Heinz Reinders

Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement

BELTZ JUVENTA

Heinz Reinders
Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement

Heinz Reinders

Service Learning –
Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Heinz Reinders, Jg. 1972, Dr. phil., ist Professor für und Inhaber des Lehrstuhls Empirische Bildungsforschung an der Universität Würzburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Evaluation pädagogischer Maßnahmen, Kindheits-, Jugend- und Migrationsforschung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C089473

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
Werderstr. 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de · www.juventa.de
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-3380-9

Inhalt

1 Vorwort 7

Teil I – Theorie und Forschungsstand 11

2 Einleitung 12

3 Was ist Service Learning? 21
3.1 Geschichte des Service Learning 21
3.2 Definition von Service Learning 25

4 Theorie des Service Learning 32
4.1 Theoretische Vorläufer 32
4.2 Bestandteile von Service Learning 34
4.3 Service Learning als konstruktivistische Lehr-Lernform 37
4.4 Service Learning als Reflexion von Theorie und Praxis 40
4.5 Praxiserfahrungen bei Service Learning 47

5 Überblicksstudien zur Wirksamkeit von Service Learning 52
5.1 Der Meta-Blick auf Meta-Analysen 52
5.2 Gegenstandsbereiche der Meta-Analysen 53
5.3 Haupteffekte von Service Learning 54
5.4 Bedingen für Effekte von Service Learning 59
5.5 Zusammenfassung 63

6 Sozio-kulturelle Wirkungen von Service Learning 66
6.1 Wertebildung 67
6.2 Veränderte Stereotype 75
6.3 Interkulturelle Kompetenz 82

7 Akademische Entwicklung 87
7.1 Einflüsse von Service Learning auf den Lernerfolg 87
7.2 Einfluss von Service Learning auf lernrelevante Faktoren 88
7.3 Bedingungen des Einflusses von Service Learning 90

8 Zusammenfassung der Befunde 94

9 Zwischenfazit 102

Teil II – Empirische Befunde 105

10 Studien zur Wirksamkeit von Service Learning in Deutschland 106
10.1 Die Pilotstudie 106
10.2 Die Prokrastinationsstudie 111
10.3 Die Hauptstudie 115
10.4 Das Würzburger Inventar zur Erfassung von Reflexionsprozessen bei Service Learning (WIER-SL) 122
10.5 Gesamtübersicht der drei Studien 125

11 Entwicklungsprozesse in Service Learning-Seminaren 129
11.1 Wahrnehmung der Lernumwelt 130
11.2 Lernrelevante Merkmale 136
11.3 Reflexion 146
11.4 Lernerfolg 159
11.5 Berufsbezogenheit 168
11.6 Persönlichkeitsentwicklung 174
11.7 Überblick der Entwicklungsprozesse in Service Learning 180

12 Bedingungen akademischer Entwicklung durch Service Learning 185
12.1 Akademische Entwicklung durch Reflexionsprozesse 186
12.2 Spezifische Bedingungen des Service Learning 191
12.3 Zusammenfassung 197

13 Diskussion und Ausblick 200

1 Vorwort

Die Freudenberg Stiftung unterstützt bereits seit vielen Jahren die Etablierung von Service Learning an Hochschulen bzw. Lernen durch Engagement an Schulen. Sie kann aus gutem Grund als Patin für diese innovative Lehr-Lernform in Deutschland angesehen werden. Diese Anerkennung steht nicht nur am Beginn dieser Publikation, weil Teile dieses Werkes als Expertise für die Stiftung entstanden sind. Sie ist allein schon deshalb angebracht, weil Service Learning ohne das nachhaltige Engagement der Freudenberg Stiftung nicht die Verbreitung und Qualität erfahren hätte, die wir heute verzeichnen können.

An mehr als 30 Hochschulen und an über 120 Schulen, die im bundesweiten „Netzwerk Lernen durch Engagement" aktiv sind, wird Service Learning als regelmäßiges Angebot für SchülerInnen und Studierende unterbreitet. Viele weitere Schulen (aller Schulformen) wurden durch das „Netzwerk Lernen durch Engagement" für die Einführung von Service Learning fortgebildet, beraten und mit Materialien ausgestattet. Damit hat die Lernkultur in Deutschland seit mehr als zehn Jahren einen neuen Baustein erhalten, der das Methodenspektrum deutlich erweitert und die zivilgesellschaftliche Verantwortung von Bildungsreinrichtungen stärkt. Gleichzeitig ist es bei der rasanten Verbreitung von Service Learning erforderlich, stets den Blick auf aktuelle Entwicklungen in Theorie, Forschung und Bildungspraxis zu lenken. Wenngleich die Geschichte von Service Learning in Deutschland gute Anzeichen eines Erfolgsmodells aufweist, bei dem die Implementierung und der Transfer einer Innovation gut gelingen, ist das Lernen aus bisherigen Erfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen unabdingbar, um die Umsetzung von Lernen durch Engagement weiter zu optimieren. Auch ist diese regelmäßige Praxis- und Wissenschaftsreflexion ein wichtiger Baustein für die evidenzbasierte Begründung von Service Learning nach innen und nach außen.

Aus diesen beiden Anlässen – Qualitätsentwicklung und evidenzbasierte Begründung – hat die Freudenberg Stiftung um eine Expertise gebeten, die aktuelle theoretische Debatten und Forschungsergebnisse aufgreift und systematisiert. Das Ziel dieser Expertise ist es, eine wissenschaftsorientierte Reflexion der Bildungspraxis zu ermöglichen und anzuregen. Der erste Teil

dieser Publikation ist identisch mit dieser für die Stiftung erstellten Expertise und in seiner Aktualität sowie theoretischen wie empirischen Breite einzigartig im deutschsprachigen Raum. In ihr wird gleichermaßen auf Schule und Hochschule als Bildungsorte für Lernen durch Engagement bzw. Service Learning eingegangen. Hierdurch werden einerseits Gemeinsamkeiten und Unterschiede in unterschiedlichen Phasen der Bildungsbiographie deutlich. Andererseits erlaubt dieser umfassende Blick auch eine Grundlage für in der Praxis Tätige und für WissenschaftlerInnen, ihre eigene Forschung jeweils an einen der beiden Schwerpunkte der Expertise anzuknüpfen.

Konkret ist dies im vorliegenden Band für den Bereich der Hochschulforschung geschehen. Anlass sind drei empirische Studien zur Wirksamkeit und den Bedingungen der Wirksamkeit von Service Learning in der universitären Ausbildung von Pädagogik-Studierenden. Diese Studierenden haben sich mit Theorien und Methoden der Sprach- und Lernförderung bei Kindern und Jugendlichen auseinandergesetzt und dieses Wissen in die Förderpraxis mit Kindergarten- und Grundschulkindern sowie sozial benachteiligten Jugendlichen umgesetzt. Die in der Expertise dargestellte theoretische Grundlage wird für diese drei Studien genutzt, um empirisch den Beitrag von Service Learning zur akademischen Entwicklung Lernender an Hochschulen nachzuzeichnen. Da die drei Studien die Hochschule fokussieren, müssen beim jetzigen Stand der Forschung Perspektiven auf die Schulforschung noch (weiter) entwickelt werden. Die empfohlene Lesart der empirischen Studien in diesem Band ist demnach, sie als einen von zwei Forschungsschwerpunkten zu betrachten, der bereits umgesetzt werden konnte und auf den Grundgedanken der Expertise im ersten Teil dieses Buches basiert.

Dann wird auch deutlich, dass Forschung als Mittel zur wissenschaftlichen Reflexion der Praxis ein wichtiges Instrument zur Qualitätssicherung für Service Learning bzw. Lernen durch Engagement darstellt. Hierzu leisten die Studien über Service Learning an Universitäten einen substanziellen Beitrag.

Der Weg von hier bis zu diesem letzten Kapitel ist selbstverständlich das Verdienst vieler Beteiligter, zu denen neben der Freudenberg Stiftung vor allem Manfred Hofer gehört. Bei Backhaus-Maul und Roth (2013, S. 82f.) findet sich die Begründung für diesen Dank:

> „Der Professor für Pädagogische Psychologie versuchte seine drei Mitarbeiter von Service Learning zu überzeugen, hatte aber nur bei einem von ihnen länger anhaltenden Erfolg."

Tatsächlich ist das Interesse an und die eigene Forschungstätigkeit zu Service Learning seinem Vorbild geschuldet. Allerdings ebenso an der Anfangsmotivation beteiligt waren die Studierenden der Universität Mannheim, die die Initiative CampusAktiv gegründet haben. Ihr Engagement hat gezeigt, wie groß der Payoff für einen Dozierenden sein kann, wenn er Service Learning anbietet.

Einen ganz besonderen Dank hat sich Marie Vey verdient, die die Korrektur des Manuskripts übernommen und dabei stets Geduld und Frohsinn gezeigt hat. Alles, was nicht so gut klingt, ist gegen ihren expliziten Willen im Manuskript geblieben. Ganz nahe am Forschungsgeschehen und für die hervorragende Durchführung der Studien sind Rebecca Wittek (Studie 1) sowie Stefanie Hillesheim (Studien 2 & 3) verantwortlich zu machen. Es ist ihr ganz besonderes Verdienst, dass die Studien erfolgreich durchgeführt werden konnten. Dies gilt um so mehr, weil damit nicht nur die Erhebungen sondern auch die Konzeption der Lehrveranstaltungen, die Koordination der Kooperationen mit den außeruniversitären Partnern sowie die Organisation des gesamten Ablaufs über die Semester hinweg verbunden war. Muss man so erst einmal hinbekommen …

Würzburg und Weinheim, Herbst 2015

Teil I – Theorie und Forschungsstand

2 Einleitung

Die Implementierung von erfahrungsbasiertem Lernen war an deutschen Schulen und Hochschulen unter dem Stichwort „Service Learning“ im Grunde ein Zufall.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts hatte der Mannheimer Psychologe Manfred Hofer einen Vortrag des amerikanischen Kollegen Wilfried Holton zum Thema „Service Learning“ gehört.

> „Mich beeindruckte der Bericht über ein Seminar zur ‚Soziologie der Armut‘, in dem er [Holten, d. Verf.] die Studierenden innerhalb der entsprechenden Themen in die Armenviertel von Boston schickte, zu den Obdachlosen, und in die Suppenkuchen, wo sie mit zu den Seminarthemen passenden Aktionen aushalfen. Dabei konnten sie die einschlägigen Fachtheorien und Statistiken mit Anschauung füllen und gleichzeitig Gutes tun.“ (Hofer 2003, S. 2)

Als Urheberin dieser Forschungsreise von Manfred Hofer kann die Freudenberg Stiftung in Weinheim gelten, die einen, wenn nicht sogar *den* maßgeblichen Anteil daran hatte und noch hat, dass Schüler und Studierende in Deutschland in Kontakt mit dieser Lehr-Lern-Methode gekommen sind. Insbesondere die seinerzeit bei der Stiftung beschäftigte und heutige Hochschullehrerin Anne Sliwka hat durch ihre Teilnahme an einer Tagung zu Service Learning in den USA im Jahr 2002 einen maßgeblichen Impuls für die Verbreitung des Konzepts gesetzt (Sliwka 2004; Sliwka, Petry & Kalb 2004).

Die weitere Geschichte von Service Learning hierzulande ist für den Hochschulbereich in einem systematischen Beitrag von Holton und Hofer (2008) sowie Holton (2009) gut dokumentiert. Für den Schulbereich geben Seifert, Zentner und Nagy (2012) einen kurzen Überblick (S. 224). Das erste Service Learning-Seminar an der Universität Mannheim wurde alsbald zu einem permanenten Angebot für Psychologie-Studierende ausgebaut und es entstand die erste ausführliche Buchpublikation zu Service Learning aus der Perspektive von Studierenden (Baltes, Hofer & Sliwka 2007). Dies ging einher mit der Gründung der studentischen Initiative „CampusAktiv“ an der Universität Mannheim. Dass die Universität Mannheim – und dort insbe-

sondere die Pädagogische Psychologie und Non-Profit-BWL – als Keimzelle von Service Learning an Hochschulen in Deutschland anzusehen ist, wird aber nicht nur durch die Besonderheit des dortigen Projektes, den sehr intensiv engagierten Studierenden, der engen Verzahnung der Praxis mit dem Curriculum und der Schaffung einer Stabsstelle Service Learning durch die Hochschulleitung belegt. Es findet auch Ausdruck in der Verleihung des ersten und einzigen Preises der Rosalynn-and-Jimmy-Carter-Foundation für besonderes Engagement an das Mannheimer Service Learning-Projekt (vgl. Abbildung 2-1).

Abbildung 2-1: Verleihung des Carter-Preises an das Service Learning-Projekt der Universität Mannheim mit Prof. em. Manfred Hofer (2.v.l.), beteiligten Studierenden und Vertretern der Universität Mannheim sowie der Freudenberg Stiftung Weinheim im Jahr 2007.

Den Auftakt zur späteren Gründung eines deutschen Pendants zum US-amerikanischen „Campus Compact", dem Zusammenschluss von Hochschulen mit Service Learning-Angeboten und einem Bekenntnis zur zivilgesellschaftlichen Verantwortung, bildete – ebenfalls 2007 – die erste Konferenz zu Service Learning an der Universität Mannheim.

Zwei Jahre später gründeten die Universitäten Erfurt, Duisburg-Essen, Mannheim, Lüneburg, des Saarlandes sowie Würzburg bei einem feierlichen Festakt an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg am 9. März

2009 das „Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung“. Mit Stand Juli 2015 gehören diesem Netzwerk bereits 32 Hochschulen an bzw. haben Beitrittserklärungen unterzeichnet (vgl. www.bildung-durch-verantwortung.de).

Auch im schulischen Bereich erfuhr Service Learning im vergleichbaren Zeitraum eine rasante Verbreitung. Aus einem erfolgreichen ersten Pilotversuch der Freudenberg Stiftung zur Erprobung von Service-Learning an zehn Schulen in Deutschland ist in den letzten Jahren das bundesweite „Netzwerk Lernen durch Engagement“ gewachsen. Darin sind Schulen organisiert, die mittels Service Learning Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler machen, die dem gleichen Grundgedanken folgen:

> „Lernen durch Engagement ist eine Lehr- und Lernform, die gesellschaftliches Engagement von SchülerInnen mit fachlichem Lernen verbindet.“ (Seifert, Zentner & Nagy 2012, S. 13)

Neben den Schulen begegnen sich im Netzwerk Partner aus der Zivilgesellschaft, Bildungspolitik und -verwaltung, die Schulen bei der Implementierung von Lernen durch Engagement unterstützen und sich mit ihnen gemeinsam für die qualitätsvolle Umsetzung, Weiterentwicklung und Verbreitung von Service-Learning in Deutschland einsetzen (vgl. www.lernen-durch-engagement.de).

Historisch gesehen haben sich demnach beide Stränge von Service Learning an Schulen und Hochschulen parallel entwickelt. Daneben haben beide Angebote eine weitere Gemeinsamkeit: Die wissenschaftliche und systematische Begleitforschung zu dieser Lehr-Lernform steht noch deutlich am Anfang. Es liegen erst wenige Studien mit zum Teil begrenzter methodischer Elaboration und Aussagekraft (Altenschmidt, Miller, Stickdorn 2009) oder aber Studien aus qualitativer Perspektive vor (Speck, Backhaus-Maul & Reichenau 2007), die weder belastbare Aussagen zur Wirkung noch – und dies wiegt schwerer – zu Gelingensbedingungen guter Service Learning-Praxis in Deutschland machen konnten (allerdings: Speck, Ivanova-Chessex & Wulf 2013).

Hinzu kommt, dass zu Service Learning zwar eine Vielzahl an Praxiskonzepten publiziert wurde. Sei es als Einzelfall-Erfahrungen (z. B. Menichetti et al. 2006; Sauer 2006) oder auch als systematische Zusammenstellung dieser Praxiserfahrungen (Seifert, Zentner & Nagy 2012). Allerdings wird Service Learning weder in der Praxis noch in der wissenschaftlichen Begleitung in Deutschland durch eine Theorie fundiert, die einen systematischen Blick auf den Gegenstandsbereich ermöglichen würde. Für die Praxis ist dieser Umstand zunächst vermutlich weniger gravierend, da mit den

sogenannten K-12-Standards für gute Service Learning-Praxis erprobte Leitplanken für qualitativ hochwertige Lehr-Lernangebote vorliegen (Billig/Weah 2009), die durch Seifert, Zentner und Nagy (2012) für den deutschen Bildungskontext angepasst und formuliert wurden.

Für die wissenschaftliche Begleitung hingegen wird dies sowohl für qualitative als auch quantitative Zugänge zu einem erheblichen Problem. Wenn über den Status von „Feel-Good-Evaluationen" hinaus Erkenntnisse darüber gewonnen werden sollen, ob und vor allem warum Service Learning einen Mehrwert für SchülerInnen und Studierende mit sich bringt, dann ist ein theoriegeleiteter Blick unerlässlich.

Um so verwunderlicher ist es, wenn auch Service Learning-Angeboten in Deutschland Wirkungen zugesprochen und mit diesen Wirkungen geworben werden, für die es keine belastbare empirische Basis oder eine Plausibilität schaffende Theorie gibt. Aussagen, wonach durch

> „die systematische Reflexion der Erfahrungen mit dem eigenen sozialen Engagement (…) der Lerneffekt (…), insbesondere auch der langfristige Lerneffekt" (Agentur Mehrwert 2014)

gesteigert werde, was durch wissenschaftliche Studien belegt sei, müssen vor diesem Hintergrund vor allem als Ausdruck der Begeisterung über Service Learning gewertet werden.

Auch für eine Tagung zu Service Learning an Hochschulen wird im Prospekt der einladenden Hochschulrektorenkonferenz damit geworben, die Lehr-Lernform biete

> „als Verknüpfung von wissenschaftlich fundierter Lehre und bürgerschaftlichem Engagement nicht nur der Zivilgesellschaft einen konkreten Nutzen, sondern trägt auf Hochschulebene durch die Anwendung praxis- und kompetenzorientierter Lehr- und Lerninhalte maßgeblich sowohl zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit (‚employability') und der Berufschancen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen als auch zu deren Persönlichkeitsbildung bei." (HRK-nexus 2014).

Bis zum Zeitpunkt dieser Tagungsankündigung liegt aus dem deutschsprachigen Raum keine Studie zur gesteigerten Beschäftigungsfähigkeit vor und es existieren lediglich zwei Studien zur Persönlichkeitsentwicklung bei Studierenden, die nur schwache oder sogar gegenteilige Einflüsse andeuten (Reinders & Wittek 2010; Speck et al. 2014).

Das Wecken überzogener Erwartungen an Service Learning als Allheilmittel und der unkritische und unreflektierte Umgang als Lehr-Lernme-

thode bergen die Gefahr, dass sie als Modeerscheinung daher kommt, deren dauerhafte Implementation durch rein personenbezogenes Engagement verhindert wird.

Bereits bei der erwähnten Service Learning-Tagung in Mannheim 2007 hat der Autor in seinem Vortrag darauf verwiesen, dass eine wissenschaftliche Evaluation von Service Learning unabdingbar ist, um die Stärken und die Schwächen, die Gelingensbedingungen sowie die Hemmnisse zu identifizieren und insgesamt realistische Ansprüche an das Konzept zu formulieren.

Vorläufige Ansätze quasi-experimenteller Untersuchungsdesigns (Reinders 2010; Reinders & Wittek 2010) erbrachten plausible Hoffnungen darauf, dass Service Learning die mit dem Lehrkonzept verbundenen Hoffnungen erfüllen kann. Die in der ersten Studie zum subjektiven Lernerfolg durch Service Learning bei Studierenden in Deutschland konstatierten schwachen Lernzuwächse (Reinders 2010) wurden durch die aktuelle Studie von Speck et al. (2014) im Kern repliziert.

Bei der kritischen Durchsicht des Manuskripts zum Beitrag „Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten" (Reinders 2010) hat Manfred Hofer seinerzeit folgende Aussage für das Manuskript vorgeschlagen:

> „Angesichts der multiplen Ziele von Service Learning könnte man diese Lehrmethode allerdings auch dann als wertvolle Bereicherung des didaktischen Methodenspektrums ansehen, wenn sie in ihren Lernerfolgen den traditionellen Lehrformen nicht deutlich überlegen ist. Sogar könnte eine Unterlegenheit akzeptiert werden, wenn stattdessen andere positive Effekte auftreten: Motivationserhöhung, Persönlichkeitsentwicklung (bei Studierenden), Vorteile (bei den Hilfeempfängern), Vernetzung der Hochschule mit der Community (für die Universität) und Stärkung der Demokratie durch erhöhtes politisches Bewusstsein Studierender (für den Staat)." (Reinders 2010, S. 544)

Diese Aussage wurde mit Zustimmung des Kollegen und Mentors Manfred Hofer seinerzeit wortgetreu in den Beitrag für die ZfPäd aufgenommen und spiegelt die normative Perspektive des Autors sehr gut wider: Service Learning muss nicht jede in sie gesetzte Erwartung erfüllen. Wenn auch nur eines der im Zitat genannten Ziele annähernd erreicht wird, besteht eine didaktische und gesellschaftliche Berechtigung dafür, Service Learning an Schulen und Hochschulen anzubieten.

Entscheidend ist aber, dass Behauptungen über die Wirksamkeit von Service Learning unterlassen werden sollten, für die es noch keine belastbaren Daten gibt. Kritikern an eine zeitlich aufwändigere Lehr-Lernform wird hierdurch Tür und Tor geöffnet. Engagierten Lehrkräften wird vielleicht

das Bild vermittelt, Service Learning funktioniere einwandfrei, ohne dass diese auf die Herausforderungen und Belastungen angemessen vorbereitet würden. Bildungsträger verweigern vielleicht die Unterstützung für Service Learning, weil ihnen die Diskrepanz zwischen Versprochenem und Realisiertem zu groß erscheint.

Internationale Studien sind bedingt geeignet, eine Argumentationsgrundlage für Deutschland zu bilden. Bereits das Eingangszitat von Hofer (2009) zu den Kursen von Holton in Obdachlosenheimen und Suppenküchen zeigt, dass die gesellschaftliche Struktur zwischen den beiden Ländern zu unterschiedlich ist. In den Vereinigten Staaten besitzen gemeinnützige Tätigkeiten viel stärker kompensatorischen Charakter für fehlende wohlfahrtstaatliche Absicherungen als in Deutschland. Entsprechend verbreiteter ist Gemeinnützigkeit bereits bei Jugendlichen (Tourney-Purta et al. 2001).

Die Themen „Social Justice" oder „Civic Responsibility" sind dort historisch aus ganz anderen Diskursen entstanden als hierzulande. Curricula an Schulen und Hochschulen weisen eine andere Genese, Struktur und Umsetzung auf. Mehr als die Hälfte der High Schools in den USA realisierten beispielsweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts Service Learning als festen Bestandteil ihres Lehrplans, sogar 64 Prozent aller öffentlichen Schulen boten in irgendeiner Form Gelegenheiten zu gemeinnütziger Tätigkeit an (Skinner & Chapman 1999). Von solchen Verbreitungsgraden – und damit Selbstverständlichkeiten in der Verknüpfung von (Hoch-) Schule und Gemeinnützigkeit – ist Bildung in Deutschland noch sehr weit entfernt.

Vor dem Hintergrund dieser einleitenden Erläuterungen ergeben sich drei Ansatzpunkte für die in diesem Band berichteten Überlegungen:

1. Es fehlt bislang an einer theoretischen Grundlage für die Beschreibung und Erklärung der Wirkungen und Wirkungsbedingungen von Service Learning in Deutschland. Diese wird jedoch als notwendig erachtet, um erklären zu können, warum Service Learning unter welchen Konstellationen zu Wirkungen führt oder eben nicht. Dieses Wissen ist für die pädagogische Praxis, will sie zielgerichtet sein, sinnvoll und unabdingbar.
2. Die empirische Basis für praktische Folgerungen ist im deutschsprachigen Bildungskontext eher lückenhaft und ermöglicht somit keinen realistischen Blick auf die faktischen – statt der gewünschten – Potenziale von Service Learning.
3. Die bisherige Praxis des Service Learning an Hochschulen in Deutschland soll durch eine theoretische Fundierung und eine

empirische Perspektive bereichert und damit – so die Hoffnung – weniger anfällig gegenüber Erfahrungen im Einzelfall werden.

Als Weg zu diesen drei Zielen werden in den nachfolgenden Kapiteln zunächst in einem theoretischen Teil Begriffsklärungen zu Service Learning vorgenommen und eine Theorie des Service Learning vorgestellt (Kapitel 3 & 4). Die Annahmen dieser Theorie werden im nächsten Schritt durch den bisherigen internationalen Forschungsstand angereichert und zumindest auf Plausibilität hin geprüft. Hierbei werden zunächst die bestehenden Meta-Analysen referiert (Kapitel 5) um sodann einen näheren Blick auf die einzelnen Studien in den Bereichen kognitiver (Kapitel 6) und soziokultureller Wirkungen (Kapitel 7) sowie Wirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung (Kapitel 8) zu werfen. Besonderes Augenmerk wird dann auf der Identifikation von Bedingungen liegen, die im bisherigen Forschungsstand für das Gelingen von Service Learning angeführt werden (Kapitel 9).

Den zweiten Teil bestreiten dann die Ergebnisse von Studien zu Service Learning an Hochschulen, die am Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung der Universität Würzburg seit 2007 durchgeführt wurden (ab Kapitel 10). Hier handelt es sich um drei Studien bei Studierenden der Pädagogik, die im Längsschnitt begleitet wurden:

Studie 1: Längsschnittliche Betrachtung bei Service Learning-Studierenden im Vergleich zu Studierenden ohne Service Learning-Teilnahme über ein Semester mit den Schwerpunkten Lernförderung und Persönlichkeitsmerkmale.

Studie 2: Längsschnittlicher Vergleich von Studierenden über ein Semester, die das Service Learning-Angebot sofort nutzen oder aber um ein Semester nach hinten verschieben.

Studie 3: Längsschnittlicher Vergleich von Service Learning-Studierenden über zwei Semester im Vergleich zu Studierenden ohne Service Learning-Teilnahme mit den Schwerpunkten Reflexion, Lernförderung und Persönlichkeitsmerkmale.

Die erste Studie wurde als Pilotstudie und Vorbereitung für ein ausführlicheres DFG-Forschungsprojekt durchgeführt. Sie stellt in manchen Bereichen eine etwas naive Herangehensweise dar. Dies betrifft insbesondere die Annahme, es ließen sich direkte Wirkungen von Service Learning ohne Berücksichtigung individueller oder Kontextvariationen ermitteln.

Studie 2 nimmt mögliche Selektionseffekte bei der Entscheidung für oder gegen Service Learning in den Blick. Dies wurde durch eine Manipulation realisiert, bei der Studierende generell zur Teilnahme an Service

Learning verpflichtet waren, aber den Zeitpunkt der Teilnahme selbst wählen konnten. Prokrastination wurde demnach als Proxy für die Freiwilligkeit der Teilnahme herangezogen.

Die dritte Studie wiederum entstand im Rahmen des von der DFG finanzierten Forschungsprojekts „servU – Service Learning an Universitäten" und betrachtet Service Learning-Studierende über zwei Semester hinweg mit drei Messzeitpunkten und begleitenden Lerntagebüchern. Die Theorieentwicklung sowie die Berücksichtigung von Reflexion als Bindeglied zwischen Theorie und Praxis (Sliwka 2009) bilden das Kernanliegen dieses Studienzyklus.

Gemeinsam ist allen drei Studien die zu Grunde liegende Population von Pädagogik-Studierenden, das längsschnittliche sowie quasi-experimentelle Design. Ferner ist zu berücksichtigen, dass erst die dritte Studie explizit vor dem Hintergrund eines theoretischen Gerüsts konzipiert wurde. Studie 1 und 2 werden also post hoc auf die theoretischen Annahmen bezogen.

Im abschließenden Kapitel 13 werden die Überlegungen in diesem Band zusammengefasst, kritisch diskutiert und auf mögliche Folgerungen für die Praxis durchleuchtet.

Literatur

Agentur Mehrwert (2014). *Hochschulen – Was ist Service Learning? Online verfügbar unter: http://www.agentur-mehrwert.de/hochschulen/was-ist-service-learning.html [06.05.2015].* Stuttgart: Agentur Mehrwert.

Altenschmidt, Karsten, Miller, Jörg & Stickdorn, Mareike (2009). Evaluation von Service Learning-Seminaren. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 121–127). Weinheim: Beltz.

Baltes, Anna, Hofer, Manfred & Sliwka, Anne (Hg.) (2007). *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten.* Weinheim: Beltz.

Billig, Shelley & Weah, Wokie (2009). *The K-12 Service-Learning standards for quality practice.* Saint Paul, MN: National Youth Leadership Council.

Hofer, Manfred (2003, März). *Service Learning in Deutschland. Vom Zufall über Carter zu einer universitären Lehrform.* Vortrag auf der Gründungskonferenz Service Learning, Würzburg: Universität Würzburg.

Holton, Wilfried E. (2009). Die Anfänge von Service Learning an deutschen Universitäten. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 112–120). Weinheim: Beltz.

HRK-nexus (2014). *Konferenzankündigung zu Service Learning – Lernen durch Engagement. Von der Idee zur Umsetzung. Online verfügbar unter: http://www.hrk-nexus.de/aktuelles/termine/servicelearning/ [06.05.2015].* Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.

Jaeger, Michael, In der Smitten, Susanne & Grützmacher, Judith (2009). *Gutes tun und gutes Lernen: Bürgerschaftliches Engagement und Service-Learning an Hochschulen. Evaluation des Projekts UNIAKTIV an der Universität Duisburg-Essen*. Hannover: HIS.

Menichetti, Michaela, Fliegner, Beate, Dieckhoff, Cornelia & Ceran, Bayram (2006). *Praxisbaustein Mentorenprojekt. Betreuung von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund durch ältere Schüler/innen. Eduard-Spranger-Schule Reutlingen, Baden-Württemberg*. Berlin: BMBF.

Reinders, Heinz (2010). Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. *Zeitschrift für Pädagogik, 56*(4), 531–547.

Reinders, Heinz & Wittek, Rebecca (2009). Persönlichkeitsentwicklung durch Service Learning an Universitäten. In K. Altenschmidt, J. Miller J. & R. Stark (Hg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm* (S. 128–43). Weinheim: Beltz.

Sauer, Susanne (2006). *Praxisbaustein Schüler für Schüler. Service Learning für Engagement und Verantwortungsübernahme von Schülern im Schulleben. Schillerschule Münsingen, Baden-Württemberg*. Berlin: BMBF.

Seifert, Anne, Zentner, Sandra & Nagy, Franziska (2012). *Praxisbuch Service-Learning. Lernen durch Engagement an Schulen*. Weinheim: Beltz.

Skinner, Rebecca & Chapman, Chris (1999). *Service-Learning and community service in K-12 public schools. Online verfügbar unter: http://nces.ed.gov/pubs99/1999043.pdf [11.07.2015]*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

Sliwka, Anne (2004). „Freiwillig hätte ich das nie gemacht, jetzt würde ich das sofort wieder tun". Erfahrungen mit Service Learning an deutschen Schulen. In A. Sliwka, C. Petry & P. E. Kalb (Hg.), *Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun* (S. 32–57). Weinheim: Beltz.

Sliwka, Anne (2009). Reflexion: Das Bindeglied zwischen Service und Lernen. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 85–90). Weinheim: Beltz.

Sliwka, Anne, Petry, Christian & Kalb, Peter E. (Hg.) (2004). *Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun*. Weinheim: Beltz.

Speck, Karsten, Backhaus-Maul, Holger & Reichenau, Jan (2007). *Wissenschaftliche Evaluation des Programms ‚Service Learning – Schule gestaltet Gemeinwesen im Land Sachsen-Anhalt'*. Potsdam & Halle: Universitäten Potsdam & Halle-Wittenberg.

Speck, Karsten, Ivanova-Chessex, Oxana, Viertel, Michael & Wulf, Carmen (2014, März). *Wie wirkt Service Learning? Empirische Befunde zu engagementbezogenen Lernprozessen am Beispiel zweier Studien aus dem Schul- und Hochschulbereich*. Vortrag auf dem 24. DGfE-Kongress, Berlin: Humboldt-Universität.

Speck, Karsten, Ivanova-Chessex, Oxana & Wulf, Carmen (2013). *Wirkungsstudie Service Learning in Schulen. Forschungsbericht über eine repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern aus sozialgenial-Schulprojekten in Nordrhein-Westfalen*. Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg.

Torney-Purta, Judith, Lehmann, Rainer, Oswald, Hans & Schulz, Wolfram (2001). *Citizenship and education in twenty-eight Countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

3 Was ist Service Learning?

Der etwas sperrige Begriff des Service Learning ist kein Anglizismus für die Ausbildung in der Systemgastronomie sondern wird in diesem Kapitel als Lehr-Lernform mit der Verknüpfung von Theorie und Praxis mit zivilgesellschaftlichem Engagement definiert. Ein kurzer Einblick in die Geschichte des Konzepts verdeutlicht dessen Grundidee und wesentlichen pädagogischen Anliegen.

3.1 Geschichte des Service Learning

Service Learning ist eine Idee, die ihren Ursprung in der US-amerikanischen Tradition des „experiential learning", des Lernens durch Erfahrung hat:

> „Experiential learning enhances the educational experiences of students by providing them opportunities to go beyond textbooks and classrooms and addresses real-life issues and challenges. Service Learning is one type of experiential learning that helps students prepare to become contributing members of society." (Lester et al. 2005, S. 278)

Service Learning wird häufig zurückgeführt auf die pädagogischen Ideen zur Verknüpfung von Lernen und Community, von Lernen durch und für zivilgesellschaftliche Verantwortung nach Dewey (1916). Dessen Werk „Demokratie und Erziehung" gilt vielen AutorInnen als pädagogische Grundlage und normative Begründung für die Notwendigkeit, schulisches Lernen und zivilgesellschaftliche Verantwortung miteinander zu koppeln (z. B. Sliwka 2004a; 2004b; 2006).

Als Konzept ist Service Learning allerdings erst etwa dreißig Jahre später aufgetreten und wurde im Zusammenhang mit einem Praktikum genannt, bei dem Studierende Credits in ihrem Studium für die Durchführung sozialer Projekte bekamen (vgl. Kenny & Gallagher 2002, S. 15).

> „My first contact with service-learning was in the late 1940's when the Southern Regional Education Board (SREB) – using federal dollars – popularized a service-learning internship model. Service-learning at that time was defined as

> the integration of the accomplishment of a public task with conscious educational growth.
> A typical service-learning activity was a 10- to 15-week full-time experience in which students carried out work tasks in communities while also receiving academic credit and/or financial remuneration." (Sigmon 1979)[1]

Offenbar wurden bereits in diesen frühen Jahren Grundideen des heutigen Service Learning umgesetzt: Unterstützung der Community und Anrechnung als Studienleistung. Mitte der 1960er Jahre tauchte dann Service Learning als Begriff für dieses Konzept erstmalig auf. Bis weit in die 1980er Jahre hinein war Service Learning allerdings nur einer eher kleinen Gruppe Lernender an ausgewählten Schulen und Hochschulen zugänglich und ein einheitliches Konzept mit vergleichbaren Qualitätsstandards noch nicht ersichtlich (Pollack 1999).

Ab Mitte der 1980er Jahre erfährt das Konzept dann eine rasante Verbreitung in Nordamerika, unter anderem weil US-amerikanische Colleges und Universitäten größeres Gewicht auf ihre zivilgesellschaftliche Verantwortung legen und sich 1985 drei der renommiertesten Einrichtungen des Landes im Bündnis „Campus Compact" zusammenschließen.

> „In the mid-1980s, the media portrayed college students as materialistic and self-absorbed, more interested in making money than in helping their neighbors. The founding presidents believed this public image was false; they noted many students on their campuses who were involved in community service and believed many others would follow suit with the proper encouragement and supportive structures." (campus-compact.org/about/history-mission-vision; 07.05.2015).

Kenny und Gallagher (2002) sprechen von einer rasanten Ausbreitung der Service Learning-Angebote ab Mitte der 1990er Jahre, eine Entwicklung, die sich unter anderem in den mittlerweile über 1.100 Mitgliedshochschulen von „Campus Compact" niederschlägt. Als eine der Ursachen wird die Einführung verschiedener Gesetze in den USA angeführt, die die Einbindung von Service in den schulischen Kontext regelten und auch eine verstärkte Förderung von Service Learning durch öffentliche und private Mittel mit sich brachten (Sliwka 2004a, S. 5ff.).

---

1 Der Originalartikel von Robert L. Sigmon aus dem Jahr 1979 ist online als Volltext verfügbar unter: http://mith.umd.edu/WomensStudies/Development+Support/ServiceLearning/1-reflections+formulations.html [07.05.2015].

Parallel zur quantitativen Verbreitung des Konzepts haben sich auch erhebliche qualitative Entwicklungen im didaktischen Bereich ergeben. Es kam sukzessive zu einer einheitlichen Definition von Service Learning und es wurden ab Ende der 1970er Jahre Qualitätsstandards formuliert (Sigmon 1979):

> "If we are to establish clear goals and work efficiently to meet them, we need to move toward a precise definition. […]
> - Principle One: Those being served control the service(s) provided.
> - Principle Two: Those being served become better able to serve and be served by their own actions.
> - Principle Three: Those who serve also are learners and have significant control over what is expected to be learned."

Diese Festlegungen beinhalten bereits definitorische Merkmale aktueller Konzeptionen (realer Unterstützungsbedarf in der Community einerseits sowie akademische Kontrolle über die Lerninhalte andererseits) und legen gleichzeitig erste Qualitätsmerkmale fest. Auch das grundlegende Merkmal der Reziprozität wird in dieser frühen Arbeit bereits als konstituierend eingeführt.

Dieser Prozess mündet bislang in der Formulierung von acht Qualitätsmerkmalen für gute Service Learning-Praxis im Jahr 2008 durch die K-12-Standards.[2] Diese werden in vielen Praxisleitfäden implizit oder explizit zu Grunde gelegt (z.B. Seifert, Zentner & Nagy 2012) und wurden in zahlreichen Studien auf ihre Wirksamkeit hin überprüft (z.B. Yorio & Ye 2012). Diese acht Standards sind im Einzelnen (National Youth Leadership Council, 2009; http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/files/Standards_Oct2009-web.pdf; 07.05.2015):

- "*Meaningful Service*
  Service-learning actively engages participants in meaningful and personally relevant service activities.
- *Link to Curriculum*
  Service-learning is intentionally used as an instructional strategy to meet learning goals and/or content standards.
- *Reflection*
  Service-learning incorporates multiple challenging reflection acti-

2 K-12 steht für „Kindergarden through 12th grade" und bezeichnet den Zusammenschluss von in der Praxis der Vorschul- bis zur High School-Bildung Tätigen.

vities that are ongoing and that prompt deep thinking and analysis about oneself and one's relationship to society.

- *Diversity*
  Service-learning promotes understanding of diversity and mutual respect among all participants.
- *Youth Voice*
  Service-learning provides youth with a strong voice in planning, implementing, and evaluating service learning experiences with guidance from adults.
- *Partnerships*
  Service-learning partnerships are collaborative, mutually beneficial, and address community needs.
- *Progress Monitoring*
  Service-learning engages participants in an ongoing process to assess the quality of implementation and progress toward meeting specified goals, and uses results for improvement and sustainability.
- *Duration and Intensity*
  Service-learning has sufficient duration and intensity to address community needs and meet specified outcomes."

Für jeden der Standards werden eine Reihe von Indikatoren genannt, an denen die Einhaltung festgemacht und durch die eine empirische Überprüfung der Qualität möglich wird.

Celio, Durlack und Dymnicki (2011) haben diese Standards neu gruppiert und kommen auf vier Qualitätsmerkmale von Service Learning:

- Enge Verknüpfung von Praxis und akademischen Inhalten;
- hohe Partizipation von Schülern/Studierenden bei der Wahl und Gestaltung der Service Learning-Projekte bei gleichzeitiger Begleitung durch erfahrene Erwachsene;
- intensive Kooperation zwischen Akademikern (Dozierende/Lehrkräfte) und in der Community-Praxis Tätige auf inhaltlicher und struktureller Ebene;
- häufige Möglichkeiten zur qualitativ hochwertigen Reflexion und kritischen Betrachtung des Theorie-Praxis-Verhältnisses.

In ihrer Meta-Analyse können Celio et al. (2011) sowie Yorio und Ye (2012) die Bedeutsamkeit dieser Kriterien teilweise aufzeigen (vgl. Kapitel 4). In eine ähnliche Richtung gehen auch die Befunde von Gray, Ondaatje und

Zakaras (1999) in ihrer Studie an 28 Bildungseinrichtungen mit über 1.300 befragten SchülerInnen.

Diese Qualitätsstandards verweisen demnach auch auf definitorische Elemente von Service Learning, wonach von Service Learning nur die Rede sein kann, wenn diese Qualitätsstandards eingehalten werden. Für den deutschsprachigen Raum haben Seifert, Zentner und Nagy (2012) sechs zentrale Standards formuliert, die insbesondere in die Praxis von Service Learning an Schulen Eingang gefunden haben und mittlerweile als landesweite Norm für gute Service Learning-Praxis gelten können:

- Das Engagement der Lernenden reagiert auf einen realen Bedarf in der Community;
- Service Learning ist mit den Inhalten der Lehrpläne verknüpft und greift diese explizit auf;
- es findet eine regelmäßige und bewusste Reflexion der Erfahrungen statt;
- die Lernenden sind aktiv in die Konzeption, Umsetzung und Nachbereitung des Service Learning-Vorhabens eingebunden;
- das Engagement der Lernenden findet gemeinsam mit Partnern außerhalb des Schulkontextes statt;
- die Lernenden erhalten im Prozess und am Ende des Service Learning-Projektes konstruktives Feedback und Anerkennung.

Diese sechs Markierungen für gute Service Learning-Praxis entstammen dabei einer Melange aus reichhaltiger Praxiserfahrung, theoretischer Fundierung sowie Anleihen an die K12-Standards (s.o.).

