bei den wiederholt teilnehmenden Studierenden (unterste Zeile, Tab. 3). Allgemein ist hervorzuheben, dass die Studierenden eine Einstellung zum Ausdruck bringen, die vor der Sommerschule signifikant niedriger als der theoretische Skalenmittelwert (2.5) ausfällt ($t_1: t(48) = -5.54, p < .05$; $t_1: t(80) = -0.05, p > .05$).

Zwischen der selbstberichteten USW vor und nach der Sommerschule konnten sowohl für die gesamte Stichprobe als auch für das Subsample im echten Längsschnitt keine signifikanten Unterschiede beobachtet werden (Tab. 2). Es fällt auf, dass die Studierenden schon vor der Sommerschule ihre Zustimmung im oberen Skalenspektrum zum Ausdruck gebracht haben. Dieser Deckeneffekt wird durch den Einstichproben-t-Test bestätigt, wonach die Selbsteinschätzungen in der Gesamtstichproben signifikant über der Skalenmitte (2.5) liegen ($t_1: t(46) = 10.33, p < .05$; $t_2: t(79) = 20.52, p < .05$).

Tab. 2 Mittelwerte (SD) in EDiv und USW vor (t_1) und nach (t_2) der Durchführung der Sommerschule 2021

| | M (SD): t_1 | M (SD): t_2 | t-Test unabhängige Stichproben ($N_{t_1} = 47$; $N_{t_2} = 80$) | t-Test für abhängige Stichproben ($n = 21$) |
|--------------------------|--------------------|--------------------|---|--|
| EDiv gesamt | 1.99 (0.65) | 2.49 (1.20) | $t(126.635) = 3.119$ | – |
| wiederholte Teilnahme | 1.90 (0.64) | 2.05 (0.90) | – | $t(20) = 0.660$ |
| USW gesamt | 3.29 (0.52) | 3.32 (0.36) | $t(125) = 0.438$ | – |
| wiederholte Teilnahme | 3.30 (0.42) | 3.34 (0.36) | – | $t(20) = 0.384$ |

Anmerkung: Abkürzungen: EDiv = Einstellung zu sprachlicher und soziokultureller Diversität in Schule und Unterricht; USW = Unterrichtsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen; M (SD) = Skalenmittelwert (Standardabweichung). Beiden Skalen war folgender Hinweis vorangestellt: Bitte geben Sie bei jeder Aussage an, inwieweit diese auf Sie persönlich zutrifft. Antwortformat: Likert-Skala (1 = stimmt nicht; bis 4 = stimmt genau). Signifikante Mittelwertsunterschiede ($p < .05$, zweiseitige Testung) sind fett hervorgehoben.

Diskussion

Wie auch bei Root und Furca (2001) zeigt sich hier ein gemischtes Bild für die Effekte von Service-Learning-Angeboten auf die professionelle Kompetenz von Lehramtsstudierenden: Die deutlichsten Veränderungen finden sich für die adaptive Handlungskompetenz (AHK, *Forschungsfrage 1*), wonach konsistent im Quer- sowie im Längsschnitt ein Zuwachs sichtbar wird. Im Vergleich zwischen der vorliegenden Studie und der Normierungsstudie von Franz et al. (2019) wird auch deutlich, dass sich die Studierenden nach der Sommerschule an das von Franz et al. (2019) berichtete Kompetenzniveau angenäherten. Während bei Franz et al. (2019) Studierende aus dem gesamten Studienverlauf (1.-9. Semester) untersucht wurden und fortgeschrittene Studierende erwartungskonform bessere Leistungen zeigten, befanden sich die hier befragten Studierenden eher in der Mitte ihres Studiums (Ende BA/Anfang MA). Dies hebt nicht nur das vergleichsweise niedrige Ausgangsniveau der österreichischen Studierenden vor der Sommerschule hervor, sondern v. a. auch den statistisch als großen Effekt zu beschreibenden Zuwachs in der adaptiven Handlungskompetenz. Inwiefern dies in Zusammenhang mit den unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen in Deutschland und Österreich steht, und ob sich Unterrichten in der österreichischen Sommerschule tatsächlich als eine gewinnbringende Service-Learning-Gelegenheit bewährt, lässt sich dennoch hier nicht abschließend klären. Hierfür sind länder- bzw. lehrangebotsvergleichende Studien notwendig.

Ein etwas anderes Bild zeigt sich für die Einstellung zu sprachlicher und soziokultureller Diversität in Schule und Unterricht (*Forschungsfrage 2*): Die in der Sommerschule unterrichtenden Studierenden zeigen eher günstige Einstellungen zu sprachlicher und soziokultureller Diversität im Vergleich zu anderen Mitstudierenden, die nicht an der Sommerschule teilnahmen (eigene Ergänzungsstudie: $N = 61$ MA-Studierende, Verbund WEST, WS2021/2022: $M (SD) = 2.57 (0.87)$; 95%-Konfidenzintervall = 2.36/2.79). Auch wenn sich in der vorgestellten Studie im querschnittlichen Vergleich eine zunehmend ablehnende Einstellung gegenüber Diversität zeigte, konnte dies nicht beim echten Längsschnitt repliziert werden. Dies steht in Verbindung damit, dass die 60 Studierenden, die nur an der zweiten Erhebung teilgenommen haben, eine deutlich ablehnendere Einstellung haben ($M (SD) = 2.65 (1.26)$). Anhand der vorliegenden Befunde kann also keine finale

Aussage darüber getroffen werden, inwiefern (ggf. als problematisch zu wertende) Veränderungen in der Einstellung zu Diversität im Rahmen dieses Service-Learning-Angebots zu erwarten sind.

Keine Veränderung konnte dagegen im Verlauf der Sommerschule in der USW (*Forschungsfrage 3*) aufgezeigt werden. Dies steht vermutlich in Verbindung mit den bereits vor der Sommerschule hoch ausgeprägten Überzeugungen. Trotz nicht-signifikanter Unterschiede kann dieser Deckeneffekt grundsätzlich als erfreulich interpretiert werden, da eine entsprechend ausgeprägte (hier beruflich-individuelle) Überzeugung als eine bedeutsame personale und gesundheitsförderliche Ressource angesehen wird (Frick, 2021).

Die Limitationen dieser Studie bestehen v. a. darin, dass von den insgesamt 109 befragten Studierenden, 26 Prozent ausschließlich vor bzw. 55 Prozent nach der Sommerschule an der Befragung teilgenommen haben, während nur für etwa 19 Prozent längsschnittliche Analysen möglich waren. Insofern sind generalisierbare Aussagen bezüglich der Veränderungen im Rahmen der Sommerschule nur dann sinnvoll, wenn vergleichbare Ergebnisse in den quer- und längsschnittlichen Analysen aufgezeigt werden können (hier für Zugewinne in der AHK und unveränderte USW). Jedoch ist der Umfang der hier analysierten Stichprobe selbst für längsschnittliche Analysen als klein zu bewerten. Daher sollte in künftigen, möglichst längsschnittlichen Studien zur professionellen Entwicklung von Lehramtsstudierenden im Rahmen der österreichischen Sommerschule größere Stichproben anvisiert werden. Mögliche Maßnahmen zur Incentivierung der Teilnahme an diesem Service-Learning-Angebot (z. B. strukturell, unterstützend/entwickelnd, politisch, symbolisch, vgl. O'Meara, 2003) lassen sich auch mit begleitender Forschung verbinden. Weiterführend sollten die Gründe für die in dieser Studie zum zweiten Erhebungszeitpunkt erhöhte Teilnahme- und damit Mitteilungsbereitschaft untersucht werden – denkbar wären etwaige Überforderungserfahrungen oder eine Unzufriedenheit mit der Organisation und Durchführung der Sommerschule (Frick et al., 2021). Die Stärke der vorliegenden Studie liegt umgekehrt darin, dass nicht nur Selbsteinschätzungen erfasst wurden, sondern diese durch ein standardisiertes Kompetenzmaß komplementiert wurden. Insbesondere anhand von Letzterem konnten Unterschiede vor und nach der Sommerschule 2021 aufgezeigt werden – selbst wenn zur Vermeidung von Testeffekten unterschiedlich (schwere) Testaufgaben vor und nach der Sommerschule eingesetzt wurden. Für Folgestudien empfiehlt sich,

entweder die gleichen Items wiederholt einzusetzen bzw. bei unterschiedlichen Aufgaben eine gemeinsame probabilistische Skalierung zugrunde zu legen, was wiederum größere Stichproben erfordert. Sowohl im Zusammenhang mit SLA (z. B. Root & Furca, 2001) als auch schulpraktischen Studien (z. B. Bach, 2020) werden eine hochwertige qualitative Lernbegleitung an den Hochschulen, eine enge Kooperation mit Schulen sowie konstruktives Feedback durch z. B. Mentor*innen als maßgeblich dafür erachtet, dass die intendierte Entwicklung der professionellen Kompetenzen angehender Lehrpersonen unterstützen werden kann. Jedoch konnte aus vermutlich administrativ-organisatorischen Gründen laut 40 Prozent der Befragten nicht mit Lehrpersonen vor Ort zusammengearbeitet werden. Inwiefern dies „Fluch oder Segen“ ist, bleibt ein Desiderat – beispielsweise berichtet Bach (2020) von Hinweisen auf „deprofessionalisierende Effekte“ von durch Mentor*innen begleiteten Schulpraktika wie z. B. ungünstige Veränderungen von Einstellungen bzw. Überzeugungen. Dies verdeutlicht einmal mehr den Bedarf an weiterführender und begleitender Forschung der Sommerschule als SLA.

Literatur

- Bach, A. (2020). Schulpraktika: Tages- und Blockpraktika. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 621-628). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A. & Hagenauer, G. (2021). Emotionen im Praktikum als Quelle der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden. In M. Carmignola & D. Martinek. (Hrsg.), *Persönlichkeit-Motivation-Entwicklung. Festschrift für Franz Hofmann* (S. 227-244). Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Backhaus-Maul, H. & Jahr, D. (2021). Service Learning. In T. Schmoll & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 289-299). Bielefeld: transcript.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- BMBWF (2020). *Sommerschule 2020. Informationsbroschüre zur Sommerschule für Schulleitungen bzw. mit der Durchführung betraute Lehrpersonen und Unterrichtende an der Sommerschule*. Wien. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:d16ed197-8d11-444e-a017-43531255a126/sommerschul> [18.04.2023].
- BMBWF (2021). *Workbook. Sommerschule 2021*. Verfügbar unter https://www.aau.at/wp-content/uploads/2021/05/Workbook_Sommerschule-2021.pdf [18.04.2023].
- Brühwiler, C. (2017). Diagnostische und didaktische Kompetenz als Kern adaptiver Lehrkompetenz. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 123-134). Münster u. a.: Waxmann.

- Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014). Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. In K. Zierer & E. Kiel (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik* (S. 16-34). Baltmannsweiler: Schneider.
- Franz, E.-K., Heyl, V., Wacker, A. & Dörfler, T. (2019). Konstruktvalidierung eines Tests zur Erfassung von adaptiver Handlungskompetenz in heterogenen Gruppen. *Journal for Educational Research Online*, 11 (2), 116-146.
- Frick, J. (2021). Resilienz und Salutogenese im Lehrberuf: Förderung und Aufrechterhaltung der Lehrer*innen-Gesundheit. In K. Fröhlich-Gildhoff & M. Rönna-Böse (Hrsg.), *Menschen stärken: Resilienzförderung in verschiedenen Lebensbereichen* (S. 109-155). Wiesbaden: Springer.
- Frick, E., Kikelj-Schwald, E. & Naphegyi, S. (2022). Sommerzeit wird Sprach(en)lernzeit: Sichtweisen von Lehramtsstudierenden der Primarstufenausbildung auf das Konzept der Sommerschule sowie praktische Implikationen für die Didaktik. *F&E Edition*, 27, 189-201.
- Gebauer, M. M. & McElvany, N. (2020). Einstellungen und Motivation bezogen auf kulturell-ethnisch heterogene Schülerinnen- und Schülergruppen und ihre Bedeutung für differenzielle Instruktion im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (4), 685-708.
- Harkins, D. (2013). *Beyond the campus: Building a sustainable university-community partnership*. Charlotte, NC: IAP.
- Jesacher-Rößler, L., Kart, A., Klein, D. & Pham Xuan, R. (2021). Die Sommerschule als bildungspartnerschaftliches Unterfangen. *Schulverwaltung Aktuell*, 4, 110-113.
- Kaluza, C., Schimek, B., Lauss, G. & Kulhanek-Wehlend, G. (2020). Schlüsselrolle Schulpraktika – Vergleich der Studierendenselbstwirksamkeit und der Wirksamkeits einschätzung in den Pädagogisch-praktische Studien im Kontext der Einführung der Pädagog*innenbildung Neu an der PH Wien. *Pädagogische Horizonte*, 4 (2), 105-120.
- Kart, A., Groß Ophoff, J. & Pham Xuan, R. (2022). Pre-service teachers' attitudes about teaching and learning in multilingual classrooms. Insights from the Austrian-wide summer school programme in 2021. *Language, Culture and Curriculum*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/07908318.2022.2138426>
- Lasen, M., Tomas, L. & Hill, A. (2015). Potential of service-learning to promote sustainability competencies in pre-service teachers: A case study. *Teaching Education*, 26 (4), 341-365.
- McElvany, N., Schwabe, F., Hartwig, S. J. & Iglar, J. (2018). Inklusive Lehr-Lern-Settings. Einstellungen und Motivation von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (6), 831-851.
- O'Meara, K. (2003). Reframing incentives and rewards for community service-learning and academic outreach. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 8 (2), 201-220.
- Resch, K. & Schritteser, I. (2021). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education in Austria. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053>
- Resch, K. & Slepcevic-Zach, P. (2021). Service-Learning als Methode des hochschulischen Wissenstransfers. In G. Moll & J. Schütze (Hrsg.), *Wissenstransfer – Komplexitätsreduktion – Design* (S. 149-167). Bielefeld: wbv Verlag.
- Rey, T. (2022). *Entwicklung einer adaptiven Lehrkompetenz im Umgang mit Heterogenität in der Zweiten Phase der Lehrerbildung* (Dissertation, Pädagogische Hoch-

- schule Heidelberg). Heidelberg. Verfügbar unter https://opus.ph-heidelberg.de/files/440/Dissertation_Thomas_Rey.pdf [18.04.2023].
- Root, S. & Furco, A. (2001). A review of research on service-learning in pre-service teacher education. In J. Anderson, K. Swick & J. Yff (Eds.), *Service-learning in teacher education: Enhancing the growth of new teachers, their students, and communities* (pp. 86-101). New York: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A. & Farooq, M. S. (2019). Service learning in higher education: A systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20 (4), 573-593.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G.S. (2002). WirkLehr. Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit (Verfahrensdokumentation, Autorenbeschreibung und Fragebogen). In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), *Open Test Archive*. Trier: ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.4600>
- Stewart, T. (2012). Classroom teacher leadership: Service-learning for teacher sense of efficacy and servant leadership development. *School Leadership & Management*, 32 (3), 233-259.

Jana Groß Ophoff, Prof. Dr.,
Hochschulprofessur für Bildungswissenschaften
am Institut für Sekundarstufenbildung,
Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Feldkirch.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildungs- und Professionsforschung



jana.grossophoff@ph-vorarlberg.ac.at

Robert Pham Xuan, Mag., Ph. D., Postdoc
am Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung,
Universität Innsbruck.
Arbeitsschwerpunkte:
Schulentwicklungsforschung,
Inklusion und Phänomene von Ungleichheit



robert.pham-xuan@uibk.ac.at

Aysel Kart, MMag.a, Universitätsassistentin (prae-doc)
am Institut für Erziehungswissenschaft,
Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
Arbeitsschwerpunkte:
Migrations- und Bildungsforschung



aysel.kart@uibk.ac.at

04

*Nicola Groh und
Ute Franz*

Bildung für nachhaltige
Entwicklung durch
Service-Learning stärken?
Ein Konzept für die
universitäre Lehrkräftebildung

An der Universität Bamberg wird in Kooperation mit der „Wasserschule“ der Regierung von Oberfranken die Lehrveranstaltung „Bildung für nachhaltige Entwicklung zum Lerninhalt Wasser“ im Studium für das Lehramt an Grundschulen angeboten. Im Zentrum steht ein Service-Learning, durch das Studierende Wissen anwenden und durch Unterrichtsangebote für Schulen einen Dienst an der Gesellschaft leisten. Es geht dabei um die Förderung von Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung (im Folgenden BNE) bei Studierenden, Schüler*innen und Lehrkräften. Im Beitrag wird das Lehrkonzept skizziert sowie erste qualitative Ergebnisse dazu vorgestellt. Die Ergebnisse zu den Eindrücken verschiedener Personengruppen weisen auf einen Mehrwert des Service-Learnings speziell zu BNE hin und eröffnen Anregungen zu seiner Verankerung in der universitären Lehrkräftebildung.

BNE in Gesellschaft und Bildung

BNE nimmt in der universitären Lehrkräftebildung einen immer höheren Stellenwert ein, wie eine leichte Zunahme in Modulhandbüchern zeigt (Holst & Brock, 2020). Auch in der Grundschule rückt BNE zunehmend in den Fokus von Rahmenrichtlinien, Curricula und Empfehlungen (z. B. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2014; GDSU, 2013). Bereits „Kinder müssen angesichts wachsender Herausforderungen zukunftsorientierte Kompetenzen für ihre eigene Lebenswelt und ihre beruflichen und gesellschaftlichen Perspektiven entwickeln“ (KMK & BMK, 2016, S. 23). Sie sind gegenüber nachhaltigkeitsrelevanten Themen im Wesentlichen aufgeschlossen und können zumeist abwägen, ob Möglichkeiten der Einflussnahme bestehen (Hauenschild, 2002). Zwischen nachhaltigkeitsbezogenen Einstellungen und Handlungen von Schüler*innen besteht laut Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer – auch laut der Befragung von 2011 (Grunenberg, Küster & Rude, 2012) – meist ein Zusammenhang (Michelsen, Grunenberg, Mader & Barth, 2016a).

BNE umfasst neben Umweltbildung globales Lernen (Rost, 2002). Jeder Mensch wird in die Pflicht genommen, für jetzige und künftige Generationen adäquate Lebensbedingungen zu erhalten oder zu schaffen. Im Zentrum steht Gestaltungskompetenz, die das „nach vorne weisende Vermögen bezeichnet, die Zukunft von Sozietäten, in denen

man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (De Haan & Harenberg, 1999, S. 62).

Die bloße „Begegnung“ mit BNE im Unterricht (Michelsen et al., 2016a, 2016b) oder eine reine Wissensvermittlung zu nachhaltigkeitsrelevanten Aspekten reichen kaum aus. Gerade im Hinblick auf die globale Perspektive und der Gestaltungskompetenz müssen Lernprozesse initiiert werden, die über die Vermittlung von Fachwissen hinausgehen (Scheunpflug, 2010). Für nachhaltigkeitsbezogenen Unterricht konnte ein signifikant positiver Effekt auf Haltungen zu nachhaltiger Entwicklung sowie auf die Aktivierung der Verhaltensebene gezeigt werden (Michelsen et al., 2016b). Allerdings werden vor allem auf der Ebene eines nachhaltigkeitsrelevanten Zusammenlebens und der Lebensführung Mängel identifiziert (ebd.). Es besteht also Entwicklungsbedarf bei der Qualität nachhaltigkeitsbezogenen Unterrichts, um die Kompetenzen von Schüler*innen zu fördern (Michelsen et al., 2016a, 2016b).

Wie also kann BNE in der Hochschullehre künftigen Lehrkräfte vermittelt werden, um Handlungsanregungen für den Unterricht, für eine nachhaltige Lebensführung und für die Partizipation im gesellschaftlichen Kontext zu gewinnen?

Lehrkonzept und Service-Learning

Unser Lehrkonzept findet in Kooperation mit der „Wasserschule“ der Regierung von Oberfranken statt. Ziel der Lehrveranstaltung „BNE zum Lerninhalt Wasser“ ist, bei Studierenden fachliche Kompetenzen zu fördern sowie relevante Aspekte im Unterricht zu erproben. Zudem soll eine Dienstleistung (Service) für Schulen angeboten sowie auf die Berufsvorbereitung durch Planung und Durchführung von Unterricht fokussiert werden (Learning) (Groh, Franz, Fischer & Hellmuth, 2020).

Im Seminar werden die Studierenden fachwissenschaftlich und -didaktisch vorbereitet, um Unterrichtseinheiten im „Wasserklassenzimmer“, einem mit Mikroskopen, digitalen Medien und analogen Lernmitteln ausgestatteten Raum an der Luitpoldgrundschule Bamberg und an außerschulischen Lernorten für Schulen anzubieten.

