

**Der Entwicklungsraum Service Learning**  
Eine Grounded Theory über das *Lernen durch Engagement*

Inauguraldissertation  
zur  
Erlangung des Doktorgrades  
der  
Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät  
der  
Universität zu Köln

2019

vorgelegt  
von

Dipl.-Hdl. Sarah Wirtherle

aus

Leonberg

Referent: Prof. Dr. Bernadette Dilger  
Korreferent: Prof. Dr. Detlef Buschfeld  
Tag der Promotion: 17. Dezember 2019

## **VORWORT mit DANKSAGUNG**

In „Experience and Nature“ schreibt John Dewey: „Wenn das, was auf diesen Seiten geschrieben wurde, kein anderes Resultat hat, als Respekt für das konkrete menschliche »experience« und seine Potenziale zu erzeugen und zu fördern, so will ich damit zufrieden sein.“ (LW 1, S. 41 zit. nach Neubert 2004, S. 15)

Mich hat Deweys Erfahrungs-, Lern- und Demokratietheorie auf jeden Fall tief beeindruckt.

Wenn es mir mit der vorliegenden Arbeit gelingt, aufzuzeigen, wie seine immer noch so aktuelle Denkleistung für die Erforschung und Gestaltung von Service Learning-Erfahrungen sinnvoll genutzt und weitergeführt werden kann, so will auch ich damit zufrieden sein.

Neben den vielen Büchern, die meinen "Entwicklungsraum Promotion" mit geprägt haben, gab es auch besondere Menschen, mit denen ich in diesem Rahmen (Cross-)Interaktionen vollziehen durfte. Ihnen gilt mein ganz herzlicher Dank:

Prof. Dr. Bernadette Dilger fürs Machen lassen, für wichtige Denk- und Lenkimpulse zum richtigen Zeitpunkt, fürs Anspornen und Vorbild sein und fürs mit mir Durchhalten, bis zum Schluss.

Prof. Dr. Detlef Buschfeld für den Freiraum zur kreativen Entfaltung als wissenschaftliche Mitarbeiterin, für immer wieder weiterführende Denkanregungen in den begleitenden Doktorandenseminaren und für eine helle Weihnachtsgeschichte in einer dunklen Zeit.

Dr. Irene Somm für die Hinführung zur und den fruchtbaren Austausch über die Grounded Theory sowie Dr. Christine Paul und Marco Hajart für die inspirierenden Analyse-Sessions.

Eva Grözinger fürs Lektorieren sowie Benjamin Dolpp und Stephanie Schumacher fürs Konstruieren lehren.

Christiane Roth für Chicago, für den qualitativen Austausch über unsere gemeinsame Leidenschaft Service Learning und für die stete Bewunderung meiner westlichen Disziplin.

Meiner geliebten Familie fürs Zuhören, fürs Unterstützen und fürs an mich glauben.

Und schließlich den Service Learnern, die mir so offen und umfangreich von ihren Erfahrungen berichtet und dadurch meine Arbeit in dieser Form erst ermöglicht haben.