3.2 Definition von Service Learning

Die K-12-Standards können als die elaborierteste Sammlung von Qualitätskriterien gelten und werden auch sechs Jahre nach ihrer Veröffentlichung regelmäßig zitiert. Ebenso hat sich auch die Definition des NYLC von Service Learning als Quasi-Standard etabliert, wenn es darum geht, den Praxiszugang oder dessen empirischer Begleitung näher zu bestimmen:

> „Service-learning is a philosophy, pedagogy, and model for community development that is used as an instructional strategy to meet learning goals and/or content standards.“ (NYLC 2009; http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/files/Standards_Oct2009-web.pdf; 07.07.2014).

Diese Beschreibung bleibt noch sehr allgemein und ist vom NYLC bewusst weiter gehalten, um der Pluralität auftretender Praxisformen im amerikanischen Bildungssystem gerecht zu werden.

Gängige Definitionen greifen die Verknüpfung von sozialer Unterstützung (Service) und Erwerb von akademischem Wissen (Lernen) in der Regel auf. Service Learning sei demnach das Durchführen von Projekten, um reale Unterstützungsbedarfe in der Community zu decken und dabei Wissen durch praktische Erfahrungen zu vertiefen (z. B. Sliwka 2004).

Bereits 1993 hat die „Alliance for Service Learning in Education Reform" (ASLER) die Verknüpfung dieser beiden Begriffe in ihre Definition gefasst:

> „Service Learning is a method of teaching through which students apply newly acquired academic skills and knowledge to address real-life needs in their own communities." (ASLER 1993, S. 71)

Interessant ist an diesen wie vielen weiteren Definitionen, dass Service Learning als Lehr-Lernform bereits über seine Wirkungen definiert wird. Es wird unterstellt, dass Service Learning neues Wissen für die Anwendung zur Verfügung stelle und Studierende neue Fähigkeiten vermittle. Service Learning enthalte

> "curricular concepts in the context of real-life situations [and] empowers students to analyze, evaluate, and synthesize these concepts through practical problem-solving" (ebda.)

Demnach werden Service Learning als didaktisches Konzept und dessen Wirkungen in einem Atemzug als definitorische Merkmale benannt, was aus Evaluationsperspektive tautologisch wird. Es handelt sich um Service Learning, wenn es wirkt; oder es wirkt nicht, dann ist es kein Service Learning. In diesem Fall wäre immer eine Wirksamkeit von Service Learning festzustellen, weil alle Lehr-Lernformen ohne Auswirkungen bei Studierenden oder SchülerInnen kein Service Learning sind.

Dies führt nicht selten zu der – auch in der Einleitung beschriebenen – Dynamik, dass Service Learning per se positive Wirkungen auf Schüler oder Studierende zugeschrieben werden, weil diese Effekte ja konstituierende Merkmale von Service Learning darstellen. Die stärkere Durchdringung des Forschungsfeldes durch bspw. die Pädagogische Psychologie oder die empirische Soziologie bzw. empirische Erziehungswissenschaft hat dazu geführt, diesen siamesischen Zwilling sukzessive zu trennen. So definiert etwa Hofer (2007, S. 37):

> „Service Learning verstehe ich als eine besondere Art universitärer Lehre, in der Theorie und Praxis miteinander verbunden werden. Service Learning besteht aus zwei Komponenten. 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."

Seifert, Zentner und Nagy (2012, S. 12ff.) definieren Service Learning für den Schulbereich ebenfalls stark in Anlehnung an die Qualitätsstandards, die in ihrem Praxisbuch formuliert werden:

> „Service-Learning (…) ist eine Lehr- und Lernform, die gesellschaftliches Engagement von Schüler/innen mit fachlichem Lernen verbindet. (…) Schüler/innen setzen sich für das Gemeinwohl ein, sei es im sozialen, ökologischen, politischen oder kulturellen Bereich. Sie tun etwas für andere Menschen und für die Gesellschaft und sammeln dabei demokratische Erfahrungen (Service). Sie engagieren sich aber nicht losgelöst von oder zusätzlich zur Schule, sondern als Teil von Unterricht und eng verbunden mit dem fachlichen Lernen. Das Engagement wird im Unterricht geplant, die Erfahrungen, welche die Schüler/innen beim praktischen Einsatz sammeln, werden reflektiert und mit Inhalten der Bildungs- und Lehrpläne verknüpft (Learning)."

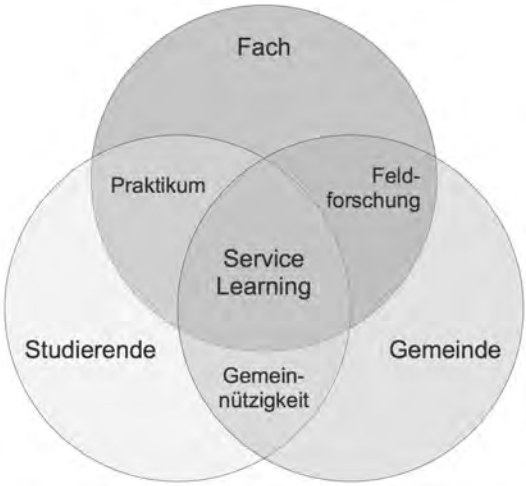
Diese beiden Definitionen zielen nicht darauf ab, was *durch* Service Learning mit Studierenden passiert, sondern was Studierende und Lehrende *bei* Service Learning machen und welche Grundprinzipien zu beachten sind. Als solche didaktische Grundprinzipien von Service Learning werden regelmäßig Realitätsbezug, Reflexion und Reziprozität genannt (Godfrey, Illes & Berry 2005).

- *Realitätsbezug* meint, dass die durchgeführten Projekte nicht im artifiziellen Lernsetting von Schule oder Hochschule, sondern im realen Leben angesiedelt sein und reale Unterstützungsbedarfe der Community bestehen müssen.
- *Reziprozität* zielt darauf ab, dass Studierende bzw. SchülerInnen und unterstützte Personen oder Organisationen wechselseitig verlässlich sind, voneinander lernen und auf ihre gegenseitigen Bedürfnisse eingehen.
- *Reflexion* bedeutet, dass Lernende ausreichend Zeit und didaktische Anleitung zum Nachdenken über das Verhältnis von akademischer Theorie und der tatsächlichen Lebenspraxis erhalten.

Yorio und Ye (2012) weisen darauf hin, dass es sich bei diesen drei Prinzipien um didaktische Elemente von Service Learning handelt, die analytisch von den Wirkungen bei Studierenden getrennt sind und daher eine Wirkungsanalyse überhaupt erst ermöglichen (vgl. auch Muscott 2000, S. 349).

Neben dieser Abgrenzung zwischen didaktischen Prinzipien einerseits und möglichen Wirkungen bei Lernenden andererseits erfolgten Definitionen auch häufig in Abgrenzung zu anderen Tätigkeitsformen mit Realitätsbezug, hier insbesondere der gemeinnützigen Tätigkeit, dem Praktikum sowie der Feldforschung (Santili & Falbo 2001) (vgl. Abbildung 3-1).

Abbildung 3-1: Abgrenzung von Service Learning gegenüber anderen Tätigkeitsformen Studierender (Santili & Falbo 2001)



Während das studentische Praktikum die beiden Bereiche Studierende und Fach miteinander verknüpft, stehen bei gemeinnütziger Tätigkeit die Studierenden in Verbindung mit ihrer Gemeinde. Feldforschung hingegen umfasst den Zugang zur Gemeinde durch das fachliche Forschen. Lediglich bei Service Learning werden die fachlichen Inhalte, die Aktivitäten der Studierenden und die Gemeinde als gemeinsame „Partner" miteinander verwoben. Durch diese Abgrenzung verschiedener Tätigkeitsformen Studierender wird noch einmal das zentrale definitorische Merkmal von Service Learning deutlich: Die Verknüpfung von fachlichem Lernen mit sozialen Projekten in der Gemeinde.

Vor dem Hintergrund der drei didaktischen Prinzipien (Realitätsbezug, Reflexion, Reziprozität) und der Taxonomie von Santili und Falbo (2001) sowie der Trennung zwischen didaktischen Merkmalen und Wirkungen

von Service Learning erscheint dann die Definition von Hurd (2006) als eine gute Arbeitsgrundlage für die weitere theoretische und empirische Bearbeitung des Gegenstandsbereiches:

> „As pedagogy, service learning emphasizes *meaningful* student learning through applied, active, project-based learning that draws on multiple knowledge sources (academic, student knowledge and experience, and community knowledge) and provides students with ample opportunities for ethical and critical reflection and practice." (Hurd 2006, S. 1; Hervorhebung im Original)

Dass die Wirkungen analytisch und empirisch von den Merkmalen der Lehr-Lernmethode zu trennen sind, verdeutlicht auch Hurd (2006) in seinen weiteren Ausführungen. Zudem wird die Notwendigkeit offensichtlich, wenn die Service Learning-Typologie von Sigmon (1994) herangezogen wird.

Er unterscheidet vier Arten von Service Learning-Angeboten anhand der Gewichtung der Service- und der Learning-Komponente.

- Service **Learning** (Typ 1). Bei Kursen dieser Form steht das Lernen akademischer Inhalte im Vordergrund, die Resultate der Unterstützung für die Gemeinde sind nachrangig. Beispiele hierfür wären Umweltprojekte zur Bestimmung von Gewässergiften.
- **Service** Learning (Typ 2). Hier ist die Unterstützung für die Gemeinde zentrales Merkmal der Kurse, der Erwerb akademischen Wissens ist demgegenüber nachgeordnet. Dies wären beispielsweise Projekte, bei denen Lernende einen Kinderspielplatz gestalten oder sanieren.
- Service Learning (Typ 3). Diese Varianten zeichnen sich dadurch aus, dass beide Komponenten eher unverbunden nebeneinander bestehen. Dies dürften eher Kurse sein, bei denen es zwar beabsichtigt war, akademische Inhalte und Service zu verkoppeln, dies aber dennoch kaum oder gar nicht gelungen ist.
- **Service Learning** (Typ 4). Ziele des Service und des Lernens nehmen ein ausgewogenes Gewicht ein und sind eng miteinander verknüpft. Es besteht ein reziprokes Verhältnis zwischen Studierenden, Fachinhalten und Praxis. Hierzu zählen Angebote etwa der Sprachförderung für Migrantenkinder durch Pädagogik-Studierende, die Theorien und Methoden der Sprachförderung zum Nutzen der geförderten Kinder umsetzen.

Diese Typologie wurde verschiedentlich aufgegriffen und zur theoretischen Unterscheidung verschiedener Service Learning-Angebote genutzt (Furco 2003, Phelps 2012). Sie ist hilfreich, um mit Typ 4 die eigentlich interessierende Variante von Service Learning-Vorhaben von jenen anderen drei Typen zu unterscheiden und dient bereits als Proxy zur Beschreibung der Qualität von Service Learning-Angeboten. Durch die enge Verzahnung von SERVICE und LEARNING wird Typ 4 als die didaktisch interessanteste Variante in den Blick genommen.

In Anlehnung an Santili und Falbo (2001) und der Definition nach Hurd (2006) ist ein erster Schritt zur Klärung des theoretischen Rahmens bei der Betrachtung von Service Learning getan. Darüber hinaus ist es für die empirische Betrachtung und Evaluation von Service Learning bedeutsam, ein theoretisches Gerüst zu erarbeiten, welches einen möglichst präzisen Blick auf Merkmale und Wirkungen von Service Learning erlaubt.

> „Most importantly, perhaps, is how the lack of a clear conceptual framework leads to methodological difficulties in evaluating the impacts of student service learning." (Santili & Falbo 2001, S. 4)

Aus diesem Grund wird im Folgenden ein theoretisches Konzept für die empirische Betrachtung von Service Learning vorgeschlagen, das leitend für die Einordnung bisheriger Forschung sowie die eigenen empirischen Studien sein wird.

Literatur

Alliance for Service Learning in Education Reform (1993). Standards of quality for school-based Service-Learning. *Equity & Excellence in Education, 26*(2), 71–73.

Celio, Christine I., Durlak, Joseph & Dymnicki, Allison (2011). A meta-analysis of the impact of service learning on students. Journal of Experiential Education, 34(2), 164–181.

Dewey, James (1916). *Democracy and education*. New York: Free Press.

Furco, Andrew (2003). *Service-learning: A balanced approach to experiential education. Introduction to Service-Learning Toolkit*. Boston, MS: Campus Compact.

Godfrey, Paul C., Illes, Louise M. & Berry, Gregory R. (2005). Creating breadth in business education through Service Learning. *Acadamy of Management Learning & Eduacation, 4*(3), 309–323.

Gray, Maryann J., Ondaatje, Elizabeth H. & Zakaras, Laura (1999). *Combining service and learning in higher education*. Santa Monica, CA: Rand Education.

Hofer, Manfred (2007). Ein neuer Weg in der Hochschuldidaktik: Die Service Learning-Seminare in der Pädagogischen Psychologie an der Universität Mannheim. In A. Baltes, M. Hofer & A. Sliwka (Hg.), *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten* (S. 35–48). Weinheim: Beltz.

Kenny, Maureen E. & Gallager, Laura A. (2002). Service Learning: A history of systems. In M. E. Kenny, L. A. K. Simon, K. Kiley-Brabeck & R. M. Lerner (Eds.), *Learning to serve. Promoting civil society through Service Learning* (pp. 15–30). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.

Lester, Scott W., Tomkovick, Chuck, Wells, Theresa, Flunker, Lanette & Kickul, Jill (2005). Does Service Learning add value? Examining the perspectives of multiple stakeholders. *Academy of Management Learning & Education, 4*(3), 278–294.

Muscott, Howard S. (2000). A review and analysis of Service Learning programs involving students with emotional/behavioral disorders. *Education and Treatment of Children, 23*(3), 346–368.

Payne, David A. (2000). *Evaluating Service Learning activities and programs.* Lanham, MD: Scarecrow Education.

Phelps, Amy L. (2012). Stepping from service-learning to SERVICE-LEARNING pedagogy. *Journal of Statistics Education, 20*(3), 1–22.

Pollack, Seth (1999). Early connections between service and education. In T. K. Stanton, D. E. Giles & N. Cruz (Eds.), *Service Learning: A movement's pioneers reflect on its origins, practice, and future* (pp. 12–32). San Francisco: Jossey-Bass.

Santili, N. R. & Falbo, M. C. (2001). Bringing adolescents into the classroom by sending your students out: Using Service Learning in adolescent development courses. *Newsletter for Research on Adolescence*, 4–6.

Seifert, Anne, Zentner, Sandra & Nagy, Franziska (2012). *Praxisbuch Service-Learning. ‚Lernen durch Engagement' an Schulen*. Weinheim: Beltz.

Sigmon, Robert L. (1979). Service Learning: Three principles. *Synergist, 8*(1), 9–11.

Sigmon, Robert L. (1994). *Serving to learn, learning to serve. Linking service with learning.* Washington, D.C.: The Council of Independent Colleges.

Sliwka, Anne (2004a). *Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms »Demokratie lernen & leben«*. Berlin: Bund-Länder-Kommission.

Sliwka, Anne (2004b). „Freiwillig hätte ich das nie gemacht, jetzt würde ich das sofort wieder tun". Erfahrungen mit Service Learning an deutschen Schulen. In A. Sliwka, C. Petry & P. E. Kalb (Hg.), *Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun* (S. 32–57). Weinheim: Beltz.

Sliwka, Anne (2006). Citizenship education as the responsibility of a whole school: Structural and cultural implications. In A. Sliwka, M. Diedrich & M. Hofer (Eds.), *Citizenship education. Theory, research, practice* (S. 7–18). Münster: Waxmann.

Yorio, Patrick L. & Ye, Feifei (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.

4 Theorie des Service Learning

Da eine ausbuchstabierte Theorie des Service Learning nicht existiert, sondern vielmehr theoretische Vorläufer, Definitionen und Qualitätsstandards die Rezeption auf der abstrakten Ebene bestimmen, werden theoretische Überlegungen präsentiert, die eine empirische Prüfung denkbarer Einflüsse von Service Learning ermöglichen.

4.1 Theoretische Vorläufer

Die Lektüre zu Forschungsarbeiten oder auch Praxisleitfäden über Service Learning zeigt, dass die Abschnitte zu einer Theorie des Service Learning meistens eher sehr kurz ausfallen oder aber auf eine Definition reduziert werden. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit und die theoretische Analyse von Bausteinen bei Service Learning ist eher die Seltenheit (z.B. Reinmuth, Saß & Lauble 2007, S.19ff.; Seifert 2011).

Gleichwohl lassen sich drei theoretische Säulen identifizieren, die häufiger erwähnt werden und einen mal mehr und mal weniger engen Bezug zu Service Learning erkennen lassen. Diese drei Vorläufer sind

- John Deweys Ideen des Erfahrungslernens,
- David A. Kolbs Konzept des Experiential Learnings sowie
- Ansätze konstruktivistischen Unterrichts.

Der häufige Rekurs auf *Dewey* kann als normative Begründung für die pädagogische Angemessenheit von Service Learning interpretiert werden. Deweys Maximen, dass eigene Erfahrungen die wichtigste Grundlage für Lernprozesse darstellen, und dass öffentliche Bildungseinrichtungen nur durch die aktive Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen zu demokratischer Partizipation von Heranwachsenden befähigen, gelten als zentrale Begründungen für die Wünschbarkeit von Service Learning als Lehr-Lernform in Schule und Hochschule (Berman 2006, Sliwka 2004b, Reinmuth, Saß & Lauble 2007; Seifert, Zentner & Nagy 2012).

Mitte der 1980er Jahre entstand in der Tradition des *Experiential Learnings* die Idee von Kolb (1984), Erfahrungslernen als das Wechselspiel von Theorie und Praxis zu begreifen, die mittels systematischer Reflexion miteinander zu verbinden seien, um Lernprozesse möglichst optimal gestalten zu können. Grundlegend war dabei die Idee, dass die Wahrnehmung von Diskrepanzen zwischen akademischer Theorie und erlebter Praxis zum Auslöser für Reflexionsprozesse bei Lernenden wird.

Eher neueren Datums und bislang weniger in den Blick genommen wurde die Idee, Service Learning als Form konstruktivistischen Unterrichts zu begreifen. Dies geschieht entweder implizit, indem Merkmale konstruktivistischen Lehrens und Lernens bei der Beschreibung von Service Learning genannt werden (Furco 2004, S. 18) oder aber explizit mit dem Hinweis, dass Service Learning mutmaßlich eine eigenständige Variante innerhalb der Klasse konstruktivistischer Lehr-Lernformen darstelle (Hofer 2007, S. 38).

Ergänzt werden diese drei theoretischen Vorläufer um Designs zur empirischen Betrachtung von Service Learning, die zumindest bei der Identifikation relevanter Variablen (vor-) theoretischen Charakter besitzen (z. B. Roldan, Strage & David 2004).

Alles in allem ist jedoch die Beschreibung und Erklärung von Zusammenhängen zwischen Service Learning einerseits und (Persönlichkeits-) Merkmalen bei Lernenden andererseits noch theoretisch unterspezifiziert. Dies wird mit als ein Grund dafür angesehen, warum die Bedingungen einer Wirksamkeit von Service Learning gerade in Deutschland noch nicht hinreichend in den Blick genommen wurden.

Für die weiteren Ausführungen wird der Fokus auf die Verknüpfung einer konstruktivistischen Perspektive auf Service Learning (vgl. Kapitel 4.3), des Reflexionsmodells von Kolb (1984) (vgl. Kapitel 4.4), sowie der Theorie gemeinnütziger Tätigkeit (TGT, Youniss & Yates 1997, Reinders 2014) gelegt (vgl. Kapitel 4.5). Diese drei theoretischen Zugänge werden bei der Meta-Analyse von Conway, Amel und Gerwien (2009) als zentrale Bausteine einer theoretischen Betrachtung von Service Learning identifiziert. Vorab werden jedoch zunächst einige Strukturmerkmale von Service Learning in den Blick genommen, die eine Klassifikation theoretisch relevanter Variablen ermöglichen (vgl. Kapitel 4.2).

4.2 Bestandteile von Service Learning

Da Service Learning in der Lehrpraxis ein komplexes Phänomen darstellt, bei dem sehr unterschiedliche Strukturen und Prozesse ineinander greifen, ist im ersten Schritt eine Dekomposition dieser Elemente sinnvoll.

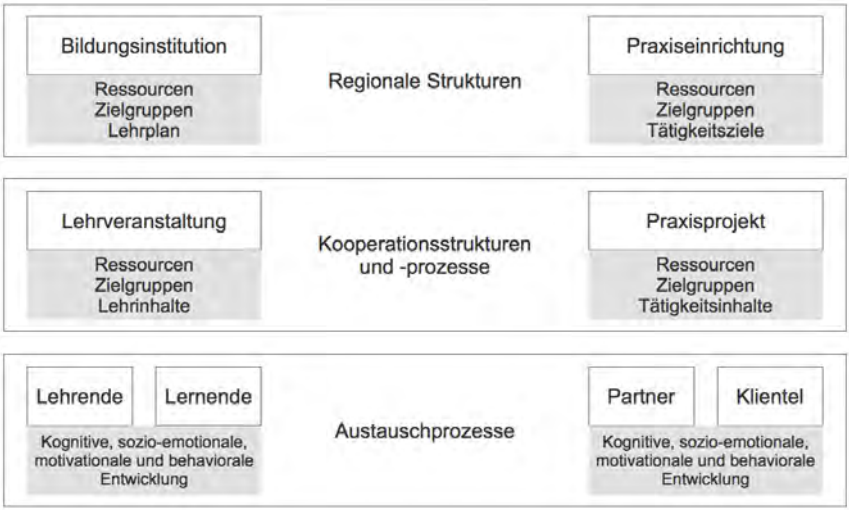
Auf der *Strukturebene* finden sich zum einen Merkmale des Kontextes, die im Wesentlichen von den Charakteristika der Praxistätigkeit in der Community (Engagement) sowie des Seminars bzw. Unterrichts an Schule und Hochschule (Lernen) geprägt sind. Zu Strukturmerkmalen der Community gehören etwa Gründe für spezifische Service-Bedarfe. Regionen mit hohem Zuwanderungsanteil legen bspw. eher (Sprach-) Förderprogramme für Migrantenkinder nahe, hohe Armutsquoten führen tendenziell eher zu sozialer Unterstützung, industriell belastete Nachbarschaften begünstigen Umweltprojekte usw. Städtische Strukturen bieten eine Vielzahl an Kooperationspartnern für Service Learning, ländliche Regionen schränken die Auswahl eher ein.

Strukturmerkmale der Learning-Komponente sind u.a. die Anzahl der SchülerInnen bzw. Seminarteilnehmer, der fachliche Kontext, die zeitliche und inhaltliche Position im Rahmen des Lehrplans, die Ausstattungsqualität im Bereich Literatur und/oder Praxismaterialien, finanzielle Ressourcen für Projekte und allgemein der Stellenwert von Service Learning innerhalb der Bildungseinrichtung.

Prozessmerkmale von Service Learning sind bei den Kooperationspartnern der Praxis, den Lehrenden und den Lernenden relevant. Dies gilt insbesondere für die Veränderungen im Bereich von Wissen und Lernen, Reflexion und Erfahrungszuwachs. Dabei wird häufig außer Acht gelassen, dass auch die Lehrenden im Verlauf eines jeden Service Learning-Projekts Veränderungen erleben, dazulernen, motivationalen Schwankungen unterliegen usw.

In Anlehnung an das Forschungskonzept von Roldan, Strage und David (2004) lassen sich die verschiedenen Merkmale auf Struktur- und Prozessebene identifizieren und können als Heuristik einer theoretischen Einordnung dienen (vgl. Abbildung 4-1).

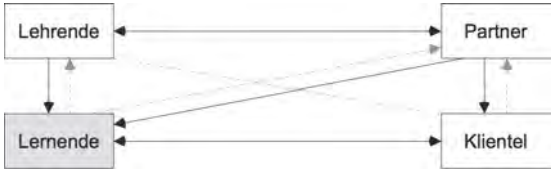
Abbildung 4-1: Struktur- und Prozessmerkmale von Service Learning



Die Grundidee dieses Schemas ist es, Klassen von Variablen zu identifizieren und zu qualifizieren. Hierdurch wird ein systematischer Zugriff auf einzelne Variablen und deren Zuordnung zu qualitativ unterschiedlichen Bereichen ermöglicht. So wird bspw. ersichtlich, dass regionale Gegebenheiten in Teilen einen Einfluss auf die Merkmale der Bildungs- und Praxisinstitution besitzen und sich Kooperationsstrukturen und -prozesse stärker auf der Ebene des konkreten Praxisprojektes befinden als etwa auf der übergeordneten Ebene der Institutionen. Sodann werden Austauschprozesse als Ausdruck der Reziprozität von Service Learning (Sigmon 1979) zwischen den vier Akteursgruppen Lehrende, Lernende, Praxispartner und Klientel sichtbar. Auf der Ebene der Akteure werden schließlich Entwicklungsprozesse in den verschiedenen Funktionsbereichen berücksichtigt.

Eine weitere Beschreibung der Austauschprozesse macht deutlich, dass diese aber nicht vollständig autonom verlaufen, sondern in Teilen ebenfalls in sich strukturiert sind und von den übergeordneten Strukturen mit geleitet werden (vgl. Abbildung 4-2).

Abbildung 4-2: Austauschprozesse auf der Individualebene



Dem Idealtypus der Reziprozität bei Service Learning entspricht ein gleichberechtigter Austausch und ein wechselseitiger Lernprozess zwischen Lehrenden und Praxispartnern einerseits sowie Lernenden und Klientel andererseits. Der Austausch von Lehrenden zu Lernenden sowie von Praxispartnern zur Klientel hat hingegen eine stärker asymmetrische Struktur, da Lehrende über mehr akademisches Wissen und die Praxispartner über mehr Erfahrung im Vergleich zu den Lernenden und der Klientel verfügen. Ferner wird deutlich, dass zwischen Lernenden und Praxispartnern eine asymmetrische Struktur auf Grund des Erfahrungsvorsprungs besteht. Insofern sich Praxispartner durch das akademische Wissen der Studierenden inspirieren lassen, sind aber auch reziproke Austauschprozesse denkbar. Schwache bis keine Austauschprozesse finden schließlich zwischen den Lehrenden und der Praxisklientel statt.

Diese schematische Betrachtung macht auch deutlich, dass insbesondere Lernende zum Zielpunkt von Austauschprozessen werden. Keine andere Akteursgruppe ist Einflüssen von allen drei anderen Akteuren ausgesetzt. Dies ist – wenngleich vermutlich nie explizit formuliert – der Grund für das große Ausmaß an Forschung zu Wirkung bei Studierenden und SchülerInnen.

Das Gesamtmodell aus Abbildung 3-1 beinhaltet weiterhin zwei nicht direkt ersichtliche Dimensionen. Die erste, vertikale Dimension ist der sukzessive Übergang von der Institutionen- hin zur Individualebene. Diese Dimension macht Service Learning-Projekte als intermediäre Institution kenntlich, die zwischen gesellschaftlichen Strukturen einerseits und individuellen Entwicklungen andererseits vermittelt (Berger & Luckmann 2012). Die zweite, horizontale Dimension bringt das akademische Lernen mit der Praxistätigkeit in Verbindung und entspricht der Klassifikation in vier Typen von Service Learning nach Sigmon (1979).

Das Gesamtmodell sensibilisiert also dafür, auf diesen beiden Dimensionen konkrete Service Learning-Projekte theoretisch zu gliedern und empirisch zu betrachten. Es bietet einen Hinweis auf den gesamten Horizont möglicher Untersuchungsvariablen. Das Modell ist hingegen nicht geeignet, bereits konkrete Hypothesen über Zusammenhänge oder Zusammenhangsrichtungen abzuleiten. Es bietet auch keine Erklärungen dafür, wann und unter welchen Bedingungen welche Variablen oder Variablenklassen miteinander korreliert sind. Es ist – immerhin – vielmehr ein reines Ordnungsschema, innerhalb dessen sich Theorien zur Wirkung von Service Learning entwickeln lassen.

4.3 Service Learning als konstruktivistische Lehr-Lernform

Bisher wurde Service Learning nur selten systematisch in Verbindung mit konstruktivistischen Lehr-Lernformen gebracht. Sporadisch taucht diese Verbindung auf, etwa bei der Jahrestagung 2013 des „Netzwerks Lernen durch Engagement", die unter diese Perspektive gestellt wurde, oder wenn die Corporation for National & Community Service (2005, o.S.) feststellt: Service Learning „is considered a constructivist approach", oder wenn auf wikiversity.org der Beitrag zu „Learning theories in practice/Service learning" die acht Merkmale von Service Learning mit Prinzipien konstruktivistischen Unterrichts verknüpft.

In der wissenschaftlichen Literatur finden sich hingegen zumeist eher indirekte Hinweise oder lediglich die Aussage, es handele sich bei Service Learning um konstruktivistischen Unterricht. So zählt Furco (2004, S. 18) zu den Kernelementen von Service Learning:

> „Das Ziel dieser neuen Methode ist es, die Schüler selbst aktiv in den Lernprozess einzubeziehen, authentischere Lernsituationen für Schüler zu schaffen und Wissen anhand wirklichkeitsnahen, für die Schüler relevanten Erfahrungen zu vermitteln."

Diese Merkmale ähneln bereits deutlich einigen Aspekten konstruktivistischer Provenienz, etwa der Betonung von Eigenaktivität des Lernenden, dem Lebensweltbezug, der Problemorientierung usw. (Brooks & Brooks 1999).

Allerdings berücksichtigt diese einfache Analogie nicht die unterschiedlichen Strömungen in der konstruktivistischen Theoriefamilie und die u.a. daraus resultierenden facettenreichen Variationen der konstruktivistischen Unterrichtsformen. Gemeinsam ist allen Theorien und Praxiskonzepten lediglich die Idee, dass Lernen als Eigenaktivität im sozial-materiellen Kontext situiert ist. Eine der historischen Vorläufer ist im Übrigen John Dewey als Vertreter des sog. „Amerikanischem Pragmatismus". Seine Vorstellung, wonach Lernen als mentaler Prozess immer nur im Kontext kultureller, sozialer und historischer Bedingungen verstanden werden kann, ist bis heute eine (philosophische) Basisaussage diverser konstruktivistischer Ansätze (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2001, S. 621).

Das hier verfolgte theoretische Konzept ist dem sog. „Neuen Konstruktivismus" der Pädagogischen Psychologie zuzuordnen und befasst sich mit den „Prozessen des Denkens und Lernens handelnder Subjekte" (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2001, S. 615). Innerhalb dieser epistemologi-

schen Richtung lassen sich wiederum mindestens drei Instruktionsansätze unterscheiden, die eine gewisse Ähnlichkeit zu Service Learning haben, jedoch alle in mindestens einem entscheidenden Punkt Abweichungen aufweisen.

- *Anchored Instruction-Ansatz.* Lernende werden über Narrationen authentischer Problemsituationen zur Auseinandersetzung mit einem Wissensgegenstand motiviert. Mittels Film oder Erzählung wird die Komplexität des realen Problems modellhaft abgebildet, und den Lernenden alle notwendigen Informationen in der Narration zur Verfügung gestellt. Gemeinsam mit Service Learning ist diesem Ansatz das Lernen am konkreten Problem, deutliche Unterschiede bestehen darin, dass den Lernenden das reale Problem nur als Modell simuliert und kognitiv dargeboten wird.
- *Cognitive Flexibility-Approach.* Die Grundidee ist hierbei, den Lernenden einen Wissensbereich in seiner ganzen Komplexität zu präsentieren und Vereinfachungen zu vermeiden. Durch Darbietung eines identischen Gegenstandsbereiches aus mehreren Perspektiven wird diese Vielschichtigkeit didaktisch erreicht und soll Lernende zur flexiblen Anwendung von Gedanken und Lösungswegen anregen. Der Erhalt der Komplexität realer Situationen ist der Idee des Service Learning ähnlich, wiederum ist das Abbild der Realität ein wesentlicher Unterschied zum Service Learning.
- *Cognitive Apprenticeship-Approach.* Der Handwerksausbildung entstammt ein Konzept, das eine sehr praxisnahe Wissensvermittlung in den Mittelpunkt rückt. Lernen wird als die Bearbeitung und Lösung realer Probleme konzipiert und von Lernenden in der Praxis auch umgesetzt. Authentische Aktivitäten und reale Interaktionen mit Anderen bilden das Grundgerüst dieses Ansatzes. Somit hat der Cognitive Apprenticeship-Approach mit Service Learning gemein, dass Lernen in der Realität erfolgt und eigene Praxiserfahrung mit dem Wissenserwerb verknüpft wird. Auch ist beiden Ansätzen gemeinsam, dass der praxisorientierte Wissenserwerb durch didaktische Methoden des Scaffolding, Modelling usw. begleitender Lehre unterstützt wird. Eine Differenz ist jedoch, dass bei Service Learning reale Praxisbedarfe der Community sowie reziproke (Lern-) Beziehungen zwischen Theorie und Praxis, zwischen Lernenden und Praktikern/Klientel, im Mittelpunkt stehen.

Es sind diese jeweils bestehenden Differenzen zwischen konstruktivistischen Lehr-Lernformen und Service Learning, die Hofer (2007) zu dem Resümee bewogen haben, dass Service Learning zwar als konstruktivistischer Ansatz zu werten sei. „Sie ist allerdings nicht einzuordnen in eines der gängigen Modelle, sondern muss wohl als eigene Form angesehen werden" (Hofer 2007, S. 38). Diese Alleinstellung wird deutlich, wenn die Qualitätsmerkmale von Service Learning, wie sie in Kapitel 3.1 genannt wurden, auf die Merkmale konstruktivistischen Unterrichts bezogen werden:

- *Authentizität der Problemstellung*. Service Learning ermöglicht Lernenden die aktive Teilhabe an einem gesellschaftlich relevanten und persönlich bedeutsamen Problem (meaningful service, youth voice).
- *Komplexität des Inhalts*. Service Learning reduziert nicht die Komplexität und Facetten eines realen Bedarfs der Community, sondern unterstützt die differenzierte Wahrnehmung und Verarbeitung des Problems (diversity, progress monitoring).
- *Situiertheit*. Problemorientiertes Lernen wird durch die Schaffung realer Lerngelegenheiten ermöglicht und durch begleitende Fachinhalte unterstützt (meaningful service, link to curriculum, partnerships, diversity).
- *Selbständigkeit des Lernens*. Service Learning ermöglicht Lernenden die eigenständige Konzeption, Umsetzung und Bewertung des Lernvorganges (progress monitoring).

Daraus folgt, dass Service Learning vor allem geeignet sein sollte, im akademischen Bereich bessere Resultate als kognitivistische Unterrichtsformen zu erzielen wenn es um das Verständnis komplexer Gegenstandsbereiche geht. Dies scheint vor allem für Erwerbsprozesse längerfristiger Art und für eher leistungsstärkere Lernende zu gelten (Reinmann-Rothmeier & Mandl 2001, S. 622f.).

Gleichzeitig beinhaltet Service Learning mit der Reflexion eine im Vergleich zu gängigen Konzepten zusätzliche Komponente, die theoretisches Wissen und praktische Erfahrung miteinander verknüpft und die didaktisch angeleitet wird. Insofern sollte Service Learning konventionellen Lehr-Lernformen nicht nur im Wissenserwerb durch die Berücksichtigung konstruktivistischer Elemente überlegen sein, sondern durch die Reflexion einen zusätzlichen (meta-) kognitiven Mehrwert bieten (vgl. Kapitel 4.4).

Insgesamt ist Service Learning zwar im Kontext der drei großen Strömungen von Lehr-Lernformen begründet eingeordnet und wird kaum nach den Merkmalen behavioristischer oder kognitivistischer Lerntheorien adä-

quat beschreib- und in seinen Wirkungen erklärbar sein. Allerdings erhöht dies nicht unbedingt die Wahrscheinlichkeit, Wirkungen durch Service Learning bei Lernenden nachzuweisen, da Wissen nicht generalisiert sondern kontextgebunden gedacht und empirisch erfasst werden muss. Angesichts der enormen Variation von Praxiserfahrungen bei Service Learning wird offenkundig, dass hieraus erhebliche Probleme bei der standardisierten Bemessung von Effekten entstehen werden. Auch hierauf wird als ein zusätzliches Merkmal von Service Learning, der Orientierung an realen Unterstützungsbedarfen der Community anstatt standardisierter Lehrinhalte, gesondert einzugehen sein (vgl. Kapitel 4.5).

4.4 Service Learning als Reflexion von Theorie und Praxis[1]

Eines der Kernmerkmale von Service Learning ist die Reflexion des Verhältnisses von akademischer Theorie bzw. kognitiven Inhalten und erlebten praktischen Erfahrungen beim Engagement in der Community. Diese Reflexion soll als didaktisches Element in Service Learning-Seminaren berücksichtigt und mit entsprechendem quantitativem und qualitativem Stellenwert versehen werden (Seifert, Zentner & Nagy 2012).

Ausgangspunkt für diese Annahme ist, dass sich Lernende in Service Learning-Angeboten mit Theorie und Praxis gleichermaßen auseinandersetzen. Der durch eine auftretende Inkongruenz von Theorie und Praxis angeregte Reflexionsprozess führt zur theoretischen Abstraktion des Erfahrungswissens und zur Angleichung des theoretischen Wissens an die Praxiserfahrungen (Boud & Walker 1985). Folge dieses Reflexionsprozesses ist die Veränderung des Fachwissens selbst, sowie der metakognitiven Fähigkeiten zur Verknüpfung von Theorie und Praxis. Im Mittelpunkt der theoretischen Annahmen steht entsprechend die *Theorie-Praxis-Reflexion* als zentraler Prädiktor der veränderten metakognitiven Fähigkeiten und des fachbezogenen Wissens.

Dabei wird bei der nachfolgenden Darstellung der Reflexionsphasen ein engerer Bezug zu Service Learning an Hochschulen und mit Studierenden hergestellt, da die empirischen Studien insgesamt bei Studierenden durchgeführt wurden. Im Kern werden sich diese Prozesse aber auch auf SchülerInnen übertragen lassen. Dies wird ab Herbst 2015 in einem Forschungs-

1 Dieses Kapitel ist in abgeänderter Form Teilbestand des Antrags an die Deutsche Forschungsgemeinschaft (Re1569/7-1).

projekt zu Service Learning bei SchülerInnen gemeinsam mit der Siemens-Stiftung und der Freudenberg Stiftung geprüft.

4.4.1 Phasen des Reflexionsprozesses

Reflexion als kognitiver Prozess wird in verschiedenen Theorien als zentrale Aktivität zur Förderung des Lernens angesehen (Dewey 1986, Vygotsky 1978). Gemeinsam ist den verschiedenen Konzepten von Reflexion, dass sie als aktiver Prozess situationsspezifisch angeregt werden und auf den Merkmalen Bewusstheit, Erfahrung und Handlung basieren (Henninger, Hörfurter & Mandl 2003). Nach Boud und Walker (1985) ist Reflexion die Exploration und Rekapitulation gemachter Erfahrungen. Emotionen und Kognitionen über die Erfahrungen stehen im Reflexionsprozess in ständiger Wechselbeziehung zueinander.

Bei Reflexionsprozessen handelt es sich des Weiteren um komplexe und zirkuläre Vorgänge auf zwei Ebenen, die sich anhand der zeitlichen Struktur von Service Learning-Seminaren aufschlüsseln. Zum einen finden in jedem Semester zwischen 12 und 15 Sitzungen statt, in denen Reflexionen didaktisch angeleitet werden. Zum anderen handelt es sich um einen Prozess, der innerhalb jeder einzelnen Sitzung erfolgt, bei dem die Studierenden unterschiedliche Phasen der Reflexion durchlaufen. Im beantragten Projekt wird gemäß dieser zwei Ebenen angenommen, dass die Studierenden im Verlauf des Semesters mit der didaktischen Methode der Reflexion zunehmend vertraut werden. Es wird davon ausgegangen, dass die Studierenden verschiedene Phasen durchlaufen, die der Verknüpfung praktischer Erfahrungen mit theoretischem Wissen dienlich sind. Als Grundlage zur Beschreibung dieser Reflexionsphasen werden das theoretische Modell von Boud und Walker (1985) sowie die Phasenkonzepte von Henninger et al. (2003) sowie Kolb (1975) genutzt.

Insbesondere die Reflexionsmodelle von Kolb (1975) sowie Boud und Walker (1985) werden in der Service Learning-Literatur häufig als mögliches theoretisches Modell zur Beschreibung und Erklärung der Wirkungen von Reflexionen genannt (Furco 2002, Sheckley & Keeton 1997). Diese Konzepte gehen auf die Ausführungen von Dewey (1986) zurück und erweisen sich bezüglich der theoretischen Konstrukte als kompatibel. Während das Phasenmodell von Boud und Walker (1985) als erste Phase die Erinnerung an die gemachte Erfahrung berücksichtigt und somit überhaupt die Grundlage für alle weiteren Phasen explizit einbezieht, ergänzt das Konzept von Henninger et al. (2003) die Phase der (theoretischen) Kontextuali-

sierung der gemachten Erfahrungen und eröffnet perspektivisch die Handlungsoptionen für zukünftige Situationen (vgl. Tabelle 4-1).

Tabelle 4-1: Fünf-Phasen-Modell des Reflexionsprozesses nach Henninger et al. (2003), Boud und Walker (1985) sowie Kolb (1975)

Reflexionsphasen	Phase 1 Erinnerung an die Erfahrung	Phase 2 Bewusstmachung von Kognitionen und Emotionen	Phase 3 Theoretische Kontextualisierung	Phase 4 Theoriegeleitete Bewertung der Situation	Phase 5 Eröffnung von Handlungsoptionen
Henninger et al. (2003)		Bewusstheit für die eigenen Gedanken und Gefühle	Kontextualisierung der Problemsituation	Problemrelevante Evaluation der Situation	Möglichkeiten der Lösung zukünftiger Situationen
Boud und Walker (1985)	Returning to Experience	Attending to Feelings		Re-evaluate Experience	
Kolb (1974)	Beobachtung der Erfahrung	Reflexion der Erfahrung	Verknüpfung von Theorie und Praxis		Handlungsanleitungen für zukünftige Situationen
Fragestellungen	Was habe ich erlebt?	Was habe ich in der Situation gedacht und gefühlt?	Wie lässt sich die Situation theoretisch erklären?	Wie bewerte ich die Situation nach der Einordnung?	Was kann ich in neuen Situationen anders machen?