Zu den Seminarinhalten gehören BNE in der Grundschule und der Lernbereich „Wasser“ im Perspektivrahmen der GDSU (2013). Konkret geht es dabei beispielsweise um die Wasserversorgung, virtuelles Wasser und insbesondere den Gewässerschutz. Dazu kommen spezielles sachunterrichtsdidaktisches Grundwissen, die Elementarisierung komplexer Themen sowie Aspekte eines kompetenzorientierten Unterrichts. Fachgemäße Arbeitsweisen wie didaktische Experimente, außerschulisches Lernen oder das Erstellen „guter Aufgaben“ (z. B. Ederer, 2011) werden thematisiert und erprobt. Ein externer Experte von der „Wasserschule“ bereichert das Seminar durch Erläuterung zur „Wasserschule“ und führt in die Funktionsweise des „Wasserklassenzimmers“ ein. Die entsprechenden Inhalte werden im Seminar mit der Dozentin didaktisch z. B. als Unterrichtssequenzen an außerschulischen Lernorten und im „Wasserklassenzimmer“ für das Service-Learning aufbereitet.

Für Unterricht im Kontext BNE wird die Handlungsorientierung hervorgehoben (Grundmann, 2017; Künzli David, 2007). Daher steht dieses methodische Prinzip bei der Arbeit mit den Studierenden selbst, aber auch im Hinblick auf die Unterrichtsvorbereitung, im Mittelpunkt. Durch das Service-Learning werden Studierende, aber auch Lehrkräfte und Schüler*innen, handlungsorientiert in ihrer nachhaltigkeitsbezogenen Gestaltungskompetenz unterstützt: Lehrkräfte erhalten bei der Arbeit mit der „Wasserschule“ didaktische Anregungen, Schüler*innen werden für BNE sensibilisiert.

Beim Service-Learning selbst begleiten zwei bis vier Studierende jeweils eine Klasse pro Vormittag. Im Vorfeld werden Absprachen zu Inhalten oder dem Vorwissen der Schüler*innen mit der Klassenlehrkraft getroffen. In der Regel (witterungsabhängig) beginnt das Service-Learning mit der Entnahme von Organismen aus einem Gewässer und der Untersuchung der Wasserqualität (u. a. Nitratgehalt). Es folgt die Arbeit im „Wasserklassenzimmer“, bei der die Studierenden die Klasse zumeist aufteilen: Eine Gruppe untersucht an Mikroskopen die Gewässerorganismen, um einen differenzierten Aufschluss über die Wasserqualität zu erhalten. Eine andere Gruppe führt kleine Experimente durch oder arbeitet an didaktischen Materialien (z. B. zum Wasserkreislauf). Dadurch wird die Klassenlehrkraft beim Besuch der „Wasserschule“ unterstützt. Bei Bedarf werden die Studierenden bei der Organisation und Durchführung des Service-Learnings von der Dozentin unterstützt und beraten.

Wissenschaftliche Begleitung

Studien zu Service-Learning in der Lehrkräftebildung weisen auf einen mehrdimensionalen Mehrwert hin (u. a. Lange, Groh & Franz, 2022; Lange, 2019; Reinders, 2016). Erste quantitative Ergebnisse zu unserem Konzept zeigen, dass Studierende ihren Lernzuwachs im Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogisch-psychologischem Wissen recht hoch einschätzen (Groh et al., 2020). Lehrkräfte und Studierende erkennen einen Gewinn für die Schüler*innen (ebd.), wenngleich Schüler*innen selbst nicht befragt wurden. Um die Ergebnisse zu differenzieren, Potenziale des Service-Learnings aufzuzeigen und Entwicklungsimpulse zu erhalten, wurden qualitative Daten erhoben.

Wir verfolgen das Ziel, Studierende und Schüler*innen für einen nachhaltigen Umgang mit der Ressource „Wasser“ zu sensibilisieren und so zu einer besseren Zukunft beizutragen. Ob und wie dies aus Sicht von Studierenden, Lehrkräften und der Dozentin gelingt, wird mit folgenden Fragestellungen untersucht: (1) Sehen die befragten Personen einen Mehrwert in diesem Seminarkonzept/im Service-Learning und wie kann dieses weiterentwickelt werden? (2) Wie schätzen die befragten Personen die Potenziale für BNE durch das Service-Learning-Konzept ein?

Die Studierenden haben das durchgeführte Service-Learning auf einer DinA4-Seite reflektiert (n=4). Um den Mehrwert, die Chancen und Hürden aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten, wurde zudem ein Fragebogen mit offenem Antwortformat von einer Studentin, einer Lehrerin und der Dozentin zu Fragen wie „Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Konzept des Service-Learnings gemacht?“ ausgefüllt (n=3). Die Rückmeldungen wurden mit induktiver Kategorienbildung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet. Einschränkend wird auf die sehr kleine Stichprobe verwiesen, die durch weitere Erhebungen in den kommenden Semestern angereichert werden soll.

Die Auswertungen ergaben fünf Hauptkategorien mit Unterkategorien. Diese Kategorien rücken den Ablauf des Service-Learnings, das Lehrkonzept, den Mehrwert, das Entwicklungspotenzial und die Vermittlung von BNE in den Fokus (vgl. Tab. 1).

In der Auswertung wird das *Service-Learning* differenziert dargelegt. Dabei sind die Inhalte, das didaktische und organisatorische Vorgehen

ähnlich (PID_A4: „Die eine Hälfte der Klasse startete im ‚Wasserklassenzimmer‘ mit dem Mikroskopieren [...]. Die andere Hälfte durfte zunächst im Schulgarten experimentieren“). Ebenso wurde auf die Rolle der einzelnen Akteure*innen verwiesen, wobei die Studierenden den Unterricht durchführten und von der Lehrkraft unterstützt wurden (PID_A4: „Begleitet und unterstützt wurden wir hierbei von der Klassenlehrerin“).

Tab. 1 Kategorien

| Hauptkategorien | Unterkategorien | Anzahl Textstellen |
|--|---|--------------------|
| 1 Realisierung des Service-Learnings | 1.1 Ablauf des Service-Learnings | 13 |
| | 1.2 Rolle der einzelnen Akteure*innen | 4 |
| 2 Lehrkonzept | 2.1 Theorie-Praxis-Verknüpfung | 3 |
| | 2.2 Relevanz der universitären Lehrveranstaltung | 2 |
| 3 Mehrwert des Service-Learnings | 3.1 Schüler*innen | 9 |
| | 3.2 Studierende | 13 |
| | 3.3 Lehrkräfte | 5 |
| | 3.4 Gesellschaftliches Engagement | 4 |
| 4 Herausforderungen/ Entwicklungspotenzial | 4.1 Herausforderungen auf organisatorischer Ebene | 9 |
| | 4.2 Entwicklungspotenzial auf organisatorischer Ebene | 4 |
| 5 BNE durch Service-Learning | 5.1 Partizipation/ konkrete Handlungsmöglichkeiten | 7 |
| | 5.2 Sensibilisierung für BNE | 4 |

Zum *Lehrkonzept* wurden Aussagen identifiziert, die auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis (PID_A5: „Ich konnte viele im Seminar besprochene Aspekte wiederfinden bzw. direkt in den übernommenen Schultag mit einbauen“) und auf die Relevanz des Begleitseminars zum Service-Learning hinweisen (PID_B1: „Ich habe allerdings den Eindruck, dass es ohne ein Begleitseminar gar nicht geht, da hierbei Inhalte und Fachwissen vermittelt werden, die dann didaktisch reduziert den Kinder nahegebracht werden“).

In der dritten Kategorie sind Aussagen zum *Mehrwert des Service-Learnings* gebündelt die zeigen, dass alle beteiligten Personengruppen vom Konzept profitieren: Schüler*innen profitieren aus Sicht der befragten Personen insbesondere bei Motivation und Kompetenzzuwachs (PID_B1: *„Ich bedanke mich auch im Namen aller Schülerinnen für den Zugewinn an Wissen und an Motivation, den uns dieses Konzept bietet“*), Studierende bei Professionalisierung und Praxiserfahrung (PID_A2: *„Ich, als Lehramtsstudentin, konnte wertvolle Erfahrungen im Hinblick auf das Unterrichten sammeln“*). Auch Lehrkräfte gewinnen durch das Service-Learning (PID_B1: *„Ich [Lehrkraft] erhalte Einblick in fachdidaktische Arbeitsweisen (Biologie, experimentieren, mikroskopieren)“*). Gesellschaftliches Engagement, beziehungsweise ein Dienst an der Gesellschaft (PID_B1: *„Wir können nicht früh genug anfangen unseren Kindern BNE zukommen zu lassen, da sie die Zukunft unseres Planeten mitbestimmen werden“*) und eine Öffnung der Schule werden erkannt.

Bei der Organisation wird Entwicklungsbedarf benannt (PID_B1: *„Genügend Studierende zu finden, die sich bereit erklären, Schulklassen zu betreuen“*; PID_A5: *„Bessere Planung/Kommunikation; in meiner Gruppe hat alles super funktioniert, allerdings habe ich von anderen gehört, dass es das ein oder andere Kommunikationsproblem mit den Lehrkräfte gab“*).

Von besonderem Interesse war, inwiefern durch Service-Learning BNE gefördert werden kann. Hierzu ließ sich eine eigene Kategorie bilden, die Aussagen zur Partizipation und konkreten Handlungsmöglichkeiten umfasst (PID_C1: *„Möglichkeiten der Partizipation und aktiven Umsetzung von BNE für Studierende, Lehrkräfte, Schüler*innen (und Eltern) gegeben“*) sowie zu einer Sensibilisierung (PID_A5: *„Dadurch, dass die Kinder selbstständig das Wasser erkunden und die Lebewesen, die sich darin befinden, mikroskopieren, sehen sie mit ihren eigenen Augen, dass Gewässer voller Leben sind. Dieses Erlebnis führt (im besten Fall) zu einem bewussteren Umgang mit Wasser und regt möglicherweise auch zum nachhaltigeren Umgang mit anderen Ressourcen an“*).

Ausblick

Die Ergebnisse deuten für alle Personengruppen, Studierende, Schüler*innen und Lehrkräfte, auf einen Mehrwert des Service-Learning

hin. Einschränkend ist zu sagen, dass die Schüler*innen selbst nicht befragt wurden. Es zeichnet sich aber ab, dass Service-Learning als Dienst an der Gesellschaft auch speziell zum Inhalte BNE verstanden wird.

In Übereinstimmung mit bisheriger Forschung (u. a. Lange, 2019; Reinders, 2016) kann Service-Learning für die Lehrkräftebildung bedeutsam sein und zu einer Professionalisierung der Lehrersprache, des Umgangs mit Schüler*innen oder der Lehrerpersönlichkeit (Groh et al., 2020) beitragen. Im beschriebenen Projekt wird der Verbesserungsbedarf ausschließlich an organisatorischen Aspekten festgemacht, denen durch eine stärkere Verzahnung von Seminar und Service-Learning begegnet werden soll. Parallel zum Service-Learning werden wöchentlich gemeinsame Termine mit den Studierenden implementiert, um das Service-Learning intensiver vor- und nachzubereiten. Dadurch wird zum einen auf die organisatorischen Herausforderungen reagiert, zum anderen soll der Lernprozess der Studierenden durch Reflexionsphasen noch nachhaltiger gestaltet werden. Die Bedeutung für nachhaltigkeitsbezogenen Unterricht durch Service-Learning zeichnet sich ab. Weitere Studien zeigen jedoch, dass BNE zwar Unterrichtsthema ist, aber Rahmenbedingungen für längerfristiges projektorientiertes Arbeiten fehlen (Michelsen et al., 2016a). Daher möchten wir in einer „BNE-Werkstatt“ weitere Inhalte gemeinsam mit Studierenden zu Unterrichtsangeboten für Schulen aufbereiten. So könnten neue Impulse für universitäres Service-Learning und für die Implementierung von BNE in der Gesellschaft entstehen.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2014). *LehrplanPLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule*. München. Verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/grundschule> [19.04.2023].
- De Haan, G. & Harenberg, D. (1999). *Expertise „Förderprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung“ verfasst für die Projektgruppe „Innovation im Bildungswesen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie*. Berlin: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.
- Ederer, B. (2011). Gute Aufgaben im Sachunterricht. *Grundschule aktuell* (113), 17-20.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts) (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Groh, N., Franz, U., Fischer, K. & Hellmuth, S. (2020). Service Learning im Sachunterricht – ein nachhaltiges Kooperationsprojekt mit der „Wasserschule“ der Regierung von Oberfranken. In S. Offen, M. Barth, U. Franz & K. Michalik (Hrsg.), *„Brüche und Brücken“ – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts* (Schriftenreihe der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, Band 30, S. 157-164). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grundmann, D. (2017). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern. Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grunenberg, H., Küster, K. & Rode, H. (2012). *Was bewegt die Jugend? Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer (Zusammenfassung)*. Verfügbar unter https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2014/34263/pdf/Zusammenfassung_Nachhaltigkeitsbarometer_0.pdf [10.07.2023]
- Hauenschild, K. (2002). Kinder in nachhaltigkeitsrelevanten Handlungssituationen. In D. Bolscho & G. Michelsen, G. (Hrsg.), *Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen und pädagogische Konsequenzen* (S. 85-125). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Holst, J. & Brock, A. (2020). *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Schule. Strukturelle Verankerung in Schulgesetzen, Lehrplänen und der Lehrerbildung. Kurzbericht zu Beginn des UNESCO BNE-Programms „ESD for 20230“*. Verfügbar unter https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/erziehungswissenschaft/arbeitsbereiche/institut-futur/Projekte/Dateien/2020_BNE_Dokumentenanalyse_Schule.pdf [19.04.2023].
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) & BMK (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2., akt. u. erw. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Künzli David, C. (2007). *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule* (1. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Lange, S. (2019). Service Learning in der Ausbildung von Grundschullehrkräften – Ergebnisse der ProSeLFStudie. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 88-94). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lange, S., Groh, N. & Franz, U. (2022). Fluchtmigration – ein Lerngegenstand im Sachunterricht. *widerstreit-sachunterricht*, 27, 1-16.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., überarb. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.
- Michelsen, G., Grunenberg, H., Mader, C. & Barth, M. (2016a). *Nachhaltigkeit bewegt die jüngere Generation. Greenpeace: Nachhaltigkeitsbarometer 2015*. Bad Homburg: VAS-Verlag für Akademische Schriften.
- Michelsen, G., Grunenberg, H., Mader, C. & Barth, M. (2016b). *Zusammenfassung: Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer 2015: Nachhaltigkeit bewegt die jüngere Generation*. Verfügbar unter https://www.greenpeace.de/publikationen/nachhaltigkeitsbarometer-2015-zusammenfassung-greenpeace-20160113_0.pdf [10.07.2023]
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement* (1. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

- Rost, J. (2002). Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25 (1), 7-12.
- Scheunpflug, A. (2010). Globales Lernen: Konzeptionelle Konturen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Schulmagazin 5-10: Impulse für kreativen Unterricht*, 78 (10), 11-14.

Ute Franz, Dr., Professorin
an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte:
Didaktik des Sachunterrichts,
universitäre Lehrer*innenbildung



ute.franz@uni-bamberg.de

Nicola Groh, Dr., Akademische Rätin a. Z.
an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
Arbeitsschwerpunkte:
Didaktik des Sachunterrichts,
universitäre Lehrer*innenbildung



nicola.groh@uni-bamberg.de

05

*Hanna Beißert,
Julia Derkau,
Anne-Sophie Waag und
Manfred Hofer*

Hinweise auf Langzeiteffekte
von Service-Learning.
Eine retrospektive Befragung

Obwohl sich speziell im Kontext der Lehrkräftebildung Bildungspolitiker*innen der Länder in den vergangenen Jahrzehnten um einen angemessenen Einbezug beruflicher Praxis in die universitäre Ausbildung bemühten (Wissenschaftsrat, 2015), ist die Unzufriedenheit sowohl bei Studierenden als auch auf Seiten der Bildungsforschung groß. Die universitäre Hochschullehre spielte sich vorwiegend im Bereich der fachlichen Wissensvermittlung ab, wohingegen die praktische Verzahnung und insbesondere die Persönlichkeitsentwicklung unterbelichtet blieben (Rosenstiel & Frey, 2012). Oft wird bemängelt, dass in der Universität hauptsächlich „träges Wissen“ vermittelt wird (Gruber, Mandl & Renkl, 2000) und zu wenig Praxisbezüge geschaffen werden (Oechsle & Hessler, 2011). Oerter (2012) plädiert für eine „universitäre Lehrkräftebildung, die stärker als bisher auf konkrete Lehr- und Erziehungskompetenzen eingeht, aus Forschungserfahrung ein vertieftes Verständnis für Lehr-Lern-Prozesse ermöglicht und die Gesamtentwicklung junger Menschen im Auge hat“ (S. 177).

Vor etwa zwanzig Jahren wurde im deutschsprachigen Raum mit Service-Learning (SL) eine Lehrmethode aufgegriffen, die helfen soll, zentrale Defizite klassischer Hochschullehre zu beheben. Sie verknüpft Fachwissenschaft, Praxis und soziales Engagement und soll auch einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leisten. In Deutschland wurde SL erstmals Mitte der 2000er Jahre an der Universität Mannheim umgesetzt, bevor es sich in den darauffolgenden Jahren immer weiter verbreitete und bis heute an vielen verschiedenen Hochschulen Eingang gefunden hat (Hofer & Derkau, 2020). Es liegt eine große Anzahl an Studien vor, die die Wirksamkeit von Service-Learning belegen (für einen Überblick siehe Gerholz, 2020; Reinders 2016). Allerdings weisen bis auf eine uns bekannte Studie alle Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum eine Schwäche auf: Sie untersuchen lediglich kurzzeitige Effekte im Anschluss an ein besuchtes Seminar. Einzig Slepcevic-Zach und Fernandez (2012) befragten Studierende der Wirtschaftspädagogik 3 bis 4,5 Jahre nach ihrer SL-Erfahrung. Es fehlen also umfassende Erkenntnisse darüber, wie anhaltend die Wirkung von SL auf Studierende ist. In der vorliegenden Studie werfen wir einen ersten Blick auf langfristige Wirkungen von SL-Seminaren in Hinblick auf die Konstrukte Selbstwirksamkeit, Theorie-Praxis-Reflexion und Civic Attitudes. Dazu befragten wir Studierende, die an den ersten SL-Seminaren in Deutschland an der Universität Mannheim teilgenommen haben, um zu sehen, ob sich nach fast 20 Jahren nach

der Teilnahme noch Auswirkungen der Seminarbesuchs feststellen lassen.

Methode

Stichprobe

Zielgruppe der Befragung waren Personen, die zwischen 2003 und 2007 an SL-Seminaren am damaligen Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie der Universität Mannheim teilgenommen haben. Jede Person war an einer Grund- oder Hauptschule in einem sozialen Brennpunkt mit zwei/drei anderen Studierenden an der Planung, Durchführung und Evaluation eines pädagogischen Projekts beteiligt (z. B. Ausbildung von Schüler*innen zu Konfliktmediator*innen). Für 30 Personen konnten Kontaktmöglichkeiten ausfindig gemacht werden. Sie wurden per E-Mail zur Teilnahme eingeladen. 19 Personen nahmen an der Befragung teil, eine Person lehnte die Teilnahme ab und bei den restlichen 10 Personen kam kein Kontakt zustande.

Bei den Teilnehmenden handelte es sich um 15 Frauen und 4 Männer im Alter von 38 bis 59 Jahren ($M=42.37$, $SD=4.41$). Vier Teilnehmende hatten ein Lehramtsstudium absolviert, die restlichen ein Studium der Erziehungswissenschaft ($n=7$), Psychologie ($n=7$), Sozialwissenschaft ($n=1$). Die Seminarteilnahme lag für alle Teilnehmenden 15-19 Jahre zurück. Bis auf eine Person befanden sich damals alle im Hauptstudium.

Ablauf der Befragungen

Bei den Befragungen handelte es sich um teilstandardisierte Leitfadenterviews, die entweder per Videokonferenz oder bei einem persönlichen Treffen durchgeführt wurden. Die Dauer betrug zwischen 27 und 48 Minuten.