Köln, Januar 2020

Sarah Wirtherle

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1. Einführung in die Entdeckungsreise zum Entwicklungsraum Service Learning.....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Zu den Eingrenzungen und Möglichkeiten der entwickelten Grounded Theory.....</b>	<b>9</b>
<b>1.2 Zur inneren Logik der Reisedokumentation .....</b>	<b>12</b>
<b>2. Das Phänomen Service Learning.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Was kennzeichnet das Phänomen? Ein grundlegender Einblick zum Begriffs- Verständnis.....</b>	<b>16</b>
2.1.1 Konstituierende Merkmale: Reziprozität und Reflexion.....	17
2.1.2 Semantische Komplexität: Service Learning als pädagogischer Ansatz, Programm und Philosophie .....	18
2.1.3 Zu den Konsequenzen einer unsensiblen Begriffsverwendung .....	20
<b>2.2 Wie werden Service Learning-Programme umgesetzt? Ein praktischer Überblick zur Gestaltungs-Orientierung.....</b>	<b>21</b>
2.2.1 Akteure .....	22
2.2.2 Modelle bzw. Formen .....	23
2.2.2.1 Curriculare Anbindung .....	23
2.2.2.2 Institutionelle Verankerung und (inter-)disziplinäre Ausrichtung.....	23
2.2.2.3 Tätigkeitsschwerpunkte .....	24
2.2.2.4 Weitere Implementierungsaspekte.....	25
2.2.3 Abgrenzung gegenüber anderen Service-Programmen an Hochschulen .....	25
2.2.4 Gestaltungsmerkmale.....	27
2.2.4.1 Didaktische Leitlinien .....	27
2.2.4.2 Programmbezogene Qualitätsstandards.....	28
<b>2.3 Wie hat sich der Service Learning-Ansatz entwickelt? Ein chronologischer Rückblick zur Geschichts-Sensibilisierung .....</b>	<b>29</b>
2.3.1 Im internationalen Kontext.....	30
2.3.1.1 Ursprung.....	30
2.3.1.2 Meilensteine.....	31
2.3.1.3 Aktuelle Lage .....	32
2.3.2 Im nationalen Kontext .....	33
2.3.2.1 Pionierarbeit.....	34
2.3.2.2 Reichweite .....	34
2.3.2.3 Mission (Zivil-)Gesellschaft.....	35
<b>2.4 Wie wirkt sich die Teilnahme an einem Service Learning-Projekt auf Studierende aus? Ein analytischer Durchblick zur Erkenntnis-Sammlung.....</b>	<b>36</b>
2.4.1 Internationale (Meta-)Studien.....	36
2.4.2 Studien aus Deutschland .....	38
2.4.2.1 Forschungsstrang 1: Evaluationsforschung .....	39
2.4.2.2 Forschungsstrang 2: Gestaltungsforschung .....	40

<b>2.5 Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus der Auseinandersetzung mit dem Service Learning-Phänomen für die eigene Forschungsarbeit ableiten? Ein perspektivischer Ausblick zur Gegenstands-Fokussierung</b> .....	<b>41</b>
2.5.1 Einsichten und Aussichten .....	42
2.5.2 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen.....	43
<b>3. Verortung der Forschungsarbeit, forschungsleitende Prinzipien und Vorgehensweise..</b>	<b>45</b>
<b>3.1 Pragmatische Wurzeln: die Verbindung von Forschungsgegenstand und -methodologie</b> .....	<b>45</b>
3.1.1 Zum Erkenntnis- und Wahrheitsverständnis .....	46
3.1.2 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis .....	47
<b>3.2 Anwendungsorientierte Grundlagenforschung: eine Positionierung</b> .....	<b>48</b>
<b>3.3 Qualitative Sozialforschung: Zugang und Rahmung</b> .....	<b>49</b>
3.3.1 Sinn verstehen und verständlich erklären .....	50
3.3.2 Kommunikationsprinzip .....	51
3.3.3 Prozesscharakter .....	51
<b>3.4 Zum Forschungsprozess: zwischen Offenheit und Strukturgebung</b> .....	<b>52</b>
3.4.1 Methodologische Verortung und methodische Verfahren des Erhebungs- und Auswertungsprozesses .....	52
3.4.1.1 Das Problemzentrierte Interview .....	53
3.4.1.2 Die Grounded Theory .....	55
3.4.2 Aufmerksamkeitshaltung und Eingebundenheit der Forscherin .....	56
3.4.2.1 Die Quellen der theoretischen Sensibilität.....	56
3.4.2.2 Zur Rollenvielfalt: Konzeption, Organisation und Forschung .....	58
<b>3.5 Der Erhebungsprozess: erzähl- und verständnisgenerierend</b> .....	<b>59</b>
3.5.1 Zur Wahl der Interviewform .....	59
3.5.2 Die Erhebungsinstrumente .....	60
3.5.2.1 Der flexible Leitfaden .....	60
3.5.2.2 Der erinnerungsaktivierende Zeitstrahl .....	61
3.5.3 Das Sampling: zur Auswahl(-strategie) der Befragungsteilnehmer .....	63
3.5.4 Zur Durchführung der Interviews .....	65
<b>3.6 Der Erkenntnisweg: rund um erfahrungsbasiert</b> .....	<b>67</b>
3.6.1 Forschen auf gut Glück .....	67
3.6.1.1 Einzelfallanalysen und erste Fallvergleiche .....	68
3.6.1.2 Erste fallübergreifende Systematisierung .....	69
3.6.1.3 Zur (An-)Erkennung des Scheiterns vorgedachter Muster .....	70
3.6.2 Zunehmend verständiges Forschen.....	70
3.6.2.1 Datenbasierte Annahmen als Grundlage für die Suche nach Bezugstheorien .....	70
3.6.2.2 Reanalysen des Materials mit zunehmender theoretischer Sensibilität .....	73
3.6.2.3 Vom Finden des (übergeordneten) zentralen Phänomens bis zur Grounded Theory .....	73