- *Phase 1 – Erinnerung an die Erfahrung (Was habe ich erlebt?).* In dieser Phase erinnert sich der Lernende an die (Praxis-) Erfahrung, in der Kongruenzen oder Inkongruenzen zwischen Theorie und Praxis aufgetreten sind. Die gemachten Erfahrungen werden verbalisiert und die erlebten Sachverhalte geschildert (Vygotsky 1978). Leitende Fragestellungen sind jene nach dem Setting (Wo?), den beteiligten Personen (Wer?), dem Ablauf des Sachverhalts (Was?) und möglichen Ursachen für den Ablauf (Warum?). Subjektive Interpretationen der Erfahrung treten in dieser Phase idealiter noch nicht auf und werden nicht induziert (Boud & Walker 1985), Auch werden in dieser Phase Kognitionen und Emotionen, die in der Praxissituation aufgetreten sind, noch nicht thematisiert (Kolb 1975).
- *Phase 2 – Bewusstmachung situationaler Kognitionen und Emotionen (Was habe ich in der Situation gedacht und gefühlt?).* Eigene

Gedanken, Reaktionen und Gefühle in der Erfahrungssituation werden durch Verschriftlichung oder Gespräche bewusst gemacht. Die Beobachtung und Anerkennung der Emotionen und Gedanken aus der Erfahrungssituation stellen den Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit situationalen Empfindungen dar. Bower (1981) nimmt an, dass der aktuelle Gefühlszustand immer zusammen mit dem erlebten Ereignis als kontextabhängige Episode abgespeichert wird. Dadurch entstehen eine stimmungskongruente Verarbeitung der Emotionen und eine stimmungsabhängige Erinnerungsleistung. In der zweiten Phase des Reflexionsprozesses ist daher von Bedeutung, die Emotionen in der Erfahrungssituation bewusst zu machen.

- *Phase 3 – Theoretische Kontextualisierung der Erfahrungssituation (Wie lässt sich die Situation theoretisch erklären?).* In diesem Abschnitt des Reflexionsprozesses geht es darum, die gemachten Erfahrungen einzuordnen und zu systematisieren. Das Ziel der Phase ist es, ein besseres Verständnis des Erlebten zu erreichen und die gesamten Situationen in überschaubare Handlungssequenzen zergliedern zu können (Sheckley & Keeton 1997). So sollen bspw. im Seminar behandelte Theorien der Lernmotivation dazu verwendet werden, Verweigerungshaltungen bei Schülern in der Hausaufgabensituation zu verstehen und mögliche Ursachen zu identifizieren. Umgekehrt wird die Erfahrungssituation dazu genutzt, Unstimmigkeiten der Theorie für die konkret erlebte Situation zu entdecken und zu benennen.
- *Phase 4 – Theoriegeleitete Bewertung der Erfahrung (Wie bewerte ich die Situation nach den theoretischen Einordnungen?).* Auf der Grundlage der theoretischen Einordnung erfolgt eine Neubewertung der Erfahrung unter Einbezug der ursprünglichen Gedanken und Gefühle. Emotionen fördern oder behindern kognitive Funktionen „indem sie sehr frühzeitig im Prozess der Informationsverarbeitung Einfluss darauf nehmen, worauf wir achten (selektive Wahrnehmung) oder wie wir uns selbst wahrnehmen (Selbstkonzept)“ (Hasselhorn & Gold 2006). Sowohl im Lernprozess selbst, als auch bei den Bewertungen des Lernergebnisses beeinflussen sie anschließend die Verarbeitungstiefe beim Wissenserwerb (Hasselhorn & Labuhn 2008). Positive Emotionen wie Lernfreude oder Neugier gehen mit dem Einsatz von flexiblen und verste-hensorientierten Lernstrategien einher, eine positive Stimmung begünstigt eine holistische und kreative Denkform, bei der die Bereitschaft neue Denkwege zu gehen, steigt (Wild, Hofer

& Pekrun 2011). Negative Emotionen wie Ärger, Wut oder Langeweile begünstigen eher unflexible, oberflächliche Strategien und analytisches, detailfokussiertes Denken. Sie verhindern so, dass Lernende in Situationen flexibel und kreativ reagieren können (ebd.). Häufig stiften die Erfahrungen in Service Learning zunächst Verwirrung und werden von den Studierenden eher als unangenehm empfunden (Reinmuth, Saß & Lauble 2007). Für die Reflexion ist es daher wichtig, eine Umwandlung der negativen in positive Emotionen anzuleiten (Hatcher & Bringle 1997). So lassen sich in dieser Phase bspw. Ohnmachtserfahrungen gegenüber kaum oder nicht kooperierenden Kindern durch die verstandenen Ursachen der fehlenden Motivation einordnen. Damit werden in dieser Phase zwei wichtige Komponenten des Lernens für die Studierenden verdeutlicht: (1.) Lernen und Veränderung beruhen auf der Integration konkreter, emotionaler Erfahrungen und kognitiver Prozesse (Kolb, 1975); (2.) Lernen besteht sowohl aus dem Begreifen als auch der abstrakten (theoriegeleiteten) Repräsentation des Erlebten (Illeris 2010).

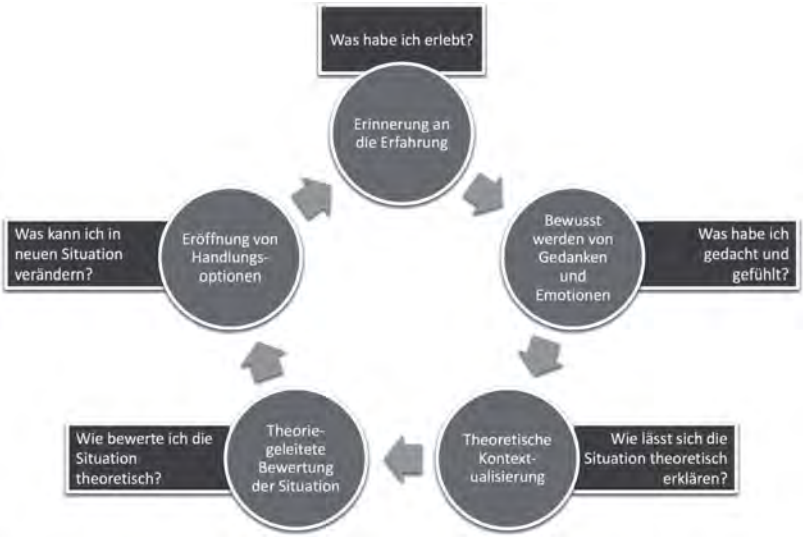
- *Phase 5 – Eröffnung von Handlungsoptionen (Was kann ich in gleichen oder ähnlichen Situationen anders machen?).* Das Ergebnis des Lernprozesses sind neue Ideen und Fähigkeiten, die dazu beitragen, dass konkrete Erfahrungen leichter in allgemeine Theorien und Konzepte assimiliert werden können und somit auch ein Transfer in neue Situationen möglich ist (Reinmuth et al. 2007). Fokussierungen auf für die Praxis relevante Aspekte der Theorie (Kolb, 1975) und auf in der Theorie behandelte Praxisbereiche sind die Folge (Kolb 1984, Sheckley & Keeton 1997). Diese Verschränkung von Theorie und Praxis durch die theoretische Abstraktion der Praxis ermöglicht die Ableitung von Handlungsmöglichkeiten für neue Erfahrungssituationen, in denen Merkmale früherer Situationen wieder erkannt werden. So können in der letzten Phase alternative Handlungsszenarien entworfen werden, wie bspw. mit einer geringen Motivation von Kindern, in die Lernsituation einzutreten, umgegangen werden kann.

Wie benannt, wird von einem Einfluss der Reflexion auf die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten und dem Erwerb fachbezogenen Wissens ausgegangen.

Wenngleich sich plausible Annahmen darüber formulieren lassen, dass insbesondere die Phasen drei und vier dem fachbezogenen Wissen zuträglich sind (Kolb 1975) und die zweite bis vierte Phase die metakognitiven

Fähigkeiten fördern sollte (Hasselhorn 1992), so wird derzeit dennoch auf eine nähere Spezifikation differenzieller Wirkungen der einzelnen Phasen auf beide abhängigen Variablen verzichtet. Dies ist im Wesentlichen damit begründet, dass erst ein regelmäßiges und vollständiges Durchlaufen aller Reflexionsphasen die intendierten Wirkungen zeigen sollte (Hatcher & Bringle 1997, Illeris 2010, Kolb 1975) (vgl. Abbildung 4-3).

Abbildung 4-3: Fünf Phasen des Reflexionszirkels nach Reinders und Hillesheim (2011)



Die Durchsicht von Fallbeispielen von Service Learning verdeutlicht, dass tatsächlich in den meisten Projekten die Reflexion einen zentralen Bestandteil darstellt (vgl. die Fallbeispiele in Kenny et al. 2002) und häufig auch die Reflexion als wesentliche Ursache für den Lernerfolg Studierender angeführt wird (Correia & Bleicher 2008, Deeley 2010, Mabry 1998). Insofern ist es aussichtsreich, im nächsten Schritt theoretische Wirkungen der Reflexion auf die Metakognitionen und das Fachwissen von Studierenden zu modellieren.

4.4.2 Folgen der Reflexion für metakognitive Fähigkeiten

Metakognition beschreibt das Wissen und die Kontrolle über das eigene kognitive System. Sie übernimmt die Funktion der Kontrolle, Steuerung und Regulation des Lernprozesses. Metakognition beinhaltet das Wissen

über das eigene kognitive System, die Sensitivität für Möglichkeiten kognitiver Aktivität und die Fähigkeit, diese Aktivitäten zu kontrollieren (Hasselhorn & Gold 2006).

Durch das Nachdenken über die eigenen Gedanken und Gefühle werden metakognitive Fähigkeiten adressiert (Hasselhorn & Gold 2006, Hasselhorn & Labuhn 2008). Dabei wird regelmäßig zwischen Reflexion während und nach der Handlung unterschieden (Hasselhorn & Labuhn 2008, Schön, 1987). Das Nachdenken über vergangene Handlungen ist auf der Ebene der exekutiven Kontrolle angesiedelt und hat seinen Ursprung auch in der bisherigen metakognitiven Erfahrung des Lerners. Das Nachdenken während der Handlung erzeugt metakognitive Sensitivität und epistemisches Wissen (Hasselhorn & Labuhn 2008).

Reflexion verändert die metakognitiven Fähigkeiten nun dahingehend, dass Lernende einerseits eine Sensitivität für mögliche metakognitive Aktivitäten entwickeln müssen, andererseits bauen sie diese metakognitiven Aktivitäten auf ihrem bisherigen Wissen auf (Seel 2000). Durch die reflexive Tätigkeit wird das epistemische Wissen über die Lernanforderungen, die Strategien und das eigene kognitive System und gleichzeitig das epistemische Wissen über die aktuelle Lernbereitschaft, Inhalte und Grenzen des eigenen Wissens und über die Verwendungsmöglichkeit des eigenen Wissens verbessert. Ebenso werden die exekutiven Prozesse der Planung, Steuerung und Überwachung des Lernprozesses geschult und ausdifferenziert (Hasselhorn & Labuhn 2008).

4.4.3 Folgen der Reflexion für das Fachwissen

Unter fachbezogenem Wissen wird Inhaltswissen im deklarativen und prozeduralen Bereich des Studienfachs verstanden (Bransford, 2000). Reflexion begünstigt das Andocken von konkreten Erfahrungen an theoretische Konzepte und macht somit die Konzepte greifbarer und verständlicher und erhöht so das Fachwissen von Studierenden (Hatcher & Bringle 1997, Seel 2000). Abstraktion ist als informationsreduzierender Prozess dafür verantwortlich, dass komplexe Modelle kognitiv sortiert werden und deren Verständnis erleichtert wird. Einzelheiten und Details gemachter Erfahrungen oder erworbenen Wissens werden weggelassen und in eine allgemeinere, vereinfachte Darstellung überführt. Coleman (2009) definiert Abstraktion als

> "act or process of formulating a general concept by identifying common features from specific instances or examples, or a concept formed in this way".

Ergebnis der Abstraktion ist eine Reduktion auf wesentliche Aspekte des Gegenstandsbereichs, wodurch der Transfer abstrahierten Wissens auf andere Situationen erleichtert wird (Colman 2009, Seel 2000).

Die Erfahrung dient hier als Filter, über den durch „Abziehen der Vielfalt von Einzelanschauungen, -vorstellungen und -perspektiven das Allgemeine, Notwendige und/oder Wesentliche" (Fröhlich 2008, S. 81) herausgearbeitet wird. Der Abstraktionsprozess als Folge der Reflexion über das Theorie-Praxis-Verhältnis wird initiiert durch das Erleben konkreter Situationen als Anwendungsfall einer Theorie (Kolb 1984). Der erlebte Einzelfall führt zu Fokussierungen auf für die Praxis zutreffende Teilaspekte der Theorie. Theoretische Aussagen werden durch ihre Anwendung auf das Praxisbeispiel zur Systematisierung und ggf. Reduktion der Komplexität der sozialen Realität führen (Sheckley & Keeton 1997). Ferner werden vormals abstrakte theoretische Konzepte durch die Erfahrung affektiv aufgeladen und Behaltensleistungen hierdurch erhöht (Sheckley & Keeton 1997). Es wird daher davon ausgegangen, dass die Reflexion über das Verhältnis von Theorie und Praxis zu einem verbesserten Verständnis des Fachwissens führen wird.

4.5 Praxiserfahrungen bei Service Learning

Service Learning unterscheidet sich von Praktika oder gemeinnütziger Tätigkeit durch die enge Einbindung in einen akademischen Lehrplan. Das führt dazu, dass bei Service Learning häufig auch der akademische Erfolg in den Blick genommen wird. Bei der Motivation zu und Erforschung von gemeinnütziger Tätigkeit bei Heranwachsenden steht hingegen häufiger die ethisch-zivilgesellschaftliche Entwicklung von Jugendlichen im Mittelpunkt (Yates & Youniss 1999). Der einfache Grund ist, dass die Aneignung akademischen Wissens nicht im Mittelpunkt gemeinnütziger Tätigkeit steht.

Gemeinsam ist jedoch beiden Aktivitätsformen, dass mit ihnen eine Sozialisation zu zivilgesellschaftlichen Werten und Handlungen unterstützt werden soll. Heranwachsende, so der gemeinsame Kern beider Varianten, sollen für ihre gesellschaftliche Verantwortung sensibilisiert und zu demokratischen Handlungsformen befähigt werden (Youniss & Reinders 2010). Auch ist die Grundstruktur der Praxiserfahrung bei Service Learning und gemeinnütziger Tätigkeit vergleichbar: Heranwachsende leisten Unterstützung für einen Bedarf in der Gemeinde. An anderer Stelle wurde hierfür bereits die Idee des Ressourcentransfers eingeführt (Schüll 2004, Reinders 2014). Auch ist beiden Tätigkeitsformen im Praxisanteil gemeinsam, dass Heranwachsende soziale Umwelten außerhalb ihres gewohnten Kontextes

von Familie, Schule und Peers kennenlernen und somit neuen Erfahrungsformen und -inhalten ausgesetzt sind.

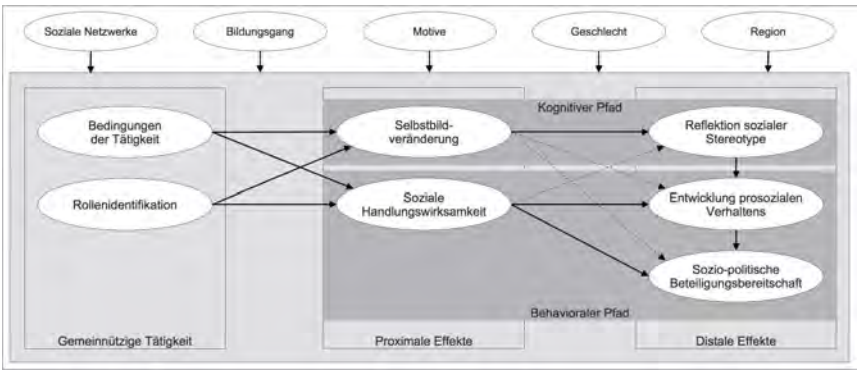
Insofern ist es sinnvoll, Annahmen zu den Wirkungen gemeinnütziger Tätigkeit bei Heranwachsenden auf ihre Übertragbarkeit bei Service Learning hin zu prüfen. Zwei Einschränkungen sind hierbei jedoch in den Blick zu nehmen:

- Die Praxistätigkeit bei Service Learning folgt zwar ebenfalls realen Belangen der Community, ist in ihren Inhalten aber auch akademisch begründet und motiviert. In einem Kurs zur Sprachförderung von Migrantenkindern sind die Praxiserfahrungen von diesem thematischen Fokus geprägt. Bei gemeinnütziger Tätigkeit besteht diese Fokussierung mitsamt theoretischer Fundierung nicht.
- Die Theorie gemeinnütziger Tätigkeit bezieht sich aufgrund ihrer Genese aus der Identitätstheorie von Erikson (1968) primär auf das Jugend- und ggf. noch auf das frühe Erwachsenenalter. Service Learning wird vielfach von Jugendlichen, aber eben auch von Studierenden durchgeführt. Der Forschungsstand zu Service Learning bezieht sich in hohem Maße auf Studierende und seltener auf Jugendliche.

Der Grundgedanke der Theorie gemeinnütziger Tätigkeit (TGT; Youniss & Yates 1997; Reinders & Youniss 2006; Youniss & Reinders 2010; Reinders 2014) ist, dass Heranwachsende durch ihre soziale Tätigkeit eine Vorstellung von der eigenen Person im Kontext „ihrer" Gesellschaft entwickeln. Durch gemeinnützige Tätigkeit erleben sie sich als handlungswirksame Akteure im zivilgesellschaftlichen Bereich und integrieren partikulare Erfahrungen der sozialen Unterstützung in ihre Persönlichkeitsstruktur (vgl. Abbildung 4-4).

Eine zentrale Rolle in der TGT spielen die beiden Erfahrungsformen der sozialen Handlungswirksamkeit und der Selbstbildveränderung als unmittelbare Folge ihrer gemeinnützigen Tätigkeit. Vor allem, wenn Heranwachsende in direkter Interaktion mit bedürftigen Menschen sind, gewinnen sie mehr Zutrauen in ihre soziale Handlungswirksamkeit, gesellschaftliche Veränderungen herbeiführen zu können. Zudem überdenken sie ihre eigene Rolle in der Gesellschaft und begreifen gesellschaftliche Verantwortungsübernahme als Bestandteil ihrer eigenen Identität (Reinders & Youniss 2005; Christoph 2013).

Abbildung 4-4: Schematische Darstellung der Theorie gemeinnütziger Tätigkeit (aus: Reinders 2014, S. 97)



Beide Erfahrungsprozesse werden noch unterstützt, wenn Engagierte sich in moderatem Maße mit ihrer Rolle als gemeinnützig Aktive identifizieren. Die Folge der beiden Erfahrungsprozesse ist auf der kognitiven Ebene eine zunehmende Reflexion sozialer Stereotype. Menschen mit Unterstützungsbedarf werden nicht mehr pauschal als Mitglieder einer sozialen Randgruppe stigmatisiert, sondern die gemachten Erfahrungen führen zur Differenzierung und individualisierten Wahrnehmung.

Auf der Verhaltensebene begünstigt die spezifische Erfahrung sozialer Handlungswirksamkeit die generalisierte Entwicklung prosozialen Verhaltens sowie die Bereitschaft, sich aktuell und zukünftig politisch und sozial zu engagieren (zusf. Reinders 2014, S. 75ff.).

Für dieses theoretische Modell sprechen zahlreiche empirische Befunde, sowohl im internationalen als auch im deutschsprachigen Kontext (zusf. Christoph 2013; Reinders 2014). Insbesondere der Zusammenhang zwischen gemeinnütziger Tätigkeit unter spezifischen Bedingungen und den proximalen Effekten kann als empirisch gesichert und kausal interpretierbar gelten. Insofern liefert die TGT die Möglichkeit, Veränderungen auf der behavioralen und der kognitiven Ebene zu beschreiben und zu erklären. Dabei wird insbesondere der Selbstbildveränderung als Ausgangspunkt für den Zusammenhang von Service Learning und Werten eine besondere Rolle zukommen, da die TGT annimmt – und empirisch nachweisbar ist –, dass Erfahrungen der Selbstbildveränderung mit einer Reflexion sozialer Stereotype und damit einer Reduktion von Vorurteilen einher geht.

Literatur

Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (2012). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt am Main: Fischer.

Berman, Sally (2006). *Service Learning. A guide to planning, implementing, and assessing student projects*. Thousend Oaks, CA: Sage Publications.

Boud, David, Keogh, Rosemarie & Walker, David (1985). *Reflection, turning experience into learning*. London: Nichols Publishing Company.

Brooks, Jacqueline G. & Brooks, Martin (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Conway, James M., Amel, Elise L. & Gerwien, Daniel 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), 233–245.

Corporation for National & Community Service (2005). *Quick guide curriculum development for K-12 Service Learning*. Denver, CO: RMC Research Corporation.

Christoph, Gabriela (2013). *Differentielle Wirkungspfade gemeinnützigen Engagements im Jugendalter. Dissertation*. Würzburg: Universität Würzburg.

Erikson, Erik H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York, NY: Norton.

Furco, Andrew (2004). „Zufriedener, sozialer, sensibler und motivierter". Hoffnungsvolle Ergebnisse aus den USA. In A. Sliwka, C. Petry & P. E. Kalb (Hg.), *Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun* (S. 12–31). Weinheim: Beltz.

Hofer, Manfred (2007). Ein neuer Weg in der Hochschuldidaktik: Die Service Learning-Seminare in der Pädagogischen Psychologie an der Universität Mannheim. In A. Baltes, M. Hofer & A. Sliwka (Hg.), *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten* (S. 35–48). Weinheim: Beltz.

Kolb, David A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Reinders, Heinz (2014). *Jugend. Engagement. Politische Sozialisation. Gemeinnützige Tätigkeit und Entwicklung in der Adoleszenz*. Wiesbaden: VS Verlag.

Reinders, Heinz & Youniss, James (2005). Gemeinnützige Tätigkeit und politische Partizipationsbereitschaft bei amerikanischen und deutschen Jugendlichen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 52*(1), 1–19.

Reinders, Heinz & Youniss, James (2006). Community service and civic development in adolescence. Theoretical considerations and empirical evidence. In A. Sliwka, M. Diedrich & M. Hofer (Eds.), *Citizenship education. Theory, research, practice* (pp. 195–208). Münster: Waxmann.

Reinmann-Rothmeier, Gabi & Mandl, Heinz (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 601–646). Weinheim: Beltz PVU.

Reinmuth, Sandra, Saß, Christina & Lauble, Silvia (2007). Die Idee des Service Learning. In A. M. Baltes, M. Hofer & A. Sliwka (Hg.), *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten* (S. 13–28). Weinheim: Beltz.

Roldan, Malu, Strage, Amy & David, Debra (2004). A framework for assessing academic Service Learning across disciplines. In M. Welch & S. H. Billig (Eds.), *Service Learning. Research to advance the field* (pp. 39–60). Greenwich (CT): Information Age Publishing.

Schüll, Peter (2004). *Motive Ehrenamtlicher. Eine soziologische Studie zum freiwilligen Engagement in ausgewählten Ehrenamtsbereichen*. Berlin: wvb.

Seifert, Anne, Zentner, Sandra & Nagy, Franziska (2012). *Praxisbuch Service-Learning. ‚Lernen durch Engagement' an Schulen*. Weinheim: Beltz.

Sigmon, Robert L. (1979). Service Learning: Three principles. *Synergist, 8*(1), 9–11.

Sliwka, Anne (2004b). „Freiwillig hätte ich das nie gemacht, jetzt würde ich das sofort wieder tun". Erfahrungen mit Service Learning an deutschen Schulen. In A. Sliwka, C. Petry & P. E. Kalb (Hg.), *Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun* (S. 32–57). Weinheim: Beltz.

Yates, Miranda & Youniss, James (Eds.) (1999). *Roots of civic identity. International perspectives on community service and activism in youth*. Cambridge, MS: Cambridge University Press.

Youniss, James & Reinders, Heinz (2010). Youth and community service: A review of US research, theoretical perspectives, and implications for policy in Germany. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13*(2), 233–248.

Youniss, James & Yates, Miranda (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

5 Überblicksstudien zur Wirksamkeit von Service Learning

In diesem Kapitel werden Überblicksstudien referiert, die sich mit dem Einfluss von Service Learning auf verschiedene Merkmale von Schülern und Studierenden befassen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Meta-Analysen werden herausgearbeitet und systematisiert.

5.1 Der Meta-Blick auf Meta-Analysen

In einigen Bereichen, wie etwa Faktoren guten Unterrichts, existieren mittlerweile fast mehr Meta-Analysen als Primärstudien (Seidel & Shavelson 2007). Forschung zu Service Learning ist unterdessen auch so umfangreich geworden, dass bereits sieben methodisch oder inhaltlich mehr oder weniger ertragreiche Meta-Analysen vorliegen, sechs davon vom internationalen Parkett und ein Forschungsüberblick für Deutschland.

Drei dieser Beiträge berichten qualitativ-inhaltlich im Sinne einer Synopse über den Ertrag von Studien zu Service Learning (Hurd 2006; Muscott, 2000; Speck et al. 2012). In diesen drei Arbeiten werden verschiedene Bereiche akademischer Entwicklung und zivilgesellschaftlicher Werte betrachtet und im Kern Studien aufgelistet, die für einen positiven Einfluss von Service Learning auf diese beiden Bereiche sprechen. Während Speck et al. (2012) hier differenziert vorgehen und widersprüchliche Befunde darlegen, ist die Vorgehensweise bei Hurd (2006) eher positivistisch zu nennen. Bei Aufzählung zahlreicher Studien mit einem Einfluss werden gegensätzliche oder relativierende Befunde kaum in den Fokus gerückt. Muscott (2000) wiederum widmet sich Forschung bei Jugendlichen mit emotionalen oder Verhaltensauffälligkeiten sehr differenziert und hat dabei vor allem die Implikationen für die Praxis von Service Learning mit dieser Zielgruppe im Blick. Sein Fazit ist, dass diese förderpädagogisch relevanten Zielgruppen in besonderem Maße von Service Learning profitieren – nicht als Klientel, sondern als selbst aktiv gestaltende Service Learning-Schüler.

Die übrigen vier Beiträge haben eine Meta-Analyse im eigentlichen Sinn zum Gegenstand und berichten studienübergreifende Effektstärken bei den Wirkungen von Service Learning (Celio, Durlack & Dymnicki 2011; Conwell, Amel & Gerwien 2009; Yorio & Ye 2012; White 2001). Auf Grund ihres Alters und des geringen Studienumfangs (N = 12) wird die Meta-Analyse von White (2001) außen vor gelassen.

Die verbleibenden drei Überblicksarbeiten von Celio, Durlack und Dymnicki (2001), Conwell, Amel und Gerwien (2009) sowie Yorio und Ye (2012) werden in zwei Bereichen betrachtet. Dies ist erstens der direkte Einfluss von Service Learning auf verschiedene abhängige Variablen bei Schülern und Studierenden (vgl. Kapitel 4.3) und zweitens die Berücksichtigung von Variablen, die diese Einflüsse (möglicherweise) moderieren (vgl. Kapitel 4.4). Vorab wird knapp auf den Korpus der drei Meta-Analysen eingegangen, um die Aussagekraft der Meta-Analysen einschätzen zu können (vgl. Kapitel 4.2).

5.2 Gegenstandsbereiche der Meta-Analysen

Alle Meta-Analysen definieren vorab den Korpus und die Einschluss-/Ausschlusskriterien für die Aufnahme von quantitativen Studien. Während Conway et al. (2009) Studien jedweder Art zulassen, konzentrieren sich Celio et al. (2011) sowie Yorio und Ye (2012) vor allem auf Studien, bei denen ein Kontrollgruppen-Design vorliegt. Entsprechend größer ist der Korpus bei Conway et al. (2009), die insgesamt 103 Studien berücksichtigen. Celio et al. (2011) nehmen 62 Untersuchungen auf und Yorio und Ye (2012) betrachten 52 Studien. Insgesamt berücksichtigen die drei Studien Daten von 34.091 Schülern, Studierenden und Erwachsenen, wobei der Schwerpunkt auf Schülern und Studierenden liegt (vgl. Tabelle 5-1).

Tabelle 5-1: Merkmale der drei Meta-Analysen

	Conway et al. (2009)	Celio et al. (2011)	Yorio & Ye (2012)
Anzahl Studien	103	62	40
Gesamtsample	16.759	11.837	5.495
Altersgruppe	Grundschule bis Erwachsenenalter	Grundschule bis College/ Universität	Unklar
Abhängige Variablen	Persönlichkeit, Sozialverhalten, Zivilges. Verhalten, Akad. Entwicklung	Persönlichkeit, Sozialverhalten, Zivilges. Verhalten, Akad. Entwicklung	Persönlichkeit, Soziale Werte, Akad. Entwicklung

	Conway et al. (2009)	Celio et al. (2011)	Yorio & Ye (2012)
Moderatoren	Design, Messung, Dauer und Intensität des Service Learning, Reflexion, Schulstufe	Anzahl an Qualitätsmerkmalen	Design, Messung, Verpflichtung von Service Learning, Kursinhalte
Effektmaß	Cohens d	Effektstärke (ES) inkl. CFI nach Hedges & Olkin (1985)	Cohens d

Als Klassen abhängiger Variablen lassen sich Persönlichkeitsmerkmale (insbesondere Selbstkonzept-Variablen), soziale Einstellungen/ Sozialverhalten, zivilgesellschaftliche Werte und Aktivitäten sowie Merkmale der akademischen Entwicklung identifizieren. Conway et al. (2009) gliedern diese Grobkategorien in Unterkategorien wie bspw. Selbsteinschätzung, Wohlbefinden bei den Personenmerkmalen oder auch Toleranz und Vorurteile bei den sozialen Einstellungen noch einmal auf. Die beiden anderen Studien verzichten, mutmaßlich mangels Masse, auf diese Ausdifferenzierung. Conway et al. (2009) und Yorio und Ye (2012) bestimmen Cohens d als Effektmaß, wohingegen Celio et al. (2011) eine leicht abgewandelte Form der Effektstärke nach Hedges und Olkin (1985) berechnen. Im Kern ist aber allen Effektstärke-Maßen die Idee gemeinsam, Gruppenunterschiede in Relation zur Streuung der Gruppenmittelwerte zu bestimmen.

5.3 Haupteffekte von Service Learning

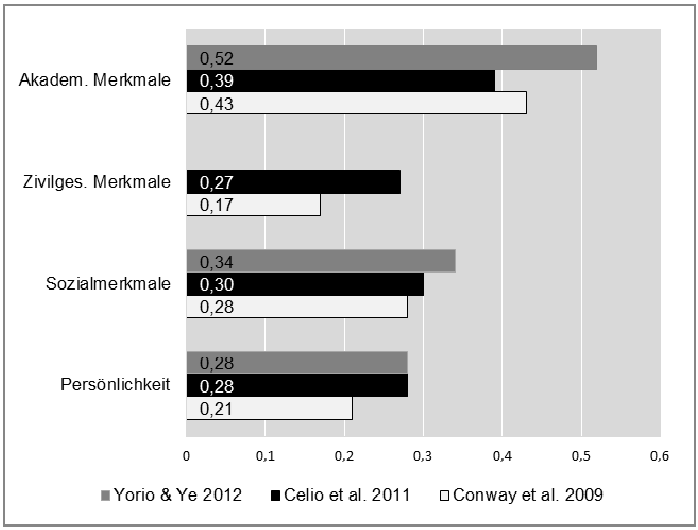
Eine grobe Zuordnung von Variablenklassen der Meta-Analysen zu übergeordneten Merkmalsbereichen Heranwachsender ermöglicht einen ersten Vergleich der Haupteffekte, die in den drei Untersuchungen von Celio et al. (2011), Conway et al. (2009) sowie Yorio und Ye (2012) gefunden wurden. Diese Merkmalsbereiche sind im Einzelnen:

- Akademische Merkmale wie Lernerfolg, Lernmotivation udgl.;
- zivilgesellschaftliche Merkmale, z.B.: Bereitschaft zu Wählen oder zu zukünftigem sozialen Engagement, demokratische Einstellungen;
- Sozialmerkmale von Personen, insbesondere prosoziales Verhalten oder prosoziale Einstellungen;
- Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstwirksamkeit, persönliche Wertvorstellungen etc.

Diese Kategorien sind sehr grob gefasst und hinsichtlich der berücksichtigten Variablen zwischen den drei Meta-Analysen nicht ohne Differenzierungen vergleichbar. Gleichwohl erlaubt eine Gegenüberstellung der gefundenen Effektstärken einen ersten Einblick in Tendenzen möglicher Wirkungen von Service Learning.

Festzuhalten ist der durchweg signifikante Befund ermittelter Haupteffekte von Service Learning auf die vier Merkmalsbereiche. In keiner der Studien liegen die gefundenen Effektstärken im erwartbaren Konfidenzintervall. Daraus kann durchaus eine generelle Wirksamkeit von Service Learning abgeleitet werden. Bei der Differenzierung nach Bereichen fällt sodann auf, dass bei allen drei Studien vor allem bei akademischen Merkmalen Differenzen zwischen Heranwachsenden mit und ohne Service Learning-Erfahrung vorzufinden sind (vgl. Abbildung 5-1).

Abbildung 5-1: Durchschnittliche Effektstärken nach Klassen abhängiger Variablen

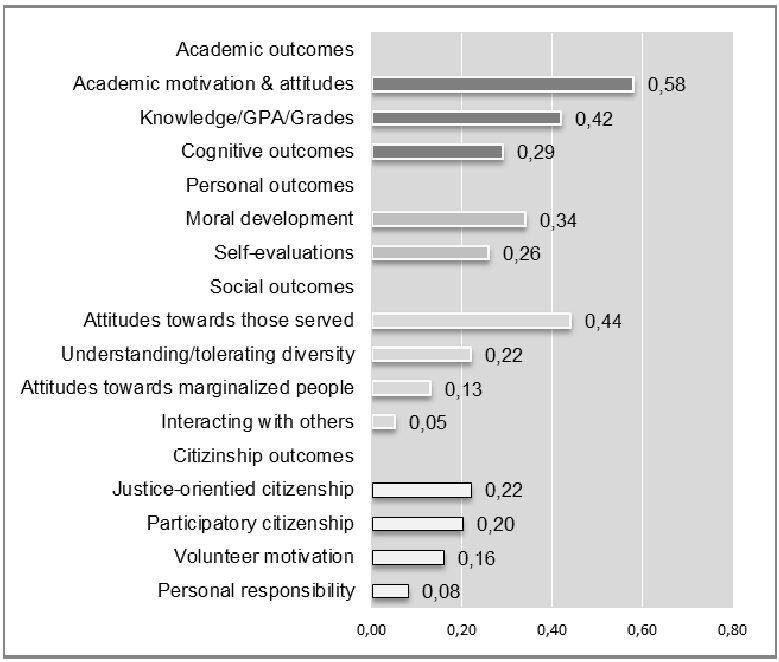


Insbesondere in der Meta-Analyse von Yorio und Ye (2012; d = 0,52) weisen Schüler bzw. Studierende in Service Learning-Angeboten höhere Ausprägungen in akademischen Merkmalen (die in der Studie unter den Begriff des „cognitive development“ gefasst werden) auf. Den schwächsten Effekt zeichnet die Analyse von Celio et al. (2011) mit Mean ES = 0,39 nach.

Die schwächsten Effekte finden sich bei den zivilgesellschaftlichen Merkmalen, die allerdings auch nur bei Celio et al. (2011) sowie Conway et al. (2009) untersucht wurden. Aber auch bei den Persönlichkeitsmerkmalen weisen alle drei Studien mit einem Effekt zwischen 0,21 und 0,28 eher

schwache bis moderate Differenzen zwischen Personen mit und ohne Service Learning-Bezug aus. Bedauerlich ist, dass lediglich Conway et al. (2009) die grobe Klassifikation abhängiger Variablen weiter aufschlüsseln (vgl. Abbildung 5-2).

Abbildung 5-2: Mittlere Effektstärken von Service Learning nach Merkmalsbereichen (Conway et al. 2009, S. 234)



Die beiden übrigen Meta-Analysen benennen zwar die Konstrukte, die sie in die Merkmalsbereiche eingeordnet haben, berichten jedoch keine differenzierteren Effekte. Der Blick in die Befunde von Conway et al. (2009) bietet hier trotz methodischer Kritiken (bspw. von Celio et al., 2011) die Möglichkeit, sich ein präziseres Bild möglicher Effekte von Service Learning zu machen.

Innerhalb der Merkmalsbereiche finden sich deutliche Differenzen, die zum einen der schwankenden Zahl an Studien geschuldet sein dürften, zum anderen aber auch Aussagen darüber erlaubten, in welchen Teilbereichen Service Learning eine besondere Wirksamkeit entfaltet.

Innerhalb der *akademischen Variablenklasse* findet sich der deutlichste Effekt bei den akademischen Einstellungen und motivationalen Aspekten des Lernens ($d_{(SD)} = 0{,}58_{(0{,}83)}$; K = 6; N = 288). Aber auch der Einfluss von

Service Learning auf objektives Wissen, Einzelnoten bzw. den standardisierten GPA (Grade Point Average, gewichteter Notendurchschnitt, i.d.R. am Ende der High School). Hier findet sich immerhin noch ein Effekt von $d_{(SD)} = 0{,}42_{(0{,}39)}$ (K = 9; N = 777) mit deutlich geringerer Streuung dieses mittleren Effekts (SD = 0,39). Dieser eher hohe Effekt ist interessant, da bspw. Eyler et al. (2001) eher von heterogenen Befunden hinsichtlich der Einflüsse auf GPAs berichten. Insgesamt hat Service Learning aber offenbar eher bei lernrelevanten Begleitmerkmalen einen höheren Einfluss als bei faktischen Lernerfolgen.

Bei den *Persönlichkeitsmerkmalen* werden Merkmale moralischer Entwicklung sowie Selbstbewertungen in den Mittelpunkt gerückt. Insbesondere Variablen, die der moralischen Entwicklung zugeordnet werden, weisen leicht höhere mittlere Effekte auf ($d_{(SD)} = 0{,}34_{(0{,}14)}$; K = 4; N = 93). Allerdings wurden in diesem Bereich nur vier Studien mit insgesamt 93 ProbandInnen berücksichtigt. Bei den selbstbezogenen Variablen wie Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept, Selbstbild udgl. wurde demgegenüber mit insgesamt 32 Studien und 1.819 ProbandInnen eine deutlich verlässlichere Datenbasis geschaffen. Hier weist die Effektstärke auf eher schwache Differenzen zwischen Personen mit und ohne Service Learning-Teilnahme hin ($d_{(SD)} = 0{,}26_{(0{,}25)}$; K = 32; N = 1.819).

Die von Conway et al. (2009) als *soziale Merkmale* klassifizierten Effekte umfassen an erster Stelle Einstellungen gegenüber Personen, denen Unterstützung gegeben wird ($d_{(SD)} = 0{,}44_{(0{,}24)}$; K = 15; N = 656) sowie das Wissen bzw. die Toleranz gegenüber menschlicher/kultureller/religiöser Vielfalt ($d_{(SD)} = 0{,}22_{(0{,}34)}$; K = 17; N = 2.097). Allein die hohe Zahl an Studien zeigt auf, dass hier ein besonderes Interesse der Service Learning-Forschung liegt, gleichfalls aber der gefundene Effekt mit d = 0,22 eher schwach ausfällt. Auch die Generalisierung von Personen, denen geholfen wird, auf die dazugehörigen Personengruppen im Allgemeinen findet eher selten durch Service Learning statt ($d_{(SD)} = 0{,}13_{(0{,}11)}$; K = 7; N = 735). Hier mag zwar auch die geringe Zahl an Studien (K = 7) eine Rolle spielen, allerdings finden sich auch in anderen Bereichen mit geringer Fallzahl höhere Effekte als d = 0,13. Fähigkeiten zur Zusammenarbeit mit Anderen sind schließlich von Service Learning nicht betroffen ($d_{(SD)} = 0{,}05_{(0{,}26)}$; K = 15; N = 2.370).

Auch bei den *zivilgesellschaftlichen Merkmalen* fallen die Ergebnisse eher moderat bis schwach aus und verweisen zudem auf eine gewisse Heterogenität. So zeigen sich zwar noch schwache Effekte bei Beteiligungsformen, deren Gegenstand soziale Gerechtigkeit ($d_{(SD)} = 0{,}22_{(0{,}37)}$; K = 17; N = 1.662) oder allgemeine politische Partizipation ist ($d_{(SD)} = 0{,}20_{(0{,}11)}$; K = 18; N = 2.017). Am anderen Ende des Wirkungsintervalls findet sich der Effekt

veränderter, persönlicher Verantwortungsübernahme ($d_{(SD)} = 0{,}08_{(0{,}16)}$; K = 12; N = 1.608).

Insgesamt ergibt sich für Haupteffekte von Service Learning aus den Meta-Analysen, dass

- allgemein statistisch bedeutsame Wirkungen von Service Learning gut begründet angenommen werden können. Die Teilnahme an Service Learning-Angeboten bringt im Vergleich zu konventionellen Lehr-Lernformen Vorteile in der Entwicklung von Heranwachsenden mit sich. Dies gilt zumindest für den US-amerikanischen Kontext.
- innerhalb dieser Globalwirkung nach Entwicklungsbereichen differenziert werden muss. So profitiert offenbar insbesondere der akademisch/kognitive Bereich von der Teilhabe an Service Learning. Dies spricht zum einen für die Tendenz einer allgemeinen Verknüpfung von Service und Lernen, zum anderen wird der im Vergleich zu anderen Bereichen stärkere akademische Effekt als Indiz gewertet, dass die meisten untersuchten Service Learning-Angebote dem Modell des Service LEARNING (Typ 1) nach Sigmon (1994) folgen – d.h. die Emphase liegt auf der Wissensvermittlung durch soziale Projekte und weniger die reziproke Vernetzung beider Bereiche nach dem Modell des SERVICE LEARNING (Typ 4) (vgl. Kapitel 3.1).
- nochmals innerhalb der Entwicklungsbereiche unterschiedliche Wirkungen je nach betrachteter Variablenklasse auftreten. So adressiert Service Learning im akademischen Bereich offenbar stärker lernmotivationale Aspekte als den faktischen Wissenserwerb oder den in Noten gemessenen Schulerfolg. Bei den Persönlichkeitsmerkmalen wird eher moralische Entwicklung als das Selbstkonzept verändert und im sozialen Bereich verändern sich zwar zielgruppenspezifische, nicht aber generalisierte Stereotypen von SchülerInnen und Studierenden in Service Learning-Angeboten.
- gerade aus dieser Erkenntnis einer differenziellen statt globalen Wirkung von Service Learning Schlussfolgerungen in theoretischer, didaktischer und empirischer Hinsicht zu ziehen sind. Der Blick muss stärker auf Bedingungskonstellationen von Service Learning gelenkt werden anstatt das didaktische Konzept des Service Learning als black box anzusehen, bei der ein lediglicher Vergleich zu konventionellen Lehr-Lernformen ausreichend wäre.