Inhalt der Befragung

Zur Erstellung des Leitfadens wurde ein deduktiv-induktives Vorgehen gewählt. Zunächst wurde aufgrund theoretischer Überlegungen ein Leitfaden konstruiert, der anhand von drei Pilot-Interviews überarbeitet und ergänzt wurde. Es resultierte ein teilstandardisiertes retrospektives Interview, das sowohl Fragen mit geschlossenem als auch

mit offenem Antwortformat enthielt. Der Fokus der Befragung lag auf Effekten des Seminars im Hinblick auf drei der zentralen Zieldimensionen von SL: Förderung von beruflicher Selbstwirksamkeit, Theorie-Praxis-Reflexion und Civic Attitudes. Die hier präsentierten Daten basieren auf der quantitativen Auswertung der geschlossenen Fragen des Interviews, die anekdotisch mit Beispielen aus der qualitativen Auswertung der offenen Fragen illustriert werden. Es gab zwei übergeordnete Fragerichtungen:

1. Wahrgenommene Effekte des Seminarbesuchs auf die eigene Entwicklung (3 Items): Zu jeder Dimension wurde mit je einem Item erfragt, ob die Teilnehmenden durch den Seminarbesuch bei sich eine Veränderung in Hinblick auf die genannten Kerndimensionen wahrgenommen haben. Diese Fragen wurden auf einer dreistufigen Antwortskala („geschwächt“, „kein Einfluss“, „gestärkt“) beantwortet.
2. Wahrgenommene Effekte des SL-Seminars im Vergleich zu anderen nicht SL-Seminaren (3 Items): Bei diesen Fragen sollten die Interviewten anhand einer fünfstufigen Antwortskala angeben, inwieweit sie glauben, dass sie vom SL-Seminar im Vergleich zu anderen Seminaren in den verschiedenen Bereichen beeinflusst wurden (z. B. „Im Vergleich zu anderen (nicht SL) Seminaren hat der Besuch des SL-Seminars mir bis heute viel weniger, etwas weniger, genauso, etwas stärker, viel stärker geholfen, einen theoriegeleiteten Blick auf meine pädagogische Praxis einzunehmen.“).

Ergebnisse

Es werden die Befunde der quantitativen Analysen zu den oben genannten Fragerichtungen berichtet. Zur Illustration der Befunde werden jeweils passende Zitate aus den qualitativen Analysen der offenen Fragen angeführt.

Tabelle 1 (auf der nächsten Seite) enthält die Ergebnisse zu den Fragen nach dem Einfluss, den das Seminar auf die Befragten im Hinblick auf die drei Kernfunktionen ausgeübt hat.

Im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit gaben ausnahmslos alle Personen an, dass das Seminar ihre Selbstwirksamkeit gestärkt habe. Auch bezüglich der Theorie-Praxis-Reflexion und der Civic Attitudes nahm ein Großteil der Befragten einen positiven Einfluss des Seminars wahr. Nur wenige Personen gaben hier an, keinen Effekt des Seminars wahr-

genommen zu haben. Einstichproben t-Tests ergaben, dass die Mittelwerte dieser Items in der Stichprobe signifikant vom theoretischen Mittelwert der Skala (= kein Einfluss) abwichen (Theorie-Praxis-Reflexion: $T(16)=8.64$, $p<.001$, Civic Attitudes: $T(18)=8.22$, $p<.001$). Somit kann für alle drei Konstrukte von einem positiven Einfluss des Seminars ausgegangen werden, was exemplarisch durch folgende Aussagen unterstrichen wird: *„Weil eben die Selbstwirksamkeit dann erfahren wurde und man gemerkt hat, dass man..., dass ich was auch bewirken kann mit den entsprechenden Programmen und Zielsetzungen.“* (Int. 7).

Tab. 1 Wahrgenommene Effekte des Seminarbesuchs auf die Kernfunktionen von SL

| | ge- schwächt | kein Einfluss | gestärkt | weiß nicht |
|--|-----------------|------------------|----------|---------------|
| Inwiefern hat das SL-Seminar Ihre Selbstwirksamkeit in Bezug auf Ihre beruflichen Fähigkeiten beeinflusst? | 0 | 0 | 19 | 0 |
| Inwiefern hat der Besuch des SL-Seminars Ihnen bis heute geholfen, einen theoriegeleiteten Blick auf Ihre pädagogische Praxis einzunehmen? | 0 | 3 | 14 | 2 |
| Inwiefern hat Ihnen das SL-Seminar geholfen, neue Möglichkeiten zu erkennen, wie man sich für gesellschaftliche Belange einsetzen kann? | 0 | 4 | 15 | 0 |

Hervorzuheben ist, dass die Befragten explizit den längerfristigen Einfluss des Seminars ansprachen: *„Damals habe ich es als sehr bereichernd empfunden. Und im Nachhinein muss ich auch sagen, ist mir die Wichtigkeit dessen eigentlich noch viel stärker bewusst geworden. Also für Lehramtsstudenten sowieso, dass man sich einfach in unterschiedlichen Kontexten ausprobieren kann, auch um zu wissen, ob es wirklich der richtige Beruf ist. Und auch aus dem Blickwinkel heraus tatsächlich, dass man der Gesellschaft etwas zurückgibt.“* (Int. 14). *„Weil ja, ich bin schon in meinem Selbstvertrauen gestärkt aus dem Seminar rausgegangen. (...) In diesem Zusammenhang hat es sicherlich meine Lehrpersönlichkeit auch mit geformt.“* (Int. 14).

Bezüglich des Vergleichs der Effekte des Seminarbesuchs mit anderen Seminaren sind in Tabelle 2 die Verteilungen, Mittelwerte und Standardabweichungen dargestellt.

Tab. 2 Effekte des Seminarbesuchs auf die Kernfunktionen von SL im Vergleich zu anderen Veranstaltungen.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | weiß nicht | M | SD |
|--|---|---|---|----|----|---------------|------|------|
| Im Vergleich zu anderen (nicht SL) Seminaren hat das SL-Seminar meine Selbstwirksamkeit in Bezug auf meine beruflichen Fähigkeiten sehr geschwächt, ein bisschen geschwächt, nicht verändert, ein bisschen gestärkt, sehr gestärkt. | 0 | 0 | 0 | 7 | 12 | 0 | 4.63 | 0.50 |
| Im Vergleich zu anderen (nicht SL) Seminaren hat der Besuch des SL-Seminars mir bis heute viel weniger, etwas weniger, genauso, etwas stärker, viel stärker geholfen, einen theoriegeleiteten Blick auf meine pädagogische Praxis einzunehmen. | 0 | 0 | 5 | 10 | 1 | 3 | 3.61 | 0.92 |
| Im Vergleich zu anderen (nicht SL) Seminaren hat das SL-Seminar viel weniger, etwas weniger, genauso viel, etwas mehr, viel mehr dazu beigetragen, das Gefühl zu entwickeln, etwas in der Welt bewirken zu wollen. | 0 | 0 | 7 | 7 | 5 | 0 | 3.89 | 0.81 |

Anmerkung: Höhere Mittelwerte stehen für größere positive Effekte durch das SL-Seminar.

Im Hinblick auf die Selbstwirksamkeit schätzten alle Personen das SL-Seminar im Vergleich zu anderen Veranstaltungen als förderlicher ein, wobei mehr als die Hälfte der Personen sogar angab, dass das Seminar die berufsbezogene Selbstwirksamkeit im Vergleich zu anderen Veranstaltungen *sehr* gestärkt habe. Ein Einstichproben t-Test zeigt, dass der Mittelwert signifikant vom theoretischen Mittelwert der Skala (= kein Unterschied) abwich, $T(18)=14.35$, $p<.001$. Bei der Frage nach der förderlichen Wirkung des SL-Seminars im Vergleich mit anderen Seminaren elaborierte ein Befragter beispielsweise: *„Ja, das ist grundsätzlich eigentlich immer diese- diese menschliche Komponente, also die Interaktion mit anderen Menschen, um etwas zu bewirken, ja. Und das ist ja mein täglich Brot. Ich mache ja nichts anderes, ich leiste ja die ganze Zeit Beziehungsarbeit. Und das da [im SL-Seminar] war tatsächlich auch schon richtig starke Beziehungsarbeit, die wir da geleistet haben, ja. Und ich habe das als auch wirklich als Bestätigung empfunden (...), das ist das, was ich wollte, ja. Ich möchte mit jungen Menschen arbeiten. Ich möchte, dass die das Bestmögliche aus sich herausholen können und auch einen Gewinn dar-*

aus erzielen, ja. Und denke ich, hat das Seminar da ganz gut gezeigt.“ (Int. 18)

Bezüglich der Theorie-Praxis-Reflexion schrieb etwas mehr als die Hälfte der Teilnehmenden dem SL-Seminar eine förderlichere Wirkung zu. Fünf Personen nahmen diesbezüglich keinen Unterschied zu anderen Veranstaltungen wahr. Ein Einstichproben t-Test ergab, dass der Mittelwert signifikant vom theoretischen Mittelwert der Skala (= kein Unterschied) abwich, $T(15)=5.20$, $p<.001$. Somit kann im Vergleich zu anderen Veranstaltungen von einem förderlicheren Einfluss des SL-Seminars ausgegangen werden. Eine Befragte benannte dies auch in den offenen Fragen explizit: *„Auf jeden Fall etwas mehr. Weil es auch einfach mehr Input gab. Also in meinen Fächern, in den Fachseminaren, das habe ich schon irgendwie versucht, aber da kommt man dann schnell auch an seine Grenzen. Ja, genau. Aber da [im SL-Seminar] hatte ich so gesehen, also da, so mehr über die Verzahnung von Theorie und Praxis überhaupt auch nachzudenken und zu überlegen, was könnte mir das denn im Alltag eigentlich bringen. Da hat dieses Seminar natürlich mehr angeregt.“* (Int. 1)

Im Hinblick auf die Civic Attitudes gab mehr als die Hälfte der Personen an, dass das Seminar stärker dazu beigetragen habe, das Gefühl zu entwickeln, etwas in der Welt bewirken zu wollen. Fünf Personen nahmen dies sogar als viel stärker als bei anderen Veranstaltungen wahr. Ein Teil der Befragten ($n=7$) sah keinen Unterschied zu anderen Veranstaltungen. Ein Einstichproben t-Test ergab, dass der Mittelwert signifikant vom theoretischen Mittelwert der Skala (= kein Unterschied) abwich, $T(18)=4.82$ $p<.001$. Somit kann auch für die Civic Attitudes im Vergleich zu anderen Veranstaltungen von einem förderlicheren Einfluss des SL-Seminars ausgegangen werden, was in folgenden Zitaten deutlich wird: *„Es hat viel mehr dazu beigetragen, weil ich einfach an der Schule auch gesehen habe, was da tatsächlich die Baustellen sind. Also für die Kinder, für die, für die Lehrer, für die Schulleitungen. Also was da tatsächlich die Probleme sind oder was da die Themen sind. Also mit was die da tatsächlich jeden Tag konfrontiert sind.“* (Int. 1). *„Wie stark es geholfen hat, gesellschaftliche Probleme zu verstehen? Viel mehr [als andere Veranstaltungen]. Im Grunde war das ja das einzige, bei dem ich mit gesellschaftlichen Problemen überhaupt konfrontiert wurde.“* (Int. 7)

Diskussion

Nach unseren Befunden ist davon auszugehen, dass die Befragten dem Seminar in allen drei angesprochenen Bereichen eine hohe und anhaltende Wirksamkeit auf sich und ihre weitere Entwicklung zuschreiben. Unsere Stichprobe enthielt für eine gesonderte Auswertung zu wenig Lehramtskandidat*innen. Doch führten alle Befragten eine lehrraffine Service-Tätigkeit durch, indem sie an einer Schule schulische Probleme behandelten und dabei mit Lehrpersonen, Schüler*innen und/oder Eltern von Schüler*innen in Kontakt kamen. So denken wir, dass die Befunde auf (angehende) Lehrkräfte übertragbar sind und die eingangs genannten Desiderate in der Lehrkräftebildung ansprechen.

Selbst nach vielen Jahren konnten sich alle Teilnehmenden lebhaft an das Seminar erinnern: vor allem an ihre Tätigkeiten an den Schulen, weniger an die anderen Bestandteile der Lehrveranstaltung. Eine Rolle könnte dabei gespielt haben, dass das Seminar etwas Neues war und sich gerade durch die Praxistätigkeit mit ihren fachlichen, persönlichen und sozialen Möglichkeiten und Herausforderungen deutlich von anderen Lehrveranstaltungen unterschied. Doch haben die Befragten dieser Veranstaltung sowohl für sich genommen als auch im Vergleich zu anderen Seminaren einen erheblichen Einfluss auf ihre Selbstwirksamkeit in beruflichen Belangen, auf den Einbezug wissenschaftlicher Theorien in ihren beruflichen Alltag und auf ihr gesellschaftliches Bewusstsein zugestanden.

Sind diese Effekte auf die Service-Komponente zurückzuführen oder war die Praxis-Komponente das entscheidende Element? Der positive Effekt auf die Civic Attitudes lässt vermuten, dass ersteres der Fall war. Auch gaben Studierende an, dass sie der Gesellschaft etwas zurückgeben wollten (z. B. Int. 14), dass sie es genossen, etwas „Relevantes“ getan zu haben (z. B. Int. 19), etc. Nicht ausschließen können wir, dass die positiven Befunde auf die Lehrperson selbst und weniger auf das Format des SL zurückzuführen sind oder dass weitere, nicht beachtete Faktoren die positiven Berichte der Befragten erklären können.

Darüber hinaus sind bei retrospektiven Studien Verzerrungen möglich, welche die Validität und Zuverlässigkeit der Daten einschränken. Ein Retrospektionseffekt im Sinne der Tendenz zu einer positiveren Beurteilung des damaligen Befindens ist denkbar. Auskünfte gegenüber dem damaligen Veranstalter und den sich heute mit SL befassenden

Personen können auch durch soziale Erwünschtheit beeinflusst sein. Zudem sollte bedacht werden, dass sowohl bei der Teilnahme am Seminar als auch bei der Teilnahme an der Studie eine gewisse Selbstselektion der Teilnehmenden zu den Ergebnissen beigetragen haben könnte. Andererseits wurde in den Interviews auch kritisch über das Seminar reflektiert und an verschiedenen Stellen auf Mängel hingewiesen, sodass nicht davon auszugehen ist, dass die Befunde durchweg eine verklärte Sicht auf die Seminare widerspiegeln.

Abschließend lässt sich Folgendes festhalten: Es handelt sich um die erste Studie zu Langzeiteffekten von mehr als 15 Jahren von SL im deutschsprachigen Raum. Uns ist keine Untersuchung bekannt, die SL in ihren Wirkungen über einen vergleichbar langen Zeitraum hinweg erforscht. Trotz ihrer retrospektiven Anlage leistet die Studie einen Beitrag zum Forschungsstand. Die Ergebnisse legen nahe, dass die hochschuldidaktische Methode des SL tatsächlich nicht nur einen unmittelbaren, sondern auch einen erheblichen nachhaltigen Einfluss auf die weitere Entwicklung der Studierenden hat. Ihr verstärkter Einsatz – in Verbindung mit anderen herkömmlichen Methoden – könnte helfen, einige der von Kritiker*innen angeführten Defizite der universitären Lehramtsausbildung zu lindern, insbesondere Mängel in der Praxisbezogenheit und der Persönlichkeitsentwicklung. Zudem kann mit SL künftigen Lehrkräften eine Lehrmethode an die Hand gegeben werden, die sich nicht nur für Hochschullehre eignet, sondern auch im schulischen Bereich zum Einsatz kommen kann (Seifert, Zentner & Nagy, 2019).

Literatur

- Gerholz, K.-H. (2020). Wirkungen von Service Learning – Stand der Forschung. In M. Hofer & J. Derkau (Hrsg.), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven* (S. 70-86). Weinheim u. a.: Beltz/Juventa.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmeier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139-156). Göttingen: Hogrefe. Verfügbar unter <https://epub.uni-regensburg.de/26287/> [10.04.2023].
- Hofer, M. & Derkau, J. (2020). Positionen und Perspektiven zu Service Learning. In M. Hofer & J. Derkau (Hrsg.), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven* (S. 12-19). Weinheim u. a.: Beltz/Juventa

- Oechsle, M. & Hessler, G. (2011). Subjektive Theorien Studierender zum Verhältnis von Wissenschaft und Berufspraxis. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 (2), 214-229. <https://doi.org/10.3217/zfhe-6-02/18>
- Oerter, R. (2012). Stiefkind Lehrerbildung. Warum die Universitäten sich um eine bessere Lehrerbildung kümmern sollten. In R. Oerter, D. Frey, H. Mandl, L. v. Rosenstiel & K. Schneewind (Hrsg.), *Universitäre Bildung – Fachidiot oder Persönlichkeit?* (S. 177-191). München: Hampp.
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim u. a.: Beltz/Juventa.
- Rosenstiel, L. v. & Frey, D. (2012). Universität als Stätte der Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. In R. Oerter, D. Frey, H. Mandl, L. v. Rosenstiel & K. Schneewind (Hrsg.), *Universitäre Bildung – Fachidiot oder Persönlichkeit?* (S. 49-68). München: Hampp.
- Seifert, A., Zentner, S. & Nagy, F. (2019). *Praxisbuch Service-Learning. „Lernen durch Engagement“ an Schulen*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Slepcevic-Zach, P. & Fernandez, K. (2021). Effectiveness of Service-Learning. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16 (1), 77-96.
- Wissenschaftsrat (2015): *Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt – Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels*. Bielefeld. Verfügbar unter www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4925-15.html [10.04.2023].

Hanna Beißert, Dr., Professorin
am Institut für Elementar- und Primarpädagogik,
Goethe-Universität Frankfurt und
am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und
Bildungsinformation.
Arbeitsschwerpunkte:
Heterogenität in Bildungseinrichtungen,
soziale Ausgrenzung und Zugehörigkeit
in Bildungseinrichtungen

h.beisert@dipf.de



Julia Derkau, Leiterin Bereich Bildungsinnovation
im Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsinnovation,
Universität Mannheim.
Arbeitsschwerpunkte:
Service Learning, gesellschaftlicher Transfer,
Kollaboration, innovative Bildungsformate

derkau@uni-mannheim.de





Anne-Sophie Waag, Dr., Mitarbeiterin für Bildungsinnovation, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsinnovation, Universität Mannheim.

Arbeitsschwerpunkte:

Ermöglichung von Wissenstransfer in Campus-Community-Partnerships, Evaluation innovativer Lehr-Lern-Formate, Bedingungen interdisziplinärer und -sektoraler Kollaboration

waag@uni-mannheim.de



Manfred Hofer, Dipl. Psych., Dr., Professor (em) für Erziehungswissenschaft und Pädagogische Psychologie, Universität Mannheim.

Arbeitsschwerpunkte:

Wie sehen Lehrer ihre Schüler?

Wie lässt sich die Lernmotivation von Schülern im Wettbewerb mit anderen Motivationen erklären?

manfred.hofer@uni-mannheim.de

06

*Dominik E. Froehlich,
Ulrich Hobusch, Tobias Edinger,
Mani Haring, Julia Heuer,
Georg Pauls, Anja Stolze und
Emely Tröthann*

Service-Learning im Lehramt.
Das Konzept der Teaching Clinic
und Fallbeispiele aus
Universität und Hochschule

Die Teaching Clinic (TC) ist ein semesterlanges Seminar für Bachelor- bzw. Masterstudierende im Rahmen der Lehrer*innenausbildung an mehreren tertiären Bildungseinrichtungen in Österreich (Froehlich, Hobusch & Moeslinger, 2021; <https://teachingclinic.org/>). Lehrer*innen in der Sekundarstufe (insbesondere aus Mittelschulen, berufsbildenden mittleren und höheren Schulen) reichen Fragestellungen (berufliche Herausforderungen) aus ihrer Praxis bei der TC ein (die zumeist direkt an gesellschaftlichen Herausforderungen, wie z. B. Inklusion und Rassismus oder der Umweltkrise anknüpfen). Diese Fragen werden dann als Forschungsfragen von Gruppen von Lehramt-Studierenden aufgegriffen, die Forschungsprojekte konzipieren und durchführen. Dieser Prozess des forschenden Lernens (Fichten, 2010; Müller-Naevecke & Naevecke, 2018) resultiert dann in praktischen Lösungen, was wiederum ein Service für die einreichenden Lehrer*innen darstellt. Die TC-Projekte vereinen also studentisches Lernen mit einer konkreten Forschungsdienstleistung für Lehrer*innen. Dies wird in der Literatur als Service-Learning (SL; Bringle, Reeb, Brown & Ruiz, 2016) diskutiert.

Service-Learning als Rahmen

Die TC kann aus mehreren didaktischen Blickwinkeln betrachtet werden. So bieten sich zum Beispiel die projektbasierte Lehre (Holzbaur, Bühr, Dorrer, Kropp, Walter-Barthle & Wenzel, 2017) oder das forschende Lernen (Fichten, 2010) an. Diesen Beitrag schreiben wir aber vorrangig aus der Perspektive von SL, die mit den beiden anderen genannten Zugängen eng verflochten ist (Müller-Naevecke & Naevecke, 2018). Nach Bringle und Hatcher (1995) handelt es sich bei SL um eine

„...course-based, credit-bearing educational experience in which students (a) participate in an organized service activity that meets identified community needs and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility“ (S. 212).