3.6.2.4 Zur sequenziellen Vorgehensweise bei der Lernprozess-Analyse .....	74
<b>3.7 Zusammenfassende Darstellung des Forschungsprozesses .....</b>	<b>76</b>
<b>4. Die theoretischen Bezugspunkte der entwickelten Grounded Theory .....</b>	<b>78</b>
<b>4.1 Erfahrung .....</b>	<b>78</b>
4.1.1 Grundlegende Eigenschaften einer Erfahrung.....	78
4.1.2 Der Experience-Begriff von John Dewey.....	80
4.1.2.1 Kontinuität und Wechselwirkung.....	80
4.1.2.2 Handlung und Reflexion .....	81
4.1.2.3 Vom Handeln auf gut Glück zum verständigen Handeln .....	83
<b>4.2 Lernen .....</b>	<b>85</b>
4.2.1 Der Lernbegriff im pädagogischen Kontext .....	87
4.2.2 Erfahrungslernen .....	88
4.2.2.1 Deweys Grundschema des Erfahrungslernens .....	89
4.2.2.2 Erkenntnis als (soziale) Konstruktion von Bedeutungen .....	91
4.2.2.3 Lernen und (Persönlichkeits-)Entwicklung .....	92
4.2.2.4 Selbst-Reflexion.....	93
4.2.2.5 (Lern-)Ziele und Interessen .....	94
4.2.3 Lernen als interaktionistisch-konstruktiver Prozess .....	95
4.2.3.1 Lernen in Beziehungen .....	96
4.2.3.2 Lernen als imaginärer Prozess.....	97
4.2.3.3 Lernen als Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion .....	98
4.2.3.4 Die (unterschätzte) Rolle der Emotionen beim Lernen .....	99
<b>4.3 Engagement .....</b>	<b>100</b>
4.3.1 Gesellschaftliches Engagement in der Zivilgesellschaft .....	101
4.3.1.1 Zum Begriffsverständnis der Zivilgesellschaft .....	102
4.3.1.2 Zur Begriffsentscheidung für das Gesellschaftliche Engagement.....	102
4.3.1.3 Die Welt der gemeinnützigen (Partner-)Organisationen .....	105
4.3.2 Der Eigensinn des Engagements .....	106
4.3.2.1 Zum besonderen Charakter von Engagement-Erfahrungen.....	107
4.3.2.2 Sinn-Verwirklichung im Engagement .....	107
4.3.3 Demokratie als Voraussetzung und Zielsetzung .....	109
4.3.3.1 Die Vision von Gemeinschaft: Deweys Demokratieverständnis.....	109
4.3.3.2 Demokratie-Lernen .....	110
<b>5. Die kontextspezifische Einbettung der untersuchten Service Learning-Erfahrungen ...</b>	<b>112</b>
<b>5.1 Zu den Systembedingungen: die Vorgaben des deutschen Hochschulsystems .....</b>	<b>113</b>
5.1.1 Qualifikationsrahmen .....	114
5.1.2 Akkreditierung .....	114
5.1.3 Kompetenzorientierung.....	115
<b>5.2 Zu den Organisationsbedingungen: die Ausrichtung der Hochschulorganisation...</b>	<b>115</b>
5.2.1 Das Studium (Integrale) an der Universität zu Köln.....	115
5.2.2 Das ProfessionalCenter .....	116