Neben der Differenzierung der abhängigen Variablen erlauben die Meta-Analysen in Teilen auch eine Berücksichtigung von Randbedingungen, die auf der theoretischen, didaktischen und empirischen Ebene angesiedelt sind und im Folgenden Abschnitt näher betrachtet werden.

5.4 Bedingen für Effekte von Service Learning

In allen drei Meta-Analysen werden Moderatoren hinzugezogen, denen ein Einfluss auf die höhe des Effekts von Service Learning in den verschiedenen Entwicklungsbereichen zugesprochen wird. Diese Moderatoren lassen sich grob in theoretisch-didaktische einerseits sowie empirisch-methodische Moderatoren andererseits klassifizieren.

Auf *theoretisch-didaktischer* Seite werden die folgenden Variablen betrachtet:

- Alter der Probanden (Conway et al. 2009, Celio et al. 2011);
- Dauer und Intensität des Service (Conway et al. 2009);
- Prinzipien guter Service Learning-Praxis (Conway et al. 2009);
- Reflexion (Celio et al. 2011, Yorio & Ye 2012).

Als Moderatoren auf *empirisch-methodischer Ebene* kontrollieren die Studien:

- Randomisierung von Treatment- und Kontrollgruppe (Celio et al. 2011, Yorio & Ye 2012);
- Pre-Post-Test-Design (Celio et al. 2011);
- Selbst- vs. Fremdbeurteilung (alias subjektive vs. objektive Daten, Celio et al. 2011, Yorio & Ye 2012).

5.4.1 Theoretisch-didaktische Moderatoren

Für das *Alter* der Service Learning-Teilnehmenden zeigen beide Meta-Analysen einheitlich einen moderaten Einfluss, der am Übergang von der High School zum College entsteht. Danach haben Service Learning-Angebote in den meisten abhängigen Variablen bei Studierenden ($0{,}28 < d < 0{,}31$) einen leicht stärkeren Effekt als bei Schülern (K-12; $0{,}09 < d < 0{,}37$). Bei Erwachsenen tendieren die Einflüsse gegen Null. Lediglich bei den sozi-

alen Merkmalen sind die Effekte für SchülerInnen (d = 0,37) und Studierende ähnlich hoch (d = 0,36) (Conway et al. 2009, S. 239).

Die *zeitliche Beanspruchung* sowie die Berücksichtigung von *Qualitätsmerkmalen* guter Service Learning-Praxis (Bezug zum Curriculum, Mitsprache durch Schüler/Studierende, Einbezug kommunaler Bedarfe, Reflexion) zeigen an, dass weniger die Quantität investierter Zeit sondern vielmehr die Qualität des Service Learning von entscheidender Bedeutung ist. Wie viele Stunden und wie viele Wochen die Teilnehmenden einbringen, prädiziert keine Unterschiede in den abhängigen Merkmalen (Conway et al. 2009, S. 238), die Anzahl berücksichtigter Qualitätsmerkmale weist hingegen Service Learning-Angebote mit drei und vier Merkmalen (ES > 0,33) jenen als deutlich überlegen aus, die keines berücksichtigen (ES = 0,17; Celio et al. 2011, S. 173).

Eines dieser Qualitätsmerkmale bei Celio et al. (2001) ist – wie benannt – die Implementierung von *Reflexion* als didaktischem Bestandteil von Service Learning. Regelmäßig wird dieses Element als besonders zentral für das Gelingen von Service-Angeboten hervorgehoben (Eyler 2002, van Goethem et al. 2013). Yorio und Ye (2012) haben den Einfluss von Reflexion näher betrachtet und dabei zwischen Diskussionen und Essays als Methoden differenziert. Dabei zeigt sich ein differenziertes Bild. Während Diskussionen einen besseren Effekt als schriftliche Reflexionen im Bereich sozialer Aspekte erzielen (d = 0,42 gegenüber d = 0,22), sind Essays den Diskussionen bei der akademischen Entwicklung überlegen (d = 0,67 im Vergleich zu d = 0,45). Lediglich bei den Persönlichkeitsmerkmalen fällt der mittlere Effekt für beide (0,26 < d < 0,29) ähnlich moderat aus.

Insgesamt wird deutlich, dass sich nicht nur auf theoretischer Ebene Qualitätsmerkmale von Service Learning ableiten lassen, sondern auch empirische Evidenzen vorliegen, wonach die Qualität einer Maßnahme entscheidend für die Wirkung ist. Curricularer Bezug, Partizipation und Reflexion sind hier als Beispiele zu nennen, von denen insbesondere die Reflexion gut belegt ist. Hinzu kommt, dass sich das didaktische Modell von Service Learning danach ausrichten muss, welche Effekte es bei Schülern oder Studierenden erzielen will. Soziale und Persönlichkeitsmerkmale werden am ehesten bei älteren Schülern und Studierenden zu adressieren sein, wohingegen Fragen der politischen Beteiligung offenbar stärker bei Studierenden Wirksamkeit entfalten. Hinzu kommt, dass je nach Variablenklasse die Art der Reflexion zu variieren ist. Schriftliche Reflexionen fördern eher die akademische, Gruppenreflexionen eher die soziale und Persönlichkeitsentwicklung.

5.4.2 Empirisch-methodische Moderatoren

Moderatorvariablen auf der empirisch-methodischen Ebene treffen keine Aussagen über die Wirksamkeit von Service Learning. Sie geben lediglich Hinweise darauf, mit welchem Untersuchungsdesign die Effekte von Service Learning stärker herausgearbeitet werden können (Roldan, Strage & David 2004). Sie sind demnach nicht für die Praxis von Service Learning sondern für dessen Evaluation relevant.

Eine der bedeutsamsten Debatten zum Nachweis von Effekten ist jene zur Kausalitätsinterpretation von Daten aus der Feldforschung. Gemeinhin wird aus psychologischer Perspektive lediglich Experimentaldaten die Aussagekraft kausaler Schlüsse zugesprochen (Stelzl 1999), wohingegen Vertreter des sog. Cross-Lagged-Panel-Designs (Kreuzpfadmodelle zur Abschätzung zweier konkurrierender Einflusshypothesen) argumentieren, dass auch Daten aus der Feldforschung oder quasi-experimentellen Designs kausal interpretierbar sind (Oud 2002, zusf. Reinders 2006). Gerade für die Wirksamkeit einer Lehr-Lern-Methode wie Service Learning ist diese Frage essenziell für die Begründbarkeit der Einführung von Service Learning sowie der Argumentation für spezifische Lehr-Lern-Arrangements innerhalb von Service Learning-Varianten (vgl. Kapitel 5.3.1).

Celio et al. (2001) sowie Yorio und Ye (2012) haben in ihren Meta-Analysen die Effekte bei *randomisierten vs. nicht-randomisierten Gruppenvergleichen* gegenüber gestellt. Dabei zeigt sich einheitlich, dass die gefundenen Gruppenunterschiede konstant sind, also unabhängig davon ob es sich um ein experimentelles oder quasi-experimentelles Design handelt.

Quasi-experimentelle Studien generieren bei Celio et al. (2011) eine Effektstärke von ES = 0,30, experimentelle Designs kommen auf eine Effektstärke ES = 0,31. Bei Yorio und Ye (2012) ist der mittlere Effekt bei Sozialmerkmalen für randomisierte Gruppenvergleiche d = 0,51, nicht-randomisierte Studien führen zu einem mittleren Effekt von d = 0,52. Die kognitive Entwicklung wird bei quasi-experimentellen Studien sogar noch deutlicher durch Service Learning beeinflusst (d = 0,59) als bei experimentellen Studien mit zufälliger Personenzuordnung. Dies könnte gerade im Hochschulbereich in der Frage nach der Selbstbestimmtheit des Lernen begründet sein. Zufällige, also nicht persönlich gewünschte Zuordnungen zu Gruppen werden dem Lernzuwachs durch fehlende Freiwilligkeit hinderlich sein (Deci & Ryan 2000).

Auch finden sich keine unterschiedlichen Effekte beim *zeitlichen Design* der Studien. Nach Celio et al. (2011) weisen Studien mit Vorher-Nachher-Messung eine nur leicht höhere Effektstärke (ES = 0,29) als Einmalmessun-

gen nach der Service Learning-Maßnahme auf (ES = 0,26). Allerdings bleibt die Begrenzung reiner Nachher-Messungen, keine Aussagen über Veränderungen über die Zeit treffen zu können. Das bedeutet, dass bei Gruppenvergleichen lediglich aggregierte Rangunterschiede miteinander verglichen werden können, nicht aber der Einfluss nachweisbar ist, inwieweit sich abhängige Merkmale als Folge von Service Learning verändern.

Je nach *Informationsquelle* besteht ein differenzieller Nachweis der Wirkung von Service Learning. So weisen Studien mit objektiv erhobenen abhängigen Variablen (wie Schulnoten, externe Beobachtungen) einen höheren Effekt auf (ES = 0,37) als Studien, bei denen die abhängigen Merkmale über subjektive Einschätzungen der Service Learning-Teilnehmenden erfasst wurden (ES = 0,28) (Celio et al. 2011, S. 174). Nach Yorio und Ye (2012) trifft diese Differenz lediglich für die Erfassung kognitiver Merkmale zu. Die Effekte sind höher, wenn objektive Daten zwischen Gruppen mit und ohne Service Learning verglichen werden (d = 0,78 vs. d = 0,36). Im sozialen und Persönlichkeitsbereich variieren die Effektstärken demgegenüber nicht signifikant in Abhängigkeit der Datenquelle (0,28 < d < 0,34) (Yorio & Ye 2012, S. 19).

Insgesamt begründen die vorliegenden Informationen zu Moderatoren auf empirisch-methodischer Ebene keine Pauschalkritik an unterschiedlichen Studiendesigns. Subjektive Daten sind beim Nachweis sozialer Effekte oder solcher auf Persönlichkeitsebene nicht prinzipiell weniger valide als objektive Daten. Für den Nachweis akademischer Veränderungen erweisen sich hingegen objektive Daten als aussagekräftiger.

Besonders hervorzuheben ist der Befund, wonach die Höhe nachweisbarer Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Service Learning-Teilnahme keine Frage der randomisierten Gruppenzuordnung ist. In einer Fußnote weisen Weber und Glyptis darauf hin, dass eine rein zufällige Zuordnung zudem auch ethische Fragen aufwirft:

> „Experimental researchers may have objections to the parameters of our study. However, we believe that it would be unethical to design a research project that intentionally withheld from students an experience we believed to be a learning experience. (…)We acknowledge that a more controlled experiment (…) would provide richer data analysis but it also would introduce ethical challenges we prefer to avoid.“ (Weber & Glyptis 2000, S. 348f.)

Es ist ethisch kaum vertretbar, einem Personenkreis eine Lehr-Lern-Methode aktiv vorzuenthalten, von deren höheren Nützlichkeit für Lernende und die Community Dozierende überzeugt sind und die sich zudem empirisch nachweisen lässt. Da, wie Yorio und Ye (2012) sowie Celio et al.

(2001) unisono aufzeigen, ein Experimentaldesign auch nicht zu reichhaltigeren Daten führt, sollte bei zukünftiger Forschung ein solcher Konflikt nicht auftreten.

5.5 Zusammenfassung

Service Learning wirkt bei Schülern und Studierenden. Dieses Fazit lässt sich auf Basis der hier synoptisch dargestellten quantitativen Meta-Analysen ohne größere Kontroverse ziehen. Das nächste Fazit lautet: Die Höhe der Wirkung ist von der didaktischen Qualität der Maßnahme abhängig, der empirische Nachweis der Wirksamkeit aber nicht von einem Experimentaldesign. Objektive Daten sind allerdings im akademischen Bereich ebenso sinnvoll wie allgemein eine Vorher-Nachher-Messung zur Beschreibung und Erklärung von zeitlichen Veränderungen durch die Teilnahme an Service Learning.

Das dritte und vielleicht entscheidende Fazit aber ist, dass diese Erkenntnisse lediglich für die internationale Forschung gelten. Für Deutschland fehlen systematische Nachweise, auch wenn erste Pilot- bzw. Evaluationsstudien im Bereich akademischer (Reinders 2010, Speck, Ivanova-Chessex & Wulf 2013) und Persönlichkeitsentwicklung (Reinders & Wittek 2009) vorliegen. Die große Masse anderer, in Deutschland durchgeführter Studien sind entweder rein qualitativ angelegt und selektiv (Backhaus-Maul & Roth 2013 „erster" empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens) oder weisen eine nur sehr schwache Datengrundlage auf (Reinmuth, Saß & Lauble 2007).

Belastbare Daten auf Seiten derjenigen, die unterstützt werden, liegen hingegen aus Projekten wie „Balu und du" (Mühler-Kohlenberg & Drexler 2013) vor und zeigen auf, dass Service Learning-Projekte mit gewissen Qualitätsstandards selbst dann ethisch zu befürworten sind, wenn Schüler oder Studierende durch die Service Learning-Praxis selbst nicht profitieren würden. Die internationalen Befunde lassen aber erwarten, dass dies für Lernende in Deutschland durchaus der Fall sein wird.

Literatur

Celio, Christine I., Durlak, Joseph & Dymnicki, Allison (2011). A meta-analysis of the impact of service learning on students. *Journal of Experiential Education, 34*(2), 164–181.

Conway, James M., Amel, Elise L. & Gerwien, Daniel 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), 233–245.

Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.

Eyler, Janet (2002). Reflection: Linking service and learning. Linking students and communities. *Journal of Social Issues, 58*(3), 517–534.

Eyler, Janet S., Giles, Dwight E., Stenson, Christine M. & Gray, Charlene J. (2001). *At a glance: What we know about the effects of Service Learning on College students, faculty, institutions and communities.* Scotts valley, CA: National Service Learning Clearinghouse.

Gray, Maryann J., Ondaatje, Elizabeth H. & Zakaras, Laura (1999). *Combining service and learning in higher education*. Santa Monica, CA: Rand Education.

Müller-Kohlenberg, Hildegard & Drexler, Sybille (2013). Balu und Du („Baloo and You") – A mentoring program: Conception and evaluation results. In M. S. Shaughnessy (Ed.), *Mentoring: Practices, potential challenges and benefits* (pp. 107–123). New York, NY: Nova Science Publishers.

Oud, Johan H. L. (2002). Continuous time modeling of the cross-lagged-panel-design. *Kwantitatieve Methoden, 69*, 1–26.

Reinders, Heinz (2006). Kausalanalysen in der Längsschnittforschung. Das Cross-Lagged-Panel-Design. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1*(4), 569–587.

Reinders, Heinz (2010). Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. *Zeitschrift für Pädagogik, 56*(4), 531–547.

Reinders, Heinz & Wittek, Rebecca (2009). Persönlichkeitsentwicklung durch Service Learning an Universitäten. In K. Altenschmidt, J. Miller & R. Stark (Hg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm* (S. 128–143). Weinheim: Beltz.

Reinmuth, Sandra, Saß, Christina & Lauble, Silvia (2007). Die Idee des Service Learning. In A. M. Baltes, M. Hofer & A. Sliwka (Hg.), *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten* (S. 13–28). Weinheim: Beltz.

Roldan, Malu, Strage, Amy & David, Debra (2004). A framework for assessing academic Service Learning across disciplines. In M. Welch & S. H. Billig (Eds.), *Service Learning. Research to advance the field* (pp. 39–60). Greenwich (CT): Information Age Publishing.

Seidel, Tina & Shavelson, Richard J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research, 77*(4), 454–499.

Sigmon, Robert L. (1994). *Serving to learn, learning to serve. Linking service with learning.* Washington, D.C.: The Council of Independent Colleges.

Speck, Karsten, Ivanova-Chessex, Oxana & Wulf, Carmen (2013). *Wirkungsstudie Service Learning an Schulen. Forschungsbericht über eine repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern aus sozialgenial-Schulprojekten in Nordrhein-Westfalen.* Oldenburg: Universität Oldenburg.

Stelzl, Ingeborg (1999). Experiment. In E. Roth, K. Heidenreich & H. Holling (Eds.), *Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis* (pp. 108–125). München: Oldenbourg.

Van Goethem, Anne, van Hoof, Anne, de Castro, Bram Oribio, van Aken, Marcel A. G. & Hart, Daniel (2013). The role of reflection in the effects of community service on adolescent development: A meta-analysis. In A. van Goethem (Ed.), *Me, myself, and my community* (pp. 53–78). Ridderkerk: Ridderprint.

6 Sozio-kulturelle Wirkungen von Service Learning

Vor allem aus dem internationalen Kontext stammen zahlreiche Studien zu Wirkungen von Service Learning. Diese Forschung wird in diesem Kapitel zusammengetragen und in den Bereichen Wertebildung, Stereotypen, interkulturelle Kompetenz und akademische Entwicklung unter dem Label sozio-kultureller Wirkungen dargestellt.

Im vorangegangenen Kapitel wurden Überblicksstudien zu den Wirkungen von Service Learning zusammengetragen, die allgemein zu der Aussage führen, dass Service Learning nachweisbare Einflüsse auf die Entwicklung verschiedener Merkmale von Schülern und Studierenden ausübt. Dabei wurden einige Bedingungen identifiziert, die auf didaktisch-theoretischer Ebene zu Variationen der Einflusshöhe führen.

In diesem Kapitel wird der Blick von globalen Effekten auf spezifische Einflüsse einer bestimmten Klasse von Variablen gelenkt, die als sozio-kulturelle Wirkungen bezeichnet werden. Hierunter werden Wertvorstellungen zu sozialen Aspekten, Sozialverhalten und kulturbezogene Einstellungen sowie die akademische Entwicklung gezählt.

Der differenzierte Blick ermöglicht es, neben globalen Einflussformen spezifische Mechanismen in den Blick zu nehmen, die sich auf unterschiedliche Domänen auswirken. Während bspw. für die Wissensvermittlung als Effekt auch die Qualität des Lernstoffes eine Rolle spielen wird, kann für die Entwicklung von Wertvorstellungen eher der Anregungsgehalt der Praxisumwelt eine Rolle spielen. Allgemeine zivilgesellschaftliche Werte können sich auch bei Umweltprojekten ausbilden wohingegen soziale Stereotype stärker durch den Kontakt zu sog. Outgroups betroffen sein sollten. Das heißt, es wird über die Art der abhängigen Variablen definiert, welche theoretischen Einflüsse denkbar sind.

Das Kapitel gliedert sich in Forschung zu Einflüssen auf die Bildung von Werten mit dem Schwerpunkt auf zivilgesellschaftliche und politikbezogen-partizipatorische Werte (Kapitel 6.1), die Veränderung von Stereotypen und Vorurteilen gegenüber anderen sozialen Gruppen (Kapitel 6.2), den

Zusammenhang zwischen Service Learning und der Entwicklung interkultureller Kompetenzen (Kapitel 6.3) sowie zur akademischen Entwicklung (Kapitel 6.4).

6.1 Wertebildung

6.1.1 Zum Werte-Begriff

Werte werden aus einer psychologischen Perspektive als relativ stabile und zeitlich überdauernde Merkmale einer Person verstanden, deren Inhalte sich auf einen angestrebten Zustand oder ein angestrebtes Handlungsergebnis beziehen (Graumann & Willig 1983). Individuelle Werte dienen als Kriterien, anhand derer Personen eigene Ziele und Handlungsweisen wählen und die als Grundlage für die Einschätzung der Handlungen anderer dienen (Hofer, Reinders & Fries 2010). Hierbei kann grundsätzlich zwischen instrumentellen Werten unterschieden werden, die eine Person für sich selbst als verbindlich ansieht („Ich sollte …") und solchen, die sie als terminale Werte allgemein als gültig annimmt („Man sollte …") (Rokeach 1973). Im Mittelpunkt von Service Learning steht die Förderung von Werten der erstgenannten Art.

Werte enthalten eine affektive, kognitive und eine verhaltensbezogene Komponente. Auf der *affektiven Ebene* werden mit angestrebten Ereignissen oder Handlungen positive oder negative Gefühle unterschiedlichster Intensität verbunden. Leistung kann einen hohe affektive Aufladung haben, wenn ein Erfolgserlebnis Glücksgefühle erzeugt. Im *kognitiven Bereich* sind Werte mit dem Wissen um bestimmte Sachverhalte (deklarativ) oder Prozesse (prozessual) verbunden. So resultiert der Wert einer fairen Bezahlung aus dem Wissen, dass Kinder in Entwicklungsländern durch Arbeit ausgebeutet werden. Der *Verhaltensbezug* von Werten verweist darauf, welche Handlungen mit einem bestimmten Wert verknüpft sind, wobei sich sowohl mehrere Handlungen auf einen Wert beziehen können als auch die Verkoppelung von Wert und assoziierter Handlung mehr oder weniger eng ausfallen kann. So kann der Solidaritätswert über Spendenhandlungen oder konkrete Hilfen in einem Obdachlosenheim umgesetzt werden (multipler Handlungsbezug), und der Solidaritätswert kann als sehr verbindlich („Es ist meine Pflicht zu helfen …" oder weniger verbindlich („Ich sollte mal wieder Geld spenden …") erachtet werden.

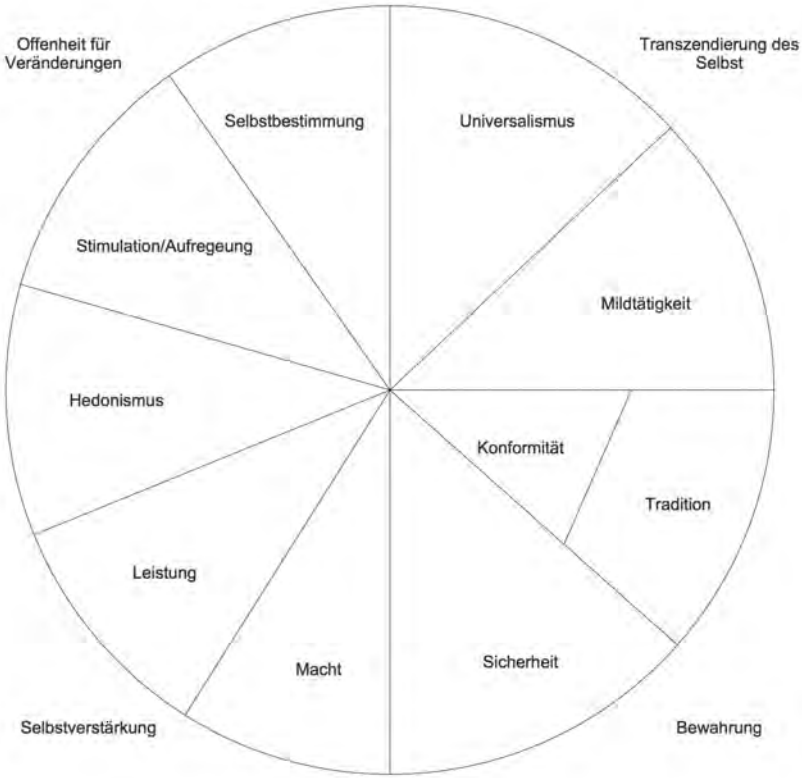
Werte haben eine intentionale und eine bewertende Funktion. Intentionalität von Werten meint, dass sich aus Werten Ziele für das eigene Handeln ergeben (Stein 2008). Als theoretische Brücke zwischen Werten und Handlungen schlagen Hofer, Reinders und Fries (2010) deshalb Ziele vor. In Anlehnung an Kruglanski und Shah (1997) sowie Kruglanski et al. (2002) verstehen sie Ziele als „kognitive Repräsentationen gewünschter Zustände und mit Handlungen verknüpft, die als der Zielerreichung dienlich angesehen werden". Nach dieser Auffassung werden Werte über konkrete Ziele operationalisiert und in entsprechenden zielbezogenen Handlungen umgesetzt. Diese Konzeption ist grundlegend für das hier verfolgte Verständnis, wonach Werte sich nicht direkt in Handlungen niederschlagen, sondern über die Ausbildung und Umsetzung von wertekompatiblen Zielen (Hofer, Reinders et al. 2005). Das bedeutet, dass sich nicht alle Werte in korrespondierenden Zielen und Handlungen niederschlagen müssen.

Neben der Intentionalität haben Werte eine evaluative Komponente, anhand derer Handlungen, Handlungsfolgen oder Ereignissen eine bestimmte Wertigkeit zugesprochen wird (Stein 2008).

Inhaltlich werden für individuelle Werte eine Reihe von Klassifikationen vorgeschlagen, deren elaboriertesten und empirisch saturiertesten die grobe Typisierung nach individualistischen vs. kollektivistischen Werten (Hofstede & Hofstede 2005; Markus & Kitayama 1991), modernen und postmodernen Werten (Inglehart & Welzel 2005) sowie nach dem Zehn-Wertekreis sind (Bilsky, Janik & Schwartz 2011). Letzterer bietet überdies die Möglichkeit zur Bestimmung des Ausmaßes, in dem Werte im Widerspruch zueinander stehen können, weil sie konfligierende Ziele resp. Handlungen mit sich bringen. Im Wertekreis weit voneinander entfernte Werte sind weniger vereinbar als solche in unmittelbarer Nachbarschaft. Die zehn verschiedenen Werte ergeben sich aus der Kombination der beiden Dimensionen Selbstbezug und Veränderung (vgl. Abbildung 6-1).

Im Kontext von Service Learning und Werten sind jene Bereiche besonders interessant, die sich auf die Transzendierung des Selbst sowie die Offenheit für Veränderungen beziehen. Allerdings lassen sich die in der Forschung betrachteten Werte nicht systematisch sondern eher interpretativ auf diese beiden Dimensionen beziehen.

Abbildung 6-1: Wertekreis nach Bilsky et al. (2011)



6.1.2 Zum Wertebildung-Begriff

Werte unterliegen sowohl historisch, inter- als auch intraindividuell Veränderungen. Diese Veränderungen sind auf unterschiedliche Arten von Einflüssen zurückzuführen. Zunächst ist allgemein von Werteveränderung die Rede, wenn eine Abweichung bei Werten zwischen mindestens zwei Zeitpunkten festgestellt wird. Diese Veränderung kann absolut, relativ oder ipsativ sein. Bei einer *absoluten* Werteänderung nimmt die individuelle Bedeutung eines Wertes zu, etwa die zunehmende Wertschätzung körperlicher Gesundheit im Alter. *Relative* Werteveränderung liegt vor, wenn sich ein persönlicher Wert im Vergleich zur Umwelt wandelt. So kann bei Jugendlichen das Umweltbewusstsein deutlich zunehmen und stärker sein als das seiner Peers. *Ipsativ* wird eine Werteänderung genannt, wenn sich die Relation zweier Werte innerhalb einer Person zueinander ändert, also bspw.

sich die Priorität von Leistung als Wert auf Grund eines kritischen Lebensereignisses hin zu Mildtätigkeit wandelt.

Werteentstehung bezeichnet den Prozess, bei dem ein vorher nicht im Repertoire vorhandener Wert hinzukommt, Wertevermittlung bezeichnet den geplanten Transfer von Werten von einer Person zu einer anderen, was häufig in Bildungskonzepten der Schule oder außerschulischer Bildungseinrichtungen eine Rolle spielt. Wertebildung wird demgegenüber als der intraindividuelle Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit Werten in Anlehnung an Mandl, Kopp, Hense und Niedermeier (2014, S. 8) definiert:

> „Wertebildung bezeichnet zunächst den individuellen Prozess der Herausbildung, Entwicklung und Aneignung von Werten bzw. Werthaltungen (…). Im Unterschied zur ‚Wertevermittlung' und ‚Werteerziehung' betont die Wertebildung die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt und deren vielfältigen, zum Teil widersprüchlichen Werteangeboten, welche meist durch das Erleben von Werten und deren Reflexion erfolgt."

Das Verständnis von Heranwachsenden als „Produzenten ihrer eigenen Entwicklung", die sich ihre Umwelt für die eigene Entwicklung aktiv aneignen und gestalten (Lerner & Bush-Rossnagel 1981, Silbereisen 1996) ist seit Mitte der 1990er Jahre grundlegendes wissenschaftliches Verständnis von der Entwicklung in Kindheit und Jugend. Die Anerkennung dieses Prinzips von Heranwachsenden als aktiven Gestaltern im Gegensatz zur Vorstellung von Jugend als reinen Rezipienten äußerer Einflüsse ermöglicht es, Entwicklungsprozesse besser zu beschreiben und zu erklären. Dies wird in dem vorgeschlagenen Wertebildung-Begriff berücksichtigt und verweist darauf, dass unterschiedliche Teilnehmer an den gleichen Service Learning-Angeboten zu sehr variierenden Wahrnehmungen und Aneignungen des Erlebten gelangen können.

Gleichzeitig verweist die Idee vom aktiven Wertebildungsprozess auch darauf, dass Eigenaktivität von Schülern oder Studierenden ein zentrales Merkmal beider Prozesse ist: der Bildung von Werten und der Handlung im Service Learning-Projekt. Ohne diese gemeinsame Schnittstelle von aktiver Handlung stünden Wertebildung und Service Learning theoretisch und phänomenologisch unverbunden nebeneinander. So aber wird postuliert, dass Service Learning ein besonderer Anwendungsfall von Handlungsprozessen zur Wertebildung ist.

6.1.3 Wertebildung in Kindheit und Jugend

Angesichts des historischen Alters von Wertedebatten (bereits Sokrates hat angeblich über die Moral der Jugend gezetert) ist es erstaunlich, wie wenig wir über die Entwicklung von Werten in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter wissen. Häufig wird in diesem Zusammenhang die Kohlberg'sche Moralstufentheorie bemüht (Kohlberg 1996). Diese Theorie, zu der es auch zahlreiche empirische Studien gibt (bspw. Nunner-Winkler & Sodian 1988), besagt im Kern, dass sich die Moralvorstellungen Heranwachsenden weg von Heteronomie und hin zu Autonomie, von Einfachheit zu Komplexität hin entwickeln.

Aus der sozialkognitiven Perspektive Selmans (1984) sind Heranwachsende zunehmend in der Lage, soziale Beziehungen differenzierter zu betrachten, da sie über die zunehmende Fähigkeit der Perspektivenübernahme verfügen. Ähnlich argumentiert auch Youniss (1980) bei der Entwicklung von Freundschaften auf Basis der sogenannten Piaget-Sullivan-These. Heranwachsende bilden sukzessive kognitive Strukturen aus, die es ihnen ermöglichen, soziale Beziehungen besser zu begreifen und in ihr kognitives Schema zu integrieren.

Allgemein wird davon ausgegangen, dass diese sozial-moralischen Fähigkeiten die Grundlage für die allgemeine Werteentwicklung darstellen. Dabei wird allerdings häufig unterschätzt, dass Kinder bereits in relativ frühen Jahren sehr klare Werte ausgebildet haben. So haben bereits Grundschulkinder klare Vorstellungen von Persönlichkeitsrechten, Diskriminierung, Fairness und Freundlichkeit (Berk 2011, S. 456ff.). Sie haben bereits Vorstellungen über Macht und Gerechtigkeit sowie Mitbestimmungsrechte im gesellschaftlichen Bereich (van Deth, Radtke, Abendschön & Vollmar 2007). Zwar wurde die Annahme einer wertesensitiven Jugendphase nach Havighurst (1972) mehrfach empirisch bestätigt (z. B. Dreher & Dreher 1985). Allerdings weisen diverse andere Studien nach, dass der Wertebildungsprozess biographisch bereits in der Kindheit einsetzt (z. B.: Reinders, Gresser & Schnurr 2013).

Trotz des im Grunde noch geringen Kenntnisstandes zur Wertebildung Heranwachsender lassen sich gleichwohl vier zentrale Entwicklungsmerkmale festhalten:

- Mit zunehmendem Alter wird das *Werteverständnis* Heranwachsender *differenzierter*. Dies gilt sowohl für die Zahl der bekannten und selbst geäußerten Werte als auch für das Verständnis der Relation von Werten zueinander. Es wird bspw. zunehmend ver-

standen, dass zwei widersprüchliche Werte von identischen Personen benannt oder in identischen Situationen auftreten können.

- Das Werteverständnis Heranwachsender löst sich – auch auf Grund zunehmender kognitiver Fähigkeiten – im Verlauf von Kindheit und Jugend sukzessive vom konkreten Erleben ab und wird zu einem *abstrakten Konzept* entwickelt. Werte können von Jugendlichen als hypothetisch möglich und in ihren hypothetischen Folgen erkannt werden, ohne dass sie konkret an einen Anlass gebunden sein müssen.
- Im Verlauf der Biographie treten zur Familie außerfamiliale Kontexte wie Schule und Peers als *Orte der Auseinandersetzung* mit Werten hinzu. Gerade in der Kindheit wird die Grundschule und in der Jugend die Peer-Group zur ergänzenden Quelle der Wertebildung. Als zentrale Instanz der Wertevermittlung geben aber selbst Jugendliche nicht die Peers oder Schule, sondern die Eltern an (Jung 1996, Reinders 2006).
- Immer dann, wenn Heranwachsende mit *neuen Kontexten* in intensiven Kontakt kommen, hat dies Auswirkungen auf ihre Wertvorstellungen. Je intensiver dieser Kontakt ist und als je relevanter die im neuen Kontext vermittelten Werte für die eigene Identitätsentwicklung wahrgenommen werden, desto stärker greifen sie in die eigene Werteentwicklung ein (Christoph 2013).

Insbesondere der letztgenannte Aspekt ist für die Frage nach Wertebildung durch Service Learning relevant. In aller Regel bieten Service Learning-Projekte in ihrem Praxisanteil soziale Kontexte, die nicht zum täglichen Umfeld von Heranwachsenden zu zählen sind. Wenigstens aber handelt es sich in der Regel um Tätigkeiten, die Schüler oder Studierende ohne Service Learning in dieser Intensität und Dauer nicht absolvieren würden.

Gemäß der Theorie gemeinnütziger Tätigkeit (TGT, vgl. Kapitel 4.5) sollten die Praxiserfahrungen bei Service Learning besonders dazu geeignet sein, einen Einfluss auf die Wertebildung von Schülern und Studierender auszuüben.

6.1.4 Befunde zu Wertebildung durch Service Learning

In Kapitel 6.1.1 wurde betont, dass die von Service Learning adressierten Werte eher im Bereich der Selbst-Transzendierung zu verorten sind. Dabei werden in der Service Learning-Forschung weniger konkret die Werte des

Universalismus oder der Mildtätigkeit adressiert, sondern Korrelate dieser Werte, bspw. wenn danach gefragt wird, ob Service Learning zu zukünftiger gemeinnütziger Tätigkeit beiträgt.

Zwei Wertebereiche finden sich besonders häufig in der empirischen Literatur zu Service Learning. Dies sind zum einen Variablen, die mit dem Wert der sozialen Verantwortungsübernahme verknüpft werden können und zum anderen Merkmale, die den Wert zivilgesellschaftlichen Engagements (in Teilen) abbilden.

Soziale Verantwortungsübernahme. Ein Grundprinzip von Service Learning ist es, reale soziale Bedarfe der Community zu bedienen. Entsprechend liegt nahe, dass Service Learning-TeilnehmerInnen in der Entwicklung oder Festigung dieses Wertes bestärkt werden. Aus der reichhaltigen Forschung zu den Wirkungen von gemeinnütziger Tätigkeit ist bekannt, dass die Teilnahme an schulisch organisierter, gemeinnütziger Tätigkeit die Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern erhöht, sich auch als Erwachsene sozial zu betätigen (Reinders & Youniss 2006, Youniss 2011). Dies gilt selbst dann, wenn die Tätigkeit verpflichtender Bestandteil des Schulbesuchs ist (Metz & Youniss 2003).

Insofern verwundert nicht, dass auch schulisch bzw. universitär angebundenes Service Learning dazu beiträgt, soziale Verantwortung als Wert zu beeinflussen. In der Studie von Parker-Gwin und Mabry (1998) bei 557 Studierenden aus 21 Service Learning-Kursen fanden sich signifikante Unterschiede im sozialen Verantwortungsgefühl. Studierende mit verpflichtendem Service Learning-Kurs wiesen einen um eine halbe Standardabweichung höheren Wert auf als Studierende in der Kontrollgruppe. Für die Gruppe mit verpflichtendem Service Learning lag der Mittelwert sogar noch schwach signifikant höher als bei der Gruppe Studierender, die an einem freiwilligen Service Learning-Kurs teilgenommen hatten.

Ebenfalls starke Effekte im Intergruppenvergleich fand Meyers-Lipton (1998) bei der sozialen Verantwortung von Studierenden. Nahmen diese an Service Learning teil, wiesen sie auch eine höhere Wertschätzungen sozialer Verantwortung auf. Auch hier blieb der Effekt bei Kontrolle anderer Merkmale wie Geschlecht, früheren Tätigkeitserfahrungen und ethnischer Herkunft stabil.

In eine ähnliche Richtung weisen die von Eyler, Giles und Braxton (1997) berichteten Befunde bei mehr als 1.500 Studierenden an 30 amerikanischen Hochschulen. Sie fanden heraus, dass Studierende mit Teilnahmen an Service Learning-Angeboten eine sozialkritische Perspektive entwickelten und sozialer Gerechtigkeit als gesellschaftlichem Wert ein größeres Gewicht zusprachen. Auch maßen sie der direkten Hilfe für Bedürftige in

der Community einen deutlich höheren Wert bei. Die Befunde blieben auch bei Kontrolle früherer Engagement-Erfahrungen stabil.

Den weitaus größeren Teil machen Studien zum civic engagement, zu *politischem Engagement als Wert* aus, wobei dieser Wert häufig auf der Verhaltensebene empirisch erforscht wurde. Grundlegend für veränderte politische Beteiligungsbereitschaft scheint eine Stabilisierung und Stärkung des politischen Selbstkonzeptes von Studierenden zu sein (Eyler, Giles und Braxton 1997). Insbesondere der „Locus of Control", die Verortung von Kontrolle darüber, was politisch in welcher Form und von wem geändert werden kann, spielt hier eine wichtige Rolle. Studierende mit Service Learning-Erfahrung sprechen stärker sich selbst die Kontrolle über politische Veränderungen zu als Studierende ohne Service Learning-Teilnahme (Myers-Lipton 1998).

Daher ist erwartbar, dass Studierende mit Service Learning-Erfahrung auch der aktiven politischen Teilhabe einen höheren Wert zuschreiben (ebda.). Die Relevanz von gemeinnütziger Tätigkeit ist bei dieser Gruppe ebenso höher (Parker-Gwin & Mabry 1998, Tomkovick, Lester, Flunker & Wells 2008), wie das allgemeine Commitment, sich politisch zu engagieren (Ngai 2009). Auch bei Schülern an High Schools finden Kahne, Crow und Lee (2012) dieses Zusammenhangsmuster, wonach die Teilnahme an Service Learning die Bereitschaft zur politischen Partizipation erhöht. Die Autoren finden zusätzlich, dass ethische Diskussionen begleitend zum Engagement diesen Effekt nochmals erhöhen.

Offenbar ist in der Tat die aktive Einbindung von Diskussionen und die Möglichkeit der Mitbestimmung durch Studierende ein zusätzlicher Katalysator. Morgan und Streb (2001) haben Service Learning mit hoher und geringer Partizipation (‚student voice') verglichen und fanden, dass mit dem Ausmaß an Mitbestimmung auch das politische Bewusstsein geschärft und die Teilhabebereitschaft erhöht wird.

Insgesamt sprechen die vorliegenden Befunde deutlich dafür, dass die Teilnahme an Service Learning im Bezug zur politischen Wertebildung steht. Die meisten Befunde beziehen sich allerdings auf Studierende an Colleges oder Universitäten, nur vereinzelt zeigen Studien an High Schools an, dass ähnliche Effekte auch für diese jüngere Population erwartbar sind (vgl. auch Kapitel 5). Dass Diskussionen und die aktive Mitbestimmung in Service Learning-Projekten diese Einflüsse noch einmal erhöhen, ergibt vor dem Hintergrund der Theorie gemeinnütziger Tätigkeit durchaus Sinn, da hierdurch die Möglichkeiten nochmals gesteigert werden, sich selbst als aktiv Handelnder zu erleben.

6.2 Veränderte Stereotype

Es gehört zu den unumstößlichen Grundprinzipien von Demokratien allgemein und der freiheitlich-demokratischen Grundordnung Deutschlands im besonderen, dass keine Person auf Grund ihrer Herkunft, ihres Glaubens oder Überzeugungen, des Alters, Geschlechts oder des Aussehens benachteiligt werden darf. Dieses allgemeine Menschenrecht schlägt sich in den Lehrplänen aller Schulen in allen Bundesländern nieder und findet sich auch in den Leitbildern deutscher Hochschulen. So verpflichten sich insbesondere die Mitgliedshochschulen des Netzwerks „Bildung durch Verantwortung" „dem Gedanken des zivilgesellschaftlichen Engagements und sehen die persönliche und gesellschaftliche Verantwortung als wesentlichen Bildungsauftrag".[1]

6.2.1 Theoretische Vorüberlegungen

Entsprechend stellt sich die Frage, inwieweit Service Learning als Lehrangebot einen Beitrag dazu leisten kann, den Gedanken gleicher Rechte für alle Menschen als Bildungsinhalt an Schüler und Studierende zu vermitteln. Ist es durch Service Learning-Angebote möglich, bei den TeilnehmerInnen Vorurteile und Rassismus abzubauen, Stereotype gegenüber benachteiligten Gruppen zu mindern und somit langfristig zur demokratischen Bildung beizutragen?