SL ist ein Lehr-Lernansatz (Biberhofer & Rammel, 2017), der die Erbringung einer Dienstleistung für andere (Service) als Lernsituation und Gelegenheit für öffentliches Engagement betrachtet (Forman & Wilkinson, 1997). In der TC begegnen Studierende gesellschaftlichen

Herausforderungen, die *bottom-up* von praktizierenden Lehrer*innen selbst identifiziert, definiert, und bei der TC eingereicht werden. Eine Motivation für die Einreichung liegt oft in den unzureichenden Ressourcen der Lehrer*innen, den Herausforderungen mit ähnlicher Qualität und zusätzlich zum Unterricht selbst zu begegnen – hier liegt das eigentliche Service (Reidl, Hobusch & Froehlich, in Druck).

Das Service der Studierenden für die teilnehmenden Lehrpersonen dient auch als Quelle für vielseitige Lernerfahrungen. Hier stehen neben akademischen Kompetenzen auch personale und soziale Kompetenzen im Vordergrund.

Akademische Kompetenzen

Bezüglich akademischer Kompetenzen stehen vor allem die Anwendung von Forschungsmethoden im Praxissetting aber auch die Erarbeitung von pädagogischem Fachwissen im Vordergrund. Methodisch wird in den TC-Projekten oft Aktionsforschung (Reidl et al., in Druck) oder design-based research (Bakker, 2018) umgesetzt. Beide Ansätze erheben den Anspruch, die Kluft zwischen Bildungspraxis und -theorie zu überwinden, indem sowohl Theorien als auch die Praxis weiterentwickelt werden. Die Projekte folgen dabei einem reflexiven, zyklischen Prozess, der gleichzeitig mit der ständigen Überprüfung oder Entwicklung von Theorien einhergeht. Das umfasst auch die Auswahl und Umsetzung von Interventionen. Die Studierenden müssen selbst entscheiden, welche Daten sie zur Evaluation heranziehen möchten (z. B. Videoaufnahmen, Umfragen unter Schüler*innen, Interviews, Texte usw.), welche Methodik für sie dabei adäquat erscheint (z. B. Feldexperimente, statistische Analysen, Inhaltsanalysen usw.) und wie sie die entsprechenden Daten beschaffen und die Analyse durchführen. Dabei entstehen zielgerichtete und „maßgeschneiderte“ Lehr- und Lernangebote für Lehrer*innen, die basierend auf den individuellen eingereichten Herausforderungen direkt den Schüler*innen in Form qualitativer Unterrichtsettings zugutekommen. Sie werden in diesem Prozess allerdings asynchron durch eine umfangreiche, proprietäre Videokursdatenbank zu Forschungsmethoden (Froehlich, Wühl & Hobusch, 2023), die Peer-Gruppe und die Lehrveranstaltungsleiter*innen unterstützt.

Zuletzt entsteht durch die Spezialisierung auf ein klar definiertes und abgestecktes Forschungsprojekt auch pädagogisches Fachwissen (pe-

dagogical content knowledge; Driel & Berry, 2010). Hierbei ist aber anzumerken, dass sich die Studierenden nicht basierend auf dem eigenen Fächerhintergrund zu den TC-Projekten zuordnen müssen. Dieses Wissen kann als auch in Fächern erworben werden, die von den studentischen TC-Teilnehmer*innen nicht studiert werden. Als Beleg für die tiefgehende inhaltliche Beschäftigung in den Projekten können die Publikationsaktivitäten von TC-Teilnehmer*innen in akademischen und praktischen Fachzeitschriften herangezogen werden (oft, aber nicht ausschließlich, in der Form von student-faculty co-creation, wie es auch in diesem Artikel der Fall ist; Cook-Sather & Luz, 2015).

Personale Kompetenzen

Das originäre Ziel der ersten Umsetzung der TC war die Entwicklung einer forschenden Grundhaltung bei den Studierenden. Diese Grundhaltung ist ein wichtiges Element der Professionalisierung (Amirova, Iskakovna, Zakaryanovna, Nurmakhanovna & Elmira, 2020) und kann durch die TC auch bei den Lehrer*innen entwickelt werden, die die Projekte reinreichen. In diesem Sinne geht es bei der TC auch um den Transfer dieser Praxis von einer universitären Umgebung in die Schule (siehe auch die aktuelle Debatte über „Third Mission“; Schober, Brandt, Kollmayer & Spiel, 2016).

Der klare, lokale Kontext der TC-Projekte hilft dabei, der Forschung einen klaren Zweck zu geben und damit die Motivation zur Anwendung von Forschungsmethoden zu erhöhen, was wiederum wichtig für die evidenzbasierte Praxis (Böttcher-Oschmann, Groß Ophoff & Thiel, 2021) bzw. die Kontextualisierung von (Bildungs- und Lern-)Theorien ist (Salmento, Murtonen & Kiley, 2021). TCs befassen sich mit den Bedürfnissen von Studierenden, wie dem Wunsch nach mehr Erfahrungen im „realen“ Schulkontext und dem Erwerb gut übertragbarer Kompetenzen und Kenntnisse (Genc, 2016). Sie schließen aber auch die Bedürfnisse der Lehrer*innen ein, die einen direkteren Zugang zu aktuellem Wissen und Unterstützung bei der Umsetzung pädagogischer Innovationen wünschen (Froehlich et al., 2021). Zusätzlich kann der Kontext der Projekte, die dem späteren Arbeitsumfeld der Studierenden sehr ähnlich sind (es geht um die Forschung aus der Sicht einer einzelnen Lehrperson), dabei helfen, den Transfer aller erworbenen Kompetenzen zu erleichtern (Blume, Ford, Baldwin & Huang, 2010; Dreer, Dietrich & Kracke, 2017; Froehlich & Gegenfurtner, 2019).

Soziale Kompetenzen

Soziale Kompetenzen spielen im Vergleich zu den vorher genannten Kompetenzbereichen eine weniger gewichtige Rolle. Die Studierenden sind aber jedenfalls gefordert, Projekte in einem komplexen sozialen Netzwerk im Austausch mit anderen Studierenden, der kooperierenden Lehrerin bzw. dem kooperierenden Lehrer und deren Schüler*innen bzw. Kolleg*innen an der Schule, aber auch vielfältigen anderen Stakeholdern (z. B. Fördergeber*innen) umzusetzen.

Diskussion von Fallbeispielen

Dieser Beitrag schließt mit der Präsentation von zwei TC-Projekten, anhand derer die SL-Aspekte konkreter diskutiert werden.

Fall 1: Escape Rooms im Physikunterricht

Eine Lehrerin äußerte im Rahmen der TC den Wunsch, Escape Rooms als Unterrichtsmethode im Physikunterricht zu erproben (ein ebenfalls aktuelles Thema in der wissenschaftlichen Forschung; Veldkamp, van de Grint, Knippels & van Joolingen, 2020). Unklar war, welche Anforderungen die Konzeption und Durchführung von Escape Rooms an Lehrpersonen stellt. Diese Frage wurde durch ein Team von Bachelorstudierenden in zwei Schritten beantwortet: Erstens wurde der Escape Room an sich als Intervention geplant, umgesetzt und evaluiert. Zweitens wurde eine umfassende Dokumentation des zeitlichen Aufwands, der Materialverfügbarkeit und weiterer spezifischer Herausforderungen der praktischen Umsetzung durchgeführt.

Im Folgenden sollen einige interessante Aspekte dieses Falles hervorgehoben werden:

1. *Individuelle Lernpfade:* Neben der Konzipierung des Escape Rooms bestand ein großer Teil des Projektes daraus, die Planung dessen zu erforschen. Regelmäßige Treffen, die Verteilung von Rollen und Aufgaben, Kontaktaufnahmen zu Dritten (z. B. Escape Room Betreiber*innen), die Setzung der Forschungsziele und die entsprechende Dokumentation aller Aktivitäten wurden selbst organisiert. Dazu zählt auch das Austesten von Escape Rooms als Teilnehmende. Hier liegt die Möglichkeit für Studierende, selbstgesteuert und abhängig von den eigenen Kompetenzen individuelle Lernpfade zu

beschreiten (siehe Messner et al., 2009); insbesondere das soziale Setting im Team und die Varietät der Aufgaben hat großes Potenzial, die Professionalisierung der Studierende als Lehrende weiterzuentwickeln (Froehlich & Gegenfurtner, 2019). Die Studierenden empfanden es motivierend, dass die Teilergebnisse nach Ende des TC-Semesters nicht in einer Schublade bzw. einem Abgabeordner landen, sondern als Ausgangspunkt für weitere praktische Umsetzungen dienen.

2. *Übersetzung in den schulischen Kontext:* Einer der Forschungsfragen der Studierenden war, wie das Format eines Escape Rooms in eine pädagogische Intervention übertragen werden kann. Dabei wurden Faktoren wie Gruppengröße, Aufbau und Komplexität der Rätsel, die Rolle der Lehrpersonen und die schulischen Rahmenbedingungen (z. B. Umsetzungsdauer) beachtet. Dieser „Import“ von Methoden außerhalb der Schule weitet den Blick von Lehrer*innen (wie auch Lehramt-Studierenden) auf pädagogische Konzepte und erzwingt die Beschäftigung mit den spezifischen Rahmenbedingungen, die in konkreten Schulen/Klassenzimmern existieren.
3. *Aktion:* Das Konzipieren eines Escape Rooms ist mit einem sehr hohen zeitlichen Aufwand verbunden, der für Lehrer*innen während des Schulalltags oft nur schwer umsetzbar ist. Aus diesem Grund entschieden sich die Studierenden, alle Konzepte, Materialien und Ideen des gemeinsam entworfenen Escape Rooms als studentisch generierte Open Educational Resource (Oakleaf & Dodd, 2022) auf der Website der TC und in einer Fachzeitschrift zur Verfügung zu stellen; so kann der Konzeptionsaufwand reduziert bzw. eliminiert werden. Im Sinne der TC soll dabei das Lernprodukt selbst über die universitären Grenzen der Lehrveranstaltung hinweg im schulischen Alltag von Lehrer*innen genutzt werden können.
4. *Kontinuität:* Bei Lehrveranstaltungen im tertiären Sektor kann die enge Anbindung an die Semesterlogik ein Problem darstellen. In diesem Projekt wurde um eine finanzielle Förderung angesucht, um in Zukunft die Durchführung des Escape Rooms an weiteren Schulen, beispielsweise im Rahmen eines Schulpraktikums oder im grundständigen Unterricht, zu ermöglichen.

Fall 2: Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) an österreichischen Hochschulen

BNE erfährt derzeit unterschiedliche Umsetzungen an österreichischen Universitäten und Hochschulen. Sowohl im Grad der Etablierung als auch im Umfang fehlen tatsächliche Forschungsbefunde zur einheitlichen Umsetzung im tertiären Bildungsbereich, speziell bei der Ausbildung von künftigen Lehrer*innen. Dies sind Erkenntnisse aus einem vorgelagerten TC-Projekt, welches direkt von einer Lehrperson beauftragt wurde (Hobusch & Froehlich, 2021). Hier beschreiben wir nun ein darauf aufbauendes Folgeprojekt, dessen Service eine Forschungsdienstleistung ist. Daher erhoben Bachelor- und Masterstudierende in interinstitutioneller Zusammenarbeit durch Fokusgruppen die aktuelle Situation von BNE an tertiären Bildungseinrichtungen in Österreich aus der Sicht der Hochschullehrenden. Das ist ein Service für Hochschulen bzw. Hochschullehrende, das die Umsetzung von BNE im laufenden Lehrbetrieb erleichtert. Von der Zielgruppe wurde ein weiterer Serviceaspekt rückgemeldet, nämlich das Starten eines informellen BNE-Austauschnetzwerkes in der Hochschullehre. Aus den transkribierten Fokusgruppen-Interviews wurden induktive Kategorien gebildet (Mayring, 2015), um gute Beispiele, Hindernisse aber auch Faktoren zur gelingenden Implementierung von BNE zu identifizieren. So wurde eine empirische Ausgangslage geschaffen, basierend auf der in einem folgenden TC-Projekt ein konkreter Vorschlag zur Implementierung von BNE auf institutioneller Ebene gemacht werden kann. Im Folgenden sollen drei spezifische, interessante Aspekte dieses Falles diskutiert werden:

1. *Kontinuität*: Wie auch schon beim ersten Fall erwähnt, ist die Kontinuität von SL-Projekten an Hochschulen oft ein Problem. Der BNE-Fall zeigt dabei auf, wie mehrere, in sich geschlossene Teilprojekte, die jeweils ein Semester dauern, ein großes Ganzes erzeugen können. Die Forschungslücke, die in diesem Projekt aufgegriffen wird, wurde bereits in vorigen TC-Projekten identifiziert. Die Ergebnisse aus den Fokusgruppen wiederum werden im nächsten Semester aufgegriffen, um die Sicht der Hochschullehrenden mit der der Studierenden zu triangulieren (Schoonenboom, Johnson & Froehlich, 2018).
2. *Reflektiver Blick auf die Lehramtsausbildung*: Dieses zweite Fallbeispiel ist kein typisches TC-Projekt, da die Fragestellung nicht direkt

von einer Lehrer*in gemeldet wurde, sondern aus einem Vorprojekt heraus entstanden ist (welches aber von einer Lehrer*in beauftragt wurde). Gerade deshalb erlaubt es den Studierenden aber auch einen anderen Blickwinkel, insbesondere auf das eigene Studium. Die Gespräche mit den Hochschullehrenden der Fokusgruppen geben einen Blick in die internen Abläufe und Limitationen, denen Curricula bzw. die Lehrenden selbst im tertiären Bereich unterworfen sind. Studierende werden in die aktuelle Forschung zur Einbettung von BNE in die Lehrerausbildung (ihrer künftigen Berufsgruppe) eingebunden. Aus Sicht der TC ist das deshalb interessant, weil das Service, das geliefert wird, ganzheitlicher wird: Man löst konkrete Probleme im Klassenzimmer (was hier im Vorprojekt passiert ist), kann diese Ergebnisse aber auch in die Lehramtsausbildung zurückführen und so Multiplikator-Effekte erzielen, indem das erarbeitete Wissen direkt in die Lehramtsausbildung einfließt.

3. *Hochschulübergreifende Zusammenarbeit*: Die Umsetzung des Fallbeispiels findet hochschulübergreifend statt. Studierende, die sich in ihrem Bachelorstudium oder Masterstudium befinden, arbeiten über die Grenzen der Bildungseinrichtungen hinweg im Rahmen der TC zusammen. Durch diese Zusammenarbeit sollen Synergien genutzt werden und die in verschiedenen Studiengängen erworbenen Vorkenntnisse bei der Umsetzung des Projekts helfen. Die Zusammenarbeit ist niederschwellig zu organisieren, denn die TC-Syllabi sind miteinander kompatibel.

Diskussion

In diesem Beitrag wurde bewusst auf zwei Fallbeispiele und deren Spezifika eingegangen; eine Diskussion der allgemeinen Service- und Lern-Aspekte finden sich bei Froehlich et al. (2021). Zusammenfassend handelt es sich aber um eine „*course-based, credit-bearing educational experience*“ (Bringle & Hatcher, 1995, S. 212), da die TC in Curricula mehrere Hochschulen verankert ist. Die studentische Teilnahme an „*organized service activit[ies]*“ (ebd., S. 212) fokussiert auf Forschungsdienstleistungen bzw. die Erstellung von Designs und Interventionen. Dabei ergibt sich aus dem Einreichprozess – Lehrer*innen selbst werfen Fragen auf, die sie selbst betreffen – ein authentisches, praktisches Ziel, das erreicht werden soll. Der Einreichprozess ist aber

gleichzeitig eines der Elemente, welches stärkerer Standardisierung bedarf. Die Ersteinreichung der Lehrer*innen ist oft für das Anstoßen einer Forschungsdienstleistung zu wenig konkret. Das ist inhaltlich kein großes Problem, denn im anschließenden Dialog zwischen Lehrperson und Studierenden können die TC-Projekte näher ausdefiniert werden; insbesondere auch unter Berücksichtigung der Ideen und Wünsche der Studierenden. Allerdings kostet dieser Prozess Zeit – und da sich die TC an die Semesterlogik hält, ist die zur Verfügung stehende Zeit eine knappe Ressource. Ein weiterer Professionalisierungsschritt der TC könnte also in einem stringenteren Bewerbungsprozess für teilnehmende Lehrer*innen liegen, der dem Projekt von Anfang an eine konkretere Richtung gibt. Gleichzeitig könnte dieser Teil der Definition von SL noch geschärft werden – denn während alle TC-Projekte eindeutig auf eine konkrete Nachfrage bzw. eine „Beauftragung“ von Lehrer*innen zurückzuführen sind, stellt sich die Frage, wann das Service bzw. die Antwort geliefert wurde und inwiefern Folgeprojekte noch dem ursprünglichen Service-Gedanken zuzurechnen sind.

Im selbstständig zu definierenden Lernprozess tauchen die Studierenden dann aus praktischer und wissenschaftlicher Perspektive in die inhaltliche Dimension ein. Durch diese Verknüpfung von Theorie und praktischen Anforderungen wird der Blick über die Disziplin erweitert und das persönliche Wertesystem, das der Lehrer*innenrolle zu Grunde liegt, kann daran reflektiert werden (und ist Bestandteil des dynamischen Leistungsbeurteilungssystems). Auch hier gibt es einen kritischen Punkt zur Weiterentwicklung der TC. Denn während die Mitarbeit in TC-Projekten in Evaluationen als sehr motivierend empfunden wird, führt das auch mitunter auch dazu, dass die vorgesehene studentische Workload zum Teil weit überschritten wird. Hier könnte mehr Struktur auf der Seite des Projektmanagements aufgebaut werden, die die Studierenden zu einem ausgeglichen Workload führt.

Literatur

- Amirova, A., Iskakovna, J. M., Zakaryanovna, T. G., Nurmakhanovna, Z. T. & Elmira, U. (2020). Creative and research competence as a factor of professional training of future teachers: Perspective of learning technology. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 12 (4), Article 4. <https://doi.org/10.18844/wjet.v12i4.5181>
- Bakker, A. (2018). *Design research in education: A practical guide for early career researchers*. London u. a.: Routledge.

