

Praxismodelle

Bibliografie:

Katharina Resch und Jennifer Paetsch:
Service-Learning.

Begriffsbestimmung eines neuen

Lehransatzes in der Lehrkräftebildung.

journal für lehrerInnenbildung, 23 (2), 118-126.

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023-09>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung
j l b
no.2
2023

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 Kooperationschulen 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