Gemäß der Theorie gemeinnütziger Tätigkeit (vgl. Kapitel 4.5) trägt soziales Engagement dann zur Reduktion von Stereotypen bei, wenn ein direkter Kontakt mit Menschen mit Unterstützungsbedarf besteht und soziale Handlungswirksamkeit sowie eine veränderte Selbstsicht proximale Folgen der Tätigkeit sind (Reinders 2014). Wesentlich ist dabei die Ausprägung der unabhängigen Variablen, wonach bei der gemeinnützigen Tätigkeit eine direkte Interaktion mit Mitgliedern sozialer Out-Groups vorhanden sein muss, damit eine Reflexion der eigenen Stereotype stattfindet (Reinders & Youniss 2005).

Gleichzeitig legt die sehr lange Tradition der Vorurteilsforschung nahe, dass diese Intergruppenkontakte zwischen Ehrenamtlichen und Unterstützten bestimmte Bedingungen erfüllen muss, damit es zur Reduktion von Stereotypen kommt. Stereotype lassen sich allgemein als spezifische Kogni-

1 Auszug aus der Gründungsurkunde des Netzwerks „Bildung durch Verantwortung" vom 09. März 2009 an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

tionen über soziale Kategorien definieren, die sozial konstruiert sind. Vorurteile sind Stereotypen gegenüber bestimmten Gruppen oder Individuen, weil sie Mitglied dieser Gruppen sind und dienen als kategoriale Informationen der Einordnung von Personen. Sie dienen zugleich der Rechtfertigung zur Diskriminierung der Outgroup-Mitglieder und machen die Gruppenmitgliedschaft salient (Tajfel 1982).

Damit sich solche Generalisierungen verändern, nimmt Allport (1971) mit seiner Kontakthypothese an, dass Statusgleichheit, gemeinsame Interessen und Aktivitäten, Freiwilligkeit des Kontakts und Typizität des Gegenübers gegeben sein müssen. Mit Letzterem ist gemeint, dass das Gegenüber als typisches Mitglied der sozialen Gruppe, über die Vorurteile bestehen, angesehen wird, damit dessen persönlichen Eigenschaften zurück auf die zugehörige soziale Gruppe generalisiert werden. Gerade die Veränderung von Stereotypen durch diskonforme Informationen ist dabei nicht unumstritten. Hewstone (1994) zeigt in seiner Übersicht zu Forschungsarbeiten, dass Personen zur Abwertung stereotyp-diskonformer Informationen tendieren oder diese zu relativieren, damit die eigenen Stereotype Bestand haben können. Besonders häufig neigen sie dazu, Personen mit diskonformen Eigenschaften als atypisch für die soziale Gruppe zu erachten. Tausch und Hewstone (2010) konnten zeigen, dass dieser Mechanismus jedoch nicht auftritt, wenn das Ausmaß der Diskrepanz zwischen Stereotyp und anderslautenden Informationen eher moderat ausfällt. Bei einer großen Diskrepanz zwischen Stereotyp und gegenteiliger Information bleiben Stereotype stabil (vgl. auch Hewstone & Brown 1986).

Meta-Analysen zu Intergruppen-Kontakten haben aber gezeigt, dass bei Berücksichtigung dieser genannten Bedingungen eine Veränderung von Stereotypen als Folge des Kontakts stattfindet. Die Effekte sind je nach Art des Intergruppen-Kontakts (z.B. zu Homosexuellen, zu Übergewichtigen, zu anderen Ethnien, zu Senioren usw.) in der Regel schwach bis moderat (Pettigrew & Tropp 2000, Pettigrew & Tropp 2006, Tropp & Pettigrew 2005). Insofern stellt sich die Frage, inwiefern Service Learning einen Einfluss auf die Veränderung von Stereotypen besitzt.

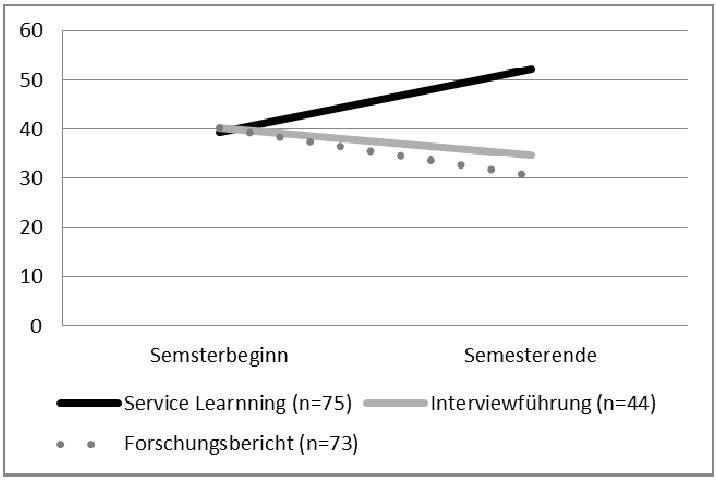
6.2.2 Befunde zu Stereotypenänderung durch Service Learning

Die Zahl an Studien mit einem Fokus auf veränderte Stereotypen durch die Teilnahme an Service Learning ist nach wie vor relativ begrenzt. Gemeinsam ist diesem Korpus, dass in allen Studien Jugendliche oder junge Erwachsene betrachtet werden, die bei ihrem Service Learning in direkten

Kontakt mit Personen anderer sozialer Gruppen gekommen sind (Hirschinger-Blank & Markowitz 2006). Gemeinsam ist ihnen aber auch, dass in kaum einer der Studien die Kontakt-Bedingungen genannt werden. Allenfalls finden sich Informationen zur Partnereinrichtung, in der Service Learning stattfindet oder zur Zahl der geleisteten Stunden. Die häufigste Outgroup dieser Studien sind Senioren, einzelne Forschungsarbeiten befassen sich mit Menschen mit Behinderungen oder Übergewichtigen.

Dabei lässt sich zunächst festhalten, dass durch Service Learning mit anderen Personenkreisen allgemein auch Persönlichkeitsmerkmale von Schülern oder Studierenden adressiert werden, die mit dem Ausmaß an Stereotypen korreliert sind. Lundy (2007) stellt in ihrer Studie bei 192 Psychologie-Studierenden eine Zunahme der Empathiefähigkeit fest. Teilnehmer am Service Learning-Kurs wiesen am Ende des Semesters einen größeren Anstieg ihrer Empathiefähigkeit auf als Studierende in einem Kurs zu Interviewtechniken bzw. einem Kurs, in dem ein Forschungsbericht verfasst werden sollte (vgl. Abbildung 6-2).

Abbildung 6-2: Entwicklung der Empathie im Gruppenvergleich (Emotional Empathetic Tendency Scale; $F_{(2;62)} = 3{,}37$, $p < 0{,}05$, $^{2} = 0{,}10$; Lundy 2007, S. 25)



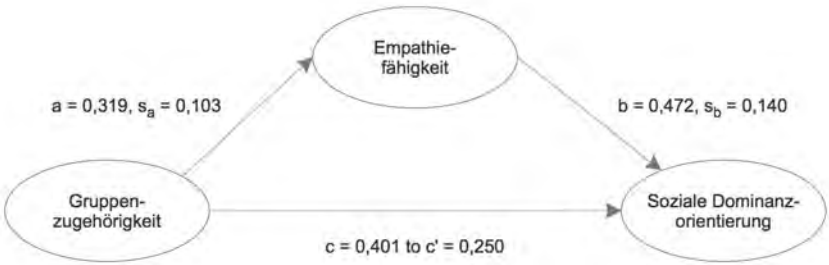
In eine ähnliche Richtung weisen auch die Ergebnisse von Toews und Cerny (2005). Sie hatten 36 Studierende mit Teilnahme an einem 15-stündigen Service Learning-Projekt mit benachteiligten Familien Essays über ihre Praxiserfahrungen verfassen lassen. Die Autorinnen verdichten die Essays zu dem Fazit, dass bei den Studierenden eine gestiegene Empathie und eine Steigerung in der Akzeptanz Anderer zu verzeichnen sei (vgl. zu

ähnlichen Befunden veränderter Empathiefähigkeit auch Fenzel & Leary 1997).

Eine weitere, mit dem Ausmaß an Stereotypen verknüpfte Eigenschaft ist die soziale Dominanzorientierung (SDO; Pratto et al. 1994, Sidanius & Pratto 1999). Dieses Konzept meint im Kern, dass Gruppenstereotype dazu genutzt werden, um die Überlegenheit der einen gegenüber der anderen Gruppe zu legitimieren. Menschen mit einer ausgeprägten SDO glauben stärker an gesellschaftliche Ungleichheit als Ordnungsprinzip und stimmen diskriminierenden Maßnahmen stärker zu als Personen mit einer geringen Ausprägung. Brown (2011) hat für ihre Studie 114 Studierende in ein Service Learning- und ein Kontroll-Seminar eingeteilt und die Entwicklung der SDO dieser beiden Gruppen betrachtet. Zusätzlich untersucht sie die Veränderung der Empathiefähigkeit der Studierenden und nimmt an, dass diese eine vermittelnde Rolle zwischen Service Learning-Erfahrung und SDO einnimmt. Anhand der SDO-Skala von Pratto et al. (1994) kann sie zeigen, dass die SDO im Verlauf des Semesters bei der Service Learning-Gruppe abnimmt und bei der Kontrollgruppe stabil bleibt. Das gleiche Muster gilt für die Empathiefähigkeit der Studierenden.

In einer Mediationsanalyse nach Sobel (1982) weist Brown (2011) nach, dass der Haupteffekt von Service Learning auf die SDO durch das Ausmaß an entwickelter Empathiefähigkeit vermittelt wird (vgl. Abbildung 6-3).

Abbildung 6-3: Empathiefähigkeit als Mediator zwischen Service Learning-Erfahrung und Sozialer Dominanzorientierung (Sobel's Z = 2,28, $p < 0{,}05$; Brown 2011, S. 860)



Insofern scheint der von Youniss und Yates (1997) ausführlich beschriebene Mechanismus einer Stereotypen-Veränderung durch den direkten Umgang mit Obdachlosen auch bei Studierenden in Service Learning-Kursen zu funktionieren. Mehr noch: die Befunde zur veränderten Empathiefähigkeit von Lundy (2007) sowie von Toews und Cerny (2005) legen im Zusammenhang mit den Analysen von Brown (2011) nahe, dass der von Youniss und Yates (1997) beschriebene Transzendenzprozess (vgl. Kapitel 4.5;

Reinders 2014) seinen Ausgangspunkt in diesem veränderten Einfühlungsvermögen nimmt.

Die nächste „Brücke“ zwischen der Teilnahme an Service Learning und veränderten Stereotypen scheint sodann in einer veränderten sozialen Dominanzorientierung zu liegen. Christoph (2013) hat in Anlehnung an Pratto et al. (1994) eine Skala entwickelt, die das Ausmaß an Reflexion über die eigenen Stereotype bei Jugendlichen erfasst. Dabei kann sie in ihrer Längsschnittstudie zeigen, dass das Ausmaß an sozialer Handlungswirksamkeit bei gemeinnütziger Tätigkeit immer dann die Stereotypenreflexion anregt, wenn die Jugendlichen ihrer Aktivität im direkten Kontakt mit bedürftigen Menschen nachgegangen sind.

Inhaltlich verändern sich die Stereotype von Service Learning-Teilnehmenden offenbar weg von einer individuellen Schuldzuschreibung hin zu einer Attribution auf gesellschaftliche Strukturen und Ursachen (Youniss & Yates 1997). Die quantitative Inhaltsanalyse von Essays Studierender über die Ursachen von Opferzugehörigkeiten bei Hollis (2004) legt diese Vermutung ebenso nahe wie die quantitative Studie von Seider, Rabinowicz und Gillmor (2011).

Hollis (2004) hat insgesamt 105 Studierende der Politikwissenschaften an Service Learning-Kursen teilnehmen lassen. Die Studierenden haben unterschiedliche gemeinnützige Tätigkeiten in ihrer Community absolviert, die alle über den thematischen Link der Ursachenzuschreibung für soziale Benachteiligung mit dem Lehrplan der Kurse verknüpft waren. Die von den Studierenden verfassten Essays wurden unter anderem in die Kategorie „attributional perspective“ und den Unterkategorien „individual“, „culture“ und „social structures“ kodiert. Dabei zeigten sich Verteilungsunterschiede zwischen den 52 Studierenden, die an einem unstrukturierten Angebot teilnahmen im Vergleich zu jenen in einem strukturierten Angebot. Der Unterschied beider Service Learning-Varianten bestand darin, dass beim unstrukturierten Angebot eine Vielzahl von Einsatzstellen möglich waren, wohingegen beim strukturierten Service Learning-Kurs nur ein Einsatzort vorgegeben war. Ferner war die thematische Verbindung zwischen dem Kurs über soziale Ungleichheit und den Tätigkeitsinhalten beim strukturierten Angebot enger. Das unstrukturierte Service Learning entspricht also eher Typ 2 nach Sigmon (1994; SERVICE learning), wohingegen das von Hollis (2004) strukturiert genannte Angebot eher Typ 4 zuzuordnen ist (SERVICE LEARNING).

Studierende im strukturierten Service Learning äußerten sich in ihren Essays häufiger zu sozialen Strukturen als Ursache für Benachteiligung (60,5%) als ihr Pendant im unstrukturierten Angebot (17,3%). Demgegenüber machten Studierende bei der unstrukturierten Variante häufiger Ei-

genheiten der Kultur (48,1%) sowie persönliche Schuld (34,6%) für die Opferrolle verantwortlich. Bei der Gruppe des strukturierten Typs lag die Zahl entsprechend kodierter Aussagen deutlich niedriger (23,3 resp. 16,3%).

Statistisch absichern lässt sich dieser Befund an Hand der Studie von Seider, Rabinowicz und Gillmor (2011) bei 399 College-Studierenden, die randomisiert den Gruppen des Service Learning einerseits und einer Warteliste für das Service Learning-Programm andererseits zugewiesen wurden. Im Rahmen des Programms waren Studierende angehalten, gemeinnützige Tätigkeit für soziale Randgruppen (insb. Arbeitslose und Obdachlose) zu leisten und sich im Rahmen von „Social Justice"-Kursen mit sozialer Ungleichheit aus philosophischer und theologischer Perspektive zu befassen.

Anhand einer 13-Item-Skala zur Erfassung von Ursachenattributionen für Armut konnten die AutorInnen nachweisen, dass die Teilnahme an dem Service Learning-Projekt die Ursachenzuschreibung weg von individuellen hin zu strukturellen Gründen verschiebt. Dieser Effekt blieb auch bei Kontrolle der Vorher-Messung stabil ($F_{(1;398)} = 10{,}54$; $p < 0{,}001$). Gestützt wird der quantitative Befund durch systematisierte Aussagen der teilnehmenden Studierenden:

> „The majority view is that they did something to get where they are, and we are going to ignore the problem because they don't really want to get out of it anyway. And we are just giving them freebies, and they are taking it. I am realizing that, yes, that is sometimes the case, but a lot of the time it is not." (Seider, Rabinowicz & Gillmor 2011, S. 115)

Ähnliche Befunde berichten auch Rukavina, Li und Rowell (2008) für den Umgang mit übergewichtigen Kindern sowie Smith (2003) für die gemeinnützige Tätigkeit für Menschen mit Behinderungen. In beiden Studien tendieren die Service Learning-Teilnehmenden im Verlauf des Semesters immer weniger dazu, der Zielgruppe pauschal Schuld für die eigene Misere zuzuschreiben. Dies lässt sich in der Studie bei Sportstudierenden von Rukavina, Li und Rowell (2008) nicht nur an den Reflexionen der Studierenden ablesen:

> „Many factors play into whether or not a person becomes obese." (Rukavina, Li und Rowell 2008, S. 108)

Auch die quantitative Studie verweist auf eine Abnahme von Stereotypen zu adipösen Menschen über die Zeit ($F_{(3,\ 65)} = 4{,}63$; $p < 0{,}01$). Abbildung 6-4 illustriert die Veränderung bei den Studierenden exemplarisch an Hand

zweier Items, wonach dicke Menschen zu viel Junkfood kaufen und eigentlich abnehmen könnten, wenn sie nur wollten.

Abbildung 6-4: Veränderung zweier Stereotype-Items zu adipösen Menschen im Verlauf eines Service Learning-Semesters bei Sportstudierenden (Hoher Wert = Ablehnung; Rukavina, Li und Rowell 2008, S. 102)

Allerdings greift bei Senioren offenbar der Mechanismus veränderter Ursachenzuschreibung nicht wie bei anderen sozial benachteiligten Gruppen.

Zumindest bei Stereotypen zu Senioren zeigt sich eine heterogene Forschungslage, die u. U. durch dieses Ausmaß an Diskonformität mit erklärbar ist. Während kleinere Studien wie jene von Dauenhauer et al. (2010) bei 13 Studierenden von einer deutlichen Veränderung geriatriebezogener Einstellungen sprechen, berichten Dorfman et al. (2004) im Vergleich von fünf Service Learning-Kohorten eher widersprüchliche Befunde. Lediglich zwei der fünf Studierendenkohorten haben ihre Einstellungen gegenüber Senioren im Zuge ihres Services für diese Zielgruppe signifikant geändert.

Als Ursachen hierfür führen die AutorInnen ungleiche Zielgruppen an, wonach spätere Studierendenkohorten kognitiv und motorisch besonders schwache Senioren versorgten. Ferner wird bei den späteren Kohorten eine höhere Baseline positiver Einstellungen gegenüber Senioren konstatiert (ebda., S. 52f.). Tatsächlich spricht der Forschungsstand insgesamt eher für eine Veränderung von Vorurteilen gegenüber alten Menschen (zusf. Hegeman et al. 2002).

Zusammengenommen sprechen diese Befunde die gleiche Sprache wie die von Youniss und Yates (1997) berichteten Aussagen von High School-Schülern, die ihre Sichtweise zu Obdachlosen durch die gemeinnützige Tätigkeit verändert haben. Insofern besteht Grund zu der Annahme, dass

Service Learning nicht nur Vorläufermerkmale von Stereotypen, sondern auch Stereotypen selbst zu ändern vermag.

6.3 Interkulturelle Kompetenz

Inhaltlich eng mit Stereotypen verbunden ist die interkulturelle Kompetenz. Sie stellt quasi das Gegenstück zu unreflektierten Vorurteilen dar. Da Service Learning-Projekte gerade in den Vereinigten Staaten häufig auch Projekte sind, bei denen Schüler oder Studierende mit Menschen anderer ethnischer Herkunft zu tun haben (z.B. Burnett, Hamel & Long 2004), wird auch gelegentlich die Frage gestellt, inwieweit Service Learning zum kompetenteren Umgang mit verschiedenen Kulturen beiträgt.

6.3.1 Theoretische Vorüberlegungen

Interkulturelle Kompetenz wird allgemein als die Fähigkeit verstanden, in kulturell heterogenen Kontexten oder Situationen produktiv handeln zu können (Fantini 2006). Das beinhaltet unter anderem, bestehende Vorurteile hinterfragen und ggf. der neuen Informationslage anpassen zu können. Interkulturelle Kompetenz ist nach Reinders et al. (2011) eine Subdimension sozialer Kompetenz, die Personen dazu befähigt, situational eigene und andere Bedürfnisse auch bei kulturell und linguistisch unklaren Informationszugängen zu synchronisieren.

> „Die dargestellten Instrumente und Definitionen interkultureller Kompetenz werden zu der Aussage verdichtet, dass interkulturelle Kompetenz das Wissen um kulturelle Unterschiede, die Offenheit für andere Kulturen und adaptives Verhalten im Umgang mit Menschen anderskultureller Herkunft beinhaltet. Interkulturelle Kompetenz ist (zunächst rein dichotom betrachtet) gegeben, wenn Personen unterschiedlicher Herkunft auf Grund der Fähigkeiten in den genannten Dimensionen in der Lage sind, eigene Bedürfnisse und Vorstellungen mit den Anforderungen der Situation und den Bedürfnissen des Gegenübers zu koordinieren.“ (Reinders et al. 2011, S. 435)

Interkulturelle Kompetenz ist demnach eine durch das Erleben produktiven Umgangs erwerbbare Fähigkeit. Durch Service Learning wird diese Fähigkeit erworben oder weiterentwickelt, wenn gemäß der Theorie gemeinnütziger Tätigkeit (vgl. Kapitel 4.5) Praxiserfahrungen im direkten Umgang mit Personen andersethnischer Herkunft gegeben ist *und* wenn Schüler

oder Studierende sich in diesen Situationen als sozial handlungswirksam wahrnehmen.

Da interkulturelle Kompetenz eine kognitive (Wissen), eine affektive (Offenheit) und eine Handlungsebene (adaptives Verhalten) beinhaltet, ist vor dem Hintergrund der TGT unklar, welche der drei Bereiche durch Service Learning mit interkulturellem Kontakt besonders adressiert werden. Laut Argumentation von Christoph (2013) wird eine besondere Erfahrung der sozialen Handlungswirksamkeit als stärker behavioraler Wirkpfad auch eher die Fähigkeiten des adaptiven Verhaltens beeinflussen. Geklärt ist dies bislang weder theoretisch noch empirisch.

Einen anderen theoretischen Zugang wählt Naudé (2012) für die Erklärung des Zusammenhangs von Service Learning und der Entwicklung interkultureller Kompetenz. Ihr Phasenmodell wird sozialpsychologisch aus Intergruppen-Theorien, insbesondere der „Sozialen Austauschtheorie" nach Taylor et al. (2006) hergeleitet und begründet. Die Kernannahme ist, dass Menschen für den Aufbau sozialer Beziehungen zu Unbekannten zunächst eine affektive Beziehung aufbauen, die dann sukzessive um kognitive und Verhaltensaspekte erweitert und ausdifferenziert wird. Sie sequenziert den Zusammenhang als teleologische Folge durch die drei Ebenen interkultureller Kompetenz:

Affekte Ebene (kulturelle Offenheit)
1. Widerstand der Kontaktaufnahme
2. Border crossing: Reaktionen auf Intergruppen-Differenz

Kognitive Ebene (Wissen über kulturelle Unterschiede)
3. Bewusstsein für situationale Komplexität
4. Akzeptanz von Gruppendifferenzen

Verhaltensebene (adaptives Verhalten)
5. Entwicklung von Intergruppen-Handlungsstrategien
6. Sicheres Handeln im Intergruppen-Kontext

Die qualitativen Befunde von Naudé (2012) sprechen dem Phasenmodell eine gewisse Plausibilität zu und lässt es trotz prinzipieller Kritik an solchen Sequenzialisierungen aussichtsreich erscheinen, hier theoretisch wie empirisch anzuknüpfen. Denn das Modell macht insbesondere deutlich, dass ein direkter Weg von der Service Learning-Erfahrung hin zu einem kulturell adaptivem Verhalten nicht erwartbar ist.

6.3.2 Befunde zu interkultureller Kompetenz und Service Learning

Ein Merkmal von Forschung zu Service Learning und der Entwicklung interkultureller Kompetenz ist der geringe Umfang. Es gibt kaum Studien zu diesem Themenkomplex – und wenn, dann rein qualitativ. Zwar wird auch in größeren Studien das Thema am Rande angerissen (z.B. Giles & Eyler 1994), ein spezifischer Fokus findet sich bei quantitativen Studien aber kaum (Clevenger 2011). Ein weiteres Merkmal ergibt sich aus dem eher qualitativ-explorativen Zugang der vorliegenden Studien. Es besteht ein deutlicher Mangel an theoretischer Fundierung. Die meisten Studien beschreiben lediglich und verdichten das qualitative Material kaum über anekdotenhafte Evidenz hinaus. Allenfalls aus der Systematisierung nach den drei Bereichen interkultureller Kompetenz lassen sich Hinweise darauf finden, welche Ebene Service Learning mit interethnischem Kontakt adressiert.

Affektive Ebene. Auf der Ebene der kulturellen Offenheit berichten Einfeld und Collins (2008) in ihrer qualitativen Studie, dass zehn Studierende aus längerfristigen Service Learning-Kursen des Programms AmeriCorps eine höhere Empathie, mehr Geduld und eine engere Bindung sowie Respekt gegenüber andersethnischen Personen entwickelt hätten. Bei Burnett, Hamel und Long (2004) zeigen sich Hinweise, dass die an Service Learning teilnehmenden elf Studierenden ihre kulturelle Offenheit durch die Erfahrung im Umgang mit afro-amerikanischen Hilfebedürftigen geändert haben:

> „I found this experience to be both personally and professionally fulfilling (…) In working with residents and staff, I was forced to examine myself, gaining much insight into my values, biases etc.“ (Burnett, Hamel & Long 2004, S. 187)

Ansonsten konstatieren diverse Studien Veränderungen bei Vorurteilen, wie sie bereits im vorigen Kapitel behandelt wurden und ordnen diese einer veränderten interkulturellen Kompetenz zu.

Kognitive Ebene. Etwas umfangreicher ist die (qualitative) Datenlage auf der kognitiven Ebene. Flannery und Ward (1999) stellen bei Service Learning-Studierenden eine Zunahme der „ethnischen Bewusstheit“ fest und meinen damit die Sensibilität und das Verständnis für ethnisch mitbestimmte Unterschiede zwischen Personengruppen. Mit Essays von insgesamt 125 Studierenden ist die Datengrundlage sehr umfangreich und erlaubt neben dieser Deskription auch eine Erklärung für diese Zunahme: es wird von den Studierenden im Verlauf ihres Service Learning erkannt, dass

sie interkulturelle Kompetenz als Grundvoraussetzung benötigen, um produktiv im sozialen Bereich mit verschiedenen Kulturen arbeiten zu können. Diese Einsicht in die Notwendigkeit interkultureller Kompetenz als kognitivem Prozess beschreiben auch Jones, Wallace und Von Cannon (2010) in ihrer Studie bei Krankenpflege-Studierenden. Die Arbeit in einem russischen Entwicklungshilfeprojekt bot für die teilnehmenden Studierenden die Möglichkeit, das Konzept der kultursensitiven Pflege in seiner Bedeutsamkeit zu ermessen.

Die Hochschulorganisation Campus Compact hat bereits 1993 Service Learning als Möglichkeit vorgeschlagen, bei Studierenden die interkulturelle Kompetenz zu erhöhen. Hierfür fand Boss (1994) in einer Studie zur moralischen Entwicklung von 71 Community Service-Studierenden einzelne Hinweise, wonach sich durch Service Learning zumindest die Sensibilität für die Wahrnehmung kultureller Unterschiede entwickelt habe.

Vor dem Hintergrund dieser sporadischen Befunde scheint es zumindest erwägenswert, das von Burnett, Hamel und Long (2004) vorgeschlagene Konzept genauer zu betrachten. Sie argumentieren, dass Service Learning eine gute Möglichkeit sei, das Wissen um interkulturelle Beratung in die Ausbildung der sozialen Arbeit zu integrieren.

Verhaltensebene. Dieser Bereich wurde bislang in keiner Studie, soweit die eigenen Recherchen hier Ergebnisse ans Licht gefördert haben, empirisch betrachtet. Dies kann zum einen daran liegen, dass faktisches interkulturelles Verhalten am ehesten durch Beobachtungsstudien erfasst werden kann (zusf. Reinders et al. 2011). Zum anderen könnte ein Grund in der impliziten Vermutung liegen, dass eine tatsächliche Verhaltensänderung im Sinne interkultureller Kompetenz einen langen Weg durch Service Learning-Erfahrungen mit sich bringt. Dies legt zumindest das Phasenkonzept von Naudé (2012) sowie die Aussage eines/r Studenten/in aus der Studie von Sanders, McFarland und Bartolli (2003, S. 35) nahe:

> „But, what is interesting, is that I am so sensitive now to the attitudes and the prejudices of other people."

Insgesamt weist der Forschungsstand aber darauf hin, dass durch Service Learning mit andersethnischer Klientel eher die affektive und kognitive Ebene interkultureller Kompetenz in den Blick kommen und eventuell stärkeren Änderungen durch Service Learning-Erfahrungen unterliegen. Insbesondere Service Learning im Kontakt mit einer kulturell hoch divergenten Zielgruppe (Simons et al. 2009) scheint diesen Prozess ebenso zu begünstigen wie die Implementation von angeleiteten Reflexionsprozessen (Baggerly 2006, Lee, Rosen & McWhirter 2014).

Gleichzeitig sind die Befunde mit sehr großer Sorgfalt zu betrachten und jede der Studien im Einzelnen hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes, der Stichprobe und der eingesetzten (Auswertungs-) Methoden kritisch zu beleuchten. Die geleisteten Service Learning-Anteile divergieren zwischen den Studien stark, entsprechend auch die Art der andersethnischen Zielgruppe und die Art der Interaktion.

7 Akademische Entwicklung

(Heinz Reinders & Stefanie Hillesheim)

Zusammenhänge von Service Learning-Teilnahmen und akademischer Entwicklung werden in der Literatur einmal direkt auf erworbenes Wissen und zum anderen indirekt auf lernrelevante Merkmale berichtet.

7.1 Einflüsse von Service Learning auf den Lernerfolg

Bezogen auf den Lernerfolg zeigen einige Studien einen positiven Einfluss von Service Learning auf die durch Leistungstests oder Noten abgebildeten akademischen Leistungen (Astin, Vogelgesang, Ikeda & Yee 2000; Strage 2000; Vogelgesang & Astin 2000).

Direkte Vergleiche zwischen Service Learning- und konventionellen Seminaren hinsichtlich der akademischen Leistungen ergaben in einigen der wenigen experimentellen Studien positive Entwicklungen zugunsten der Service Learning-Studierenden (Berson & Younkin 1998; Markus, Howard & King 1993; Wurr 2002). Allerdings folgten in anderen Studien die Unterschiede nicht durchweg der erwarteten Richtung einer höheren akademischen Leistung bei Service Learning-Studierenden (Balazadeh 1996; Gray et al. 1998; Markus et al. 1993; Shastri 1999; Sugar & Livosky 1988). So zeigt etwa die Studie von Mpofu (2007), dass die Studierenden aus Service Learning-Seminaren zwar im Laufe des Semesters ihre Fähigkeit, Fallstudien zu lösen, verbesserten. Bei Multiple-Choice-Tests zeigten diese Studierenden jedoch keine signifikant besseren Leistungen. Auch andere Studien konnten keine signifikante Notendifferenz zwischen Studierenden in konventionellen und Service Learning-Seminaren feststellen (Hudson 1996; Kendrick 1996; Miller 1994).

Untersuchungen mit Studierenden und Dozierenden deuten zumindest einen deutlichen selbstperzipierten Wissenszuwachs an. So nimmt bei Studierenden das subjektive Wissen in Service Learning-Seminaren deutlicher als in konventionellen Seminaren zu und zwar auch dann, wenn andere lernrelevante Variablen (wie Motivation, Lernklima, Selbstwirksamkeit)

kontrolliert werden (Levesque-Bristol & Stanek 2009; Reinders 2010). In einer Längsschnittstudie von Eyler und Giles (1999) gaben 58 Prozent der Befragten an, sie hätten durch das Service Learning-Seminar im Vergleich zu konventionellen Angeboten mehr gelernt, nur 20 Prozent waren der Ansicht, es wäre weniger gewesen (ebd.: 60). In der Evaluationsstudie von Altenschmidt, Miller und Stickdom (2009) schätzten 60 Prozent der Studierenden vor dem Semester ihre eigene Fachkompetenz zu der Thematik des Seminars als sehr gering ein. Nach dem Semester bewerteten 87 Prozent die gesammelten Erfahrungen für das Fachstudium als mindestens befriedigend. Die vermittelten Fachinhalte wurden von 55 Prozent als sehr hilfreich bis hilfreich für das weitere Studium angesehen (ebd.: 123). Auch in anderen Studien berichtet ein Großteil der Studierenden von einem deutlich besseren Verständnis der Lerninhalte durch Service Learning (Astin et al. 2000; Corbett & Kendall 1999; Toews & Cerny 2006). Service Learning hilft gemäß dieser Studien durch die Verbindung von Theorie und Praxis, die gelehrten Theorien und Konzepte besser zu verstehen und zu behalten (Deeley 2010; Markus et al. 1993). Die Studierenden bemerkten, dass Verständnis nicht lediglich Informationsbeschaffung und Erinnern von Theorien ist (Eyler & Giles 1999). Stattdessen verbessere sich der Verstehensprozess durch Service Learning qualitativ.

7.2 Einfluss von Service Learning auf lernrelevante Faktoren

Neben Studien zum direkten Einfluss auf den Lernerfolg finden sich auch Untersuchungen, die lernrelevante Merkmale wie Selbstwirksamkeit sowie die Problemlöse- und Reflexionsfähigkeit betrachten.

Für die Motivation und die Nachhaltigkeit der gemachten Erfahrungen scheinen die *Emotionen* der Studierenden eine differenzierende Rolle zu spielen. Ein großer Teil der Studierenden gab zwar an, Verwirrung und durchaus auch Frustration verspürt zu haben (Astin et al. 2000), dennoch überwiegt bei den meisten der Spaß und die Freude an der Teilnahme des Seminars (Astin et al. 2000; Prentice & Robinson 2010). Correia und Bleicher (2008) fanden in ihrer Interviewstudie einige Anzeichen dafür, dass Emotionen bei der Reflexion der gemachten praktischen Erfahrungen eine wichtige Rolle spielen, weil sie die Aufmerksamkeit fokussieren und die Motivation erhöhen.

Service Learning steht in einem unklaren Zusammenhang zur *Lernmotivation* von Studierenden. In der Studie von Levesque-Bristol und Stanek (2009) stieg die Lernmotivation der Studierenden im Verlauf eines Semes-

ters an. Dies gilt sowohl für die extrinsische als auch die intrinsische Motivation. Gemäß Moely und Furco (2008) wirkt die Lernmotivation wiederum zurück auf die Qualität der gemachten Erfahrungen und die Entwicklung der Studierenden. Bei Kendrick (1996) gaben ein Drittel der Studierenden an, eher weniger motiviert zu sein, ein weiteres Drittel berichtete von einer neutralen Motivation (ebd.: 75). Auch bei Corbett und Kendall (1999) gab zwar etwa ein Drittel an, stärker als in anderen Seminaren motiviert zu sein. 40 Prozent bewerteten ihre Motivation allerdings eher als neutral, bzw. gleich hoch wie in konventionalen Seminarangeboten (ebd.: 71).

Ebenfalls heterogen fällt der Kenntnisstand zum Zusammenhang von Service Learning und *Selbstwirksamkeit* aus. Einerseits kann für Studierende, die einen Service Learning-Kurs besuchten, ein höheres Maß an Selbstwirksamkeit als bei ihren Kommilitonen aus konventionellen Seminaren nachgewiesen werden (Hou 2009; Reinders 2010; Toews & Cerny 2006). Allerdings lassen sich diese positiven Befunde nur bedingt durch andere Studien bestätigen (Astin et al. 2000; Vogelgsang & Astin 2000).

Für die Veränderung kognitiver Variablen wie *kritisches Denken* und *Problemlösefähigkeit* zeigen die Daten von Deeley (2010), dass die intellektuellen Fähigkeiten durch qualitative Faktoren beeinflusst werden, insbesondere Kleingruppendiskussionen, kritische Reflexion, kritische Textanalyse und Tagebuch schreiben (ebd.: 47). Auch Vogelgesang und Astin (2000) kommen zu dem Ergebnis, dass Service Learning einen positiven Einfluss auf das kritische Denken hat. Dagegen fanden Eyler und Giles (1999) keinen direkten Zusammenhang, wohl aber einen Einfluss auf die Fähigkeit, soziale Probleme zu identifizieren und Lösungswege zu finden. Erst die Integration von Praxis und Theorie, sowie eine strukturierte Reflexion wirkten sich in den Service Learning-Kursen im Vergleich zu anderen Kursen direkt positiv auf das kritische Denken aus.

Astin et al. (2000) konnten schließlich zeigen, dass Service Learning den Reflexionsprozess verbessert. Die Studierenden bekamen in den Kursen ein besseres Verständnis dafür, die richtigen Fragen zu ihren Erfahrungen und den Kursinhalten zu stellen und ihre kritischen Analysefähigkeiten zu verbessern. Häufig nahmen die Studierenden erst nach der Reflexion den vollen Umfang ihrer gemachten Erfahrungen wahr. Zusätzlich konnten sich die Studierenden mit Dilemmata besser auseinander setzen, die zu intra- und interpersonellen Konflikten führen können und damit erst einmal unangenehm sind (Deeley 2010). Diese Konflikte werden von Deeley (2010) jedoch als Trigger für den Lernprozess angesehen und werden in der Interpretation der Befunde nicht grundsätzlich negativ bewertet. Prinzipiell zeigen Studierende offenbar das Bedürfnis, über ihre gemachten Erfahrungen

zu reden (Eyler & Giles 1999) und somit die notwendige Verbindung zur Theorie herzustellen. Wenn ihnen diese Möglichkeit nicht oder nicht ausreichend innerhalb des Kurses gegeben wurde, holten die Studierenden diese Reflexionsrunden mit ihren Kommilitonen außerhalb des Seminars nach (Mabry 1998).

7.3 Bedingungen des Einflusses von Service Learning

Ergebnisse zu direkten Einflüssen von Service Learning auf akademische Variablen zeigen erstens ein heterogenes Bild und damit zweitens die Notwendigkeit an, differenzierende Variablen zu berücksichtigen, die möglicherweise zur Erklärung der Varianzen beim Lernerfolg und lernrelevanten Merkmalen beitragen. Diese Bedingungsvariablen lassen sich nach (a) inhaltlichen und (b) strukturellen Bedingungen klassifizieren.

(a) Inhaltliche Merkmale von Service Learning

- *Reflexion*. Die Art und Häufigkeit der Reflexion im Seminar ist offenbar ausschlaggebend dafür, wie gut die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis gelingen kann und die Studierenden damit einen Nutzen im Service Learning-Seminar sehen. Hatcher, Bringle und Muthiah (2004) nehmen an, dass eine erfolgreiche Reflexion als regulärer Teil des Kurses zu strukturieren ist und den persönlichen Nutzen der Studierenden in den Vordergrund rückt. Empirische Nachweise für diese Annahme zeigen, dass eine regelmäßige Reflexion innerhalb des Seminars (Mabry 1998), die klaren Strukturen folgt (Ikeda 2000) und systematisch durch die Dozierenden angeleitet wird (Correia & Bleicher 2008; Deeley 2010), tatsächlich höhere Lernerfolge mit sich bringt.
- *Feedback*. Über den Einfluss von Feedback während des Kurses finden sich keine eindeutigen Belege. Lester et al. (2005) untersuchten die Wirkung von Feedback auf den Lernnutzen, konnte jedoch keine signifikanten Unterschiede feststellen. Laut Astin et al. (2000) hingegen wirkt sich eine emotionale Unterstützung positiv auf die Fähigkeit des kritischen Denkens und der Problemlösefähigkeit der Studierenden aus. Das Feedback während des geleisteten Service besitzt eine bedeutungsvolle Rolle, besonders das direkte Feedback vom Klienten selbst. Studierende erfahren hier-

durch die Wirkung des eigenen Handelns und können auf die jeweiligen Bedürfnisse eingehen. Das Feedback der Kooperationspartner ist weniger wichtig. Dennoch scheint ein Fehlen der Rückmeldung durch die Kooperationspartner das Lernen und die Leistungen der Studierenden zu mindern (Subramony 2000).

- *Einbindung in das Curriculum*. Der Einfluss von Service Learning auf die akademischen Leistungen ist offenbar dann gegeben, wenn die theoretischen Inhalte im Seminar auf die praktischen Erfahrungen im Service bezogen werden und die Studierenden die Relevanz der Seminarinhalte für ihre Tätigkeit erkennen können (Astin et al. 2000; Hatcher et al. 2004; Knutson Miller & Gonzalez 2010; Prentice & Robinson 2010). Die konkrete Anwendung der Theorie mit direkt erfahrbaren Konsequenzen begünstigt das Verständnis der curricularen Inhalte. Studierende scheinen durch diese Anwendungsmöglichkeiten besser in der Lage zu sein, erworbenes Wissen auf neue Praxissituationen zu übertragen (Eyler & Giles 1999; Kendrick 1996; Markus et al. 1993).
- *Seminargröße und -klima*. In vergleichsweise kleinen Seminargruppen gelingt die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis leichter (Deeley 2010). Reinders (2010) fand einen deutlichen Anstieg des Sozialklimas über ein Semester hinweg bei Service Learning- im Vergleich mit konventionellen Seminaren. Auch Deeley (2010) betont die Bedeutung des Klimas auf die Lernumgebung, die sich durch Kooperation und Reziprozität zwischen den Teilnehmern auszeichnet und durch die Seminargröße bedingt ist.
- *Inhalte der Service-Aktivität*. Die möglichen Servicetätigkeiten und Einsatzgebiete im Service Learning sind vielfältig und können in ihren Wirkungen nicht ohne weiteres miteinander verglichen werden. Im Bereich von Service Learning findet sich hierzu kaum Forschung. Die Forschungsergebnisse zu freiwilligem Engagement legen jedoch nahe, dass die Art des Service unterschiedliche Auswirkungen mit sich bringt (Metz & Youniss 2003; Reinders & Christoph, 2012). Insbesondere die Qualität – gemessen an der Bedürftigkeit der Klienten, der Intensität des Kontakts und dem zu erreichenden Ziel –, sowie die von Studierenden erlebte Herausforderung sollten eine maßgebliche Rolle spielen (Reinders & Youniss 2005). Je intensiver der Kontakt mit den Klienten ist, desto stärker wirkt sich die Erfahrung auf die akademischen Leistungen der Studierenden aus (Knutson, Miller & Yen

2002; Mabry 1998). Der sogenannte indirekte Service (ohne direkten Kontakt) bzw. wenig Kontakt mit den Klienten hat demgegenüber eher geringe bzw. unter Umständen sogar keine Auswirkungen (Mabry 1998).

Diese Aufzählungen zu den verschiedenen Merkmalen von Service Learning unterstreicht die Bedeutung der von Seifert, Zentner und Nagy (2012) formulierten Qualitätskriterien.