- Biberhofer, P. & Rammel, C. (2017). Transdisciplinary learning and teaching as answers to urban sustainability challenges. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 18 (1), 63-83. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2015-0078>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2010). Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36 (4), 1065-1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Böttcher-Oschmann, F., Groß Ophoff, J. & Thiel, F. (2021). Preparing Teacher Training Students for Evidence-Based Practice Promoting Students' Research Competencies in Research-Learning Projects. *Frontiers in Education*, 6, 1-11. Verfügbar unter <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.642107> [27.04.2023].
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (1995). A Service-Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2 (1), 112-122.
- Bringle, R. G., Reeb, R. N., Brown, M. A. & Ruiz, A. I. (2016). *Service learning in psychology: Enhancing undergraduate education for the public good*. Washington, D. C.: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14803-000>
- Cook-Sather, A. & Luz, A. (2015). Greater engagement in and responsibility for learning: What happens when students cross the threshold of student-faculty partnership. *Higher Education Research & Development*, 34 (6), 1097-1109. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.911263>
- Dreer, B., Dietrich, J. & Kracke, B. (2017). From in-service teacher development to school improvement: Factors of learning transfer in teacher education. *Teacher Development*, 21 (2), 208-224. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1224774>
- Driel, J. H. V. & Berry, A. (2010). Pedagogical content knowledge. *International Encyclopedia of Education*, 3, 656-661. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00642-4>
- Fichten, W. (2010). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik: Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 127-182). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2_6
- Forman, S. G. & Wilkinson, L. C. (1997). Educational policy through service learning: Preparation for citizenship and civic participation. *Innovative Higher Education*, 21 (4), 275-286. <https://doi.org/10.1007/BF01192276>
- Froehlich, D. E. & Gegenfurtner, A. (2019). Social support in transitioning from training to the workplace: A social network perspective. In H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern [Relations in pedagogical work]*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Froehlich, D. E., Hobusch, U. & Moeslinger, K. (2021). Research Methods in Teacher Education: Meaningful Engagement Through Service-Learning. *Frontiers in Education*, 6, 1-8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.680404>
- Froehlich, D. E., Wüthrl, S. & Hobusch, U. (2023). Massive Open Online Courses als Ermöglicher für Service-learning. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18 (1), 97-110.
- Froehlich, D. E., Segers, M., Beausaert, S. A. J. & Kremer, M. (2019). On the Relation between Task-Variety, Social Informal Learning, and Employability. *Vocations and Learning*, 12 (1), 113-127. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-9212-4>
- Genc, Z. (2016). More Practice for Pre-Service Teachers and More Theory for In-service Teachers of English Language. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 232, 677-683. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.092>
- Hobusch, U. & Froehlich, D. E. (2021). Education for Sustainable Development: Impact and Blind Spots within Different Routes in Austrian Teacher Education. *Sustainability*, 13 (21), Article 21. <https://doi.org/10.3390/su132111585>

- Holzbaur, U., Bühr, M., Dorrer, D., Kropp, A., Walter-Barthle, E. & Wenzel, T. (2017). *Die Projekt-Methode*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15462-2>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.
- Messner, H., Niggli, A. & Reusser, K. (2009). Hochschule als Ort des Selbststudiums. Spielräume für selbstgesteuertes Lernen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 27 (2), 149-162. <https://doi.org/10.25656/01:13716>
- Müller-Naevecke, C. & Naevecke, S. (2018). Forschendes Lernen und Service Learning: Das humboldtsche Bildungsideal in modularisierten Studiengängen. In N. Hericks (Hrsg.), *Hochschulen im Spannungsfeld der Bologna-Reform: Erfolge und ungewollte Nebenfolgen aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 119-143). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21290-2_8
- Oakleaf, L. & Dodd, R. (2022). By Students, for Students: Student-Created Open Educational Resources. *SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education*, 37 (1-2), 97-99. <https://doi.org/10.1080/1937156X.2020.1850190>
- Reidl, I., Hobusch, U. & Froehlich, D. E. (in Druck). Praktische Herausforderungen bei der Umsetzung von Aktionsforschungsprojekten durch Lehrer*innen. In A. Schuster, F. Rauch, C. Lechner, C. Mewald, S. Oyrer, R. Scaratti-Zanin, C. Schweiger, L. Stieger & S. Zehetmeier (Hrsg.), *Aktionsforschung: Vergangenheit – Gegenwart – neue Zukunft*. Wien: Praesens Verlag.
- Salmento, H., Murtonen, M. & Kiley, M. (2021). Understanding Teacher Education Students' Research Competence Through Their Conceptions of Theory. *Frontiers in Education*, 6. Verfügbar unter <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2021.763803> [27.04.2023].
- Schober, B., Brandt, L., Kollmayer, M. & Spiel, C. (2016). Overcoming the ivory tower: Transfer and societal responsibility as crucial aspects of the Bildung-Psychology approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 13 (6), 636-651. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1231061>
- Schoonenboom, J., Johnson, R. B. & Froehlich, D. E. (2018). Combining Multiple Purposes of Mixing Within a Mixed Methods Research Design. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 10 (1), 271-282. <https://doi.org/10.29034/ijmra.v10n1a17>
- Veldkamp, A., van de Grint, L., Knippels, M.-C. P. J. & van Joolingen, W. R. (2020). Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review*, 31, 100364. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364>

Dominik E. Froehlich, PhD, Senior Lecturer
am Zentrum für Lehrer*innenbildung
der Universität Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Service Learning,
Innovative Lehrkonzepte an der Hochschule,
empirische Forschungsmethoden

dominik.froehlich@univie.ac.at



Ulrich Hobusch, Dr., Hochschullehrer
an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.
Arbeitsschwerpunkte:
Inter- und transdisziplinäre Bildungs-Paradigmen
wie Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)
an der Schnittstelle zwischen Gesellschaft,
Bildung und Naturwissenschaften

ulrich.hobusch@haup.ac.at





Tobias Edinger, BEd., Masterstudent für Lehramt Deutsch und Geografie und wirtschaftliche Bildung an der Universität Wien.

t.edinger208@outlook.com



Mani Haring, BSc., Bachelorstudent*in für Umweltbildung und Beratung, Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

mani.haring@haup.ac.at



Julia Heuer, Bachelorstudentin für Umweltbildung und Beratung, Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.

julia.heuer@haup.ac.at

Georg Pauls, Bachelorstudent
für Umweltbildung und Beratung,
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.



georg.pauls@haup.ac.at

Anja Stolze, Bachelorstudentin
für Umweltbildung und Beratung,
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.



anja.stolze@haup.ac.at

Emely Tröthann, Bachelorstudentin
für Umweltbildung und Beratung,
Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.



emely.troethann@haup.ac.at

07

*Claudia Fahrenwald und
Manuela Gamsjäger*

Service-Learning
in der Aus- und Weiterbildung
von Lehrkräften am Beispiel
der Pädagogischen Hochschule
Oberösterreich

Im Rahmen der *PädagogInnenbildung Neu* findet seit einigen Jahren in Österreich eine umfassende Reform der Lehrer*innenbildung statt. Zu deren erklärten Zielen gehört es, verstärkt Praxisanteile in die Ausbildung zu integrieren und Bildungsinnovationen zu fördern (BMUKK, 2010). Auf diese Weise sollen angehende Lehrer*innen auf die professionellen Herausforderungen der Zukunft im Rahmen umfassender gesellschaftlicher Transformationsprozesse besser vorbereitet werden. *Service-Learning* als ein in der internationalen Lehrer*innenbildung etablierter Ansatz der Demokratiebildung (Mauz & Gloe, 2019) kann in diesem Zusammenhang – so die hier vertretene These – auch im Rahmen einer zukunftsorientierten Lehrer*innenbildung in Österreich einen wichtigen Beitrag leisten. Im Rahmen von *Service-Learning*-Projekten lernen Studierende aktuelle Herausforderungen und reale Bedarfe der Gesellschaft besser kennen, stärken bereits im Rahmen ihres Studiums personale, soziale und fachliche Kompetenzen und werden durch diese Erfahrung für die zukünftige Durchführung von *Service-Learning* mit Schüler*innen professionalisiert (Hofer & Derkau, 2020). Durch *Service-Learning* wird zudem die Vernetzung zwischen Hochschule, Schule und Zivilgesellschaft gefördert und die Praxisorientierung des Studiums insgesamt erhöht (Hofer, 2019). Darüber hinaus können durch entsprechende Fortbildungsangebote für Lehrkräfte zusätzliche Impulse für den Einsatz von *Service-Learning* an Schulen gesetzt werden. Der vorliegende Beitrag greift daher die Frage auf, inwieweit *Service-Learning* an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich bereits Bestandteil der der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ist und welche zukünftigen Entwicklungsperspektiven sich daraus ableiten lassen.

Service-Learning **an der Pädagogischen Hochschule OÖ im Rahmen der Primar- und Sekundarstufenausbildung**

Im Folgenden werden zunächst die curricularen Möglichkeiten für *Service-Learning* an der Pädagogischen Hochschule OÖ im Rahmen der Primar- und Sekundarstufenausbildung näher erläutert.

Primarstufe

In der Primarstufe findet im Rahmen von *Schulpraxis Neu* seit einigen Jahren eine grundlegende Neuausrichtung des Schulpraktikums statt, bei der ein erweitertes Praxisfeld für alle Studierenden verpflichtend eingeführt wurde (Pädagogische Hochschule OÖ, 2015). Damit gemeint sind Praktika, die an nicht-traditionellen Praxisorten stattfinden (z. B. in Sozialeinrichtungen, Nachmittags- und Lernbetreuungen, Kulturvereinen) oder auch an Schulen im Rahmen von Lernfeldern außerhalb des traditionellen Unterrichts (Pädagogische Hochschule OÖ, 2021). Die Grundidee des Projekts ist es, dass diese Praktika für die Studierenden ganz *andere* Lernerfahrungen ermöglichen als herkömmliche Unterrichtspraktika (Fahrenwald, 2017). Dieses curriculare Angebot wird um das freie Angebot „Nightingale Mentoring Projekt“ (Severa & Wegenschimmel, 2019) ergänzt. Studierende verbringen in einem Tandemsystem ihre Freizeit gemeinsam mit einem Mentee nach der Idee der impliziten Pädagogik und besprechen diese Erfahrungen supervisorisch. Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen außerhalb der Schule bzw. außerhalb des regulären Unterrichtsbetriebs soll angehenden Lehrerinnen und Lehrern einen vertieften Einblick in unterschiedliche Lebenskonzepte und gesellschaftliche Rahmenbedingungen ermöglichen. Auf diese Weise werden neue Lernorte außerhalb der Schule geschaffen, die als ein sog. neuer ‚dritter Lernort‘, als ein ‚Third Space‘ (vgl. Christoforatos, 2011) neben Hochschule und traditionellem Schulunterricht verstanden werden können. In diesem Zusammenhang wurden auch erstmals Service-Learning-Projekte in einzelnen Lehrveranstaltungen durchgeführt, die mittlerweile in ein curricular verankertes Angebot überführt wurden. Auf diese Weise kann Service-Learning in der Primarstufenausbildung weiter institutionalisiert und professionalisiert werden. Evaluierungsergebnisse aus der Pilotphase bei der Einführung des erweitertes Praxisfelds machen deutlich, dass neue Formen der Kooperation zwischen Hochschule, Schule und Gemeinde im Rahmen von Service-Learning-Projekten in jedem Fall zunächst mit einer Irritation etablierter Routinen und einer grundlegenden Revision des professionellen Selbstverständnisses zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer verbunden sind (Fahrenwald, 2020).

Sekundarstufe

Basierend auf den Erfahrungen der Primarstufe wird derzeit auch in der Sekundarstufe ein weiterführendes Konzept für die Etablierung von *Service-Learning* an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich erarbeitet. Für die Entwicklung von entsprechenden Lehrveranstaltungen wird zum einen (a) auf aktuelle *Service-Learning*-Angebote der Partnerhochschulen am Standort zurückgegriffen, zum anderen werden (b) die Potenziale des aktuellen Curriculums für eine nachhaltige Implementierung von *Service-Learning* analysiert. (Ad a) Explizit wird *Service-Learning* derzeit an zwei Partnerhochschulen in Zusammenarbeit mit dem Unabhängigen Landesfreiwilligenzentrums (ULF) (2023) im Rahmen von freien Wahlfächern angeboten, an welchen auch Studierende der Pädagogischen Hochschule OÖ teilnehmen können. In diesen Lehrveranstaltungen verbinden Studierende ihr gesellschaftliches Engagement mit fachlichem Lernen und erwerben damit praktische Erfahrungen, die sie im Weiteren reflektieren und theoriegeleitet analysieren. Die Studierenden der Sekundarstufe können diese Lehrveranstaltung im Rahmen des Masterpraktikums als professionsorientierte Lehrveranstaltung oder als pädagog*innenrelevante Tätigkeit geltend machen, da hier im Curriculum im Rahmen des Moduls „Pädagogische Herausforderungen erforschen, reflektieren und gestalten“ explizit Praktika in verschiedenen pädagogischen Feldern gefordert werden (Entwicklungsverbund Cluster-Mitte, 2019). (Ad b) Ebenfalls im Masterstudium gibt es zudem Wahlmodule (Studierende müssen aus einem Angebot von fünf Wahlmodulen zwei wählen), in denen *Service-Learning* Platz finden kann. Vorrangig gibt es hier ein Angebot im Rahmen des Wahlmoduls „Demokratieerziehung in der Schule“. Neben einer Vorlesung mit Übung soll Studierenden durch die Konzeption und Umsetzung eines *Service-Learning*-Projekts grundlegende fachliche und methodisch-didaktische Kompetenzen in Bereich der Demokratiebildung vermittelt werden. Des Weiteren gibt es das Wahlmodul „Aktuelle Themen der Bildungsforschung“, wo im Rahmen einer Übung ebenfalls *Service-Learning* ermöglicht werden kann, da die Studierenden angehalten sind, Handlungskonzepte in der Praxis umzusetzen und im Hinblick auf praktische, theoretische und forschersche Implikationen zu reflektieren (ebd.). Zudem können auch Studierende der Sekundarstufe am „Nightingale Mentoring Project“ (Severa & Wegenschimmel, 2019) teilnehmen.

Hingewiesen sei an dieser Stelle auch auf eine ganz aktuelle Entwicklung, durch die Service-Learning in der Lehrer*innenbildung zusätzlich befördert werden könnte: Aufgrund des Lehrer*innenmangels wurde mit dem Studienjahr 2022/23 an der Pädagogischen Hochschule OÖ die Möglichkeit geschaffen, als Seiteneinsteiger*in den Lehrberuf zu wechseln. Diese können mit ihren vielfältigen und diversen persönlichen Berufsbiografien die Umsetzung von erweiterten Praxisfeldern in den Schulen auf eine ganz neue Weise bereichern. Eine weitere Möglichkeit, *Service-Learning* in der Lehrer*innenbildung zu verankern, bietet sich hier im Rahmen der pädagogisch-praktischen Studien, die vor allem der Reflexion der eigenen praktischen Erfahrungen in der Schule dienen. Im Rahmen der vorgesehenen *Lesson Studies* im Umfang von 4 ECTS-AP sollen gemeinsam mit den jeweiligen Fachdidaktiken konkrete Unterrichtseinheiten geplant, umgesetzt, evaluiert und weiterentwickelt werden. Diese Planungen könnten die Studierenden für die Umsetzung von Service-Learning-Projekten (vgl. Qualitätskriterium *Service-Learning* ‚curriculare Anbindung‘) nutzen. Zudem wäre es möglich, dass Studierende innerhalb der 5 ECTS-AP umfassenden Wahlpflichtfächer Angebote wählen, die sich mit Service-Learning befassen (ähnlich wie die Studierenden im Regelstudium; Pädagogische Hochschule OÖ, 2022)

Service-Learning **an der Pädagogischen Hochschule OÖ im Rahmen der Fort- und Weiterbildung:**

Doch nicht nur im Rahmen der Ausbildung, sondern auch im Rahmen der Fort- und Weiterbildung gibt es Anknüpfungspunkte für eine Implementierung von *Service-Learning*. Seit Dezember 2022 ist die Pädagogische Hochschule Oberösterreich Kooperationspartnerin im Rahmen des ERASMUS+ Projekts „Service Learning for Democracy in Europe. Supporting Teachers in Applying Democratic Competence Models“. Das Projekt wird von der Stiftung Lernen durch Engagement – Service-Learning in Deutschland (2022) koordiniert. Projektpartner*innen sind außerdem die Ludwig-Maximilians-Universität München (Deutschland), NUCLIO (Portugal), KMOP (Griechenland), Deutsche Schule Athen (Griechenland) und Fundatia Noi Orizonturi (Rumänien). Die Zielsetzung des Projekts ist die Etablierung eines europäischen Fortbil-

dungskonzepts für Lehrerinnen und Lehrer sowie schulische Führungskräfte zum Thema *Service-Learning*. Nach aktuellem Forschungsstand gibt es hier derzeit in Europa insbesondere im Sekundarstufenbereich noch Entwicklungsbedarf (Fahrenwald & Müller, 2022). An dieser Stelle setzt das Projekt an und zielt darauf ab, Lehramtsstudierende, Lehrerinnen und Lehrer sowie schulische Führungskräfte mit didaktischen Materialien im Rahmen von Präsenzangeboten (*Summer School*) und *Online*-Trainings bei der Durchführung von Service-Learning-Projekten zu unterstützen. Zudem ist der Aufbau einer transnationalen virtuellen Austauschplattform geplant. Ausgangspunkt ist die Analyse der Situation in den teilnehmenden Ländern im Hinblick auf die Anwendung des Europäischen Referenzrahmens für den Aufbau demokratischer Kompetenzen und demokratischer Kultur: „Reference Framework of Competences for Democratic Culture“ in Bezug auf *Service-Learning* (Council of Europe, o. J.). Die inhaltliche Ausrichtung des Projekts passt optimal zum Strategieplan 2022-2024 der Pädagogischen Hochschule OÖ, insbesondere zum profilgebenden Schwerpunkt „Third Mission“, bei dem es um eine werteorientierte Profilbildung durch die Kooperation mit Partner*innen außerhalb der Hochschule im Non-Profit Bereich (NGOs/NPOs) und um eine Öffnung der Hochschule gegenüber neuen Zielgruppen in der Zivilgesellschaft geht. Darüber hinaus werden die Inhalte und Ergebnisse des Projekts unmittelbar in Lehrveranstaltungen für die Masterstudierenden der Sekundarstufe im Cluster Mitte mit einfließen und ihnen auf diese Weise im Modul „Demokratieerziehung in der Schule“ die Möglichkeit des „Forschenden Lernens“ bieten, wie in allen internationalen Diskursen zu einer zukunftsorientierten Lehrer*innenbildung gefordert. Zudem ist eine Übernahme von Service-Learning-Angeboten im Rahmen der Pädagogisch Praktischen Studien im Cluster Mitte geplant.

Vor dem Hintergrund der aktuellen gesellschaftlichen Transformationsprozesse haben sich in den vergangenen Jahren ganz neue Anforderungen an die inhaltliche Arbeit und das berufliche Selbstverständnis zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer entwickelt. Service-Learning kann hier – so die in diesem Beitrag vertretene These – einen innovativen Beitrag für Bildungsinnovation in Österreich leisten. Eine Analyse bereits bestehender curricularer Möglichkeiten für Service-Learning im Rahmen der der Lehrer*innen-Aus-, Fort- und Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich hat sowohl bereits etablierte Angebote als auch zahlreiche weitere Anknüpfungspunkte für die

Implementierung von Service-Learning in der ersten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung ergeben. Da momentan aufgrund des derzeitigen Lehrer*innenmangels erneut an einer Reform der Lehrer*innenbildung in Österreich gearbeitet wird, gilt es insgesamt, aber insbesondere in der Sekundarstufe, zukünftige Entwicklungsperspektiven für Service-Learning konsequent curricular mitzudenken und in konkrete – theoretisch wie empirisch fundierte – institutionalisierte Lehr-Lernangebote zu überführen. Dies würde zum einen eine zeitgemäße Professionalisierung von Lehrer*innen befördern, die dem gesellschaftlichen Wandel Rechnung trägt, und zum anderen auch den globalen Nachhaltigkeitszielen gerecht werden, die u. a. verstärkt Bildung für nachhaltige Entwicklung, Menschenrechtsbildung und interkulturelle Bildung fordern (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023) und für die neuen Curricula in der Lehrer*innenbildung in Österreich für die Zukunft grundlegend sein sollten.

Literatur

- BMUKK(2010). *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe*. Wien. Verfügbar unter https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf [17.04.2023].
- Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung (2023). *UN-Agenda 2030: Die globalen Nachhaltigkeitsziele/SDGs im Bereich Bildung*. Verfügbar unter <https://tinyurl.com/mry526xy> [17.04.2023].
- Christoforatos, E. (2011). ‚Third Space‘. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3 (11), 51-54.
- Council of Europe (o. J.). *Reference Framework Competences for Democratic Culture (RFCDS)*. Verfügbar unter: <https://tinyurl.com/yckkyywr> [17.04.2023].
- Entwicklungsverbund Cluster-Mitte. (2019). *Curriculum Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung)*. Verfügbar unter <https://tinyurl.com/59pswxf> [17.04.2023].
- Fahrenwald, C. (2017). Die Einführung eines erweiterten Praxisfeldes im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. In Ch. Fridrich, G. Mayer-Frühwirth, R. Potzmann, W. Greller & R. Petz, (Hrsg.), *Forschungsperspektiven* (Bd. 9, S. 241-257). Münster u. a.: LIT Verlag.
- Fahrenwald, C. (2020). Verantwortung (neu) lernen im Rahmen interorganisationaler Kooperationssettings zwischen Hochschule, Schule und Gemeinde. In C. Fahrenwald, N. Engel & A. Schröder (Hrsg.), *Organisation und Verantwortung. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik* (S. 95-109). Wiesbaden: VS Springer Verlag.
- Fahrenwald, C. & Müller, N. (2022). Professionalisierungsprozesse und Professionalisierungsbedarfe von Lehrkräften im Rahmen demokratischer Schulentwicklung. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 199-212). Münster: Waxmann.

- Hofer, M. (2019). Service Learning und Entwicklung Studierender. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 459-477). Berlin: Springer.
- 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* (S. 12-19). Weinheim: Juventa Verlag.
- Mauz, A. & Gloe, M. (2019). *Stiftung_Lernen_durch_Engagement_Demokratiekompetenz bei Service-Learning. Modellentwicklung und Anregungen für die Praxis*. München: Stiftung Lernen durch Engagement.
- Pädagogische Hochschule OÖ. (2015). *Curriculum Bachelor- und Masterstudium Primarstufe*. Verfügbar unter <https://tinyurl.com/48b8p48y> [17.04.2023].
- Pädagogische Hochschule OÖ (2021). *Pädagogisch Praktische Studien der Primarstufe. Aktuelle Herausforderungen an Bildung und Erziehung. BWG7*. Verfügbar unter <https://tinyurl.com/2xyxvdsa> [17.04.2023].
- Pädagogische Hochschule OÖ. (2022). *Curriculum: Hochschullehrgang für den Quereinstieg Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in einem Unterrichtsfach*. Verfügbar unter <https://tinyurl.com/3hm9uyn8> [17.04.2023].
- Severa, M. & Wegenschimmel, K. (2019). Nightingale. *das magazin der pädagogischen hochschule oö*, 3 (3). Verfügbar unter <https://tinyurl.com/z2dw7r92> [17.04.2023].
- Stiftung Lernen durch Engagement. (2022). *Programmstart: „Service-Learning for Democracy in Europe“*. Verfügbar unter <https://tinyurl.com/yjcpmp9p> [17.04.2023].
- Unabhängiges Landesfreiwilligenzentrum (2023). *Soziales Engagement von Studierenden*. Verfügbar unter <https://tinyurl.com/2umtm8es> [17.04.2023].