<b>5.3 Zu den Programmbedingungen: die Gestaltung des Service Learning-Programms</b>	<b>116</b>
5.3.1 Leitlinien zur Durchführung des Kölner Service Learning-Programms	117
5.3.2 Das Service Learning-Angebot in der Praxis	119
<b>5.4 Zu den Projektbedingungen: die Engagement-Settings der Service Learning-Projekte</b>	<b>121</b>
5.4.1 Die Organisationstypen der Kooperationspartner	122
5.4.2 Die Aufgabentypen der Service Learning-Projekte	124
5.4.3 Die Seminartypen der begleitenden Lehrveranstaltungen	126
<b>6. Die fünf Komponenten zur Entschlüsselung der engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners</b>	<b>128</b>
<b>6.1 Die Service Learner-Perspektive</b>	<b>128</b>
6.1.1 Die aktuelle Studiensituation (Studierendenkontext)	129
6.1.1.1 Die Verbindung zum Fachstudium	129
6.1.1.2 Die derzeitige Studienphase	130
6.1.1.3 Die zeitlichen Ressourcen für die Projektarbeit	130
6.1.2 Ausgewählte Subjektmerkmale	131
6.1.2.1 Das Selbst-Vertrauen, Herausforderungen meistern zu können	131
6.1.2.2 Das projektrelevante Erfahrungswissen	132
6.1.2.3 Das anwendbare Theoriewissen	133
6.1.2.4 Das gebildete Lehr-Lernverständnis	135
6.1.2.5 Die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion	136
6.1.3 Die selektive Funktion der Interessen	137
6.1.3.1 Die Interessen-orientierte Projektauswahl	137
6.1.3.2 Merkmale der Interessenorientierung	138
6.1.3.3 Zu den Gründen und Konsequenzen einer Interessenabweichung	140
6.1.4 Die aktuelle Bereitschaft, aktiv zu werden	141
6.1.4.1 Die Engagementbereitschaft	142
6.1.4.2 Die Reflexionsbereitschaft	142
<b>6.2 Die Inter-Aktions-Phasen</b>	<b>144</b>
6.2.1 Die projektrelevanten Interaktionsfelder	144
6.2.2 Die engagierte Beteiligung des Service Learners	146
6.2.3 Die (förderliche) Mitwirkung der Interaktionspartner	148
6.2.3.1 Die tatkräftige Mitarbeit der Teamkollegen	150
6.2.3.2 Die wertschätzende Unterstützung des Kooperationspartners	151
6.2.3.3 Die offene Mitteilung der Zielgruppe	152
6.2.3.4 Das passgenaue Involvement des Dozierenden	154
6.2.4 (Beispiele für) Cross-Interaktionen	155
6.2.4.1 Mit den Teamkollegen über Probleme mit dem Kooperationspartner	156
6.2.4.2 Mit dem Dozierenden über Konflikte mit dem Kooperationspartner	157
6.2.4.3 Mit der Ansprechperson des Kooperationspartners über Erlebnisse mit der Zielgruppe	158