(b) Strukturmerkmale von Service Learning

- *Verpflichtungsgrad*. Sowohl in der Ehrenamts- als auch in der Service Learning-Forschung finden sich Hinweise auf die Auswirkungen des Verpflichtungsgrades eines Kurses auf die Resultate bei Studierenden. Die Befunde hierzu sind jedoch sehr heterogen und besagen auf der einen Seite, dass verpflichtende Kurse negative Auswirkungen auf die Bereitschaft haben, später wieder freiwillig tätig zu sein (Stukas, Snyder & Clary 1999). Sie sind nach Waburton und Smith (2003) der Entwicklung einer positiven Community-Einstellung hinderlich und fördern aktives soziales Verhalten nicht. Im Widerspruch dazu fanden Haski-Leventhal et al. (2010) nur positive Effekte von verpflichtendem Service Learning auf die aktuelle ehrenamtliche Tätigkeit. Auch aus der Ehrenamts-Forschung kann dieses Ergebnis bestätigt werden. Metz und Youniss (2005) konnten zeigen, dass die Verpflichtung zu gemeinnütziger Tätigkeit in der High School-Zeit bei Jugendlichen positive Auswirkungen auf deren zukünftige Bereitschaft zum Engagement hat. Die genannten Studien beziehen sich allerdings alle nicht auf den Lernerfolg und können deswegen nicht ohne weiteres übertragen werden. Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Verpflichtungsgrad und dem Lernerfolg wurde bisher noch nicht erforscht.
- *Zeitdauer*. Es gibt Belege dafür, dass die Zeitdauer des Engagements im Zusammenhang zu den akademischen Leistungen steht (Astin & Sax 1998; Astin, Sax & Avalos 1999; Mabry 1998). Bei Mabry (1998) zeigten sich deutlich mehr positive Effekte auf den Lernerfolg ab einer Stundenanzahl von 19 Stunden pro Semester. Toews und Cerny (2006) untersuchten in ihrer Studie die Effekte von Kurzzeitinterventionen und konnten zeigen, dass auch hier

eine allgemeine Verbesserung der Leistungen sichtbar war, wenn der Service sich auf 15 Stunden pro Semester oder mehr erstreckte.

- *Intensität der Kooperation mit außeruniversitären/-schulischen Partnern*. Bei Kooperationspartnern lassen sich zwei Motive der Teilnahme unterscheiden. Einerseits ist dies der Bedarf an zusätzlichen Ressourcen zur Bewältigung der eigenen Aufgaben und andererseits das Interesse, an der akademischen Ausbildung von Studierenden aktiv mitzuwirken (Altenschmidt, Miller & Stickdom 2009; Basinger & Bartholomew 2006). Es kann vermutet werden, dass das Interesse an der Ausbildungsunterstützung den Theorie-Praxis-Transfer und damit den Lernerfolg stützen wird. Befunde der amerikanischen Community Service-Forschung legen zumindest nahe, dass mit diesem Ziel ausgewählte Kooperationspartner engagierte Studierende besser inhaltlich fördern und ein verlässliches Umfeld für den Service bieten werden (Reinders & Youniss 2006).

Insgesamt weisen die bisherigen Befunde darauf hin, dass Service Learning nicht generell, sondern unter spezifischen inhaltlichen und strukturellen Bedingungen förderlich für den Lernerfolg von Studierenden sein wird. Hierzu zählen nach derzeitigem Kenntnisstand vor allem eine systematische Reflexion, die Einbindung in das Curriculum sowie eine zeitlich umfangreichere Tätigkeit bei an der Ausbildung interessierten Kooperationspartnern.

8 Zusammenfassung der Befunde

In den vorangegangenen Kapiteln wurde der Forschungsstand zu Service Learning im Bereich sozio-kultureller und akademischer Entwicklung im Jugend- und frühen Erwachsenenalter zusammengetragen. Unter sozio-kultureller Entwicklung wurden dabei im Wesentlichen die Bildung von Werten, die Veränderung von Stereotypen sowie von interkultureller Kompetenz und akademische Performanz verstanden. Damit ist nicht der gesamte, theoretisch mögliche Horizont sozio-kultureller Wirkungen erfasst. Soziale Kompetenz oder kulturelles Kapital sind weitere Beispiele, die unter den weiten Begriff subsumiert werden können. Mit Wertebildung steht jedoch ein zentrales Anliegen von Service Learning bei der Erziehung und Sozialisation von Heranwachsenden im Vordergrund (Dewey 1938), welches durch die Varianten der Stereotypenveränderung und der interkulturellen Kompetenz flankierend um zwei moderne demokratische Diskurse ergänzt wird (Falter, Jaschke & Winkler 1996, Sliwka 2004a, Seifert & Nagy 2014).

Zunächst konnte an Hand der Meta-Studien über die Wirksamkeit von Service Learning gezeigt werden, dass diese Lehr-Lernmethode grundsätzlich Effekte in verschiedenen Entwicklungsbereichen Heranwachsender mit sich bringt. Je nach Service Learning-Bedingungen und abhängiger Variable fallen diese Effekte unterschiedlich hoch aus, lassen aber grundsätzlich die Feststellung zu, dass Service Learning unter angebbaren Bedingungen einen positiven Einfluss auf Jugendliche und junge Erwachsene ausübt. Getrübt wird dieses Fazit aber vor allem durch die Feststellung, dass für Deutschland keine gesicherte (quantitative) Wirkungsforschung existiert. Es lassen sich zwar sowohl Argumente für eine Übertragbarkeit der Befunde aus den USA finden (Universalität der Werteentwicklung in westlichen Industrienationen, Ähnlichkeit der Service Learning-Angebote) als auch Argumente dagegen (längere Service Learning-Tradition in den USA, unterschiedliche Bedeutsamkeit sozialen Engagements zur Armutsbekämpfung, stärkere soziale Diskrepanzen). Daher bleibt im Kern die Unsicherheit, die vor allem statistischer Art ist. Zahlreiche qualitative Befunde machen es sehr wahrscheinlich, auch in Deutschland positive Wirkungen bei Heranwachsenden erzielen zu können (Sliwka 2004b, Seifert 2011), zumal die aus der Praxis

generierten Qualitätsbedingungen für gute Service Learning-Angebote den internationalen Standards sehr ähneln (Seifert & Nagy 2014). Die in der empirischen Forschung gebetsmühlenartig referierte Floskel von der Notwendigkeit weiterer Studien – nirgendwo trifft sie besser zu wie im Bereich von Service Learning und Entwicklung im Jugend- und frühen Erwachsenenalter.

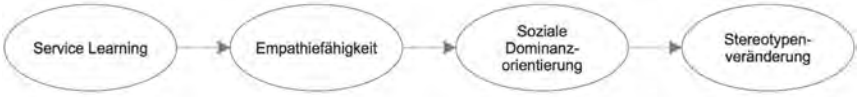
Hierbei ist der spezifische Blick auf ausgewählte Wirkungsbereiche von Service Learning im internationalen Kontext hilfreich. So ergänzen gerade die Studien zur *Wertebildung* und Service Learning die Meta-Analysen in bedeutsamer Form. Das Kernergebnis lautet, dass durch Service Learning Werte der sozialen Verantwortungsübernahme gestärkt werden und insgesamt der Wert zivilgesellschaftlichen Engagements steigt (vgl. Abbildung 8-1).

Abbildung 8-1: Theoretische Sequenz zur Wirkung von Service Learning im Bereich der Wertebildung

Gemäß der Theorie gemeinnütziger Tätigkeit (Reinders & Youniss 2006) sollte Service Learning zunächst den Wert sozialer Verantwortungsübernahme steigern, sich dieser Wert in stärker wertekonformem prosozialen Verhalten manifestieren und in der Folge den allgemeinen Wert von zivilgesellschaftlichem Engagement erhöhen.

Auch für die *Veränderung von Stereotypen* lässt sich ein Prozessmodell erahnen, bei dem zunächst die affektive Ebene durch Service Learning adressiert und in der Folge die kognitive Ebene erreicht wird (vgl. Abbildung 8-2).

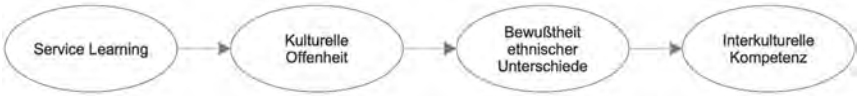
Abbildung 8-2: Theoretische Sequenz zur Wirkung von Service Learning im Bereich der Stereotypenveränderung



Service Learning steigert empirisch nachgewiesen die Empathiefähigkeit bei den Teilnehmenden und reduziert die soziale Dominanzorientierung, wonach soziale Unterschiede herkunftsbedingt unhinterfragbar seien (Pratto et al. 1994).

Da diese Sequenz aus zunächst affektiven und sodann kognitiven Wirkungen explizit im Bereich der Reduktion von Vorurteilen von Naudé (2012) für die *Entwicklung interkultureller Kompetenz* formuliert wurde, kristallisiert sich vor dem Hintergrund der Befunde in diesem Themenbereich ein Muster heraus. Auch bei der Genese interkultureller Kompetenz kann begründet angenommen werden, dass Service Learning zuerst die emotionale Ebene beeinflusst und nachgelagert Einfluss auf das Wissen ausübt (vgl. Abbildung 8-3).

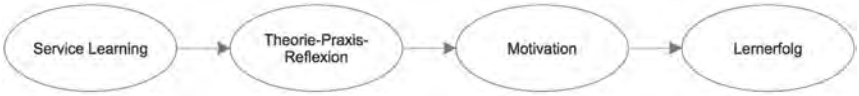
Abbildung 8-3: Theoretische Sequenz zur Wirkung von Service Learning im Bereich der interkulturellen Kompetenz



Da in diesem Bereich Studien zu Wirkungen auf das faktische interkulturelle Verhalten fehlen, kann über dessen Rolle im Wirkungsgeflecht von Service Learning nur theoretisch spekuliert werden.

Auch insgesamt ist die aus den Befunden extrahierte Folge aus zunächst affektiver und sodann kognitiver Wirkung eher spekulativ. In der Tradition des „Experiential Learning", bei dem die mit der Praxiserfahrung verbundenen Gefühle und Gedanken am Beginn des Reflexionsprozesses stehen, bevor diese dann vor dem Hintergrund akademischer Theorien systematisiert werden, erscheint diese Abfolge aber theoretisch plausibel (Kolb 1984, Furco 2003, Quezada & Christophersen 2005). So kann für den Lehrerfolg angenommen werden, dass die wahrgenommene Diskrepanz von theoretischem Wissen und Erfahrungen dazu führt, über das Verhältnis von Theorie und Praxis zu reflektieren und in der Folge die Motivation einer Auseinandersetzung mit Theorien zu erhöhen (vgl. Abbildung 8-4).

Abbildung 8-4: Theoretische Sequenz zur Wirkung von Service Learning im Bereich der akademischen Entwicklung



Dann ergibt auch Sinn, dass vor allem Service Learning vom Typ 4 (SERVICE LEARNING, vgl. Sigmon 1994), bei dem die soziale Bedeutsamkeit des Praxisanteils und dessen enge Koppelung mit akademischen Inhalten

betont wird, die stärksten Effekte von Service Learning-Angeboten erwarten lässt.

In der Realität werden die skizzierten analytischen Sequenzen aber mutmaßlich nicht trennscharf vorzufinden sondern Überschneidungen der einzelnen Phasen wahrscheinlicher sein (Reinders & Christoph 2012). Als analytisches Raster bieten die vier Modelle jedoch einen guten Zugriff auf bestehende und noch durchzuführende empirische Studien.

Literatur

Baggerly, Jennifer (2006). Service learning with children affected by poverty: Facilitating multicultural competence in counseling education students. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 34*(4), 244–255.

Berk, Laura E. (2011). *Entwicklungspsychologie*. München: Pearson.

Bilsky, Wolfgang, Janik, Michael & Schwartz, Shalom H. (2011). The structural organization of human values. Evidence from three rounds of the European Social Survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*(5), 759–776.

Boss, Judith A. (1994). The effect of community service work on the moral development of college ethics students. *Journal of Moral Education, 23*(2), 183–197.

Brown, Margaret A. (2011). Learning from service: The effect of helping on helpers' social dominance orientation. *Journal of Applied Social Psychology, 41*(4), 850–871.

Burnett, Judith A., Hamel, Dennis & Long, Lynn L. (2004). Service learning in graduate counselor education: Developing multicultural counseling competency. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 32*(3), 180–191.

Christoph, Gabriela (2013). *Differentielle Wirkungspfade gemeinnützigen Engagements im Jugendalter. Dissertation*. Würzburg: Universität Würzburg.

Clevenger, Kimberly M. (2011). Effects of a formal service-learning program on baccalaureate nursing student's perception of their level of cultural competence. *Dissertation Abstracts International. Section A: Humanities and Social Sciences, 76*(6A), 1882.

Dauenhauer, Jason A., Steitz, David W., Aponte, Carmen I. & Faria, Debra F. (2010). Enhancing student gero-competencies: Evaluation of an intergenerational service learning course. *Journal of Gerontological Social Work, 53*(4), 319–335.

Dewey, James (1938). *Experience and Education*. New York: Collier.

Dorfman, Lorraine T., Murty, Susan A., Ingram, Jerry G., Evans, Ronnie J. & Power, James R. (2004). Intergenerational service learning in five cohorts of students: Is attitude change robust? *Educational Gerontology, 30*(1), 39–55.

Dreher, Eva & Dreher, Michael (1985). Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In R. Oerter (Hg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S. 30–61). Weinheim: Juventa.

Dunlap, Michelle R. (1998). Voices of students in multi-cultural service learning settings. *Michigan Journal of Community Service Learning, 5*(1), 58–67.

Falter, Jürgen W., Jaschke, Hans-Gert & Winkler, Jürgen R. (Hg.) (1996). *Rechtsextremismus. Ergebnisse und Perspektiven der Forschung*. Opladen: Leske + Budrich.

Fantini, Alvino E. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. Online verfügbar unter: http://csd.wustl.edu/Publications/Documents/RP07-01.pdf; Stand: 06.08.2014.

Fenzel, Mickey L. & Leary, Timothy P. (1997, März). *Evaluating outcomes of service learning*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL: American Educational Research Association.

Flannery, Diana & Ward, Kelly (1999). Service learning: A vehicle for developing cultural competence in health education. *American Journal of Health Behavior, 23*(5), 323–331.

Furco, Andrew (2003). *Service learning: A balanced approach to experiential education. Introduction to Service-Learning Toolkit*. Boston, MS: Campus Compact.

Giles, Dwight E. & Eyler, Janet (1994). The impact of a college community service laboratory on students' personal, social, and cognitive outcomes. *Journal of Adolescence, 17*(3), 327–339.

Graumann, Carl F. & Willig, Robert (1983). Wert, Wertung, Werthaltung. In H. Thomae (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Theorien und Formen der Motivation (S. 312–377)*. Göttingen: Hogrefe.

Havighurst, Robert J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.

Hegeman, Carol R., Horowitz, Beverly, Tepper, Lynn, Pillemer, Karl & Schultz, Leslie (2002). Service learning in elder care: Ten years of growth and assessment. *Journal of Gerontological Social Work, 39*(1/2), 177–194.

Hewstone, Miles & Brown, Rupert (1986). Contact is not enough: An intergroup perspective on the "contact hypothesis". In M. Hewstone & R. Brown (Eds.), *Contact and conflict in intergroup encounters* (pp. 1–44). Oxford: Basil Blackwell.

Hirschinger-Blank, Nancy & Markowitz, Michael W. (2006). An evaluation of a pilot service learning course for criminal justice undergraduate students. *Journal of Criminal Justice Education, 17*(1), 69–86.

Hofer, Manfred, Reinders, Heinz & Fries, Stefan (2010). Wie sich Werte ändern. Ein zieltheoretischer Vorschlag zur Erklärung individuellen und gesellschaftlichen Wertewandels. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 42*(1), 26–38.

Hofer, Manfred, Reinders, Heinz, Fries, Stefan, Clausen, Marten, Schmid, Sebastian & Dietz, Franziska (2005). Ein differentieller Ansatz zum Zusammenhang zwischen Werten und schulischer Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik, 51*(3), 326–341.

Hofstede, Geert & Hofstede, Gert J. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind. Intercultural cooperation and its importance for survival*. New York, NY: McGraw-Hill.

Inglehart, Ronald & Welzel, Christian (2005). *Modernization, cultural change, and democracy*. New York: Cambridge University Press.

Jones, Ellen D., Ivanov, Luba L., Wallace, Debra & Von Cannon, Lois (2010). Global Service Learning Project Influences Culturally Sensitive Care. *Home Health Care Management & Practice, 22*(7), 464–469.

Jung, Harald (1996). Ist mit unserer Jugend Staat zu machen? – Erkenntnisse aus einer Umfrage in Bayern. In Hanns-Seidel-Stiftung (Hg.), *Mit der Jugend Staat machen. Dokumentation eines Expertengesprächs mit der INRA-Jugendstudie der Hanns-Seidel-Stiftung* (S. 12–27). München: Atwerb Verlag.

Kohlberg, Lawrence (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kolb, David A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kruglanski, Arie W., Shah, James Y., Fishbach, Ayelet, Friedman, Ron, Chun, Woo Yang & Sleeth-Keppler, David (2002). A theory of goal systems. *Journal of Applied Psychology, 34*(3), 331–378.

Kruglanski, Arie W. & Shah, James Y. (1997, October). *Means to an end: goals-network theory and principles of activity engagement.* Paper presented at the Paper presented at the Symposium on "Principles of Activity Engagement", Meeting of the Society for Experimental Social Psychology, Toronto, Canada.

Lee, Debbiesiu L., Rosen, Adam D. & McWhirter, Jeffries J. (2014). Assessing changes in counselor trainees' multicultural competence related to service learning. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 42*(1), 31–41.

Lerner, Richard & Bush-Rossnagel, Nancy A. (Eds.) (1981). *Individuals as producers of their development*. New York: Academic Press.

Lundy, Brenda L. (2007). Service learning in life-span developmental psychology: Higher exam scores and increased empathy. *Teaching of Psychology, 34*(1), 23–27.

Mandl, Heinz, Kopp, Birgitta, Hense, Jan & Niedermeier, Sandra (2014). *Studie „Wertebildung in Deutschland". Unv. Expertise an die Bertelsmann-Stiftung* Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.

Markus, Hazel R. & Kitayama, Shinobu (1991). Culture and the self. Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224–253.

Metz, Edward & Youniss, James (2003). A demonstration that school-based required service does not deter but heigthens volunteerism. *Political Science and Politics, 36*(2), 281–286.

Morgan, William & Streb, Matthew (2001). Building citizenship: How student voice in service learning develops civic values. *Social Science Quarterly, 82*(1), 154–169.

Myers-Lipton, Scott J. (1998). Effect of a comprehensive service learning program on college students´ civic responsibility *Teaching Sociology, 26*(4), 243–258.

Naudé, Luzelle (2012). At the cultural crossroads: Intergroup psychology among students in a Service-Learning Programme. *Current Psychology, 31*(3), 221–245.

Ngai, Steven Sek-yum (2009). The effects of program characteristics and psychological engagement on service learning outcomes: A study of University students in Hong Kong. *Adolescence, 44*(174), 375–389.

Nunner-Winkler, Gertrud & Sodian, Beate (1988). Children's understandings of moral emotions. *Child Development, 59*(5), 1323–1338.

Parker-Gwin, Rachel & Mabry, J. Beth (1998). Service learning as pedagogy and civic education: Comparing outcomes for three models *Teaching Sociology, 26*(4), 276–291.

Pettigrew, Thomas F. & Tropp, Linda R. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp.93–114). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Pettigrew, Thomas F. & Tropp, Linda R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(5), 751–783.

Pratto, Felicia, Sidanius, James, Stallworth, Lisa M. & Malle, Bertram F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(4), 741–763.

Quezada, Reyes L. & Christopherson, Richard W. (2005). Adventure-based learning: University students' self-reflection accounts of service with children. *Journal of Experiential Education, 28*(1), 1–16.

Reinders, Heinz (2006). Der Einfluss perzipierter Entwicklungsnormen auf Entwicklungsziele Jugendlicher in Abhängigkeit der subjektiven Valenz von Eltern und Freunden. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisationsforschung, 26*(4), 361–382.

Reinders, Heinz (2014). *Jugend. Engagement. Politische Sozialisation. Gemeinnützige Tätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung in der Adoleszenz.* Wiesbaden: VS Verlag.

Reinders, Heinz & Christoph, Gabriela (2012). Gemeinnützige Tätigkeit Jugendlicher – Ein Beitrag zum Positive Youth Development? In A. Ittel, H. Merkens & L. Stecher (Hg.), *Jahrbuch Jugendforschung 2011* (S. 193–212). Wiesbaden: VS Verlag.

Reinders, Heinz, Gniewosz, Burkhard, Gresser, Anne & Schnurr, Simone (2011). Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 5*(4), 429–452.

Reinders, Heinz, Gresser, Anne & Schnurr, Simone (2013). Veränderungen interkultureller Kompetenzen bei Grundschülern an Halbtags- und Ganztagsschulen. Zusammenhänge zu schulischen Zielvorstellungen und Weiterbildungsmaßnahmen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 8*(1), 39–52.

Reinders, Heinz & Youniss, James (2005). Gemeinnützige Tätigkeit und politische Partizipationsbereitschaft bei amerikanischen und deutschen Jugendlichen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 52*(1), 1–19.

Reinders, Heinz & Youniss, James (2006). Community service and civic development in adolescence. Theoretical considerations and empirical evidence. In A. Sliwka, M. Diedrich & M. Hofer (Eds.), *Citizenship education. Therory, research, practice* (pp. 195–208). Münster: Waxmann.

Rokeach, Milton (1973). *The nature of human values.* New York, NY: Free Press.

Seider, Scott C., Rabinowicz, Samantha A. & Gillmor, Susan C. (2011). Changing American college students' conceptions of poverty through community service learning. *Analyses of Social Issues and Public Policy, 11*(1), 105–126.

Seifert, Anne (2011). *Resilienzförderung an der Schule. Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen.* Wiesbaden: Springer VS.

Seifert, Anne & Nagy, Franziska (2014). *Demokratische Bildung im Unterricht. Schulische Engagement-Projekte und ihr Beitrag zu Demokratiekompetenz.* Wiesbaden: Springer VS.

Selman, Robert L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Sidanius, James & Pratto, Felicia (1999). *Social dominance. An intergroup theory of social hierarchy and oppression.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Sigmon, Robert L. (1994). *Serving to learn, learning to serve. Linking service with learning.* Washington, D.C.: The Council of Independent Colleges.

Silbereisen, Rainer K. (1996). Jugendliche als Gestalter ihrer Entwicklung: Konzepte und Forschungsbeispiele. In R. Schumann-Hengsteler & H. M. Trautner (Hg.), *Entwicklung im Jugendalter* (S. 1–18). Göttingen: Hogrefe.

Simons, Lori, Russell, Brittany, Williams, Elizabeth & Willis, Kimyette (2009). An exploration of the value of cultural-based service-learning for student and community participants. In B. E. Moely, S. H. Billig & B. A. Holland (Eds.), *Creating our identities in service-learning and community engagement* (pp. 189–214). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Sliwka, Anne (2004a). *Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms »Demokratie lernen & leben«* Online verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2008/258/pdf/Sliwka.pdf [07.04.2014]. Berlin: Bund-Länder-Kommission.

Sliwka, Anne (2004b). „Freiwillig hätte ich das nie gemacht, jetzt würde ich das sofort wieder tun". Erfahrungen mit Service Learning an deutschen Schulen. In A. Sliwka, C. Petry & P. E. Kalb (Hg.), *Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun* (S. 32–57). Weinheim: Beltz.

Sobel, Michael E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological Methodology* (pp. 290–312). San Fracisco, CA: Jossey-Bass.

Stein, Margit (2008). *Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Tajfel, Henri (1982). *Gruppenkonflikt und Vorurteil. Entstehung und Funktion sozialer Stereotypen*. Bern: Hans Huber.

Tausch, Nicole & Hewstone, Miles (2010). Social dominance orientation attenuates stereotype change in the face of disconfirming information. *Social Psychology, 41*(3), 169–176.

Toews, Michelle L. & Cerny, Jennifer M. (2005). The impact of service learning on student development: Students' reflections in a family diversity course. *Marriage & Family Review, 38*(4), 79–96.

Tomkovick, Chuck, Lester, Scott W., Flunker, LaNette & Wells, Theresa A. (2008). Linking collegiate service learning to future volunteerism. Implications for nonprofit organizations. *Nonprofit Management & Leadership, 19*(1), 3–26.

Tropp, Linda R. & Pettigrew, Thomas F. (2005). Relationships between intergroup contact and prejudice among minority and majority status groups. *Psychological Science, 16*(6), 951–957.

Van Deth, Jan W., Abendschön, Simone, Rathke, Julia & Vollmar, Meike (2007). *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS Verlag.

Youniss, James (1980). *Parents and peers in social development*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Youniss, James (2011). Civic education: What schools can do to encourage civic identity and action. *Applied Developmental Science, 15*(2), 98–103.

Youniss, James & Yates, Miranda (1997). *Community service and social responsibility in youth*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

9 Zwischenfazit

Generell gilt der berichtete Forschungsstand zur Wirkung von Service Learning auf die sozio-kulturelle Entwicklung Heranwachsender nur für den Kontext, in dem empirische Evidenzen gesammelt wurden. Deshalb lassen sich direkte Folgerungen für die Praxis von Service Learning im Zusammenhang des deutschen Bildungssystems kaum formulieren.

Hinzu kommt, dass die Praxis von Service Learning nicht nur in den Vereinigten Staaten, sondern mittlerweile auch in Deutschland so weit gefächert ist, dass eine Systematisierung von Service Learning in verschiedene Klassen bzw. deren Bedingungen in bestimmte Variablenklassen unabdingbar ist. Leider differenziert der bisherige Forschungsstand hier noch nicht hinreichend aus. Dies gilt insbesondere für Strukturmerkmale des Service Learning, deren Bedeutsamkeit noch kaum beleuchtet ist.

Einflüsse von Service Learning auf Lernende können im Sinne der TGT als psychologische Prozesse begriffen werden. Bei diesen Prozessen stehen die subjektive Wahrnehmung eigener sozialer Handlungswirksamkeit sowie der Selbstbildveränderung im Mittelpunkt. Analoge Befunde zur Wirkung gemeinnütziger Tätigkeit bei Jugendlichen lassen dann die Schlussfolgerung zu, dass Service Learning bei Heranwachsenden vor allem diese beiden Erfahrungsformen ermöglichen sollen, um positive Effekte im Bereich der sozio-kulturellen Entwicklung erzielen zu können.

Sofern sich die in Kapitel 6.4 aus dem amerikanischen Forschungsstand synthetisierten Zusammenhänge zwischen Service Learning einerseits sowie der Veränderung von Stereotypen, sozialer Verantwortungsübernahme und interkultureller Kompetenz andererseits auch für den deutschen Kontext bestätigen lassen, wird vermutlich vor allem der sozialen Handlungswirksamkeit und der Erfahrung der Selbstbildveränderung eine zentrale Rolle zukommen.

Dann wären neben den zahlreichen Alltagserfahrungen von Lehrkräften und den diversen Qualitätsrichtlinien und Praxisleitfäden zu Service Learning aus diesen beiden Merkmalen wirksamer Service Learning-Praxis einige Praxisempfehlungen ableitbar:

- Direkten Kontakt zu Menschen mit Unterstützungsbedarf ermöglichen.
- An den Fähigkeiten von Lernenden anknüpfen, die diese bereits mitbringen und in denen sie sich „stark“ fühlen.
- Heranwachsenden die Fähigkeiten zur Bewältigung der Service Learning-Anforderungen zutrauen und ihnen dieses Zutrauen offen und realistisch mitteilen.
- Regelmäßige, systematische und realistische Rückmeldungen aus der Praxis durch die Klientel, die Community-Partner und die Lehrkräfte fest in das Service Learning-Projekt implementieren.
- Raum und Zeit für eigene Reflexionen über das Erlebte gemäß des Reflexionszirkels ermöglichen, bei akademischen Inhalten eher schriftlich, bei sozialen Inhalten eher in Gruppendiskussionen und -gesprächen.
- Möglichkeiten zur Veränderung bzw. Verstärkung eigenen Handelns im Anschluss an die Reflexion bieten.

Abschließend sei nochmals darauf hingewiesen, dass diese Empfehlungen aus einer Kombination theoretischer Überlegungen und zumeist US-amerikanischer Forschung abgeleitet sind. Auf welcher Ebene jede einzelne Praxisempfehlung in welcher Form Wirkungen mit sich bringt – und ob dies überhaupt bei Service Learning in deutschen Schulen/Hochschulen der Fall ist – ist im Kern noch gänzlich ungeklärt.

Teil II – Empirische Befunde

10 Studien zur Wirksamkeit von Service Learning in Deutschland

Dieses Kapitel stellt die empirischen Studien vor, die den Analysen zur Wirksamkeit von Service Learning an Hochschulen mit Studierenden zugrunde liegen. Jede dieser Studien verfolgt mit dem realisierten Design eine eigene Strategie zur Klärung der Forschungsfrage. Gleichzeitig bauen die Studien sukzessive aufeinander auf und ergänzen sich in ihrem Erkenntnisgehalt.

In bislang drei Längsschnittstudien wurde am Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung der Universität Würzburg die Wirksamkeit von Service Learning im Vergleich zu anderen Lehr-Lernformen überprüft. Jede dieser Studien umfasste wenigstens ein Semester als Beobachtungszeitraum und wurde mittels standardisierter Fragebögen durchgeführt.

Im Wintersemester 2007/08 wurde eine *Pilotstudie* bei Studierenden an den Universitäten Würzburg und Mannheim mit insgesamt 116 Studierenden durchgeführt. Darauf folgte im Wintersemester 2010/11 sowie Sommersemester 2011 eine *Prokrastinationsstudie* bei 81 Pädagogik-Studierenden aus Würzburg und wurde schließlich um eine Längsschnittstudie ergänzt, die vom Wintersemester 2012/13 bis zum Sommersemester 2014 bei 162 Studierenden durchgeführt wurde (*Hauptstudie*), ebenfalls an der Universität Würzburg.

Jede dieser drei Studien verfolgt eine andere Fragestellung und wurde zum Teil mit übereinstimmenden, zum Teil mit neuen Indikatoren durchgeführt. In den nachfolgenden Abschnitten werden das Design der Pilotstudie (vgl. Kapitel 10.1), der Prokrastinationsstudie (vgl. Kapitel 10.2) sowie der Hauptstudie (vgl. Kapitel 10.3) dargestellt.

10.1 Die Pilotstudie

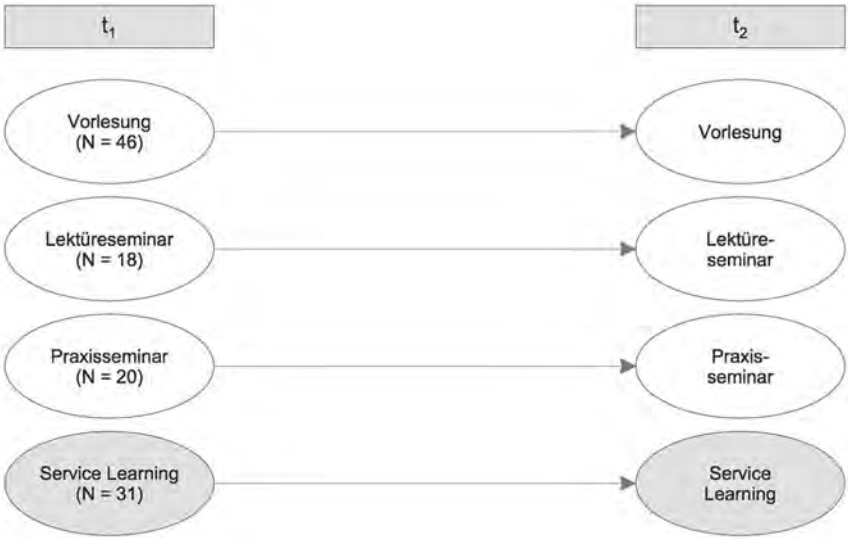
Hintergrund. Die Pilotstudie aus dem Wintersemester 2007/08 stellt den Beginn einer langjährigen Forschungsarbeit zur Wirksamkeit von Service Learning bei Studierenden dar. Sie wurde als Folge eines Vortrags konzi-

piert, den der Autor bei der ersten bundesdeutschen Tagung zu Service Learning an der Universität Mannheim gehalten hat (Reinders, 2007). Seinerzeit wurde ein Evaluationsdesign mit klassischen Elementen des Prä-Post-Designs unter Berücksichtigung von Treatment- und Kontrollgruppen vorgeschlagen. Dabei wurde gleichzeitig betont, dass es sich hierbei nur um eine erste Annäherung handeln kann und der alleinige Vergleich verschiedener Lehr-Lernformen über die Zeit eher deskriptive denn explanative Erkenntnisse mit sich bringen kann. Da aber bis zu dem Zeitpunkt noch keinerlei standardisierte und vergleichende Untersuchungen zu Service Learning in Deutschland vorlagen, wurde dieses Manko für die Pilotstudie bewusst in Kauf genommen. Veröffentlicht wurden die zentralen Befunde dieser bundesweit ersten Längsschnittstudie in der Zeitschrift für Pädagogik sowie einem Sammelband über Service Learning in Deutschland (Reinders 2010; Reinders & Wittek 2009). Während die in Reinders (2010) publizierten Befunde vor allem die akademische Entwicklung betrafen, wurden in Reinders und Wittek (2009) stärker Merkmale der Persönlichkeit Studierender als abhängige Variablen adressiert. Die Ergebnisse beider Publikationen werden in diesem Band noch einmal aus neuer Perspektive präsentiert und sortiert.

Ziele der Studie. Die Pilotstudie sollte erstmals für Service Learning in Deutschland den Nachweis erbringen, ob diese Lehr-Lernform konventionellen Veranstaltungsformen bei der Förderung des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung – zumindest in Teilen – überlegen ist.

Untersuchungsdesign. Hierzu wurden Studierenden der Betriebswirtschaftslehre an der Universität Mannheim und Lehramts- sowie Pädagogikstudierenden an der Universität Würzburg zu Beginn und am Ende des Wintersemesters 2007/08 Fragebögen mit standardisierten Indikatoren zur Beantwortung vorgelegt. Bei den über die beiden Universitäten verteilten Veranstaltungsformen handelte es sich um eine Vorlesung, ein Lektüreseminar und ein Praxisseminar als Kontroll- sowie drei Service Learning-Seminare als Treatment-Gruppe. Neben dem Umstand, möglichst verschiedene Veranstaltungsformen einzubeziehen, wurde explizit Wert auf den Vergleich mit einem Seminar gelegt, das als Begleitung zu einem pädagogischen Praktikum konzipiert wurde. Gemäß Furco (2002, 2004) sind bei diesem Vergleich besonders geringe Differenzen zu Service Learning erwartbar. Effekte, die auf Dozierende, die Hochschule und Selbstselektion der Studierenden potenziell zurückführbar sind, wurden ex post in den Auswertungen kontrolliert (vgl. Abbildung 10-1).

Abbildung 10-1: Untersuchungsdesign der Pilotstudie



Inhalte des Service Learning-Angebots. In den drei Service Learning-Seminaren wurden unterschiedliche Lehrinhalte mit praktischen Tätigkeiten verknüpft. In einem Pädagogik-Seminar wurden Evaluationsdesigns und -methoden behandelt und bspw. bei der Evaluation einer Maßnahme zur Stärkung des Ehrenamts bei Jugendlichen eingesetzt. Im anderen Angebot für Pädagogik-Studierende standen Kompetenztrainings bei Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt. Parallel zur Erarbeitung gängiger Kompetenzmodelle und Trainingsmethoden wurden Trainings zur Stärkung sozialer oder selbstregulativer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen durchgeführt. Das im Rahmen des BWL-Studiums an der Universität Mannheim durchgeführte Service Learning-Seminar zum sog. „New Public Management" befasste sich mit Formen der Verwaltungs- und Non-Profit-Organisation und hat Studierende dazu befähigt, Teile der öffentlichen Verwaltung bei konkreten Projekten zu beraten. Kennzeichnend ist demnach für die drei Angebote zum einen die Heterogenität der Themen und zum anderen die Vielfalt der Praxisformen. In zwei der drei Service Learning-Seminare bestand im Sinne der TGT kein direkter Kontakt zu Menschen mit Unterstützungsbedarf und keine der drei Service Learning-Angebote beinhaltete eine regelmäßige, systematische Reflexion des Verhältnisses von Theorie und Praxis.

Stichprobe. Für die Pilotstudie liegen insgesamt 116 vollständig erfasste Personenangaben über beide Messzeitpunkte vor. Der Anteil an Studen-

tinnen liegt bei 87,9 Prozent, jener der Pädagogik-Studierenden bei 74,1 Prozent. Die größte Gruppe bilden die Studierenden, die eine Vorlesung besucht haben (N = 46; 39,7 Prozent), gefolgt von Studierenden in der Service Learning-Bedingung (N = 31; 26,7 Prozent). In etwa gleich viele Studierende konnten in einem Begleitseminar zu einem pädagogischen Praktikum (N = 20; 17,2 Prozent) bzw. einem konventionellen Lektüreseminar (N = 19; 16,4 Prozent) erreicht werden.

Merkmale der Studierende sind über diese vier Veranstaltungsformen hinsichtlich des Fachsemesters ungleich verteilt. Auch die Zahl der Studierenden je Veranstaltung variiert signifikant. Auf Umweltseite ergeben sich Differenzen in der Thematik der Lehrveranstaltung, der Universität und den Dozierenden (vgl. Tabelle 10-1).

Tabelle 10-1: Merkmale der Einzelveranstaltungen der Pilotstudie

Typ[a]	Titel der Lehrveranstaltung	M (SD) Sem.	Inhalte	Dozent	N
SL	Evaluation pädagogischer Maßnahmen	7,3 (0,76)	Organisationstheorien- und Evaluationsmethoden	A (m)	7
SL	Kompetenztrainings bei Kindern und Jugendlichen	8,0 (2,06)	Dimensionen, Diagnostik, Entwicklung und Trainings von Kompetenzen	A (m)	9
SL	New Public Management	6,7 (1,68)	Rollenverständnis, Strukturreformen und Binnenmodernisierung in öffentlichen Verwaltungen	B (w)	15
VL	Einführung Empirische Bildungsforschung	2,9 (2,42)	Theorien, Methoden und Befunde der Bildungsforschung	A (m)	46
Ü	Kompetenzentwicklung in Kindheit und Jugend	6,4 (1,72)	Dimensionen, Diagnostik und Entwicklung von Kompetenzen	A (m)	18
PxS	Projektmanagement in pädagogischen Institutionen	3,0 (2,25)	Organisationstheorien, Projektmanagement und -durchführung	C (w)	20
		F = 21,01 ***			^{2} = 61,66 ***

[a] SL – Service Learning-Seminar; VL – Vorlesung; Ü – Übung; PxS – Praxisseminar
[b] GS – Grundstudium; HS – Hauptstudium; *** $p < 0,001$

Insgesamt handelt es sich um eine Stichprobe mit stark anfallendem Charakter und einer ungleichen Verteilung der Studierenden hinsichtlich des Geschlechts und des Studiengangs.

Instrumente. Der Fragebogen mit durchweg geschlossenen Indikatoren musste in einigen Bereichen neu konzipiert werden, in anderen Fragekomplexen konnte auf etablierte Skalen der Lehr-Lernforschung zurückgegriffen werden. Auf Seiten der Variablen zur Erfassung akademischer und Persönlichkeitsmerkmale wurden

- das *Sozialklima* („Die Stimmung in der Veranstaltung ist sehr gut."),
- die *Planung von Lernhandlungen* („Ich lege vor dem Lernen fest, wie weit ich mit der Durcharbeitung des Stoffs kommen möchte."),
- die *Selbstregulation* („Ich kann mich lange Zeit auf eine Sache konzentrieren, wenn es nötig ist."),
- die allgemeine *Selbstwirksamkeit* („Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich meistens, wie ich damit umgehen kann."),
- der *Subjektive Lernerfolg* („Ich kenne mich in den Details des Themas gut aus."),
- die *Berufsorientierung* („Ich bin mir im Klaren darüber, welche Tätigkeiten mich in meinem zukünftigen Beruf erwarten werden."),
- die *Zielorientierung im Studium* („Ich habe ein klares Bild davon, mit welchen Mitteln ich meine Studiumsziele erreichen kann."),
- die *Soziale Handlungswirksamkeit* („Ich habe Dinge getan, von denen ich nicht wusste, dass ich sie konnte."),
- die *Veränderung des Selbstbildes* („Ich habe mehr darüber gelernt, wie es in der Welt zugeht.") sowie
- die politische *Partizipationsbereitschaft* („Mich sozial für Andere engagieren, z.B.: in einem Verein oder karitativen Organisation.")

erfasst (vgl. Tabelle 10-2). Somit steht ein breites Spektrum an Untersuchungsvariablen zur Verfügung.

Tabelle 10-2: Merkmale der abhängigen Variablen zur akademischen und Persönlichkeitsentwicklung Studierender der Pilotstudie [a]

	k	MZP 1			MZP 2		
		M	SD		M	SD	
Sozialklima [f]	4	2,9	0,39	0,59	3,0	0,39	0,62
Lernplanung [c]	8	3,0	0,36	0,71	3,1	0,39	0,70
Selbstregulation [c]	8	2,6	0,49	0,81	2,7	0,54	0,86
Selbstwirksamkeit [d]	5	2,7	0,43	0,74	2,8	0,42	0,74
Subjektiver Lernerfolg [f]	5	2,5	0,53	0,79	2,9	0,49	0,76
Berufsorientierung [b]	8	2,5	0,53	0,81	2,6	0,52	0,85
Zielorientierung [b]	4	2,8	0,57	0,84	3,0	0,60	0,89
Handlungswirksamkeit [e]	3				2,7	0,79	0,82
Selbstbildveränderung [e]	3				2,3	0,58	0,60
Partizipationsbereitschaft [b]	6	2,8	0,44	0,72	2,8	0,42	0,72

[a] Likert-Skala von 1-Keine Zustimmung bis 4-Volle Zustimmung; [b] Neukonstruktion; [c] Wild & Schiefele (1994); [d] Schwarzer & Jerusalem (1999); [e] Reinders (2005); [f] Reinders (2010);

Deren Offenheit für verschiedene Themenbereiche und latente Merkmale unterstreichen nochmals den Pilotcharakter dieser ersten Längsschnittstudie zu Service Learning in Deutschland. Die eingesetzten Instrumente lassen sich jedoch grob in die Bereiche akademischer und Persönlichkeitsentwicklung Studierender einordnen und untersuchen die zwei zentralen Wirkungsebenen von Service Learning bei Studierenden (vgl. Kap. 5 & 6).