Claudia Fahrenwald, Dr.ⁱⁿ, Hochschulprofessorin
für Organisationspädagogik
mit Schwerpunkt Schulentwicklung
an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich,
Leiterin der Forschungsstelle
CEDi | Civic Education International.
Arbeitsschwerpunkte:
Civic Engagement Education,
demokratische Schulentwicklung, Leadership

claudia.fahrenwald@ph-ooe.at



Manuela Gamsjäger, Dr.ⁱⁿ, Professorin
für Bildungswissenschaften
an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich,
Leiterin des Zentrums für Pädagogisch Praktische Studien
am Standort Linz, Cluster Mitte, für die PH OÖ.
Arbeitsschwerpunkte:
Lehrer*innenbildung,
Demokratieerziehung, Partizipation

manuela.gamsjaeger@ph-ooe.at



08

*Angela Anderka,
Bettina König und
Barbara Drechsel*

Lernförderung als
mentoriertes Service-Learning.
Ein Theorie-Praxis-Seminar

Einleitung: Service-Learning in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

In Deutschland erfährt Service-Learning hochschuldidaktisch seit 10 Jahren einen enormen Aufwind (Reinders, 2016). Studierende können durch Service-Learning an Universitäten mit ihrem Engagement zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beitragen und gleichzeitig erworbene Kompetenzen praktisch erproben. Hofer bezeichnet dies „als eine besondere Art universitärer Lehre, in der Theorie und Praxis miteinander verbunden werden“ und differenziert weiter:

„In der Service-Komponente üben Studierende praktische Aktivitäten aus, die zum Thema des entsprechenden Fachs oder der betreffenden Lehrveranstaltung passen, und die gleichzeitig konkrete Probleme der Gemeinde lösen helfen. In der Learning-Komponente werden die Aktivitäten anhand der einschlägigen Literatur wissenschaftlich vorbereitet, reflektiert und theoretisch untermauert.“ (Hofer, 2007, S.37).

Die Forschung zu Service-Learning weist auf bedeutsame Effekte bei verschiedenen Lernergebnissen hin, z. B. hinsichtlich kognitiver Merkmale wie Lernerfolg oder motivational-affektiver Aspekte, wie der Bereitschaft zu zukünftigem sozialen Engagement (Reinders, 2016). Wie gut Service-Learning tatsächlich wirkt, scheint von der didaktischen Qualität der Lernsettings abhängig zu sein. Neben grundlegenden Prinzipien guter Service-Learning-Praxis (vgl. z. B. Conway et al., 2009) ist insbesondere Reflexion relevant, zu der Lernende im Zuge des Service-Learning-Prozesses aufgefordert werden (Celio, Durlak & Dymnicki, 2011; Yorio & Ye, 2012). Das Projekt „Lernförderung in der Grundschule“ (LeGu), das an der Universität Bamberg in Kooperation mit dem Don Bosco Jugendwerk¹ seit zweieinhalb Jahren durchgeführt wird, setzt dies durch klar strukturierte Theorie-Praxis-Bezüge und ein begleitendes Mentoring der Studierenden um.

Das Begleiten, Fördern und Unterstützen von Lernprozessen ist eine zentrale Aufgabe von Lehrkräften als Expert*innen für das schulische Lernen. In der dreiphasigen Lehrer*innenbildung in Deutschland erwerben angehende Lehrkräfte die wissenschaftlichen und fachlichen Grundlagen während der ersten Phase, wobei frühe Praxisbezüge als

1 <https://www.donboscobamberg.de/Leistungen/Jugendsozialarbeit/Schueler.Bilden.Zukunft>

bedeutungsvoll für unterschiedliche Aspekte der Professionalisierung angesehen werden (z. B. Gröschner & Hascher, 2019). Systematische und strukturierte Gelegenheiten zur Anwendung und Überprüfung von Wissen sind jedoch nach wie vor sehr selten (König, Darge & Kramer, 2020). „Ausdrücklich nicht für mehr, sondern für bessere Praxisphasen in der universitären Lehrkräftebildung“ plädiert eine Expertise zur Lehrkräftebildung (Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 2007, S. 8). Es gehe weniger um die Vermittlung von Handlungsrouniten im Unterricht, sondern es sei relevant, die erfahrene Praxis theoretisch-konzeptuell zu durchdringen und zu reflektieren (ebd.).

Theorie-Praxis-Projekte an Universitäten

In universitären Service-Learning-Projekten leisten Studierende einen gesellschaftlichen Beitrag, der Kindern zusätzliche Förderung und erweiterte Lernmöglichkeiten gewährt. Speziell für Lehramtsstudierende ist die Förderung von Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen naheliegend, da die Service- und die Learning-Komponente unmittelbar in Bezug zueinanderstehen. Für die Professionalisierung ist die Verbindung theoretischen universitären Wissens und praktischer Anwendung im schulischen Kontext bedeutsam. Kohärenz kann entstehen, wenn ein universitäres Seminar, das spezifisch auf eine schulische Fördersituation vorbereitet, mit direkter Anwendung im schulischen Kontext verknüpft wird. Service-Learning kann nur zur Professionalisierung der Studierenden beitragen, wenn die Serviceaktivität bewusst und vor dem Hintergrund theoretischer Konzepte reflektiert wird (Bringle & Hatcher, 1995). Wissensvermittlung auf der einen und praktisches Tun auf der anderen Seite birgt nicht automatisch Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für Studierende. Reflexion ist für die Studierenden ein notwendiges Bindeglied zwischen Theorie und Praxis: Sie stehen in schulisch-praktischen Settings nicht nur vor der Herausforderung beide Bezugsgrößen Wissenschaft und Praxis in Beziehung zu setzen (Zorn, 2020), sondern darüber hinaus, sich mit ihrer eigenen Persönlichkeit und Haltung, Ihren (Vor-)Erfahrungen, erworbenen Kompetenzen sowie ihrer Motivation und Emotionen auseinanderzusetzen (vgl. König & Sautter, 2021). Diese Reflexion kommt eher selten selbstreguliert in Gang: Um Wissen und angebahte Kom-

Der Ablauf entspricht dabei den Phasen des Service-Learning, wie sie von Altenschmidt und Miller (2016) als typischer Ablauf skizziert wurden: In der ersten Phase (Theoriephase) werden in einem vorbereitenden Blockseminar, das Wissen zu Diagnostik und Förderung aufgefrischt und Themen der individuellen Förderung fokussiert. In der zweiten – der Projektphase – arbeiten die Studierenden in der Schule. Nach dem Kennenlernen der Kooperationspartner und Schulen werden den Studierenden Lernförderkurse mit max. 5 Grundschulkindern zugewiesen, die sie verbindlich in 20 Terminen betreuen. Die neunmonatige semesterübergreifende Theorie-Praxis-Phase ist für Studierende eine studienorganisatorische Herausforderung, ist aber innerhalb des Projekts notwendig, ermöglicht sie doch den Aufbau und die Vertiefung der Beziehung zwischen den Studierenden und ihren Schüler*innen, lässt Lernerfolge wahrscheinlicher werden und wird damit dem Service-Gedanken gerecht.

Während der gesamten Laufzeit begleitet eine Mentorin die Studierenden in Gruppen- und Einzel-Reflexions-Sitzungen. Das Don-Bosco-Werk Bamberg als externer Partner leistet die Förderkursorganisation, pflegt den Schulkontakt und ist Ansprechpartner für zwei Stiftungen². Deren finanzielle Mittel helfen das Mentoring zu finanzieren. Den Studierenden wird eine geringfügige Aufwandsentschädigung ermöglicht, die in keiner Weise dem (zeitlichen) Engagement der Studierenden entspricht.

Abschließend, in der dritten, der Abschluss-/Reflexionsphase, werden in Kooperation mit den Lehrkräften der Förderkinder und dem Don-Bosco-Werk die Erfahrungen aller Beteiligten in der Projektphase in einem strukturierten Austausch besprochen und reflektiert.

Das Seminar

Das vorbereitende universitäre Seminar findet an drei aufeinanderfolgenden Tagen vor dem Wintersemester statt, um mit der Praxisphase in den Schulen möglichst frühzeitig im Semester starten zu können. Gefördert werden sozial- und bildungsbenachteiligte Grundschulkin- der, für die Schule häufig ein von Misserfolgen geprägter Ort ist. Sie entwickeln zunehmend die Überzeugung, selbst wenig zu einem er- folgreicheren Lernen beitragen zu können, strengen sich bei neuen

2 Wir danken den Stiftungen für ihre Unterstützung: www.schmid-kayser-stiftung.de und www.rainer-markgraf-stiftung.de

Herausforderungen weniger an, und erzielen in Folge immer weniger die geforderten Leistungen (Dresel & Lämmle, 2017; Hettmann, Nahrung, Grund, Salle, Fries & vom Hofe, 2019). Die Schüler*innen erhalten Feedback über ihre Anstrengung und ihre Lernerfolge sowie zu den von ihnen eingesetzte Strategien, mit dem Ziel ihre Selbstwirksamkeit langfristig zu stärken.

Im Blickpunkt des Seminars steht daher die Förderung der Selbstwirksamkeit auf Basis theoretischer Grundlagen: Zu den Inhalten zählen die Erfassung und adressatenspezifische adaptive Förderung von motivationalen und emotionalen Lernermerkmalen, des selbstregulierten Lernens, beispielsweise des Einsatzes von Lernstrategien. Es werden Möglichkeiten der Differenzierung und Planung unter Berücksichtigung lernpsychologischer Wirkfaktoren (u. a. Scaffolding, kooperative Lernformen) thematisiert und grundlegendes Wissen zu Zielen, Inhalten und methodisch-didaktischen Schritten für die Lernförderung vermittelt (u. a. Bohl, 2017; Hasselhorn, Decristan & Klieme, 2019). Dieses Wissen kann in der Praxisphase auf die konkrete Fördersituation bezogen adaptiert werden und wird auch im Mentoring aufgegriffen. Um den Schüler*innen der Lernfördergruppen mit frustrierenden Schulerfahrungen und wenig wertschätzender Lern- und Leistungsrückmeldung adäquat zu begegnen, üben die Studierenden nach einem Theorieblock zu grundlegenden Gesprächskompetenzen sowie zu wertschätzendem, attributionalem Feedback diese Aspekte anhand konkreter Fallbeispiele ein und setzen sich mit Möglichkeiten der gemeinsamen Reflexion mit den Schüler*innen auseinander.

Die mentorierte Praxisphase

Koordiniert durch das Don-Bosco-Werk werden in enger Absprache mit den Lehrkräften Lernförderkurse aus jeweils drei bis fünf Schüler*innen gebildet. Ein Viertel bis die Hälfte der Studierenden meldet sich nach dem Seminar für die Praxisphase um das Gelernte in Zusammenarbeit mit den Kindern anzuwenden. Zum Auftakt der Lernförderung findet eine gemeinsame Veranstaltung mit den Lehrkräften und den studentischen Lernförder*innen statt. Neben der Information der Lehrkräfte über die Inhalte des Seminars ist hier vor allem der Raum für den Austausch zwischen allen Beteiligten wichtig.

Im Mentoring arbeiten fortgeschrittene Studierende der Schulpsychologie während des gesamten Zeitraums der Lernförderung mit den

Studierenden anhand eines dafür entwickelten Manuals. Der Peer-Beratungs-Ansatz wurde für die Begleitung der Lernförder*innen gewählt, um Interaktionsprozesse auf Augenhöhe zu ermöglichen. Die Mentorin regt in je fünf Einzel- und Gruppensitzungen die Reflexion über den eigenen sowie den Lernprozess der Kinder in schriftlichen wie in mündlichen Formaten an und schafft damit eine Struktur, in der die Studierenden sich miteinander austauschen und unterstützen (Fricke et al., 2019; vgl. Abb. 2) und auf diese Weise erste Erfahrungen mit kollegialer Beratung machen.



Abb. 2 Mentoringaktivitäten während des Schuljahres

Der Mehrwert besteht in der gemeinsam geteilten Erfahrung ähnlicher Herausforderungen und der Möglichkeit gegenseitiger Unterstützung. Über Impulsfragen werden spezifische Lernförderaspekte fokussiert und zur Reflexion angeregt. Das Agieren in Lernförder Tandems unterstützt die Verbindlichkeit der Kommunikation der Studierenden untereinander sowie die gegenseitige Unterstützung. Der abschließende „Brief an mich selbst“ beleuchtet eigene Entwicklungsprozesse der Studierenden über die neunmonatige Lernförderung.

Die Einzelsitzungen orientieren sich an den individuellen Bedürfnissen der Studierenden. Neben der Lernförderung selbst steht die persönliche Entwicklung der Studierenden im Fokus: Gemeinsam mit den Mentorinnen reflektieren sie eigene Lernprozesse und die Entwicklung eines ressourcenorientierten Blicks auf sich selbst. Damit rückt neben der Lernentwicklung der Schüler*innen auch die eigene Professionalisierung in den Blick. Prozessorientiert und mit einer positiven Fehlerkultur auf ihre Erfahrungen zu blicken, fällt den Peers durch die gegenseitige Anerkennung und Akzeptanz untereinander in der Regel leicht.

Fazit, Diskussion und Ausblick

Das Service-Learning-Projekt LeGu hat zum Ziel, bildungsbenachteiligte Schüler*innen durch Studierende zu fördern. Studierende erhalten durch ein universitäres Seminar Gelegenheit, grundlegendes Wissen zu Diagnostik und Förderung zu erwerben, zu festigen und in einer mentorierten Praxisphase anzuwenden und zu reflektieren.

Aus ersten Evaluationsergebnissen geht hervor, dass die Studierenden engagiert sind und die Lernförderung im Service-Learning als hoch bedeutsam wahrnehmen. Trotz des notwendigen außerordentlichen Zeiteinsatzs bewerten sie das Projekt als lohnenswert, da es „wirklich bei den Kindern ankommt“, so eine Angabe der Zwischenevaluation. Das Mentoring wird als große Unterstützung und Bereicherung wahrgenommen, was dessen Bedeutung als Reflexionsgelegenheit hervorhebt. Ein erstes Fazit der Evaluation steht somit im Einklang mit Forschungsergebnissen zum Theorie-Praxis-Transfer: Reflexion im Rahmen des Studiums muss nicht nur angeboten, sondern angeleitet werden, damit Studierende ihr erworbenes Wissen mit Praxiserfahrung verknüpfen können. LeGu zeigt studentisch-engagierte Lernförderung in der Lehrer*innenbildung, von der benachteiligte Kinder profitieren. Deutlich wurde auch, dass qualitativ hochwertiges Service-Learning personal-, zeit- und kostenaufwendig ist und qualitativ hochwertiges Mentoring entlohnt werden muss. In der aktuellen Phase schweren Lehrkräftemangels wirbt die Bildungsadministration erfolgreich mit Stellenangeboten im schulischen Arbeitsfeld. Dabei wird gelegentlich übersehen, dass die reine Tätigkeit in der Schule keinen Professionalisierungsprozess in Gang setzt und Reflexion selten angestoßen wird. Es ist hingegen denkbar, dass Studierende abschreckende und schwer zu bewältigende Erfahrungen machen, die sich auch auf Überforderung zurückführen lassen. Unabdingbar sind daher Reflexionsangebote, begleitend zu allen Praxiserfahrungen der Studierenden im Verlauf ihres Studiums, um Wissen zu vernetzen und Erfahrungen einzubetten.

Literatur

Altenschmidt, K. & Miller, J. (2016). Service Learning – ein Konzept für die dritte Mission. *Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung*, 25 (1), 40-51. Verfügbar unter https://www.uniaktiv.uni-due.de/fileadmin/fileupload/AG-uniaktiv/Dokumente/Altenschmidt_Miller_2016_SL_ThirdMission.pdf [18.04.2023].

- Bohl, T. (2017). Umgang mit Heterogenität im Unterricht. Forschungsbefunde und didaktische Implikationen. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 257-273). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Celio, C., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34 (2), 164-181.
- Dresel, M. & Lämmle, L. (2017). Motivation. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (S.79-142). Paderborn: UTB.
- Fricke, J., Bauer-Hägele, S., Horn, D., Grötzbach, D., Sauer, D., Paetsch, J., Drechsel, B. & Wolstein, J. (2019). Peer-Learning in der LehrerInnenbildung. Gemeinsam und auf Augenhöhe lernen. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19 (3), 16-29.
- Gröschner, A. & Hascher, T. (2019). Praxisphasen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In M. Harring, C. Rohlf's & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 652-664). Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, M., Decristan, J. & Klieme, E. (2019). Individuelle Förderung. In O. Köller, M. Hasselhorn, F. W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, C. K. Spieß & K. Zimmer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland: Bestand und Potenziale* (S. 375-402). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hettmann, M., Nahrgang, R., Grund, A., Salle, A., Fries, S. & vom Hofe, R. (2019). „Kein Bock auf Mathe!“ Motivationssteigerung durch individuelle mathematische Förderung. Entwicklung eines Veranstaltungskonzeptes zum Erwerb professioneller Kompetenzen zur Motivationsförderung für den Mathematikunterricht in inklusiven Settings (Online-Supplement 2: Begleitheft zum Blockseminar). *Herausforderung Lehrer_innenbildung*, 2 (3), 165–192. Verfügbar unter <https://www.herausforderung-lehrerinnenbildung.de/index.php/hlz/article/view/2480/3230> [24.01. 2023].
- König, B. & Sautter, S. (2021). Kohärente Lerngelegenheiten im universitären Seminar. Ein Modell für die Lehrer*innenbildung? In C. Reintjes, T.-S. Idel, G. Bellenberg & K. Thönes (Hrsg.), *Schulpraktische Studien und Professionalisierung: Kohärenzambitionen und alternative Zugänge im Lehrberuf*. Münster: Waxmann.
- König, J., Darge, K. & Kramer, Ch. (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester: Zur Bedeutung schulpraktischer Lerngelegenheiten auf den Erwerb von pädagogischem Wissen bei Lehramtsstudierenden. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (Edition ZfE, Bd. 9, S.67-96). Wiesbaden: VS Springer.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004 i. d. F. vom 16.05.2019). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [24.01. 2023].
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase*. Düsseldorf. Verfügbar unter http://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf [24.01. 2023].
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Weinheim: Beltz.
- Terhart, E. (2009). Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität: Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 425-437). Weinheim: Beltz.

Zorn, S. K. (2020). Die Begleitung Lehramtsstudierender im Spannungsfeld von Theorie, Praxis und Person. Interaktive Verhandlung von Professionalisierung im Praxissemester. In K. Rheinländer & D. Scholl (Hrsg.), *Verlängerte Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung: Konzeptionelle und empirische Aspekte der Relationierung von Theorie und Praxis* (S. 299-315). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Angela Anderka, Dr., Akademische Rätin
am Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Arbeitsschwerpunkt:
Theorie-Praxis-Verknüpfungen,
Individuelle Förderung, Inklusion, Beratung

angela.anderka@uni-bamberg.de



Bettina König, Dr., Akademische Rätin
am Lehrstuhl Grundschulpädagogik und -didaktik
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Arbeitsschwerpunkte:
Theorie-Praxis-Verknüpfungen,
Ganztagsschule, Kooperation mit Eltern

bettina.koenig@uni-bamberg.de



Barbara Drechsel, Dr., Professorin
für Psychologie in Schule und Unterricht
an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Arbeitsschwerpunkte:
Theorie-Praxis-Verknüpfungen,
Lernmotivation,
Beratung im schulischen Kontext

barbara.drechsel@uni-bamberg.de



10

Katharina Resch und Jennifer Paetsch

Service-Learning.