<b>6.3 Die Gefühls(-zwischen-)lagen .....</b>	<b>159</b>
6.3.1 Der (gegenseitige) Verantwortungs-Sinn.....	160
6.3.1.1 Die antreibende Wirkung der Sinn-Komponente .....	160
6.3.1.2 Die demotivierende Wirkung einer fehlenden Sinn-Komponente .....	161
6.3.2 Die emotionalen Momente im Lernprozess .....	161
6.3.2.1 Das situationsbezogene Begrenzungsgefühl .....	162
6.3.2.2 Das zukunftsweisende Potentialgefühl .....	163
<b>6.4 Die Intra-Aktions-Phase.....</b>	<b>163</b>
6.4.1 Die Etappen der Intra-Aktion.....	164
6.4.1.1 Problembestimmung.....	164
6.4.1.2 Problemanalyse .....	165
6.4.1.3 Problemüberwindung.....	166
6.4.2 Die selektierten Lernthemen .....	166
6.4.3 Optionale Pfade zur kommunikativen Perspektiverweiterung.....	167
6.4.3.1 Die medial-ergänzte Problemanalyse.....	168
6.4.3.2 Die dialogische Problemanalyse .....	169
6.4.3.3 Die moderierte Problemanalyse.....	169
6.4.4 Das (perspektivisch-erweiterte) Verständnis des Service Learners.....	170
6.4.5 Die Entwicklungs-Stufen im engagementbezogenen Lernprozess .....	172
6.4.5.1 Der Service Learner kann die Problematik beschreiben.....	172
6.4.5.2 Der Service Learner versteht die Problematik (besser).....	172
6.4.5.3 Der Service Learner hat einen Plan, wie er zukünftig mit der Problematik umgehen möchte .....	173
6.4.5.4 Der Service Learner handelt (verantwortungs-)bewusster .....	173
<b>6.5 Die Kontinuitäts-Perspektive .....</b>	<b>174</b>
6.5.1 Die (Lebens-)Zeitachse der Erfahrung.....	175
6.5.2 Die (begrenzten) Anwendungsmöglichkeiten der Erkenntnisse.....	176
<b>7. Der Entwicklungsraum Service Learning .....</b>	<b>178</b>
<b>7.1 Begriffsgene und -bedeutung .....</b>	<b>178</b>
7.1.1 Entwicklung: die Zusammenführung der engagementbezogenen Lernprozesse	179
7.1.2 Raum: im Spannungsverhältnis zwischen Begrenzung und Potential .....	180
<b>7.2 Die Grounded Theory über das Lernen durch Engagement .....</b>	<b>181</b>
7.2.1 Das Lernprozess-Schema .....	182
7.2.2 Das Lern-Verständnis .....	183
<b>8. Das Erkenntnisspektrum der befragten Teilnehmer am Kölner Service Learning- Programm.....</b>	<b>196</b>
<b>8.1 Im Entwicklungsbereich Zusammen Arbeiten .....</b>	<b>197</b>
8.1.1 Kommunikationsweisen durchschauen und überdenken .....	198
8.1.2 Rollenanforderungen identifizieren und konkretisieren .....	199
8.1.3 Vielfalt wahrnehmen und akzeptieren .....	200
8.1.4 Arbeitsabläufe hinterfragen und neu justieren .....	201

<b>8.2 Im Entwicklungsbereich Soziales Teilhaben .....</b>	<b>202</b>
8.2.1 Unbekannte Lebenslagen kennen lernen und ein (besseres) Verständnis für die Menschen darin entwickeln .....	203
8.2.2 In die Engagementwelt einblicken und ihre spezifischen Rahmenbedingungen anerkennen.....	204
8.2.3 Neue Engagementmöglichkeiten durchleuchten und die damit einhergehenden Anforderungen sowie ihr Wirkpotential einschätzen.....	205
8.2.4 Sich mit gesellschaftlich relevanten Themen auseinandersetzen und dazu eine (kritischere) Haltung aufbauen .....	206
<b>8.3 Im Entwicklungsbereich (Fach-)Praxis Sammeln .....</b>	<b>207</b>
8.3.1 Praxisrelevante Vorgehensweisen in (m)einem Fachbereich bedenken und übernehmen .....	208
8.3.2 Ein berufliches Tätigkeitsfeld beleuchten und (neu) bewerten.....	209
<b>8.4 Im Entwicklungsbereich Selbst Bewusstwerden .....</b>	<b>210</b>
8.4.1 Meine Selbst-Organisation überprüfen und neu gewichten .....	210
8.4.2 Mein (Leistungs-)Potential bemerken und darin mehr Selbst-Vertrauen gewinnen .....	211
8.4.3 Meine gewohnten Denk- bzw. Urteilmuster als Teil meines Selbst-Verständnisses erkennen und durchbrechen .....	212
8.4.4 Das Reflektieren üben und für meine persönliche Entwicklung nutzen.....	213
8.4.5 Die Bedeutung der Eigenaktivität für meinen Lernprozess erkennen und darüber das eigene Lernverständnis erweitern .....	214
<b>9. Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Service Learning-Praxis.....</b>	<b>216</b>
<b>9.1 Das Reziprozitätspotential nutzen .....</b>	<b>216</b>
<b>9.2 Das Reflexionspotential erweitern .....</b>	<b>219</b>
<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>223</b>
<b>ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>225</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>226</b>
<b>ANHANGSVERZEICHNIS.....</b>	<b>241</b>