10.2 Die Prokrastinationsstudie

Hintergrund. Eine der auffälligsten Befunde zu Service Learning ist der Selektionseffekt von Studierenden, die sich für Service Learning als Seminarform entscheiden. Vor allem Frauen, Studierende mit überdurchschnittlichen Leistungen sowie bereits sozial engagierte Studierende finden sich häufiger in Service Learning-Seminaren. Dieser Selektionseffekt beinhaltet jedoch zwei Formen der Vorabauswahl. Dies ist zum einen eine Selektion auf systemischer Ebene. Service Learning wird national wie international vor allem in sozialwissenschaftlichen Studienfächern angeboten. Diese weisen einen höheren Anteil an Studentinnen auf, entsprechend höher ist auch der Anteil an Frauen in den empirischen Studien. Ähnliches gilt auch für die Wahrscheinlichkeit sozialen Engagements.

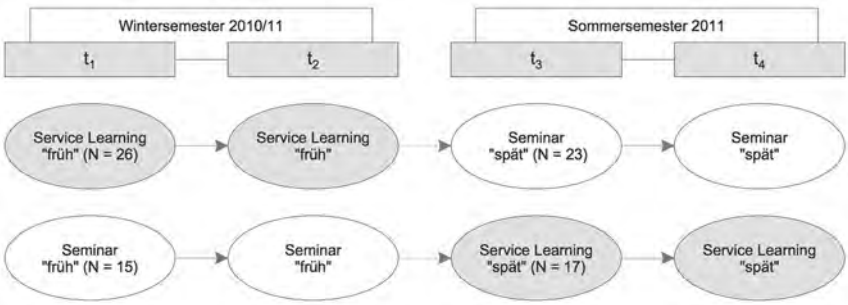
Zum anderen entstehen Selektionseffekte auf der Individualebene. Zum Teil betrifft dies auch das vorherige soziale Engagement, insbesondere zeigen sich Individualentscheidungen bei den überdurchschnittlichen Noten von Service Learning-Studierenden. Da sich eine Zufallsauswahl und -zuweisung zu einer Service Learning- und einer Nicht-Service Learning-Bedingung aus ethischen Gründen verbietet und zudem in der Lehrpraxis schwer umsetzbar ist, besteht eine Möglichkeit darin, den Studierenden die Wahlfreiheit beim Zeitpunkt des Service Learning zu ermöglichen.

Daher wurde in der Prokrastinationsstudie eine gesamte Studierenden-Kohorte verpflichtet, im Wintersemester 2010/11 *oder* im Sommersemester 2011 an einem Service Learning-Seminar teilzunehmen. Das Semester konnte frei gewählt werden.

Ziele der Studie. Hierdurch sollte geprüft werden, ob sich Studierende mit sofortigem Beginn von jenen unterscheiden, die ihr Service Learning-Engagement aufschieben. Es wird eine Annäherung an die Bestimmung von Selektionseffekten auf der individuellen Ebene erwartet. Dahinter steht die Überlegung, dass Studierende mit einem großen Interesse an Service Learning den Beginn vorziehen, wohingegen Studierende mit geringer Motivation zu Service Learning dieses Engagement eher aufschieben werden.

Untersuchungsdesign. Jeweils im Wintersemester 2010/11 und im Sommersemester 2011 wurde ein Service Learning- und ein konventionelles Seminar aus dem Bereich der Entwicklung in Kindheit und Jugend angeboten. Die Studierenden des dritten Fachsemesters im Wintersemester 2010/11 wurden verpflichtet, entweder im aktuellen Durchgang („früh") oder ein halbes Jahr später („spät") an einem der Service Learning-Angebote teilzunehmen. Studierende ohne Service Learning-Teilnahme mussten in beiden Semestern ein konventionelles Seminarangebot nutzen (vgl. Abbildung 10-2).

Abbildung 10-2: Untersuchungsdesign der Prokrastinationsstudie



Inhalte des Service Learning-Angebots. Im Service Learning-Seminar wurde das Thema der Entwicklung in Kindheit und Jugend mit Theorien und Methoden der Sprach- und Lernförderung verknüpft, im konventionellen Seminar beinhaltete das Curriculum allgemeine entwicklungspsychologische Perspektiven auf Kindheit und Jugend. Da Sprach- und Lernförderung im Mittelpunkt standen, wurde im Service Learning-Seminar ein deutlicher Fokus auf die kognitive und sprachliche Entwicklung gelegt sowie motivations- und lernpsychologische Theorien neben Modellen und Trainings der Sprachentwicklung (ohne förderpädagogische oder logopädische Inhalte) in den Vordergrund gerückt. In allen Service Learning-Seminaren bestand direkter Kontakt entweder zu Kindern im Vor- und Grundschul- oder im Jugendalter. Der Praxisanteil umfasste in der Sprachförderung Trainings des Lexikons und der Syntax bei Kindern und Jugendlichen sowie Trainings zur Selbstregulation des Lernens bei Jugendlichen.

Stichprobe. Die Stichprobe der Prokrastinationsstudie umfasst insgesamt 81 Studierende des Bachelor-Studiengangs Pädagogik an der Universität Würzburg, darunter neun Studenten (11,1 Prozent). Hiervon nahmen 41 Studierende das Seminarangebot im Winter- und 40 Studierende im Sommersemester wahr. Über beide Semester verteilt liegen Längsschnittdaten von 43 Studierenden im Service Learning-Angebot vor (53,1 Prozent), 26 hiervon im Winter- und 17 im Sommersemester. Somit haben etwa ein Drittel aller Studierenden (32,1 Prozent) die Möglichkeit einer vorgezogenen Service Learning-Teilnahme genutzt, 21 Prozent aller Befragten ihre Service Learning-Teilnahme aufgeschoben. Das Durchschnittsalter lag in der Stichprobe zum ersten Messzeitpunkt bei 21,7 Jahren (SD = 1,84). Signifikante Altersunterschiede bestehen zwischen den vier Untersuchungsgruppen nicht (F = 0,91; n.s.).

Instrumente. Ähnlich der Pilotstudie wurde auch in dieser Untersuchung ein breiter thematischer Zugang gewählt, der verschiedene Facetten der Entwicklung Studierender berücksichtigt. Im Kern handelt es sich wiederum um Skalen zur Erfassung der akademischen und der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Tabelle 10-3):

Tabelle 10-3: Merkmale der abhängigen Variablen zur akademischen und Persönlichkeitsentwicklung Studierender der Prokrastinationsstudie [a]

	k	MZP1			MZP 2		
		M	SD		M	SD	
Studienzufriedenheit [b]	9	2,8	0,33	0,65	2,8	0,34	0,67
Sozialklima [d]	4	2,9	0,44	0,62	2,9	0,39	0,64
Lernplanung [c]	8	2,5	0,55	0,82	2,5	0,60	0,87
Zielorientierung [b]	4	2,7	0,62	0,86	2,9	0,56	0,85
Metakognition [c]	5	2,7	0,61	0,75	2,7	0,54	0,72
Subjektiver Lernerfolg [d]	5	2,7	0,52	0,77	2,8	0,54	0,81
Reflexion [b]	4	2,9	0,47	0,70	2,7	0,58	0,72
Praxistransfer [b]	4	3,1	0,56	0,77	2,8	0,62	0,80
Partizipationsbereitschaft [e]	6	2,8	0,46	0,76	2,7	0,44	0,73

[a] Likert-Skala von 1-Keine Zustimmung bis 4-Volle Zustimmung; [b] Neukonstruktion; [c] Wild & Schiefele (1994); [d] Reinders (2010); [e] Reinders (2005)

- *Studienzufriedenheit* („Zufriedenheit mit Betreuung bei Problemen.“);
- *Sozialklima* („Die Stimmung in der Veranstaltung ist gut.“);
- Planung von Lernhandlungen („Ich lege vor dem Lernen fest, wie weit ich mit der Durcharbeitung des Stoffs kommen möchte.“);
- *Zielorientierung im Studium* („Mir ist klar, mit welchen Mitteln ich meine Ziele im Studium erreichen kann.“);
- *Metakognitionen* beim Lernen („Ich denke häufig über mein Lernverhalten nach.“);
- *Subjektiver Lernerfolg* („Ich kenne mich in Details des Themas gut aus.“);
- *Reflexion* („Ich denke viel über die Inhalte der Veranstaltung nach.“);
- *Praxistransfer* („Ich denke, dass sich in der Praxis einige Möglichkeiten bieten werden, die Inhalte anzuwenden.“);
- Politische *Partizipationsbereitschaft* („Mich sozial für Andere engagieren, z. B. in einem Verein oder karitativen Organisation.“).

Von diesen Erhebungsinstrumenten wurden in der Pilotstudie bereits das Sozialklima in den Seminaren, die Lernplanung, der subjektive Lernerfolg, die Zielorientierung sowie die politische Partizipationsbereitschaft verwendet, so dass in diesen Bereichen ein Vergleich der Ergebnisse möglich ist.

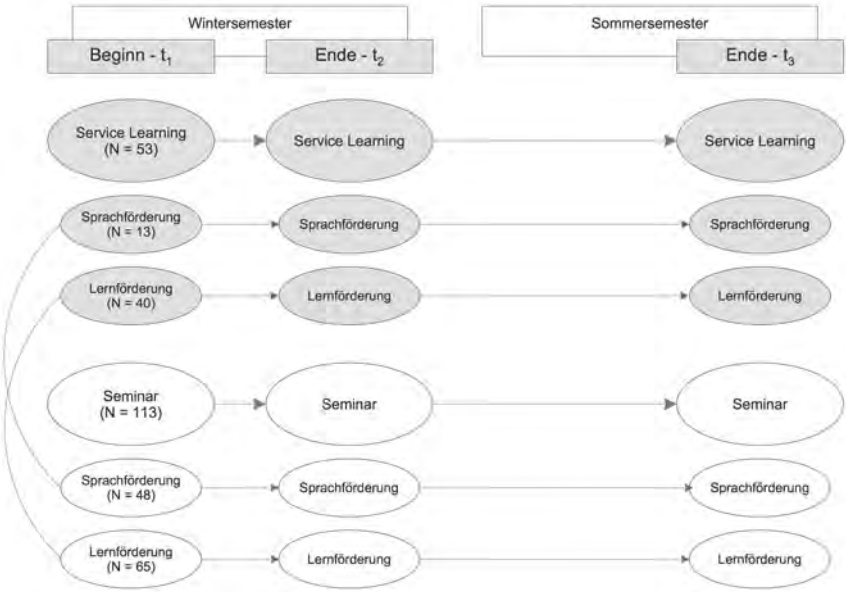
10.3 Die Hauptstudie

Hintergrund. Als Folge der Voruntersuchungen (vgl. Kapitel 10.1 & 10.2) wurde eine Hauptstudie konzipiert, bei der unter stärker kontrollierten Bedingungen Service Learning-Seminare mit konventionellen Seminaren verglichen wurden. Dieses von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierte Projekt ist das vorläufige Endprodukt der Untersuchungsreihe und umfasst einen Zeitraum von zwei Jahren.

Ziele der Studie. In Erweiterung zu den vorherigen Studien zielt die Hauptstudie darauf ab, zwei inhaltlich parallel gehaltene Seminarformen in einem quasi-experimentellen Design miteiandern zu vergleichen. Hierdurch soll identifiziert werden ob und welchen Einfluss Service Learning aufgrund seines Praxisanteils und der zusätzlichen Theorie-Praxis-Verknüpfung auf die akademische und Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden nimmt. Durch die Kontrolle von Randbedingungen ist mit dieser Studie noch nicht intendiert, besondere Gelingensbedingungen von Service Learning auf Umweltseite (Variation der Didaktik etc.) zu identifizieren, sondern differenzielle Verläufe bestimmen zu können.

Untersuchungsdesign. Als Grundlage für die Studie dienen zwei Kohorten aus dem Bachelor-Studiengang Pädagogik an der Universität Würzburg, die über zwei Semester hinweg an Seminaren mit dem Thema „Sprach- & Lernförderung in Kindheit und Jugend“ teilgenommen haben. Ein Teil jeder Kohorte hat auf der Basis einer freiwilligen Wahl die Service Learning-Variante gewählt, der andere Teil die konventionelle Seminarform. Im Wintersemester 2012/13 bzw. 2013/14 besuchten die Studierenden das Seminar „Sprach- & Lernförderung in Kindheit und Jugend 1“, im jeweils darauffolgenden Sommersemester 2013 resp. 2014 den zweiten Teil dieser konsekutiv angelegten Veranstaltungsreihe (vgl. Abbildung 10-3).

Abbildung 10-3: Untersuchungsdesign der Hauptstudie



Dabei wurden die Service Learning- und Nicht-Service Learning-Seminare als gepaarte Veranstaltungen immer von einem identischen Dozenten oder Dozentin abgehalten. So hat bspw. DozentIn A ein Seminar Sprachförderung als Service Learning- und als konventionelles Seminar angeboten und DozentIn B ein Seminar zur Lernförderung in beiden Varianten. Durch diese Parallelisierung können Dozierenden-Effekte als Quelle für Unterschiede zwischen Service Learning- und konventionellem Seminar konstant gehalten werden.

Die Studierenden wurden mittels Fragebogen mit zumeist geschlossenen Indikatoren zwei Wochen nach Beginn (t_1), zwei Wochen vor dem Ende des Wintersemesters (t_2) und zwei Wochen vor dem Ende des Sommersemesters befragt (t_3). Parallel hierzu haben die Studierenden in der Service Learning-Bedingung im Zwei-Wochen-Rhythmus Tagebücher zu ihren Erfahrungen in der Praxis und deren theoretischen Reflexion verfasst und über eine Online-Plattform abgegeben.

Inhalte des Service Learning-Angebotes. Die beiden thematischen Schwerpunkte der Seminare sind die Sprach- und Lernförderung. Diese Themen ergeben sich als Zusammenspiel aus dem Curriculum des Bachelor-Studiengangs einerseits und den Bedarfen der kooperierenden Bildungseinrichtungen andererseits. Im Bachelor-Studiengang Pädagogik absolvieren die Studierenden des Haupt- und Nebenfachs im dritten und

vierten Fachsemester das Modul „Empirische Bildungsforschung“. In diesem Modul ist einer von zwei Schwerpunkten die Entwicklung in Kindheit und Jugend, zu dem verschiedene, aufeinander bezogene Veranstaltungen angeboten werden (kursiv hervorgehoben):

- Vorlesung: Einführung in die Empirische Bildungsforschung;
- Vorlesung: Evaluation im Bildungssystem;
- *Vorlesung: Entwicklungsprozesse in Kindheit und Jugend;*
- *Seminar (Service Learning/NSL): Sprach- und Lernförderung in Kindheit und Jugend;*
- *Seminar: Kompetenzdiagnostik in Kindheit und Jugend.*

Im Praxisanteil des zweisemestrigen Service Learning-Seminars bieten die Studierenden Sprach- oder Lernförderung in Kindertagesstätten, Grundschulen und einer Schule der Sekundarstufe I an. Im Zeitraum von Anfang November bis Ende Juli führen die Studierenden wöchentlich eine Praxissitzung mit den zu fördernden Kindern und Jugendlichen durch. Die Inhalte der beiden Seminarformen wurden vollständig parallelisiert (vgl. Tabelle 10-4).

Tabelle 10-4: Seminarplan des Service Learning- und des konventionellen Seminars im Bereich Lernförderung

	Service Learning	Nicht-Service Learning
	Wintersemester	
1.	Einführungsworkshop zu Service Learning	
2.	Organisatorisches	Organisatorisches
3.	Projektmanagement	Projektmanagement
4.	Lehren & Lernen	Lehren & Lernen
5.	Reflexionsmodell	Reflexionsmodell
6.	Motivation & Lernen	Motivation & Lernen
7.	Reflexion	Reflexion
8.	Emotion & Lernen	Emotion & Lernen
9.	Reflexion	Reflexion
10.	Soziale Faktoren des Lernens	Soziale Faktoren des Lernens
11.	Reflexion	Reflexion
12.	Kognitive Faktoren des Lernens	Kognitive Faktoren des Lernens
13.	Reflexion	Reflexion
14.	Abschlusssitzung Semester	Abschlusssitzung Semester

	Service Learning	Nicht-Service Learning
Sommersemester		
1.	Organisation	Organisation
2.	Selbstkonzept	Selbstkonzept
3.	Reflexion	Reflexion
4.	Soziale Kompetenz	Soziale Kompetenz
5.	Reflexion	Reflexion
6.	Selbstregulation	Selbstregulation
7.	Reflexion	Reflexion
8.	Ursachen Leistungsversagen	Ursachen Leistungsversagen
9.	Reflexion	Reflexion
10.	Informelles Lernen	Informelles Lernen
11.	Reflexion	Reflexion
12.	Abschlussreflexion	Projektpräsentationen

Das Grundschema ist dabei, zunächst einen Themenbereich im Seminar zu behandeln und in der nachfolgenden Sitzung über die theoretischen Konzepte und Modelle zu reflektieren.

- In der Service Learning-Bedingung wurden die konkreten Praxiserfahrungen der Studierenden aus ihren Praxistagebüchern als Grundlage für die Reflexion verwendet.
- In der Kontrollbedingung wurden hierfür Vignetten verwendet, die aus den Praxistagebüchern früherer Service Learning-Kohorten entnommen wurden und in editierter Form eine Praxissituation beschreiben.

Vignette zur Bearbeitung des Themas „Soziale Faktoren des Lernens“ aus dem konventionellen Seminar
Viktoria (8 Jahre) kam zu unserer heutigen Sitzung sehr pünktlich, was mich freute, da wir schließlich nur 45 Minuten Zeit haben. Da es in der 2. Klasse Pflicht ist, ein Hausaufgabenheft zu führen und sie dies immer noch nicht regelmäßig macht, begann ich die Stunde mit der Kontrolle des Hefts.
Wie ich im Nachhinein von ihrer Mutter erfahren habe, war Viktoria heute Morgen bereits voller Vorfreude, es mir zu zeigen. Ihre Mutter ist nicht berufstätig und hat daher die Zeit, ihre Tochter zu unserer Stunde zu fahren und abzuholen, wobei ich den Eindruck habe, sie möchte viel mehr sicher gehen, dass die Stunde anständig läuft. Insgesamt finde ich, macht sie Viktoria viel Druck, engagiert sich allerdings selbst eher weniger. Vielleicht liegt dies aber auch daran, dass sie und ihr Mann erst vor ein paar Jahren aus Russland nach Deutschland gezogen sind und ihr die deutsche Sprache noch relativ schwer fällt. Da Vikto-

rias Vater Schichtarbeiter ist, kümmert er sich nur selten um schulische Angelegenheiten.
Wie sonst auch habe ich mit ihr in unserer Stunde hauptsächlich Übungen zum Schulstoff gemacht und versucht, ihre Konzentration mit einem Memory-Spiel zu verbessern. Beides lief heute ziemlich gut. Mir ist aufgefallen, dass sie in den Stunden, in denen sie von ihrer Mutter abgeholt wird, versucht, die Arbeitsblätter schneller zu bearbeiten. Dabei schleichen sich aber viele Leichtsinnsfehler ein. Ihren Aussagen entnehme ich, dass sie gerne früher fertig wäre, um ihrer Mutter zu zeigen, dass sie Fortschritte macht. Um ihr diesen Gedanken zu nehmen, schlug ich ihr spontan vor, das nächste mal die bearbeiteten Arbeitsblätter mitzunehmen. Dann kann sie ihrer Mutter zeigen, was wir alles geschafft haben. Diesen Vorschlag fand sie gut, im Gegensatz zu mir. Ich muss mir eine andere Möglichkeit überlegen, wie sie mit dem Druck umgehen kann.

Anhand dieser Vignetten wird im konventionellen Seminar die Reflexionssitzung gestaltet und die Phasen des Reflexionsprozesses nach Reinders und Hillesheim (2011; vgl. Abbildung 3-3) bearbeitet. Im Service Learning-Seminar werden, wie benannt, die eigenen Praxiserfahrungen der Studierenden als Grundlage für die Reflexionssitzungen genommen, in denen ebenfalls das Fünf-Phasen-Modell zur Anwendung kommt.

Ergänzend hierzu sind die Service Learning-Studierenden angehalten, in einem Praxistagebuch alle zwei Wochen ihre Erfahrungen zu beschreiben und anhand von Leitfragen darzustellen. Diese Leitfragen orientieren sich ebenfalls am Fünf-Phasen-Modell der Reflexion. Für einen vergleichbaren Workload mussten die Studierenden in den konventionellen Seminaren zu jeder Seminarsitzung ein Protokoll anfertigen.

Instrumente. In der Fragebogenstudie wurden einige Instrumente der vorherigen Untersuchungen eingesetzt und durch eine Reihe neuer Indikatoren ergänzt. Das Hauptaugenmerk der verwendeten Skalen liegt auf der Erfassung akademischer Entwicklungsprozesse vor dem Hintergrund der Reflexionserfahrungen der Studierende. Persönlichkeitsmerkmale werden entweder als lernrelevante Grundlagen (wie z.B. Motivation) oder aber in kleinerem Umfang als Identitätsaspekte in den Blick genommen (z.B. Selbstbildveränderung) (vgl. Tabelle 10-5).

Tabelle 10-5: Merkmale der abhängigen Variablen zur akademischen und Persönlichkeitsentwicklung Studierender der Hauptstudie (vgl. ausführlich Reinders, Hillesheim & Sebald, 2015) [a]

	k	MZP1			MZP 2			MZP 3		
		M	SD		M	SD		M	SD	
Metakognition [k]	30	3,0	0,39	0,80	3,1	0,39	0,85	3,1	0,31	0,80
Reflexionsfähigkeit [c]	9	2,8	0,34	0,68	2,8	0,38	0,70	2,8	0,37	0,75
Reflexionsphasen [b]										
Phase 1	7				2,9	0,52	0,81	3,0	0,49	0,80
Phase 2	8				3,1	0,39	0,76	3,1	0,39	0,77
Phase 3	5				2,1	0,52	0,80	2,2	0,54	0,79
Phase 4	15				2,4	0,54	0,88	2,5	0,43	0,90
Phase 5	9				2,7	0,40	0,82	2,7	0,46	0,88
Theorie-Praxis-Reflexion [d]	5				3,0	0,51	0,79	3,0	0,53	0,82
Berufstransfer [e]	5	2,8	0,55	0,85	2,9	0,55	0,83	2,8	0,58	0,87
Fachinteresse [b]	6				2,8	0,59	0,86	2,8	0,61	0,87
Fachkompetenz [f]	6				2,4	0,47	0,76	2,3	0,52	0,75
Methodenkompetenz [f]	3				2,3	0,52	0,52	2,3	0,53	0,62
Personale Kompetenz [f]	4				2,4	0,56	0,74	2,3	0,60	0,82
$\text{Fachkompetenz}_{\text{Praxis}}$	6				2,6	0,59	0,81	2,6	0,49	0,88
$\text{Methoden-kompetenz}_{\text{Praxis}}$	3				2,6	0,61	0,67	2,6	0,58	0,75
$\text{Personale Kompetenz}_{\text{Praxis}}$	4				3,0	0,59	0,73	2,9	0,55	0,78
Praxisqualität	9				3,0	0,66	0,90	2,8	0,79	0,95
Sozialklima [h]	6				3,0	0,42	0,58	3,0	0,49	0,66
Lernmotivation [i]	13	2,7	0,33	0,69	2,7	0,34	0,73	2,7	0,36	0,73
Handlungswirksamkeit [j]	6	2,7	0,53	0,83	2,7	0,51	0,83	2,7	0,51	0,81
Selbstbildveränderung [j]	6	3,0	0,61	0,84	2,9	0,59	0,83	2,9	0,56	0,84

[a] Likert-Skala von 1-Keine Zustimmung bis 4-Volle Zustimmung; [b] Neukonstruktion;
[c] Neukonstruktion in Anlehnung an Eyler & Giles (1999); [d] Niggli (2004);
[e] Neukonstruktion in Anlehnung an Büchel & Felden (2010); [f] Braun et al. (2008);
[g] Neukonstruktion in Anlehnung an Braun et al. (2008) [h] Reinders (2010);
[i] Müller, Hanfstingl & Andreitz (2005); [j] Reinders (2005);
[k] Boerner et al. (2005) & Krause (2007)

- *Metakognition* („Ich formuliere Lernziele, an denen ich dann mein Lernen ausrichte.“);
- *Reflexionsfähigkeit* („Ich versuche meine Erfahrungen durch mein theoretisches Wissen zu erklären.“);
- *Reflexionsphase 1* („Ich erinnere mich an die beteiligten Personen einer pädagogischen Situation in der Praxis genau.“);
- *Reflexionsphase 2* („Es fällt mir leicht, mich an meine Gefühle zu erinnern.“);
- *Reflexionsphase 3* („Es fällt mir leicht, die Situation in einem theoretischen Konzept einzuordnen.“);
- *Reflexionsphase 4* („Durch eine Theorie verstehe ich besser, was ich in bestimmten Momenten gedacht habe.“);
- *Reflexionsphase 5* („Theorien helfen mir dabei, mögliche Fehler von mir beim nächsten Mal zu korrigieren.“);
- *Theorie-Praxis-Reflexion* („Im pädagogischen Alltag kommt man meistens sehr gut auch ohne Theorien aus.“, rekodiert);
- *Berufstransfer* („Ich denke, dass viele spezielle Inhalte nicht mehr im späteren Beruf benötigt werden.“, rekodiert);
- *Fachinteresse* („Durch die Veranstaltung interessiert mich die Analyse von pädagogischen Situationen viel mehr.“);
- *Fachkompetenz* („Ich kann wichtige Begriffe / Sachverhalte aus dieser Lehrveranstaltung wiedergeben.“);
- *Methodenkompetenz* („Ich kann durch diese Lehrveranstaltung effektiver nach Informationen suchen.“);
- *Personale Kompetenz* („In dieser Lehrveranstaltung habe ich Sachen gelernt, die mich begeistern.“);
- *Fachkompetenz*$_{Praxis}$ („Ich kann wichtige Begriffe / Sachverhalte wiedergeben.“);
- *Methodenkompetenz*$_{Praxis}$ („Ich kann durch mein Praxisprojekt effektiver nach Informationen suchen.“);
- *Personale Kompetenz*$_{Praxis}$ („Durch die Praxisphase habe ich Sachen gelernt, die mich begeistern.“);
- *Sozialklima* („Die Stimmung in der Veranstaltung ist gut.“);
- *Identifizierte Lernmotivation* („Ich arbeite und lerne in meinem Studienfach, weil ich damit mehr Möglichkeiten bei der späteren Berufswahl habe“);
- *Soziale Handlungswirksamkeit* („Ich habe Dinge getan, von denen ich nicht wusste, dass ich sie konnte.“);
- *Selbstbildveränderung* („Ich habe mehr darüber gelernt, wie es in der Welt zugeht.“).

Die in der Hauptstudie verwendeten Skalen sind ausführlich in Reinders, Hillesheim und Sebald (2015) dokumentiert. Aufgrund des zentralen Stellenwerts der Reflexion bei Service Learning und der Tatsache, dass zu deren Erfassung bislang keine geeigneten Skalen vorliegen, werden an dieser Stelle die neu entwickelten Konstrukte zur Erfassung des Reflexionsprozesses ausführlich dargestellt.

10.4 Das Würzburger Inventar zur Erfassung von Reflexionsprozessen bei Service Learning (WIER-SL)

Der Kerngedanke zur Erfassung von Reflexionsprozessen ist es, diesen komplexen Vorgang in theoretisch identifizierte Teilphasen zu gliedern und entsprechend zu operationalisieren. Als kognitiver Anker wird dabei eine besondere Situation herangezogen, die die Studierenden selbst wählen und vor Beantwortung der Items im Fragebogen beschreiben:

- „Schildern Sie bitte kurz eine Situation aus der Praxis/aus den Vignetten, die Ihnen besonders in Erinnerung geblieben ist."
- „Denken Sie jetzt bitte an diese Situation. Welche Aussagen treffen dann auf Sie zu?"

Die Items wurden durchmischt, so dass die unterschiedlichen Phasen an unterschiedlichen Positionen im Fragebogen erfasst wurden.

Reflexionsphase 1 – Beschreibung der Situation

In der ersten Reflexionsphase geht es darum, eine spezifische pädagogische Situation möglichst neutral und präzise zu beschreiben. Die Items erfassen, inwieweit die Studierenden den Eindruck haben, dass ihnen dies gelingt.

- Durch die Praxiserfahrung habe ich im Seminar Unterschiede zwischen Theorie und Praxis wahrgenommen. (PH03)
- Ich erinnere mich an die beteiligten Personen einer pädagogischen Situation in der Praxis genau. (PH07)
- Bestimmte Praxiserfahrungen waren so eindrücklich, dass ich mich noch lange daran erinnern werde. (PH10)
- Ich weiß auch nach längerer Zeit noch, was in verschiedenen Situationen in der Praxis passiert ist. (PH14)

- Es fällt mir leicht zu verstehen, warum manche pädagogischen Situationen in der Praxis so und nicht anders verlaufen konnten. (PH18)
- Die beteiligten Personen in der Praxissituation werden mir noch sehr lange in Erinnerung bleiben. (PH22)
- Es fällt mir leicht, mich an eine bestimmte pädagogische Situation aus der Praxis zu erinnern. (PH24)

Reflexionsphase 2 – Bewusstmachung von Gedanken und Gefühlen

Die zweite Reflexionsphase hat zum Ziel, sich die eigenen Gedanken und Gefühle aus einer spezifischen pädagogischen Situation in Erinnerung zu rufen und bewusst zu machen. Die Skala bildet ab, wie gut Studierenden dies aus eigener Anschauung gelingt.

- Ich „beobachte" häufig meine eigenen Gedanken. (PH02)
- Über meine Gefühle bin ich mir häufig unklar. (Rec) (PH08)
- Es fällt mir leicht, mich an meine Gefühle zu erinnern. (PH11)
- Ich merke häufig gar nicht, was ich in dem Moment denke. (rek) (PH13)
- Ich erlebe meine Gedanken und Gefühle immer sehr bewusst. (PH16)
- Ich merke oft, welche Gedanken mir gerade durch den Kopf gehen. (PH19)
- Alles geht in meinem Kopf so rasend schnell, dass ich mich kaum an meine Gedanken erinnern kann. (rek) (PH21)
- Mir fällt erst im Nachhinein auf, was ich in dem Moment gefühlt habe. (rek) (PH23)

Reflexionsphase 3 – Theoretische Kontextualisierung

Für die dritte Reflexionsphase wurde eine Situation in Form einer Vignette vorgegeben, damit für alle Studierenden der gleiche Schwierigkeitsgrad in der Verknüpfung von Theorie und Praxis gegeben ist. Die hier dargestellte Vignette stammt aus dem thematischen Bereich der Lernförderung.

„In der heutigen Sitzung gab es eine Situation, bei dem T. sich mir gegenüber völlig verweigerte. Während einer Schreibaufgabe schrieb er den zweiten Buch-

staben des Wortes spiegelverkehrt. Statt das Wort komplett neuzuschreiben, strich er den falschen Buchstaben durch und fuhr fort. Ich bat ihn das gesamte Wort neuzuschreiben und strich das bisher Geschriebene durch. Daraufhin drehte er sich von mir weg, schüttete sein Mäppchen aus und stellte es zwischen uns. Ich versuchte ihm mein Vorgehen zu begründen, doch er blieb stur und begann das Wort widerwillig erneut zu schreiben, wobei das Mäppchen als Sichtschutz weiterhin zwischen uns stand. Auch danach wollte T. nicht mehr mit mir spielen und ich erlangte seine Aufmerksamkeit erst zurück, als ich das für das Ende der Sitzung vorbereitete Rätsel herausholte."

„Welche Aussagen treffen auf Sie zu, wenn Sie an diese Vignette denken?"

- Es fällt mir leicht, die Situation in ein theoretisches Konzept einzuordnen. (PH44)
- Mir ist unklar, welche theoretischen Konzepte das Ergebnis der Situation erklären könnte. (Rec) (PH46)
- Mir fällt sofort eine Theorie ein, die das Ergebnis der Situation vorhergesagt hätte. (PH47)
- Ich verstehe gut, wie ein theoretisches Konzept die Situation beschreiben kann. (PH48)
- Mir ist unklar, welche theoretischen Aspekte für die Praxis eine Rolle spielen könnten. (Rec) (PH50)

Reflexionsphase 4 – Theoretische Bewertung der Erfahrung

Die vierte Reflexionsphase bezweckt die Verbindung von Theorie und Praxis zur Bewertung einer Situation, etwa ob die Situation gut oder weniger gut verlaufen ist und welche besonderen Abweichungen von wünschenswerten Handlungsresultaten vorliegen.

„Theorien helfen mir dabei …"

- pädagogische Situationen, die ich erlebt habe, besser zu verstehen. (PH26)
- undurchsichtige Situationen besser zu verstehen. (PH28)
- mich selbst auch einmal „von außen" zu betrachten. (PH29)
- zu verstehen, warum ich manchmal so und nicht anders handle. (PH31)
- meine Erlebnisse besser zu sortieren. (PH33)
- Reaktionen anderer auf mich zu begreifen. (PH36)

- meine Stärken und Schwächen zu erkennen. (PH39)
- mich nicht nur auf mich, sondern auch auf andere zu konzentrieren. (PH41)

Reflexionsphase 5 – Handlungsoptionen

Die abschließende Phase eröffnet Handlungsoptionen, die aus der theoretischen Einordnung und Bewertung abgeleitet werden. Sie sollen eine gewisse Übertragbarkeit bei ähnlichen Situationen oder Klassen von Situationen ermöglichen und erfassen dabei die Selbsteinschätzung der Studierenden, neue Optionen aus bisherigen Erfahrungen zu entwickeln.

„Theorien helfen mir dabei …“

- schneller zu einer Lösung eines Problems zu kommen. (PH27)
- zu verstehen, was mein Gegenüber erwartet. (PH30)
- zu erkennen, was ich in der Situation erwarte. (PH32)
- mich besser auf Anforderungen aus der Praxis an mich einzustellen. (PH34)
- früher zu erkennen, wenn etwas schief gehen könnte. (PH35)
- Lösungen für bestimmte Handlungsprobleme zu finden. (PH37)
- mich in neuen Situationen gut zurecht zu finden. (PH38)
- mögliche Fehler von mir beim nächsten Mal zu korrigieren. (PH40)
- das Handeln meines Gegenübers besser zu verstehen. (PH42)

Für alle fünf Subskalen des WIER-SL ist wesentlich, dass sie nicht nur für Service Learning anwendbar sind, sondern auch für die Kontrollgruppe in den konventionellen Seminaren, in denen mit Vignetten als Ersatz für die Praxiserfahrung gearbeitet wurde. Die Zuverlässigkeitsparameter zeigen für alle fünf Skalen an, dass dies für beide Gruppen der Fall ist (vgl. Reinders, Hillesheim & Sebald 2015).

10.5 Gesamtübersicht der drei Studien

Der Überblick über die drei Studien zeigt, dass eine solide Datenbasis zur Beschreibung und Erklärung von Entwicklungsprozessen durch Service Learning bei Studierenden vorliegt. Dabei baut jede nachfolgende Studie auf

den Erkenntnissen des jeweiligen Vorläufers auf. Dies hat auch Auswirkungen auf die zur Verfügung stehenden Instrumente. Diese wurden im Verlauf der Zeit entweder aus den Studien herausgenommen, weil sich keine Unterschiede nachweisen ließen (z.B. Selbstwirksamkeit) oder aber eine differenziertere Erfassung angestrebt werden konnte (z.B. Reflexion, Lernerfolg). Tabelle 10-6 gibt einen Überblick der verfügbaren Skalen und ihrer Anwendung in den drei Studien.

Tabelle 10-6: Übersicht verfügbarer Instrumente in den einzelnen Studien

	Pilotstudie	Prokrastinati-onsstudie	Hauptstudie
Lernumwelt			
Sozialklima	x	x	x
Studienzufriedenheit	x	x	
Lernrelevante Merkmale			
Selbstwirksamkeit	x		
Selbstregulation	x		
Lernplanung	x	x	
Zielorientierung	x	x	
Metakognition		x	x
Fachinteresse			x
Lernmotivation			x
Reflexion			
Reflexion		x	
Reflexionsfähigkeit			x
Reflexionsphasen			x
Kompetenzerwerb			
Subjektiver Lernerfolg	x	x	
Fachkompetenz			x
Methodenkompetenz			x
Personale Kompetenz			x
Berufsbezogenheit			
Berufsorientierung	x		
Praxistransfer		x	
Theorie-Praxis-Reflex.			x
Berufstransfer			x
Persönlichkeitsmerkmale / soziale Entwicklung			
Partizipationsber.	x	x	
Handlungswirksamkeit	x		x
Selbstbildveränderung	x		x

Damit liegt ein insgesamt sehr umfangreicher Datenpool vor, der in diesem Ausmaß bislang einmalig für die Hochschullehre in Deutschland die Möglichkeit bietet, Unterschiede zwischen Service Learning- und konventionellen Seminaren zu prüfen.

Methodisch ist eine Herausforderung, dass die Prokrastinations- und die Hauptstudie auf einer Stichprobe basieren, die ausschließlich aus Bachelor-Studierenden der Pädagogik besteht. Eine deutliche Stärke dieser beiden Studien besteht in ihrem quasi-experimentellen Design. Da diverse Meta-Analysen gezeigt haben, dass beim Nachweis von Effekten kein systematischer Unterschied zwischen experimentellen und quasi-experimentellen Studien besteht, können aus den Gruppenvergleichen der beiden Studien Überlegungen über Effekte angestellt werden (vgl. Kapitel 0).

Für die Pilotstudie stellt deren anfallende Stichprobe sowie die geringe curriculare Vergleichbarkeit der vier Veranstaltungsformen eine Einschränkung dar. Deren Befunde gewinnen dort an Bedeutung, wo sie die Ergebnisse der anderen beiden Untersuchungen stützen oder eine ähnliche Interpretation nahe legen.

Literatur

Boerner, Sabine, Seeber, Günther, Keller, Helmut & Beinborn, Peter (2005). Lernstrategien und Lernerfolg im Studium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37*(1), 17–26.

Braun, Edith, Gusy, Burkhard, Leidner, Bernhard & Hannover, Bettina (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica, 54*(1), 30–42.

Büchel, Karola & von Felden, Heide (2010). *Handreichung zum Projekt „Theorie-Praxis-Transfer“*. Mainz: Johannes-Gutenberg-Universität Mainz.

Furco, Andrew (2002). Is service learning really better than community service? In Andrew Furco & Shelley H. Billig (Eds.), *Service-learning. The essence of the pedagogy* (pp. 23–52). Greenwich, CT: Information Age Pub.

Furco, Andrew (2004). „Zufriedener, sozialer, sensibler und motivierter“. Hoffnungsvolle Ergebnisse aus den USA. In A. Sliwka, C. Petry & P. E. Kalb (Hg.), *Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun* (S. 12–31). Weinheim: Beltz.

Krause, Ulrike-Marie (2007). *Feedback und kooperatives Lernen*. Münster: Waxmann.

Müller, Florian H. & Hanfstingl, Barbara & Andreitz, Irina (2007). *Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern: Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self- Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Connell. Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung*. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Niggli, Alois (2004). Welche Komponenten reflexiver beruflicher Entwicklung interessieren angehende Lehrerinnen und Lehrer? – Faktorenstruktur eines Fragebogens und erste empirische Ergebnisse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften,* 26(2), 343–364

Reinders, Heinz (2005). *Jugend. Werte. Zukunft. Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter*. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg.

Reinders, Heinz (2007, Juni). *Service Learning an Hochschulen. Forschungsstand und Folgerungen für die Lehrpraxis*. Vortrag auf dem 1. Service Learning-Kongress. Mannheim: Universität Mannheim.

Reinders, Heinz (2010). Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. *Zeitschrift für Pädagogik, 56*(4), 531–547.

Reinders, Heinz, Hillesheim, Stefanie & Sebald, Julia (2015). *Service Learning an Universitäten. Skalendokumentation der Längsschnittstudie. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung Band 32*. Würzburg: Universität Würzburg.

Reinders, Heinz & Wittek, Rebecca (2009). Persönlichkeitsentwicklung durch Service Learning an Universitäten. In Klaus Altenschmidt, Jörg Miller & Wolfgang Stark (Hg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm* (S. 128–143). Weinheim: Beltz.

Schwarzer, Rolf & Jerusalem, Matthias (Hg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen – Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.

Wild, Klaus-Peter & Schiefele, Ulrich (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 15*(2), 185–200.

11 Entwicklungsprozesse in Service Learning-Seminaren

Dieses Kapitel stellt die Befunde zu Verlaufsmustern dar, die sich bei Service Learning-Studierenden im Vergleich zu Studierenden anderer Lehr-Lernformen zeigen. Der Schwerpunkt liegt auf dem Nachweis von Unterschieden, die sich als Entwicklungsprozess in den verschiedenen Gruppen zeigen. Dabei ist das Spektrum untersuchter Merkmale breit angelegt, um einen möglichst umfassenden Überblick über denkbare Wirkungen von Service Learning zu erhalten. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Service Learning vor allem den Reflexionsprozess sowie den Berufstransfer bei Studierenden anregt.

Der Forschungsstand umfasst in diesem Band die Darstellung von Studien zur Wertebildung, Stereotypenveränderung sowie der Entwicklung von interkultureller und akademischer Kompetenz durch die Teilnahme an Service Learning (vgl. Kapitel 6.1 bis 6.4). Damit wurde das breite Spektrum an Service Learning-Forschung auf vier Kernbereiche heruntergebrochen, die sich entweder aus den mit Service Learning verbundenen Intentionen (Wertebildung, akademische Entwicklung) oder aber aktuellen Forschungsschwerpunkten (Stereotypenveränderung, interkulturelle Kompetenz) ableiten. Die aktuellen Forschungsschwerpunkte ergeben sich dabei weniger zwingend aus den didaktischen Modellen und den normativen Vorgaben von Service Learning. Die Reduktion von Stereotypen und die Entwicklung interkultureller Kompetenz sind – wenn man so will – zwei Nebenprodukte des Umstands, dass soziale Projekte häufig über die Grenzen sozialer Gruppierungen hinweg verlaufen (Reinders, 2014). Da liegt es nahe, zusätzlich zu den beiden intendierten Effekten der Werte- und akademischen Entwicklung auch Intergruppenprozesse zu thematisieren.