Begriffsbestimmung eines neuen Lehransatzes
in der Lehrkräftebildung

09

*Katharina Resch und
Jennifer Paetsch*

Service-Learning.
Begriffsbestimmung
eines neuen Lehransatzes
in der Lehrkräftebildung

Die Erstausbildung zum Lehrer bzw. zur Lehrerin an den Hochschulen wird – selbst in anwendungsorientierten Fächern – oft als eher theorie-lastig und wenig praxisnah beschrieben (Rosenstiel & Frey, 2012). Dabei stehen Theorien als wissenschaftliche Aussagen der Praxis als konkretes situatives Handeln gegenüber (Patry, 2014). Seit der Bologna-Reform der Hochschulen sind Praxiswissen, Arbeitsmarktbezug oder Joborientierung jedoch mehr denn je gefordert. Studierende lernen nicht nur im Seminarraum, sondern auch außerhalb von wissensvermittelnden Lehrveranstaltungen, etwa in Praktika, Projektkooperationen oder durch Forschendes Lernen. Solche erfahrungsorientierten Lernprozesse erscheinen insbesondere vielversprechend, um Studierende zu befähigen, theoretisches Wissen in Handlungskontexten zur Anwendung zu bringen und unverbundene Wissensbestände miteinander zu verknüpfen. Im Lehramt bilden Kooperationen mit Schulen die häufigste Form der Praxiskooperation (Resch, Schrittmesser & Knapp, 2022). Außeruniversitären Formen des Lernens bedingen eine Bereitschaft der Studierenden, sich auf praktische und angewandte Formen des Lernens einzulassen und sich außerhalb der Lehrveranstaltung – in Non-Profit-Organisationen, an Schulen, in Lernwerkstätten, in Unternehmen oder der Gemeinschaft – zu engagieren. Supervision, Fallstudien, projektbasiertes Lernen und andere Formate der praxisnahen Lehre erscheinen in diesem Zusammenhang als sinnvolle Methoden, um die hochschulische Lehre näher am späteren Berufsfeld in der Schule zu modellieren (Rosenstiel & Frey, 2012). Zu diesen Lehrmethoden zählt auch der Service-Learning-Ansatz (Carrington, 2011; Furco, 2009; Sliwka, 2007), der in diesem *Stichwort* methodisch von anderen Methoden abgegrenzt und definitorisch in den Blick genommen wird.

Definitionen

Das didaktische Konzept des Service-Learnings soll im Vergleich zu traditionellen, rein wissensbasierten Lehrmethoden in der Lehrer*innenbildung bei den Studierenden andere Formen der Wissensanwendung befördern (Sliwka, 2007). Service-Learning verbindet zivilgesellschaftliches Engagement mit den curricularen Zielen des Studiums. Die Studierenden wirken dabei in einer organisierten Dienstleistung außerhalb der Hochschule mit (*Service*) und reflektieren diese Erfah-

rung in einer dazugehörigen Lehrveranstaltung so (*Learning*), dass ihr bürgerschaftliches Engagement und ihre Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden (Rosenkranz, Roderus & Oberbeck, 2020). Service-Learning verbindet damit gesellschaftliches Engagement von Studierenden mit fachlichem Lernen und dem Aufbau von sozialer Kompetenz (Caspersz & Olaru, 2017). Obwohl der Mehrwert des Service-Learning-Ansatzes international empirisch belegt ist (Bringler, Hatcher & McIntosh, 2006; Furco, Jones-White, Huesman & Gorny, 2016), stellt Service-Learning im deutschsprachigen Raum immer noch einen neuen praxisorientierten Lehr- und Lernansatz dar. Im Service-Learning wird den Studierenden ein Praxisproblem dargelegt, das etwa von Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen geäußert wird, das diese dann im Rahmen der Lehrveranstaltung kooperativ bearbeiten. Die Studierenden erlangen damit einen vertieften Einblick in reale Bedarfslagen und können ihr Wissen ins Können transferieren (Neuweg, 2022). Service-Learning vereint dabei die Bedürfnisse dreier Anspruchsgruppen: der Studierenden, der Lehrenden und der Praxispartner*innen (Chambers & Lavery, 2017; Resch & Slepcevic-Zach, 2021). Herausforderungen dieser Methode sind u. a. ein erhöhter Kommunikationsbedarf mit den Kooperationsschulen und ein Mehraufwand in der Vorbereitung der Lehrveranstaltung.

Methodische Abgrenzungen

Um einen verstärkten Anwendungsbezug in die Lehramtsausbildung zu integrieren, können Hochschullehrende unterschiedliche praxisnahe Lehrmethoden anwenden (Resch, 2021), etwa forschendes Lernen an Schulen, projektbasiertes Lernen an Schulen oder Service-Learning (Resch et al., 2022).

Beim *Forschenden Lernen* steht die Verzahnung von Lehre und Forschung im Fokus. Die Studierenden bearbeiten in dieser Seminarform eine Forschungsfrage, die sie auch selbst mitentwickelt haben. Sie durchlaufen den gesamten Forschungsprozess mit dem Ziel Forschungskompetenzen zu erwerben (Altrichter, Posch & Spann, 2018). Eine Gemeinsamkeit zum Service-Learning ist der enge Kontakt zur schulischen Praxis und die Auseinandersetzung mit praxisrelevanten Problemstellungen. Beispielsweise könnte sich eine Schule damit auseinandersetzen, warum im Vorjahr viele Schüler*innen eine Klasse

wiederholen mussten oder der Anteil an Schulabbrecher*innen gestiegen ist und diese Fragen von Studierenden im Rahmen des Forschenden Lernens bearbeiten lassen. Die Studierenden erhalten einen anderen Einblick in die Institution Schule, indem sie mit einem forschenden Blick an Praxisprobleme herantreten. Meist endet das forschende Lernen mit einem von den Studierenden verfassten Endbericht, der die Ergebnisse des forschenden Lernens auf Basis der erhobenen Daten zusammenfasst.

Auch beim *projektbasierten Lernen* steht die selbständige und eigenverantwortliche Gewinnung von neuen Erkenntnissen durch Studierende in Kooperation mit Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen im Fokus. Oftmals suchen sich Studierende das Projektthema, je nach Lehrveranstaltung, Fachgebiet und Interessenslage, selbst aus (z. B. Mobbing an Schulen). Die Lehrveranstaltung wird projektorientiert durchgeführt, d. h. die Studierenden durchlaufen einen Projektmanagementprozess, der auch als zyklisches Lernen der Studierenden in Kleingruppenarbeit organisiert sein kann (Resch, 2021). Das Praxisproblem wird im Gegensatz zu Service-Learning nicht von der Schule, sondern den Studierenden – also von Seiten der Hochschule – formuliert.

Im *Service-Learning* steht eine organisierte „Dienstleistung“ (*Service*) und paralleles fachliches Lernen samt Reflexion im Fokus des Interesses (*Learning*). Dabei geht es darum, dass Studierende auch mit sozialen Gruppen in Kontakt kommen, mit denen sie keinen primären Kontakt hätten, etwa mit geflüchteten Jugendlichen. Durch Service-Learning wird in stärkerem Ausmaß ihr zivilgesellschaftliches Engagement gestärkt als im forschenden oder projektbasierten Lernen (Furco, 2009; Rosenkranz et al., 2020). Im Service-Learning wird stärker als mit anderen Lehrmethoden das Ziel verfolgt, Studierende zu aktiven Bürger*innen zu machen (Sliwka & Klopsch, 2012).

Vier Formen von Service-Learning

Service-Learning wird in der Praxis in unterschiedlichen Formen umgesetzt. Kaye (2010) unterscheidet dabei vier Formen von Service-Learning (Tab. 1).

Tab. 1 Vier Formen des Service-Learning

| | |
|---|--|
| Direktes Service-Learning direkter Kontakt mit der primären Zielgruppe | Indirektes Service-Learning direkter Kontakt zur sekundären Zielgruppe, indirekter Kontakt zur primären Zielgruppe |
| Service-Learning durch Anwaltschaft anwaltschaftliches Engagement, das die öffentliche Wahrnehmung für eine primäre Zielgruppe verändern soll | Service-Learning durch Forschung forschendes Engagement, das einen Beitrag zur Lösung eines Praxisproblems leisten soll |

Direktes Service-Learning umfasst den direkten Kontakt mit der Zielgruppe des Service-Learnings, etwa Schüler*innen oder Lehrpersonen an Schulen oder geflüchteten Jugendlichen im Kontext von Nachhilfeunterricht. Im indirekten Service-Learning hingegen haben Studierende im Rahmen einer Dienstleistung lediglich Kontakt zur sekundären Zielgruppe, zum Beispiel zu einer Einrichtung für Menschen mit Autismus – zu den jeweiligen Betreuenden oder Erziehenden – aber nicht zur primären Zielgruppe der Menschen mit Autismus selbst. Sie leisten damit ein indirektes Service im Sinne des zivilgesellschaftlichen Engagements. Im anwaltschaftlichen Service-Learning lernen Studierende, sich gesellschaftspolitisch für eine bestimmte Gruppe einzusetzen, etwa für Jugendliche mit einer Behinderung ohne Lehrstelle. Die Anliegen dieser Gruppe soll im anwaltschaftlichen Engagement gestärkt und verändert werden, sodass eine positive Wirkung auf die öffentliche Wahrnehmung für diese primäre Zielgruppe entsteht. In der Dienstleistung können Studierende mit verantwortlichen Personen in Politik, Verwaltung oder Medien zusammenarbeiten, um für diese primäre Zielgruppe einzutreten. Service-Learning durch Forschung ähnelt dem forschenden Lernen, das bereits beschrieben wurde. Hier gehen Studierende forschend an ein Praxisproblem heran und erstellen dazu hilfreiche Produkte, zum Beispiel Lernvideos oder didaktisches Material zu Nachhaltigkeit oder Mülltrennung an Schulen gemeinsam mit einer Umweltorganisation, sie organisieren eine Ausstellung zum Thema Mobbing an Schulen gemeinsam mit einem Museum oder erarbeiten kreative Produkte wie Broschüren oder Rechenschieber mit Holzkugeln für Volksschüler*innen zum besseren Verständnis der Zahlen von 10-20 gemeinsam mit einer Lernwerkstatt.

Service-Learning in der Lehrer*innenbildung anwenden

Praxisnahes Lernen und ausreichend Gelegenheit zur Reflexion ist in der Lehrer*innenbildung in vielerlei Hinsicht unabdingbar. Beispielsweise kann Service-Learning zur Steigerung der praxisnahen Wissensvermittlung, zur Attraktivitätssteigerung der Lehre, zur Motivation der Studierenden, zur Anbahnung neuer Kooperationen und zur Steigerung des Wissenstransfers zwischen praktischen Handlungsfeldern und Universität beitragen. Hochschullehrende sollten bei der Planung und Durchführung von Service-Learning in der Lehre jedoch einiges beachten (z. B. Bartsch & Reiß, 2018):

1. Lehrende vermitteln zu Beginn der Lehrveranstaltung theoretischen bzw. fachlichen Input und erläutern die Methodik des Service-Learning. Die Studierenden werden fachlich während der Lehrveranstaltung begleitet. Die Auswahl theoretischer und fachlicher Inhalte orientiert sich am universitären Curriculum wobei der geplante praktische Einsatz der Studierenden passend gewählt werden sollte.
2. Die Hochschullehrenden kooperieren mit außeruniversitären Partner*innen im regionalen Umfeld der Hochschule. Mögliche Partner*innen sind öffentliche Institutionen (z. B. Schulen) oder private Non-Profit-Organisationen (z. B. Träger der freien Jugendhilfe) (zur Frage welche Lernorte sich in der Lehrer*innenbildung eignen siehe Beitrag von Derkau und Gerholz in diesem Heft). Die Anbahnung der Praxiskooperation erfordert einen gewissen zeitlichen Aufwand im Vorfeld des Seminars.
3. Studierende bearbeiten gemeinsam mit den Praxispartner*innen ein praxisorientiertes Problem in Form eines Services. Diese Dienstleistung sollte dabei einem realen Bedarf entsprechen, der nicht auf andere Art und Weise gedeckt werden kann und einen konkreten Mehrwert für die Praxis darstellt. In der Vorbereitung der Kooperation mit den außeruniversitären Partner*innen sollten Lehrende deshalb darauf achten, die zu erbringende Dienstleistung sehr konkret zu klären. Darüber hinaus sollten Studierende zu Beginn über die höheren (zeitlichen) Anforderungen im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen informiert werden. Konkrete Beispiele für Services in der Lehrer*innenbildung geben die verschiedenen Beiträge in diesem Heft.

4. Eine besondere Herausforderung stellt die Verknüpfung von praktischen Erfahrungen der Studierenden mit den theoretischen Inhalten der Lehrveranstaltung dar. Lehrende können die Erfahrungen der Studierenden nur teilweise im Vorfeld antizipieren und sind gefordert, Methoden zur Reflexionsförderung (z. B. Lerntagebücher, praxisnahe Präsentationen, One-Minute Papers, z. B. Kruse-Weber & Hadji, 2020) einzusetzen. Zudem ist die Integrierung von Coaching und laufender Beratung zu fachlichen, sozialen und persönlichkeitsfördernden Themen nützlich, um problemorientierte Unterstützung für die Studierenden zu gewährleisten.

Verweis auf weiterführende Online-Materialien zum Service-Learning in der Hochschullehre

- Leitfaden der Universität Göttingen
https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/af284d1752dd9350b4f6a5743e507b13.pdf/Leitfaden%20Lehrende_finale%20%C3%84nderungen.pdf
- Einführung und Leitfaden der Universität Mannheim (von Julia Derkau)
<https://www.uni-mannheim.de/infos-fuer/forschende-und-lehrende/lehren/digitale-lehrformate/service-learning/>
- Kurzvortragsreihe Service Learning der Frankfurt University of Applied Sciences
<https://www.frankfurt-university.de/de/hochschule/einrichtungen-und-services/service-learning/videos/>
- Service-Learning – Ein Handbuch für die Hochschullehre (von Katharina Resch und Mariella Knapp)
<https://www.engagestudents.eu/service-learning-a-workbook-for-higher-education-2/>

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bartsch, G. & Reiß, K. (2018). *Handlungsleitfaden Service-Learning*. Stuttgart. Verfügbar unter <https://www.agentur-mehrwert.de/wp-content/uploads/2018/03/Doit-Leitfaden-2018.pdf> [25.05.2023].
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A. & McIntosh, R. E. (2006). Analyzing Morton's Typology of Service Paradigms and Integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13 (1), 5-15.
- Carrington, S. (2011). Service-Learning Within Higher Education: Rhizomatic Interconnections Between University and The Real World. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (6), 1-14.
- Caspersz, D. & Olaru, D. (2017). The value of service-learning: the student perspective. *Studies in Higher Education*, 42 (4), 685-700.
- Chambers, D. & Lavery, S. (2017). Introduction to service-learning and inclusive education. *International Perspectives on Inclusive Education*, 12, 3-19.
- Furco, A. (2009). Die Rolle von Service Learning im Aufbau einer gesellschaftlich engagierten Universität. In K. Aitenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hrsg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 47-59). Weinheim u. a.: Beltz.
- Furco, A., Jones-White, D., Huesman, R. & Gorny, L. S. (2016). Modeling the influence of service-learning on academic and sociocultural gains: findings from a multi-institutional study. In K. Soria & T. D. Mitchell (Eds.), *Civic Engagement and Community Service at Research Universities* (pp. 143-163). London: Palgrave Macmillan.
- Kaye, C. B. (2010). *The complete guide to service-learning: Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, and social action*. Minneapolis, M. N.: Free Spirit Publishing.
- Kruse-Weber, S. & Hadji, N. (2020). Reflective practice in der Hochschullehre. In S. Hummel (Hrsg.), *Grundlagen der Hochschullehre. Doing Higher Education* (S. 107-137). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28181-6_6
- Neuweg, G. H. (2022). *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorie-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold, A. Gröschner & T. Hascher (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung* (S. 29-44). Münster u. a.: Waxmann.
- Resch, K. (2021). Praxisrelevanz der Hochschullehre durch den Service-Learning-Ansatz und andere praxisorientierte Methoden stärken. In A. Pausits, R. Aichinger, M. Unger, M. Fellner & B. Thaler (Hrsg.), *Rigour and Relevance: Hochschulforschung im Spannungsfeld zwischen Methodenstrenge und Praxisrelevanz* (Studienreihe Hochschulforschung Österreich, S. 131-144). Münster: Waxmann.
- Resch, K. & Slepcevic-Zach, P. (2021). Service-Learning als Methode des hochschulischen Wissenstransfers. In Moll, G. & Schütz, J. (Hrsg.), *Wissenstransfer – Komplexitätsreduktion – Design* (S. 150-169). wbv Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004796w>
- Resch, K., Schrittmesser, I. & Knapp, M. (2022). Overcoming the theory-practice divide in teacher education with the ‚Partner School Programme‘. A conceptual mapping. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2058928>

- Rosenkranz, D., Roderus, S. & Oberbeck, N. (2020). *Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*. Weinheim: Juventa.
- Rosenstiel, L. v. & Frey, D. (2012). Universität als Stätte der Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. In R. Oerter, D. Frey, H. Mandl, L. v. Rosenstiel & K. Schneewind (Hrsg.), *Universitäre Bildung – Fachidiot oder Persönlichkeit* (S. 49-68). München u. a.: Hampp.
- Sliwka, A. (2007). Giving back to the Community. Service Learning als universitäre Pädagogik für gesellschaftliches Problemlösen. In A. M. Baltes, M. Hofer & A. Sliwka (Hrsg.), *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten* (S. 29-34). Weinheim u. a.: Beltz.
- Sliwka, A. & Klopsch, B. (2012). Service Learning and School Development in German Teacher Education. In T. Murphy & J. Tan (Eds.), *Service-Learning and Educating in Challenging Contexts* (S. 89-104). London: Continuum.



Katharina Resch, Dr., Post Doc Universitätsassistentin am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien.

Arbeitsschwerpunkte:
Bildungssoziologie, Hochschulforschung, Diversität und Inklusion, Third Mission und Service-Learning

katharina.resch@univie.ac.at



Jennifer Paetsch, Prof. Dr., Juniorprofessorin für Evaluation im Kontext von Lehrer*innenbildung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Arbeitsschwerpunkte:
Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften, Umgang mit heterogenen Lerngruppen, Lehren und Lernen mit digitalen Medien

jennifer.paetsch@uni-bamberg.de

REZENSION

Hofer, M. & Derkau, J. (Hrsg.). (2020). Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 243 Seiten. ISBN 978-3-7799-6155-0

„Ist Service Learning jetzt in Deutschland angekommen?“ ist die zentrale Frage des Geleitwortes für das Sammelwerk „Campus und Gesellschaft“, herausgegeben von Manfred Hofer und Julia Derkau. Anne Sliwka beantwortet sich diese Frage dann auch gleich selbst mit einem „Ja“. Service-Learning hat sich einen sichtbaren Platz bzw. eine wichtige Rolle an den Hochschulen bzw. Bildungsinstitutionen erarbeitet. Damit haben sich auch die Institutionen selbst verändern müssen und es war an der Zeit, diese Entwicklung zu reflektieren und zu diskutieren. Gerade mit Blick auf die Frage, welche weiteren Veränderungen für die Hochschulen damit verbunden sein könnten. Aber auch generell für das gesamte Bildungssystem – und vor allem auch für die Schulen – ist dies ein wichtiger Diskussionsprozess. Die Schulen können sowohl von den Erfahrungen der Hochschulen lernen als auch deren Erkenntnisse über die Lehrer*innenbildung direkt in den eigenen Unterricht zu den Lernenden bringen.

Ziele des Sammelwerk

Die beiden Herausgeber*innen sehen Service-Learning als Lehr-Lern-Format, welches die Lehre erweitert, die Persönlichkeit der Lernenden fördert und dazu noch die Gesellschaft unterstützt. Immer mehr Bildungsinstitutionen nehmen diese Ideen in ihr eigenes Selbstverständnis auf und setzen unterschiedliche Initiativen, um diese auch zu fördern. Damit ergeben sich für das Sammelwerk zwei zentrale Blickrichtungen: Zum einen Service-Learning als Methode und zum anderen als Transfer zwischen Hochschule und Gesellschaft.

Aus Sicht der Lehrer*innenbildung ist die Methode Service-Learning insbesondere für die Schule sehr interessant. Service-Learning soll bei den Lernenden nicht nur Fachwissen vermitteln, sondern auch deren Persönlichkeitsentwicklung fördern und gleichzeitig ihren Gemeinsinn entwickeln. Diese Forderungen sind nicht neu, wenn beispielsweise an die Reformpädagogik bzw. die Arbeiten von Dewey gedacht wird, aber immer schwer umzusetzen. Hier bietet dieses Buch gute Ideen

und Ansätze – sowohl für die theoretische Weiterentwicklung als auch für die praktische Arbeit in der Lehre.