### **Textbezogene Hinweise**

Im nachfolgenden Text finden sich unterschiedliche Formen zur Kenntlichmachung der Herkunft von Begriffen:

Begriffe, Teilsätze oder ganze Sätze, die aus einer Literaturquelle zitiert werden, werden in „normale“ Anführungszeichen gesetzt und anschließend ihrem jeweiligen Verfasser (in Klammern) zugeordnet. Auch Common-Sense-Begriffe werden auf diese Weise bei ihrer ersten Verwendung im Text kenntlich gemacht, dann entsprechend ohne einen expliziten Quellenverweis.

Zu dieser Vorgehensweise gibt es eine Ausnahme: Der Begriff „Service Learning“ wird im Deutschen meist mit „Lernen durch Engagement“ übersetzt bzw. gleichgesetzt. Diese inhaltliche Gleichsetzung wird in der vorliegenden Arbeit kritisch hinterfragt und letztlich durchbrochen: Das *Lernen durch Engagement* wird hier als charakteristische Bezeichnung für das entwickelte Lernverständnis zum Service Learning-Ansatz gewählt und ausgearbeitet. Es beschreibt die Wirkungsweise der engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners. Durch die konsequent verwendete, *kursive Schreibweise* soll diese begriffliche Umdeutung sichtbar werden und bleiben.

Weitere Begriffe bzw. Konzepte, die im Rahmen der Theorieentwicklung mit einer eigenen, spezifischen Bedeutung belegt wurden, werden zu ihrer Einführung und teilweise auch noch an anderen, zentralen Stellen durch "diese" Anführungszeichen gekennzeichnet. Nach ihrer Erläuterung werden sie in normaler Schrift und ohne Anführungszeichen verwendet. Dadurch soll deutlich werden, dass die (neu) geprägten Begriffe in den regulären Sprachgebrauch der Forschungsarbeit übergegangen sind. In Kapitel 7.2.2 werden diese Begriffe **fett** hervorgehoben, um ihre systematische Integration im entwickelten Lernverständnis zu veranschaulichen.

Auf eine Gender-Schreibweise im Text wurde verzichtet und stattdessen wo möglich die neutrale Form (z.B. Dozierende statt Dozenten) verwendet.

## 1. Einführung in die Entdeckungsreise zum Entwicklungsraum Service Learning

„Service Learning“ – in der deutschen Übersetzung: „Lernen durch Engagement“ – bezeichnet ein Phänomen, das in mancherlei Hinsicht Raum für Entwicklung in sich trägt.<sup>1</sup> Als wohlklingende Antwort auf die Forderung nach mehr Praxisorientierung im Studium und mehr Gesellschaftsorientierung der Hochschulen (Stichwort: „Mission Gesellschaft“) erfährt das Lehr-Lernkonzept, auch begünstigt durch die strukturellen Veränderungen im Rahmen der Bologna-Reform, in den letzten Jahren eine langsam, aber stetig wachsende Aufmerksamkeit. Das zunehmende Interesse der Hochschulen scheint insbesondere damit zusammenzuhängen, dass mit dem Ansatz – basierend auf Studienergebnissen aus den USA – zahlreiche Versprechungen über die damit verbundenen Wirkungen bzw. (Lern-)Effekte bei den teilnehmenden Studierenden transportiert werden. So ist die Rede von einer Vertiefung des Fachwissens, der Förderung von sozialer Verantwortungsübernahme, dem Erwerb von Employability und einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung durch eine Service Learning-Teilnahme. (vgl. Kap. 2.4)