Enger an die normativ erwarteten und entsprechend didaktisch eingebetteten Ziele von Service Learning als alternativer Lehr-Lern-Form sind die Entwicklung von (zivilgesellschaftlichen) Werten und die Verbesserung der akademischen Ausbildung. Innerhalb dieser zwei Themenkomplexe macht jener der Wertebildung, zumal im Hinblick auf zivilgesellschaftliche Verantwortung, noch einmal einen deutlichen Schwerpunkt aus. Befunde zu einer durch Service Learning veränderten akademischen Entwicklung

sind etwas weniger häufig gegeben, weshalb für die ersten umfangreichen Studien zu Service Learning in Deutschland dieser Fokus durchaus nahe liegt. Hinzu kommt die methodische Einschränkung, dass die Durchführbarkeit einer Interventionsstudie entweder einen vertieften Fokus auf eine Klasse abhängiger Variablen oder aber einen oberflächlichen Panorama-Blick auf eine Vielzahl möglicher Merkmale mit sich bringt.

Nach Durchführung der Pilotstudie wurde deutlich, dass Bereiche wie der Lernerfolg, Metakognitionen oder die Reflexion deutlich vertiefter erfasst werden müssen und hierfür andere abhängige Variablen außen vor bleiben werden. Daher stellen die berichteten Befunde einen deutlichen Schwerpunkt auf Merkmale der akademischen Entwicklung Studierender dar. Sie werden durch einzelne Ergebnisse zu Persönlichkeitsmerkmalen und der Lernumwelt ergänzt (vgl. Tabelle 7-5).

In diesem Kapitel liegt der Schwerpunkt auf dem Vergleich von Verläufen bei Studierenden mit und ohne Service Learning-Erfahrung. Hierzu werden deskriptive Verläufe dargestellt und mittels Varianzanalysen mit Messwiederholung inferenzstatistisch abgesichert. Zwei Arten von Effekten sind dabei von besonderem Interesse:

- *Haupteffekte des Veranstaltungstyps.* Diese Art von Effekt verweist auf signifikante Unterschiede zwischen den Studierenden der verschiedenen Veranstaltungsformen.
- *Interaktionseffekt der Zeit und des Veranstaltungstyps.* Dieser Effekt wird als differenzieller Verlauf der Studierenden unterschiedlicher Veranstaltungsformen interpretiert. Das bedeutet, dass sich ein Merkmal zwischen den Gruppen über die Zeit unterschiedlich entwickelt.

Insbesondere der Interaktionseffekt ist für den Nachweis von Unterschieden zwischen Service Learning und anderen Veranstaltungsformen von Interesse. Sofern die mittleren Ausprägungen der erwarteten Richtung folgen, liegt bei einem signifikanten Interaktionseffekt die Schlussfolgerung einer förderlichen Wirkung von Service Learning auf die Entwicklung Studierender nahe.

11.1 Wahrnehmung der Lernumwelt

Die Wahrnehmung der universitären Lernumwelt wurde zum einen spezifisch über das wahrgenommene Sozialklima in der Lehrveranstaltung und zum anderen über eine allgemeine Studienzufriedenheit erfasst. Das Sozial-

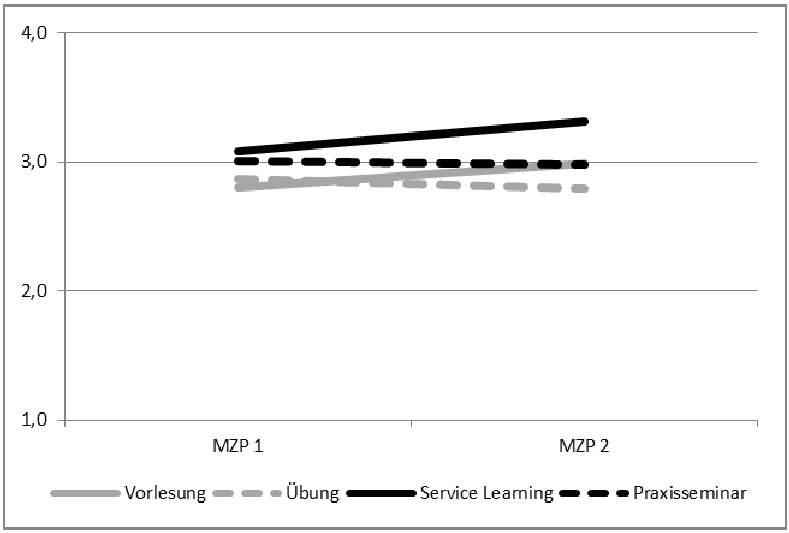
klima wurde in allen drei Studien erhoben, die allgemeine Studienzufriedenheit in der Pilot- sowie der Prokrastinationsstudie.

11.1.1 Sozialklima in der Lehrveranstaltung

In der Pilotstudie wurden mit einer Vorlesung, einem konventionellen Seminar, einem Praktikumsseminar sowie Service Learning vier sehr unterschiedliche Lehr-Lernformen in den Blick genommen. Insbesondere die Vorlesung mit geringer Interaktion zwischen den Studierenden und größerer Teilnehmerzahl fällt aus dem Vergleich mit den drei kleineren Seminarformen heraus.

Insofern verwundert nicht, dass das Sozialklima in der Vorlesung am Beginn des Semesters tendenziell weniger gut eingeschätzt wird (vgl. Abbildung 11-1).

Abbildung 11-1: Verlauf des Merkmals „Sozialklima“ nach Veranstaltungsform in der Pilotstudie (N = 116)



Allerdings sind es lediglich die Vorlesung und die beiden Service Learning-Kurse, in denen die Zufriedenheit mit dem Sozialklima ansteigt. In den beiden anderen Seminarformen bleibt die Einschätzung stabil. Gemeinsam ist wiederum den Studierenden aller Veranstaltungen eine hohe Einigkeit in der Wahrnehmung des Sozialklimas (vgl. Tabelle 11-1).

Tabelle 11-1: Kennwerte des Merkmals „Sozialklima“ im Längsschnitt der Pilotstudie

		MZP 1		MZP 2	
	N	M	SD	M	SD
Vorlesung	46	2,8	0,37	3,0	0,40
Übung	19	2,9	0,41	2,8	0,32
Service Learning	31	3,1	0,34	3,3	0,40
Praxisseminar	20	3,0	0,45	3,0	0,41
F / $p_{(F)}$		3,58	0,016	8,04	0,000

Signifikante Unterschiede bestehen sowohl zum ersten als auch zum zweiten Messzeitpunkt zwischen den Gruppen, Post-Hoc-Tests weisen aber nur zum zweiten Zeitpunkt die Service Learning-Kurse als signifikant verschieden von den anderen drei Gruppen aus ($p < 0,05$).

In den Varianzanalysen mit Messwiederholung findet sich der Haupteffekt des Lehrtyps wieder, hinzu kommt noch der signifikante Interaktionseffekt von Typ und Zeit (vgl. Tabelle 11-2).

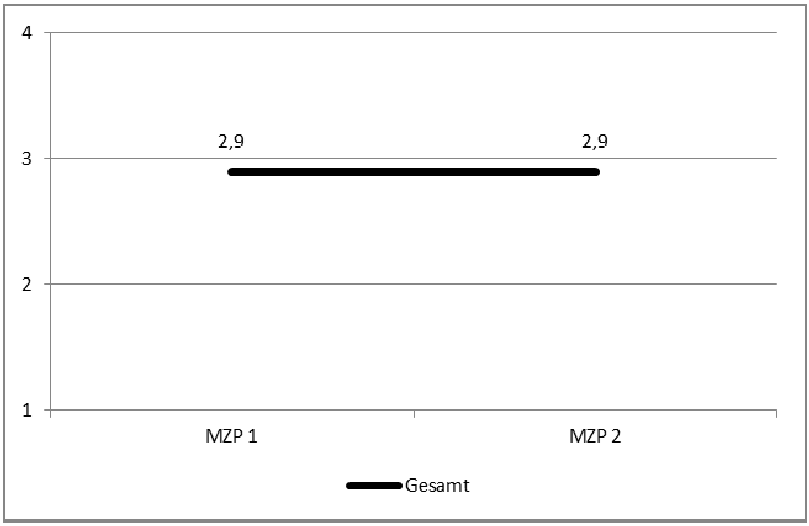
Tabelle 11-2: Haupt- und Interaktionseffekte des Merkmals „Sozialklima“ nach Veranstaltungstyp in der Pilotstudie

	F	$p_{(F)}$	2
Haupteffekt Zeit	4,00	0,048	0,034
Haupteffekt Typ	6,71	0,000	0,152
Interaktionseffekt Zeit*Typ	3,53	0,017	0,086

Dieser Interaktionseffekt erklärt knapp neun Prozent der auftretenden Varianz und ist im Wesentlichen auf den Anstieg der Zufriedenheit mit dem Sozialklima beim Service Learning sowie der Vorlesung zurückzuführen. Da die beiden Service Learning-Veranstaltungen zum zweiten Messzeitpunkt als homogene Untergruppe identifizierbar sind und in diesen Seminaren die beste Einschätzung des Sozialklimas vorliegt, kann von einem Einfluss von Service Learning auf die Wahrnehmung des Seminars in der Pilotstudie ausgegangen werden.

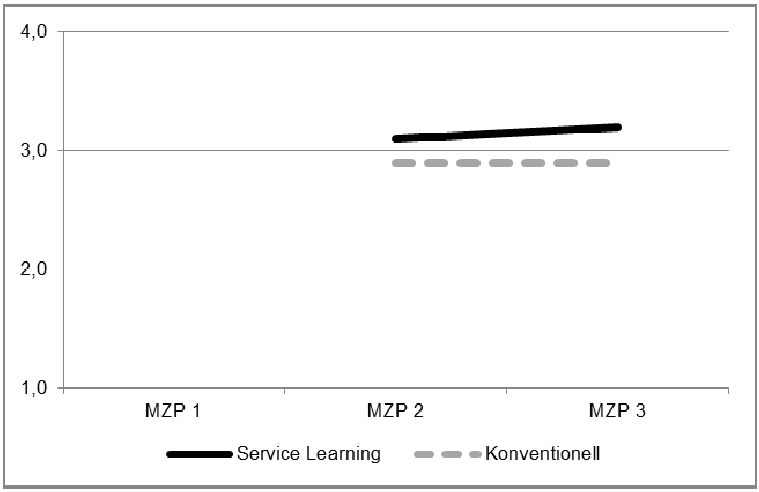
Dieser Befund lässt sich zwar nicht in der Prokrastinationsstudie replizieren. Hier bleibt die Wahrnehmung vom Semesterbeginn bis -ende in allen Gruppen stabil (vgl. Abbildung 11-2).

Abbildung 11-2: Verlauf des Merkmals „Sozialklima“ in der Gesamtstichprobe der Prokrastinationsstudie (N = 81)



Dafür finden sich in der Hauptstudie wiederum Differenzen zwischen dem Service Learning- und dem konventionellen Seminar. Da das Merkmal erst ab dem zweiten Messzeitpunkt am Ende des Wintersemesters erfasst wurde, können die Veränderungen erst zwischen dem Ende des ersten und dem Ende des zweiten Kurs-Semesters abgebildet werden (vgl. Abbildung 11-3).

Abbildung 11-3: Verlauf des Merkmals „Sozialklima“ nach Veranstaltungsform in der Hauptstudie (N = 162)



Dabei zeigen sich bei beiden Messungen signifikante Differenzen zwischen den Studierenden im Service Learning- und im konventionellen Seminar (vgl. Tabelle 11-3), wobei die aufgeklärte Varianz von Messzeitpunkt 2 (1,77 Prozent) zu Messzeitpunkt 3 (4,98 Prozent) ansteigt. Dies deutet zumindest an, dass die Differenzen zwischen den beiden Seminarbedingungen im Verlauf des zweiten Seminarsemesters noch einmal zunehmen.

Tabelle 11-3: Kennwerte des Merkmals „Sozialklima“ im Längsschnitt der Hauptstudie

		MZP 1		MZP 2	
	N	M	SD	M	SD
Service Learning	53	3,1	0,39	3,2	0,49
Konventionell	109	2,9	0,42	2,8	0,45
F / $p_{(F)}$		9,57	0,002	21,28	0,000

Dies schlägt sich nicht in einem signifikanten Interaktionseffekt von Zeit und Typ nieder, im Zeitverlauf lässt sich aber der Unterschied zwischen Treatment- und Kontrollgruppe gut abbilden (vgl. Tabelle 11-4).

Tabelle 11-4: Haupt- und Interaktionseffekte des Merkmals „Sozialklima“ nach Veranstaltungstyp in der Hauptstudie

	F	$p_{(F)}$	2
Haupteffekt Zeit	0,05	0,818	0,000
Haupteffekt Typ	16,31	0,000	0,092
Interaktionseffekt Zeit*Typ	2,52	0,114	0,016

Für die Hauptstudie kann demnach festgestellt werden, dass die Unterschiede in der Wahrnehmung des Sozialklimas größer werden, sich aber inferenzstatistisch nicht absichern lassen. Vor dem Hintergrund der Befunde aus der Pilotstudie kann angenommen werden, dass die deutlich bessere Entwicklung des Sozialklimas in Service Learning-Veranstaltungen bereits im ersten Semester stattfindet und sich im Verlauf des weiteren Semesters auf hohem Niveau stabilisiert.

11.1.2 Studienzufriedenheit

Ergänzend zur Erfassung des unmittelbaren Nahraums wurden die Studierenden in der Pilot- und Prokrastinationsstudie gebeten, ihre allgemeine Zufriedenheit mit den Studienbedingungen zu berichten.

In beiden Studien zeigt sich ein einheitliches Bild. Ob die Studierenden Service Learning oder eine andere Veranstaltung nutzen, hat keinen Einfluss darauf, wie sie ihre allgemeinen Studienbedingungen sehen. Sowohl in der Pilotstudie (vgl. Abbildung 11-4) als auch in der nachfolgenden Prokrastinationsstudie (vgl. Abbildung 11-5) finden sich stabile Verläufe auf gleichem Niveau für alle Studierenden.

Abbildung 11-4: Verlauf des Merkmals „Studienzufriedenheit“ in der Gesamtstichprobe der Pilotstudie (N = 116)

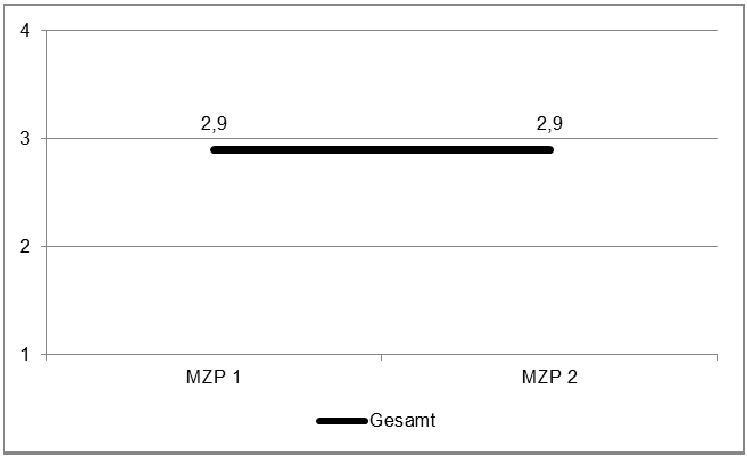
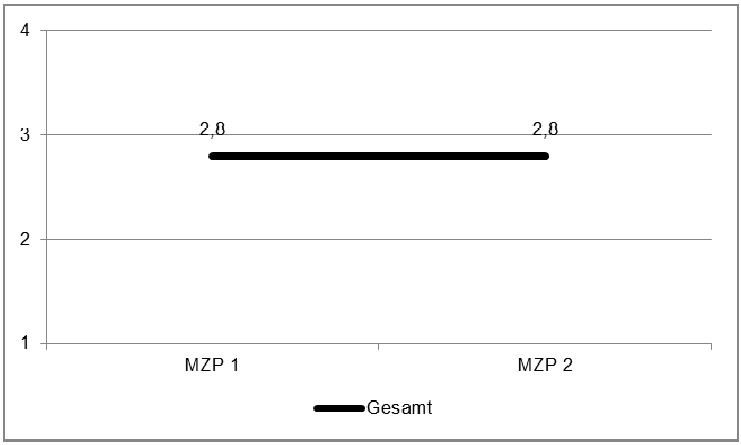


Abbildung 11-5: Verlauf des Merkmals „Studienzufriedenheit“ in der Gesamtstichprobe der Prokrastinationsstudie (N = 81)



Offenbar geht mit dem Besuch von Service Learning-Seminaren kein Generalisierungseffekt einher, bei dem allgemein eine positivere Sicht auf das Studium erzeugt wird. Aus diesem Grund wurde in der Hauptstudie nicht mehr nach der allgemeinen Studienzufriedenheit gefragt.

11.1.3 Zusammenfassung

Mit dem Sozialklima und der allgemeinen Studienzufriedenheit wurden ein proximales und ein distales Merkmal der universitären Lernumwelt untersucht. Allgemein sind Wirkungen auf distale Bereiche des Lernens unwahrscheinlicher bzw. fallen in ihrer Effektstärke geringer aus (Ditton 2000; Wolter 2011). Deshalb ist erwartbar, dass Unterschiede eher bei der Perzeption des Seminarklimas als bei allgemeinen Merkmalen der Hochschulausstattung und -lehre auftreten werden.

So konnte für das Sozialklima im Seminar aufgezeigt werden, dass es im Verlauf eines Service Learning-Seminars zunimmt und die Unterschiede bei einem längeren Service Learning-Seminar stabil bleiben. Dieser Effekt kann nicht allein auf eine kleinere Seminargröße zurückgeführt werden, wie dies noch die Pilotstudie nahe legen könnte, da in der Hauptstudie im quasiexperimentellen Design annähernd gleich große Seminare konzipiert wurden.

Eine Ursache für das veränderte Sozialklima wird mutmaßlich in den Reflexionseinheiten der Service Learning-Veranstaltung liegen. Hier berichten die Studierenden von ihren persönlichen Erfahrungen aus der Praxis und besprechen diese gemeinsam. In den Vergleichsseminaren der Hauptstudie wurden unpersönliche Vignetten besprochen und hierüber reflektiert. Der persönliche Bezug zu den Erfahrungen und die für den Austausch notwendige vertrauensvolle Atmosphäre bieten eine gute Interpretationsgrundlage für die im Bereich der Lernumwelt gefundenen Differenzen zu Gunsten von Service Learning.

11.2 Lernrelevante Merkmale

Als lernrelevant werden jene in der Person liegende Merkmale erachtet, die in gängigen Motivations- und Selbstregulationstheorien als wesentlich für die Vorhersage von Lernerfolg angesehen werden. Dies ist zum einen die Selbstwirksamkeitserwartung, die in Erwartungs-mal-Wert-Theorien (Eccles & Wigfield 2002) sowie Theorien zum Selbstkonzept (Marsh 1990) als

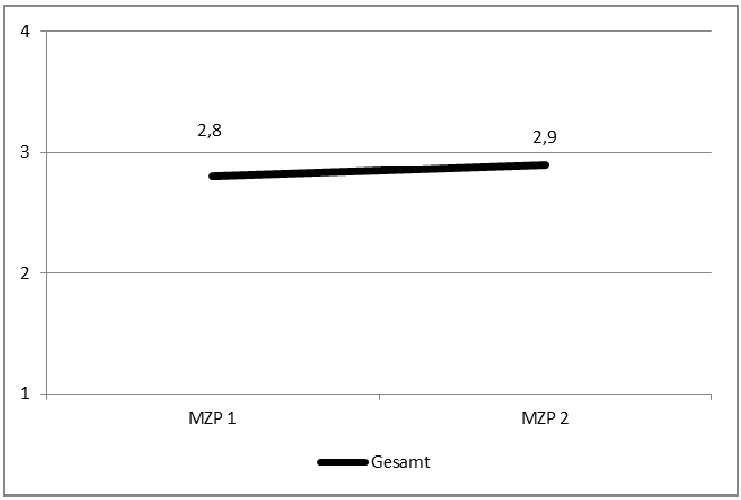
Prädiktor für Lernerfolg herangezogen wird. Zum anderen sind dies Variablen aus Prozessen der Selbstregulation des Lernens (zusf. Otto, Perels & Schmitz 2011), die um interessens- bzw. motivationstheoretische Konstrukte ergänzt werden (Krapp 1999; Heckhausen & Heckhausen 2006). Da für den deutschsprachigen Raum noch keine Erkenntnisse dazu vorliegen, in welchen Bereichen Service Learning die Entwicklung lernrelevanter Merkmale unterstützt, wurde die Palette an möglichen Indikatoren über die Studien hinweg bewusst breit aufgestellt.

11.2.1 Selbstwirksamkeitserwartung

Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung wird in der Verhaltensforschung als wichtiger Prädiktor für zukünftige Handlungen einerseits und als Resultat des Abgleichs von intendierten und tatsächlichen Folgen des Handelns andererseits angesehen (Bandura 1986). Eine Annahme ist, dass die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden als Folge ihrer Service Learning-Aktivität steigt. Dies ist laut den empirischen Befunden nicht der Fall und wird auch, wie noch zu zeigen sein wird, bei der sozialen Handlungswirksamkeit eine Fortsetzung finden.

Zwar steigt die Selbstwirksamkeitserwartung bei den Studierenden der Pilotstudie leicht an, dies gilt im Mittel jedoch für alle Veranstaltungsformen (vgl. Abbildung 11-6).

Abbildung 11-6: Verlauf des Merkmals „Selbstwirksamkeitserwartung“ in der Gesamtstichprobe der Pilotstudie (N = 116)

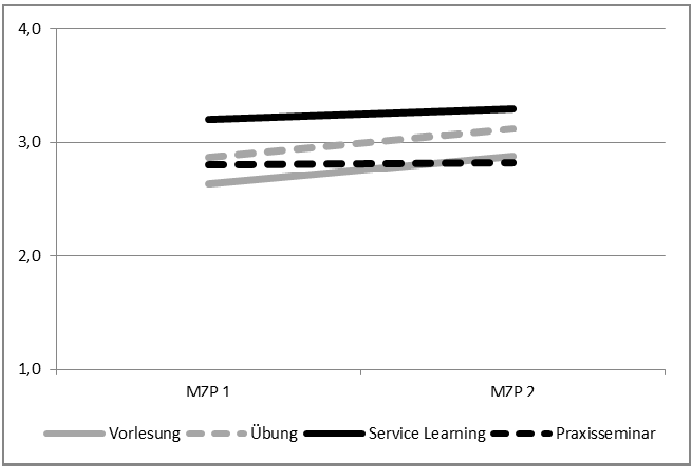


Inwiefern spezifisch die akademische Selbstwirksamkeitserwartung durch die Teilhabe an Service Learning beeinflusst wird, bleibt unklar. Da dieses Merkmal, wie auch die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, bei Studierenden auf Grund ihres Entwicklungsstadiums durchschnittlich sehr gefestigt sein wird, wurde die Selbstwirksamkeitserwartung in keiner der Folgestudien betrachtet.

11.2.2 Zielorientierung im Studium

Ein weiteres, übergeordnetes Merkmal für den Lernerfolg im Studium ist das Ausmaß, in dem mit diesem Studium eines oder mehrere konkrete Ziele verfolgt werden. Je stärker diese Zielorientierung ausgeprägt ist, desto höher sollten auch die in das Studium investierte Zeit und Anstrengung ausfallen (Kruglanski & Shah 1997). In der Pilotstudie zeigen sich differenzielle Verläufe in Abhängigkeit der besuchten Veranstaltungsform (vgl. Abbildung 11-7).

Abbildung 11-7: Verlauf des Merkmals „Zielorientierung“ nach Veranstaltungsform in der Pilotstudie (N = 116)



Bei Studierenden in der Service Learning-Bedingung ist die Zielorientierung hoch und steigt noch um weitere 0,1 Skalenpunkte über die Zeit an. Auf geringerem Niveau eher stabil gestaltet sie sich im Praxisseminar. Leichte Anstiege über die Zeit sind im konventionellen Seminar sowie in der Vorlesung zu verzeichnen. Die Gruppenunterschiede sind zum ersten

Messzeitpunkt signifikant, zum zweiten Messzeitpunkt verpassen sie das Kriterium knapp (vgl. Tabelle 11-5).

Tabelle 11-5: Kennwerte des Merkmals „Zielorientierung“ im Längsschnitt der Pilotstudie

		MZP 1		MZP 2	
	N	M	SD	M	SD
Vorlesung	46	2,6	0,52	2,9	0,63
Übung	19	2,9	0,62	3,1	0,39
Service Learning	31	3,2	1,51	3,3	0,56
Praxisseminar	20	2,8	0,50	2,8	0,64
F / $p_{(F)}$		3,08	0,030	2,66	0,052

Auch führt der leichte Anstieg in drei der vier Lehr-Lernformen nicht dazu, dass ein signifikanter Interaktionseffekt von Zeit und Typ auftritt (vgl. Tabelle 11-6).

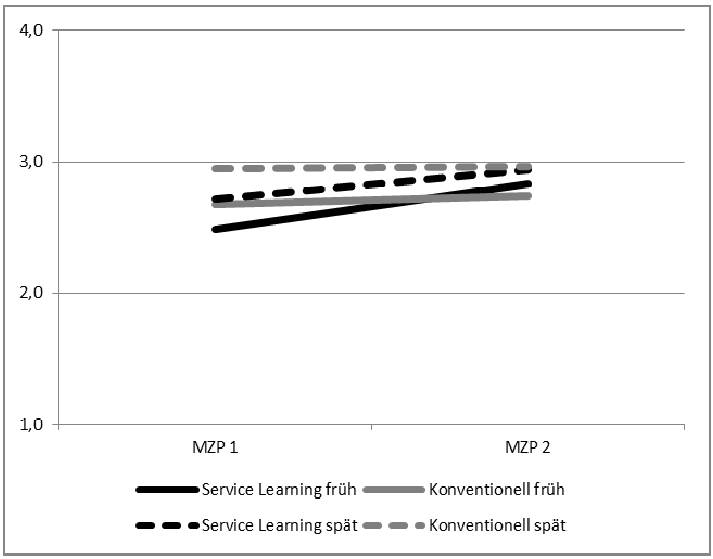
Tabelle 11-6: Haupt- und Interaktionseffekte des Merkmals „Zielorientierung“ nach Veranstaltungstyp in der Pilotstudie

	F	$p_{(F)}$	^{2}
Haupteffekt Zeit	1,50	0,223	0,013
Haupteffekt Typ	4,00	0,01	0,097
Interaktionseffekt Zeit*Typ	1,00	0,395	0,026

Lediglich der Haupteffekt des Lehrtyps erweist sich als über die Zeit besehen statistisch bedeutsam, so dass keine Sozialisationseffekte durch die Veranstaltungsform nachweisbar sind.

Da auch in der Prokrastinationsstudie kein signifikanter Interaktionseffekt besteht und zudem auch die kleine Stichprobengröße dazu führt, dass die in Abbildung 11-8 dargestellten Verläufe nicht signifikant verschieden sind, besteht nach derzeitigem Kenntnisstand kein Grund zu der Vermutung, dass die Teilnahme an Service Learning über ein Semester hinweg die Zielorientierung von Studierenden beeinflusst.

Abbildung 11-8: Verlauf des Merkmals „Zielorientierung“ nach Veranstaltungsform in der Prokrastinationsstudie (N = 81)



Vielmehr spricht der Vergleich der frühen mit der späten Gruppe in der Prokrastinationsstudie dafür, dass es sich bei der Entwicklung der Zielorientierung im Durchschnitt um eine Funktion der Studiendauer handelt. Die „frühen“ Studierenden weisen in der Service Learning- und in der Nicht-Service Learning-Bedingung die jeweils geringsten Ausprägungen auf. Ein Semester später sind diese Werte durchweg höher. Der etwas stärkere Anstieg der Zielorientierung bei den Studierenden mit Service Learning-Teilnahme ließe sich bei zukünftiger, inferenzstatistischer Absicherung eventuell als Katalysator-Wirkung von Service Learning interpretieren.

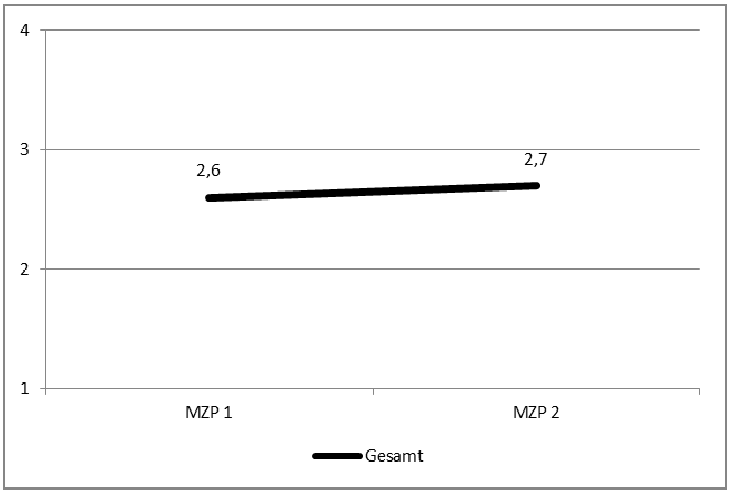
11.2.3 Selbstregulation

Als erste Annäherung an die komplexen Prozesse des selbstregulierten Lernens wurde bei den Studierenden der Pilotstudie nach ihrer Selbstregulation beim Lernen gefragt. Die Items des Konstrukts zielen stärker auf allgemeine Fähigkeiten der Regulation von Tätigkeitsschritten ab und haben noch keinen konkreten Bezug zum Lernen im Hochschulstudium.

Entsprechend zeigt sich in der Pilotstudie auch, dass die Erfassung einer allgemeinen selbstregulativen Fähigkeit keinen geeigneten Zugang zu möglichen Wirkungen von Service Learning darstellt. In allen vier Veranstal-

tungsformen ergibt sich ein gleichförmig leichter, aber nicht statistisch bedeutsamer Anstieg der Selbstregulation (vgl. Abbildung 11-9).

Abbildung 11-9: Verlauf des Merkmals „Selbstregulation“ in der Gesamtstichprobe der Pilotstudie (N = 116)

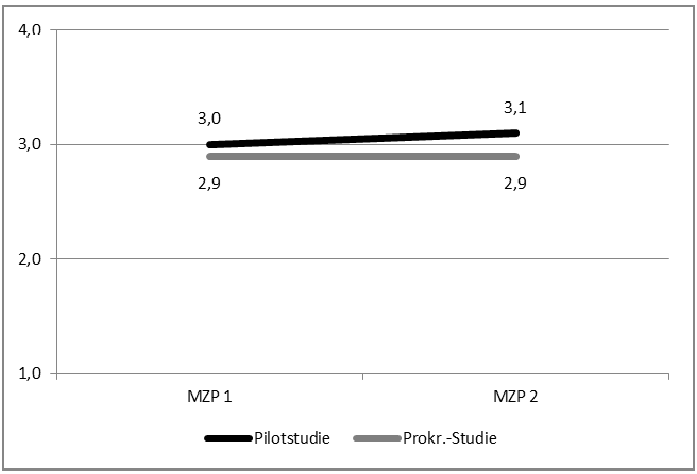


Ein anderes Bild ergibt sich bei einem stärker lernbezogenen Fokus der Selbstregulation und einer Spezifikation auf den Planungsbereich. Bei Service Learning-Projekten sehen sich die Studierenden einer höheren Anforderung im Bereich der Planung dieses Projekts gegenüber.

11.2.4 Lernplanung

Lernplanung als lernrelevantes Merkmal setzt im Wesentlichen am Beginn des selbstregulierten Lernprozesses an (Schiefele & Pekrun 1996). Während das unter Kapitel 11.2.3 betrachtete Konstrukt der Selbstregulation die grundlegende Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen in den Blick nimmt, wird mit diesem Merkmal die Fähigkeit im konkreten Handeln untersucht (vgl. Abbildung 11-10).

Abbildung 11-10: Verlauf des Merkmals „Lernplanung“ in der Pilot- und Prokrastinationsstudie (N = 116 / N = 81)

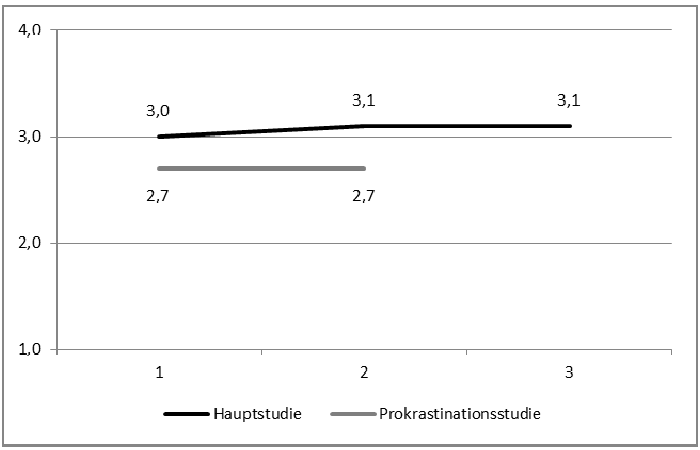


Die in der Pilot- und Prokrastinationsstudie erhobene Lernplanung erweist sich jedoch in keiner der beiden Untersuchungen als abhängig vom besuchten Veranstaltungstyp. Zwar ist in der Pilotstudie ein leichter, nicht signifikanter Anstieg in der Lernplanung erkennbar. Dieser Verlauf ist jedoch für die vier Lehrtypen in der Pilot- und die vier Auswahltypen in der Prokrastinationsstudie statistisch gesehen identisch.

11.2.5 Metakognition

Metakognition ist allgemein das Denken über das eigene Denken. Mit metakognitiven Fähigkeiten ist die Kompetenz gemeint, eigene Denk- und Lernvorgänge bewusst zu steuern, zu beobachten und zu justieren (Hasselhorn & Labuhn 2008). Im Rahmen der Service Learning-Studien wurde die Metakognition in der Pilotstudie nicht, in der Prokrastinationsstudie als eindimensionales Konstrukt und in der Hauptstudie als Konstrukt mit insgesamt fünf Facetten erhoben. Allerdings sind die Verläufe der fünf Facetten derart ähnlich und deren Interkorrelationen so hoch, dass sie als Faktor zweiter Ordnung zusammengefasst werden können und sich weder in dem eindimensionalen Konstrukt der Prokrastinationsstudie noch in den einzelnen Facetten der Hauptstudie signifikant verschiedene Verläufe zwischen den Lehr-Lernformen ergeben (vgl. Abbildung 11-11).

Abbildung 11-11: Verlauf des Merkmals „Metakognition“ in der Prokrastinations- und Hauptstudie (N = 81 / N = 162)



Dieses Ergebnis stellt den überraschendsten Befund in der Studienreihe zu Service Learning dar. Theoretisch wurde erwartet, dass durch den Reflexionsprozess eine Verbesserung metakognitiver Fähigkeiten auftreten sollte, gerade auch durch die hohe Nähe der beiden Prozesse zueinander (vgl. Kapitel 4.4.2).

Zumindest für die Hauptstudie kann angenommen werden, dass das Anfertigen von Stundenprotokollen sowie die Reflexion der Praxisvignetten didaktisch ähnlich gut funktioniert hat wie die Reflexion über das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Service Learning-Seminaren. Da aber auch in der Prokrastinationsstudie keine Differenzen vorzufinden sind, wird eine der spannenden Fragen sein, inwieweit sich aus dem qualitativen Material der Praxistagebücher, die die Service Learning-Studierenden im Zwei-Wochen-Rhythmus geführt haben, ein besseres Verständnis für den Zusammenhang von Reflexion und Metakognition ableiten lässt (Hillesheim in Vorb.).

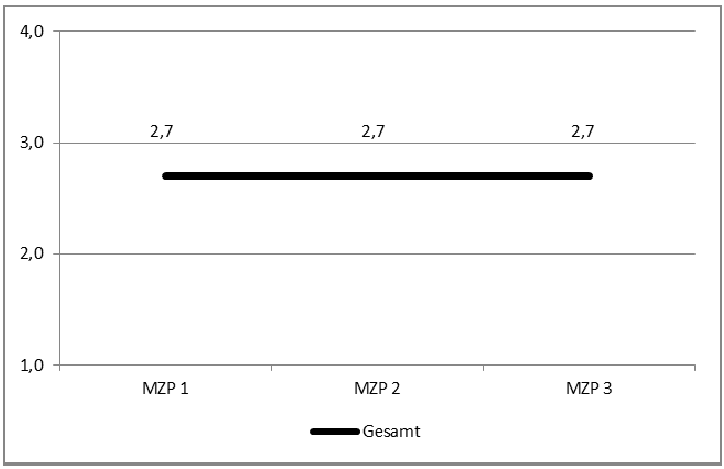
11.2.6 Lernmotivation und Fachinteresse

Schließlich werden als lernrelevante Merkmale betrachtet, wie sich das Interesse der Studierenden für das Fach Pädagogik sowie ihre Lernmotivation verändern. Von beiden Merkmalen ist bekannt, dass sie einen positiven Einfluss auf den Lernerfolg besitzen (Spinath 2011).

Für die Lernmotivation, die in Anlehnung an Müller, Hanfstingl und Andreitz (2007) in den drei Facetten introjizierter, identifizierter und intrinsischer Lernmotivation erfasst wurde, ergeben sich ähnlich ernüch-

ternde Befunde wie für die Metakognitionen. Weder trennen die drei Facetten des latenten Merkmals hinreichend, noch lassen sich Differenzen zwischen Studierenden mit und ohne Service Learning-Teilnahme in der Hauptstudie finden (vgl. Abbildung 11-12).

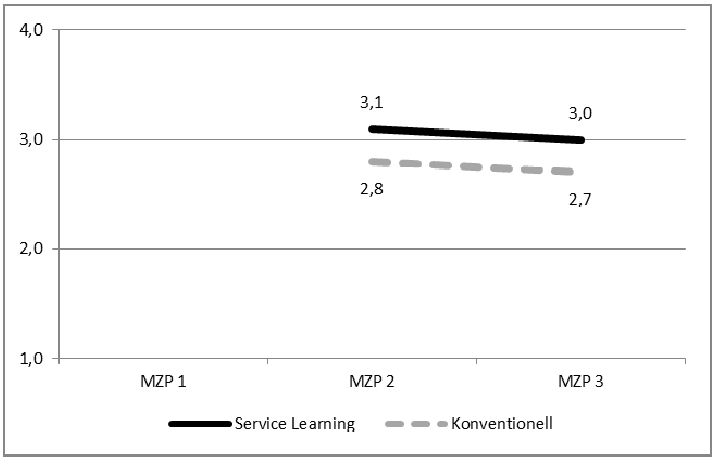
Abbildung 11-12: Verlauf des Gesamtkonstrukts „Lernmotivation“ in der Hauptstudie (N = 162)



Angesichts der Befunde zum Fachinteresse wäre ein ähnlicher Verlauf wie bei der Lernmotivation fast wünschenswert. Denn während die Lernmotivation in ihren drei Facetten stabil bleibt, sinkt das Fachinteresse bei den Studierenden in beiden Veranstaltungsformen zwischen dem Ende des ersten Service Learning- und dem Ende des zweiten Service Learning-Semesters noch leicht ab (vgl. Abbildung 11-13).

Dabei sind die Gruppenunterschiede stabil ($F = 16{,}20$; $p_{(F)} = 0{,}000$; $^{2} = 0{,}09$) und erweisen sich als Funktion von Zeit und Typ als statistisch bedeutsam ($F = 3{,}96$; $p_{(F)} = 0{,}048$; $^{2} = 0{,}02$). Das Fachinteresse ist bei Service Learning-Studierenden immerhin deutlich höher ausgeprägt. Es wird zu prüfen sein, inwiefern sich das Fachinteresse zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt verändert. Denkbar wäre, dass das Fachinteresse in der Service Learning-Bedingung stärker ansteigt als in der Vergleichsgruppe und dann in beiden Gruppen als Folge der Studien- und Prüfungserfahrungen leicht absinkt. Empirische Evidenz für diese Idee existieren jedoch nicht.

Abbildung 11-13: Verlauf des Merkmals „Fachinteresse“ in der Hauptstudie (N = 162)



11.2.7 Zusammenfassung

Insgesamt fallen die Ergebnisse über Zusammenhänge zwischen der Lehr-Lernform und lernrelevanten Merkmalen in den drei Studien sehr ernüchternd aus. Zwar konnte für die Zielorientierung ein leichter Unterschied zu Gunsten der Studierenden in der Service Learning-Bedingung ausgemacht werden. Hierbei handelt es sich allerdings um stabile Gruppenunterschiede, die nicht als Folge des Service Learning-Besuchs interpretierbar sind. Hinzu kommt, dass in allen anderen Merkmalen keine oder sogar erwartungswidrig signifikante Differenzen aufgetreten sind. Das Fachinteresse der Studierenden ist in Service Learning-Seminaren höher als in der Kontrollgruppe, sinkt aber im erfassten Zeitraum für beide Gruppen leicht ab.

Damit setzt sich der internationale, eher heterogene Forschungsstand zu Einflüssen von Service Learning auf lernrelevante Merkmale fort. Es ist auch für die hier betrachteten Studierenden in Deutschland kein eindeutiger Nachweis möglich, dass die Nutzung von Service Learning-Angeboten förderlich für Vorläufer- und Begleitmerkmale des Wissenserwerbs ist.

Die Ursachen hierfür können vielfältig sein und die Resultate bedeuten nicht per se, dass kein förderlicher Einfluss besteht. Probleme bei der Erfassung der Merkmale können allerdings ausgeschlossen werden, auch Kompositionseffekte der Stichproben sind angesichts der Variationen in den Sampling-Techniken unwahrscheinlich. Denkbar ist, dass die Begrenzung auf eine Universität und ein Fach den Nachweis von Effekten deutlich er-