Der Sammelband hat sich die Aufgabe gestellt, die vielen Initiativen, Entwicklungen und Forschungsaktivitäten im Service-Learning der letzten mehr als 15 Jahren einer kritischen Diskussion zu unterziehen. Welche Ansätze haben sich bewährt? Welche Erwartungen haben sich erfüllt oder waren zu hoch gegriffen? Welche lieb gewordenen Annahmen müssen vielleicht über Bord geworfen werden?

Den Herausgeber*innen ist es gelungen, Beiträge von vielen Autor*innen zu versammeln, welche an der Schnittstelle von Hochschule und Gesellschaft tätig sind und die Etablierung von Service-Learning in Deutschland wesentlich geprägt und vorangetrieben haben. Damit gelingt der Anspruch einer Rückschau und Reflexion sehr gut und für die Leser*innen entstehen sowohl neue Denkanstöße als auch eine fundierte Wissensbasis.

Vier Bereiche geben dabei die Struktur des Buches vor: (1) Fachliche Entwicklung, wissenschaftliche Begriffe und Implikationen, (2) Service-Learning als Lehr- und Lernform, (3) Gesellschaft als Bezugspunkt von Service-Learning sowie (4) Entwicklungsperspektiven von Service-Learning.

Die mit diesen vier Bereichen gestaltete Struktur erleichtert zum einen die Beschäftigung mit dem Sammelwerk, da damit für unterschiedliche Zielgruppen eine klare Zuordnung getroffen wurde, zum anderen gelingt den Herausgeber*innen eine gute Verteilung der dreizehn einzelnen Beiträge.

I Allgemeiner Teil: Fachliche Entwicklungen, wissenschaftliche Begriffe und Implikationen

Der erste Teil umfasst, neben einer kurzen inhaltlichen Einführung durch die Herausgeber*innen, drei weitere Beiträge. Dabei wird jeweils versucht, sowohl die aktuell verwendeten Begrifflichkeiten darzulegen, als auch deren geschichtliche Entwicklung zu skizzieren bzw. verständlich zu machen. Im ersten Beitrag von Manfred Hofer (*Die Grenzen des Begriffs gesellschaftlicher Verantwortung im Bereich Service Learning*) wird mit dem Begriff Verantwortung eine Diskussion eröffnet, welche schon länger überfällig war. Was ist eigentlich diese Verantwortung von der immer geredet wird? Und wer übernimmt diese bzw. wem soll sie zugute kommen bzw. wo ist hier das Lernen? Im

Beitrag werden diese Fragen anschaulich diskutiert und darauf aufbauend drei Varianten des Begriffs der sozialen Verantwortung dargelegt, welche helfen können, Service-Learning besser einzuordnen. Der Beitrag endet mit einigen interessanten Überlegungen zur Verantwortungsübernahme aber auch zur Haltung der Hochschule. Im zweiten Beitrag von Hoger Backhaus-Maul und Karl-Heinz Gerholz (*Feine Gelegenheiten zur Kooperation; Wissenstransfer zwischen Universitäten und zivilgesellschaftlichen Organisationen*) nehmen die beiden bekannten Autoren die feine Klinge zur Hand, um mehrperspektivisch auf Service-Learning zu blicken. Dafür werden zuerst Universitäten als komplexe Organisationen aus einer organisationspädagogischen und -soziologischen Sicht betrachtet, um dann das „komplexe“ Gegenüber im Service-Learning, die zivilgesellschaftlichen Organisationen, in die Diskussion mit Service-Learning einzubeziehen. Der Beitrag von Anne Seifert (*Zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis; Deutungsangebote und Reflexionsimpulse für den Diskurs um Service Learning*) nimmt diese Diskussion auf und stellt zwei „Kernannahmen des Service Learning“ zur Diskussion; den Transfer zwischen Hochschule und Gesellschaft sowie die Forderung nach der Verbindung von Theorie und Praxis. Mit spannenden Bezügen zur Forderung nach Reflexion und unter Bezugnahme auf Dewey gelingt ihr dabei ein sehr dichter und interessant zu lesender Beitrag.

II Service Learning als Lehr- und Lernform

Der zweite Teil, welcher vier Beiträge umfasst, beschäftigt sich mit der didaktisch-methodischen Gestaltung von Service-Learning. Die hier versammelten Beiträge geben für Lehrende viele gute Handlungsempfehlungen für die Umsetzung in der eigenen Lehre. Ein gutes Beispiel dafür ist der erste Beitrag (*Wirkungen von Servicelearning – Stand der Forschung*) von Karl-Heinz Gehrholz. Im Beitrag werden die zentralen Forschungsergebnisse zu Service-Learning hinsichtlich dessen Zielerreichung diskutiert. Dabei werden vor allem die Wirkungen auf die Studierenden in den Blick genommen. Im zweiten Beitrag von Julia Mordel, Carmen Heckmann und Holger Horz (*Erfolgsfaktoren von Service Learning als Lehr-Lern-Methode*) werden diese Überlegungen aufgegriffen. Der Beitrag geht dabei der Frage nach, welche Faktoren des Lehrendenhandelns den Lernerfolg der Studierenden besonders befördern. Der Beitrag diskutiert dabei sehr interessante praktische

Implikationen und gibt gute Tipps für die eigene Lehre und wirft spannende neue Forschungsfragen auf. Auch der dritte Beitrag beschäftigt sich mit einem für die Wirkung von Service-Learning zentralem Element: der Reflexion. Manfred Hofer und Anne Sophie Waag beschäftigen sich in ihrem Beitrag (*Reflexion als zentrales Element von Service Learning*) mit der Frage, welche kognitiven Operationen aktiviert werden müssen, damit die beim Service-Learning verfolgten Ziele erreicht werden können. Sehr interessant ist dabei die Vorstellung einer Reflexionssystematik bei der ein Reflexionsmodell mit den Dimensionen „Lernziele“ und „kognitive Prozesse“ diskutiert wird. Dieses Modell bietet für jede Service-Learning-Veranstaltung eine fundierte Grundlage zur Reflexion. Reflexion anzubieten ist für Lehrende durchaus herausfordernd und konsequenterweise legt der letzte Beitrag in diesem Teil von Karsten Altenschmidt und Jörg Miller (*Weiterbildung für Service-Learning-Lehrende*) den Fokus auf die Lehrenden. Im Beitrag wird zuerst eine Bestandsaufnahme von hochschuldidaktischen Weiterbildungsangeboten durchgeführt, um darauf aufbauend grundsätzliche Überlegungen zu einer Konzeption solcher Angebote darzulegen und Konsequenzen daraus abzuleiten. Bei allen Beiträgen in diesem Teil wird ersichtlich, dass es sich bei den Autor*innen um Personen handelt, die Service-Lernen nicht nur in der Theorie behandeln, sondern auch viel praktische Erfahrung haben.

III Gesellschaft als Bezugspunkt von Service Learning

Die Gesellschaft ist Dreh- und Angelpunkt von Service-Learning-Veranstaltungen und somit geht das Sammelwerk im dritten Teil näher auf diese Beziehungen ein. Christiane Roth und Bettina Hohn beleuchten in ihrem Beitrag (*Service Learning aus der Perspektive von Community Partnern; Forschungsergebnisse aus den USA und Deutschland*) die Sichtweise der Praxispartner*innen. Der Beitrag gibt dabei zu Beginn einen schönen Überblick über Studien zu den Community Partner*innen. Den Autor*innen gelingt es, daraus klar formulierte Empfehlungen für die Zusammenarbeit abzuleiten. Der Frage ob „gut gemeint“ auch immer „gut“ ist, gehen Manfred Hofer und Julia Derkau im zweiten Beitrag (*Helfen und Geholfensein im Service Learning*) dieses Teils nach. Ausgehend von der Forderung, dass im Service-Learning die Beziehung zwischen Bildungsinstitutionen und Praxispartner*innen auf Augenhöhe sein soll, werden interessante Fragen zu Beziehungsasym-

metrie sowie erbetener und unerbetener Hilfe diskutiert. Dieses Kapitel ist auch für erfahrene Service-Learning-Lehrende ein Muss. Bei der Wahl der Praxispartner*innen wird von Seiten der Bildungsinstitutionen in der Regel sehr pragmatisch agiert, da diese zumeist froh sind, Partner*innen zu finden. Manfred Hofer und Katharina Spraul nehmen dieses Problemfeld auf und diskutieren in ihrem Beitrag (*Wer kann Community Partner für Service Learning werden?*) die Frage, wo eine zivilgesellschaftliche Organisation aufhört und ein Unternehmen anfängt. Dabei wird ein Begründungsmodell vorgestellt, welches es den Bildungsinstitutionen erleichtern soll zu entscheiden, ob eine Organisation für eine Service-Learning-Veranstaltung infrage kommt.

IV Entwicklungsperspektiven von Service Learning

Service-Learning ist nach Deutschland gekommen um zu bleiben. Der letzte Teil widmet sich der Frage, wie es mit diesem Format weitergeht. Im ersten Beitrag dieses Teils von Julia Derkau und Stefan Münzer (*Von Kooperation in Servicelearning zur Kollaboration*) wird anhand eines konkreten Beispiels gezeigt, wie sich Service-Learning-Projekte zu Campus Community Partnerschaften verstetigen können. Gerade für die Leitungsebene ist dies ein hochspannender Beitrag. Um längerfristig erfolgreich zu sein, muss Service-Learning eine hohe Qualität aufweisen. Mit der Frage, was Qualität aber eigentlich in diesem Kontext bedeutet, beschäftigen sich Julia Sonnberger und Claudia Leitzmann in ihrem Beitrag (*Entwicklung von Qualitätskriterien für Service Learning durch partizipative Zusammenarbeit*). Der Beitrag beschreibt die Entwicklung von zehn Qualitätskriterien für Service-Learning und bietet damit eine wunderbare Basis für zukünftige Entwicklungen. Einen Blick in die Zukunft werfen Jürgen Howaldt und Wolfgang Stark in ihrem Beitrag (*Innovation neu denken*). Soziale Innovation wird dabei als Chance für Hochschulen in ihrer Lehre, Forschung und Third Mission vorgestellt.

Der vorliegende Sammelband kann allen Lehrenden, Ministerien, Leitungen von Bildungsinstitutionen und der Bildungsverwaltung mit Nachdruck ans Herz gelegt werden. Gerade mit Blick auf die Lehrer*innenbildung gibt es im Bereich Service-Learning noch viel zu tun, um dieses Format allen Lernenden anbieten zu können.

Zum Abschluss noch eine persönliche Anmerkung: Ich habe selbst schon viele Service-Learning-Veranstaltungen durchgeführt und mich

auch in meiner eigenen Forschung mit diesem Format beschäftigt. Beim Lesen des Sammelbandes konnte ich trotzdem (oder deswegen) sehr viel Neues erfahren und meine eigene Sichtweise einer kritischen Reflexion unterziehen. Dafür ein großes Danke an die Herausgeber*innen und Autor*innen.

Peter Slepcevic-Zach, Assoz. Prof. Mag. Dr.,
Institut für Wirtschaftspädagogik
Karl-Franzens-Universität Graz

peter.slepcevic@uni-graz.at

AGENDA

(Stand 01.08.2023)

Sektionstagung empirische Bildungsforschung der Arbeitsgruppe für

Empirische Pädagogische Forschung (AEPF)

Informationen:

<https://www.uni-potsdam.de/de/aepf2023/index>

13. bis 15.09.2023

Universität Potsdam,
Deutschland

Jahrestagung Kommissionen Professionsforschung und Lehrer:innenbildung sowie Schulforschung und Didaktik

Informationen:

<https://www.dgfe.de/tagungen-workshops>

20. bis 22.09.2023,

DGfE/Uni Bremen,
Deutschland

Der Zugang zu Wissen – Zum Verhältnis von historischer Bildungs- forschung, Quellen und Gedächtnisinstitutionen.

Wissenschaftliche Konferenz

Informationen:

[https://phzh.ch/de/ueber-uns/veranstaltungen/
veranstaltung/Der-Zugang-zu-Wissen--Zum-
Verhaeltnis-von-historischer-Bildungsforschung-
Quellen-und-Gedaechtnisinstitutionen
Wissenschaftliche-Konferenz-v144533313.html](https://phzh.ch/de/ueber-uns/veranstaltungen/veranstaltung/Der-Zugang-zu-Wissen--Zum-Verhaeltnis-von-historischer-Bildungsforschung-Quellen-und-Gedaechtnisinstitutionen-Wissenschaftliche-Konferenz-v144533313.html)

28.09.2023,

Tagungszentrum
Schloss Au,
Schweiz

DGfE-Kongress 2024

Informationen:

www.dgfe.de/tagungen-workshops

10. bis 13.03.2024,

Halle an der Saale,
Deutschland

11. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF)

Informationen:

[https://www.gebf-ev.de/%C3%BCbersicht-gebf/
tagungen-der-gebf/2024-11-gebf-tagung-potsdam/](https://www.gebf-ev.de/%C3%BCbersicht-gebf/tagungen-der-gebf/2024-11-gebf-tagung-potsdam/)

18. bis 20.03.2024

Universität Potsdam,
Deutschland

CALL FOR ABSTRACTS

Im journal für lehrerInnenbildung werden vier Themenhefte pro Jahr herausgegeben. Seit 2017 werden mehrere Beiträge jedes Heftes nach einem offenen Call ausgewählt. Weitere Beiträge werden wie bis anhin von den für das jeweilige Heft verantwortlichen Herausgeber*innen eingeworben. Die abschließende Auswahl liegt bei den für das Themenheft verantwortlichen Herausgeber*innen. Kriterien für offenen Call: Die Beiträge sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fokussieren bzw. einen Zusammenhang zur Lehrer*innenbildung aufweisen und zum Heftthema passen.

Das jlb publiziert nur Erstveröffentlichungen. Es sind verschiedene Beitragstypen möglich: Überblicksartikel, Forschungsberichte, Erfahrungsberichte und Konzeptbeschreibungen. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 20.000 Zeichen (mit Leerzeichen).

Im offenen Call wird ein Abstract (max. eine A4-Seite) zum Thema des Heftes erwartet. Darin enthalten sind Bezüge zur wichtigsten Forschungsliteratur und eine Angabe zum Beitragstyp.

Per mail an die jeweiligen Herausgeber*innen des Hefts.

03/2024

Lehrer*innen künstlerischer Fächer und ihre Professionalisierung

(Herausgeber*innen: Eveline Christof, christof@mdw.ac.at, Tanja Obex, obex@mdw.ac.at)

Im Vergleich zur Forschung über Professionalisierungsprozesse von Studierenden und Lehrpersonen der schulischen Haupt- oder Kernfächer wissen wir in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften wenig über (angehende) Lehrpersonen in den künstlerischen Fächern. Die These ist, dass Studierende und Lehrende der Kunstfächer spezifische Merkmale aufweisen und mit spezifischen Herausforderungen im schulischen Alltag konfrontiert sind. Mehr über deren Kompetenzen, Professionalisierungsprozesse, Überzeugungen und Praktiken zu erfahren und vor dem Hintergrund des Lehrer*innenmangels und der in Österreich geplanten „PädagogInnenbildung NEU 2.0“ zu diskutieren, ist das Programm des Themenschwerpunkts „Lehrer*innen künstlerischer Fächer und ihre Professionalisierung“.

In den Formaten Forschungsberichte, Reflektierte Praxisberichte und Stichwort sollen folgende Fragen bearbeitet werden: Was sind die

lebensweltlichen Vorgeschichten von Studierenden künstlerischer Fächer und Kunstlehrer*innen? Welche Berufswahlmotive haben sie? Welche Rolle spielen Schulpraktika in deren Professionalisierung? Wie ist ihr Selbstbild in ihrer Doppelrolle als Künstler*in und Lehrer*in, und wie werden sie von anderen Akteur*innen im Schulfeld wahrgenommen? Wie gehen sie mit Leistungsbeurteilung und Rückmeldungen im Gestaltungsprozess um, und welchen Lernbegriff favorisieren sie? Welche innovativen Unterrichtskonzepte gibt es (digitales Lernen, fächerübergreifendes Unterrichten, multimodales Lernen im Kunst- und Musikunterricht usf.)?

Deadline für offenen Call: September 2023

Erscheinungstermin: September 2024

04/2024 Rassismuskritik

Herausgeber*innen: René Breiwe, breiwe@uni-wuppertal.de, Oxana Ivanova-Chessex, oxana.ivanova@phzh.ch, Claudia Schuchart, schuchart@uni-wuppertal.de)

Aktuelle Analysen zu Rassismus belegen, dass sich in der Gesellschaft rassistische Logiken auf struktureller, institutioneller sowie individueller Ebene zeigen. So wird auch Lehrer*innenbildung als ein bedeutender Ort rekonstruiert, an dem Rassismus wirksam bzw. (re-)produziert wird. Rassismuskritik begegnet diesen Verhältnissen, indem Prozesse der gewaltvollen Herstellung ‚Anderer‘ entlang rassistischer Wissensordnungen analysiert werden. Rassismuskritik bezieht sich auf verschiedene Formen von Rassismus sowie die Verwobenheiten mit anderen Ungleichheits- und Machtverhältnissen wie Klassismus oder Sexismus. Dabei ist Rassismuskritik unmittelbar verbunden mit stetiger (Selbst-)Reflexion – auch eigener Positionierungen und Privilegien.

Im Kontext der deutschsprachigen Lehrer*innenbildung gewinnt rassismuskritische Professionalisierung an Bedeutung. Als Ausdruck pädagogischer Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft wird (selbst-)kritisch bzw. -reflexiv hinterfragt, inwiefern rassismusrelevante Unterscheidungen in den Strukturen und Praktiken in Lehrer*innenbildung Verwendung bzw. Reproduktion erfahren und wie eine rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften ermöglicht werden kann. Der hinterfragende Blick einer rassismuskriti-

schen Lehrer*innenbildung richtet sich auf das historisch entstandene und normalisierte Wissen, mit dem Ziel, Bildungsorte im Sinne Spivaks durch ein kontinuierliches Verlernen weniger gewaltvoll werden zu lassen. Möglichkeiten zur kritischen Reflexion der eigenen Involviertheit in die hegemonialen Machtverhältnisse und Räume für Empowerment und Diskriminierungskritik werden dabei als mögliche Wege einer rassismuskritischen Professionalisierung diskutiert.

Im geplanten Heft sollen folgende Fragen sowohl theoretisch als auch empirisch bearbeitet werden:

- **Voraussetzungen der Rassismuskritik.** Was sind die gesellschaftlichen, historischen und institutionellen Voraussetzungen einer rassismuskritischen Lehrer*innenbildung und wie ist Rassismuskritik am Ort Lehrer*innenbildung (global-)gesellschaftlich situiert?
- **Lehrer*innenbildung als Ort der (Re-)Produktion rassistischer Ordnungen.** Inwiefern stellt Lehrer*innenbildung einen Ort dar, an dem Rassismuserfahrungen gemacht bzw. Rassismus (re-)produziert wird?
- **Formen der Rassismuskritik und rassismuskritische Professionalisierung.** Wie werden welche rassismuskritische Formen für eine Professionalisierung der Lehrpersonen fruchtbar gemacht und mit welchen Ambivalenzen und Widerständen geht rassismuskritische Lehrer*innenbildung einher?

Hinweis: Für dieses Heft gelten besonderen Vorgaben: Der Call richtet sich an (empirische oder theoretische) Forschungsbeiträge. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 20.000 und 30.000 Zeichen (mit Leerzeichen). Im offenen Call wird ein Abstract (500 Wörter) zum Thema des Heftes erwartet zuzüglich der Forschungsliteratur.

Deadline für offenen Call: Dezember 2023

Erscheinungstermin: Dezember 2024

Wir freuen uns auf zahlreiche Eingänge!

Für die jlb-Redaktion: Gloria Liebsch

Service-Learning

journal für LehrerInnenbildung

no. 2/2023

EDITORIAL

BEITRÄGE

01

Service-Learning in Lehramtsstudiengängen. Welche Lernorte eignen sich?

02

Kritische Reflexion im Rahmen von Service-Learning.
Erfahrungen mit neu zugewanderten Kindern in der Schule

03

Die österreichische Sonderschule als Service-Learning.
Ein Beitrag zur Professionalisierung?

04

Bildung für nachhaltige Entwicklung durch Service-Learning stärken?
Ein Konzept für die universitäre Lehrkräftebildung

05

Hinweise auf Langzeiteffekte von Service-Learning. Eine retrospektive Befragung

06

Service-Learning im Lehramt. Das Konzept der Teaching Clinic und
Fallbeispiele aus Universität und Hochschule

07

Service-Learning in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften
am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich

08

Lernförderung als mentoriertes Service-Learning. Ein Theorie-Praxis-Seminar

STICHWORT

09

Service-Learning.
Begriffsbestimmung eines neuen Lehransatzes in der Lehrkräftebildung

REZENSION

AGENDA

CALL FOR ABSTRACTS