Wissenschaftliche Belege für eine derartig umfassende Wirkkraft des Ansatzes auf Studierende im deutschen Hochschulkontext gibt es jedoch noch nicht. (vgl. Reinders 2016, S. 14 ff.; S. 200) Neben ersten Befunden zu ausgewählten Wirkungsfeldern im Rahmen fachspezifischer Service Learning-Angebote (vgl. Gerholz/Holzner/Rausch 2018; Reinders 2016) liefert die vorliegende Service Learning-Literatur zahlreiche Einblicke in die unterschiedlichen Programmformen sowie deren Implementierung an verschiedenen Hochschulstandorten. (vgl. u.a. Altenschmidt/Miller/Stark 2009; Baltés/Hofer/Sliwka 2007). Neuere Veröffentlichungen nehmen darüber hinaus auch den Beitrag des Service Learning-Phänomens zur institutionellen Verantwortung von Hochschulen im Zusammenhang mit der sog. Third Mission in den Blick. (vgl. v.a. Gerholz/Backhaus-Maul/Ramender 2018; Altenschmidt/Miller 2016; Altenschmidt/Stark 2016) Aktuell wurden zehn Kriterien veröffentlicht, die zukünftig für den deutschen Hochschulkontext als „Referenzrahmen für gelingendes Service Learning“ dienen sollen. (vgl. Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/Redaktionsgruppe Qualität 2019) Grundlegende Forschungsarbeiten, die sich mit den spezifischen Eigenschaften und Potentialen des Service Learning-Ansatzes aus der Lerner-Perspektive beschäftigen, liegen bislang nicht vor. Dies gilt insbesondere für den Bereich der fachübergreifenden Service Learning-Programme.

Der Mangelzustand an empirischer und theoretischer Fundierung wird innerhalb der Community darauf zurückgeführt, dass es sich bei Service Learning im deutschen Hochschulkontext noch um ein im Aufbau begriffenes Phänomen handelt, bei dem der Fokus der Bemühungen sowie der Einsatz der vorhandenen Ressourcen bisher eher auf der quantitativen Verbreitung lag. (vgl. Reinders 2016, S. 205; Backhausmaul/Roth 2013, S. 8)

---

<sup>1</sup> Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf das Service Learning-Phänomen im Hochschulkontext. Einen umfassenden Einblick in die Entstehung und Umsetzung von „Service-Learning“ an Schulen liefern u.a. Seifert/Zentner/Nagy (2012).

So befindet sich die Service Learning-Community hierzulande in der Situation, einen innovativen Lehr-Lernansatz mit Entwicklungspotential promoten und weiter etablieren zu wollen, dessen Wirkungsweise und Wirksamkeit sie nur unzureichend erklären und mit eigenen empirischen Daten untermauern kann. Der Aufbau einer eigenen Wissensbasis ist jedoch unverzichtbar, um die Möglichkeiten und Grenzen des Service Learning-Ansatzes klarer formulieren und die Service Learning-Angebote im Hochschulkontext wirksamer gestalten zu können.

Somit bietet vor allem die Forschungsperspektive auf das Service Learning-Phänomen Raum für Entwicklung, den es auszufüllen gilt, wenn man vermeiden will, dass es sich dabei nur um einen Entwicklungsraum, ein über- oder unterschätztes Lehr-Lernangebot handelt, das mangels Beweisen – und in der Folge mangels bildungspolitischem Interesse – wieder von der Bildfläche verschwindet.

Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Desiderata nimmt die eigene Entdeckungsreise zum "Entwicklungsraum Service Learning" ihren Ausgang in der Praxis, ganz konkret in der Service Learning-Praxis an der Universität zu Köln.

### **1.1 Zu den Eingrenzungen und Möglichkeiten der entwickelten Grounded Theory**

Für die Erwartungsbildung des Lesers soll hier gleich zu Beginn deutlich werden, welchen Beitrag die vorliegende Forschungsarbeit zum Wissensaufbau über das Service Learning-Phänomen leisten kann bzw. will – und welchen nicht.<sup>2</sup> Die erste Eingrenzung bezieht sich auf die Perspektive, aus der heraus und für die die Arbeit entwickelt wurde. Aus der Vielzahl an möglichen Zugängen in das Forschungsfeld Service Learning wurde die Subjektperspektive ausgewählt und dabei eine weitere Begrenzung auf die Perspektive der teilnehmenden Studierenden, die "Service Learner", vorgenommen. Ihre Erfahrungen im Kölner Service Learning-Programm und die damit verbundenen Wirkungen standen zu Beginn der Entdeckungsreise im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Im Verlauf des Forschungsprozesses wurde die Frage nach den Wirkungen weiter eingegrenzt: Aus dem gesamten Wirkspektrum einer Service Learning-Erfahrung geht es in der Ergebnisdarstellung

---

<sup>2</sup> John Dewey spricht im Zusammenhang mit solchen Eingrenzungen vom „Prinzip der selektiven Hervorhebung [...] in gewöhnlichen Dingen und in wissenschaftlichen Untersuchungen bewahren wir uns immer das Verständnis dafür, daß das gewählte Material zu einem Zweck ausgewählt wird; es geht nicht darum, dasjenige zu leugnen, was ausgelassen wird, denn das Übergangene ist einfach das, was in bezug auf das besondere Problem und die vorliegende Absicht nicht relevant ist“ (LW 1, 31, zit. nach Neubert 1998, S. 77). Die Bedeutung der Selektivität im vorliegenden Forschungsprozess, aber auch im Lernprozess der Studierenden wird im Text an unterschiedlichen Stellen aufgegriffen und erläutert. (vgl. Kap. 2.5.2 und Kap. 6.1.3)

nur um diejenigen Wirkungen, die im Sinne einer (Persönlichkeits-)Entwicklung durch zuvor durchlaufene Lernprozesse entstanden sind.<sup>3</sup>

Forschungsmethodologisch und -methodisch orientiert sich die vorliegende Arbeit an den Prinzipien der Grounded Theory, die hier in ihrer Version nach Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996) angewandt wurden. Auch hierbei handelt es sich um eine Eingrenzung, die mit entsprechenden Konsequenzen für die Erhebung und Analyse der Daten sowie die Reichweite der Forschungsergebnisse einhergehen. So können v.a. die getroffenen Aussagen über das Erkenntnisspektrum der befragten Studierenden im Kölner Service Learning-Programm nicht ohne Weiteres auf andere Teilnehmer oder Programme übertragen werden, weil sie nur mit Bezug auf die im Analyseprozess einbezogenen Kontext- und Subjektbedingungen Gültigkeit aufweisen. Sie haben also nur eine begrenzte Aussagekraft. Dennoch sind sie theoretisch fundiert, was zu den Möglichkeiten der vorliegenden Forschungsarbeit überleitet.

Denn um gültige Aussagen über die vollzogene Entwicklung der Studierenden im Zusammenhang mit ihrer Service Learning-Erfahrung treffen zu können, war es notwendig, ein spezifisches Lernprozess-Schema zu konstruieren, durch das das Zustandekommen der Wirkungen erklärt werden konnte. Die hierfür ausgearbeiteten "Komponenten zur Entschlüsselung der engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners" dienen dabei als konzeptuelle Grundlage für die finale Modellierung und Ausformulierung der Grounded Theory über das *Lernen durch Engagement*.

Für die einbezogenen Konzepte wurden keine vorab definierten, theoretisch aufgeladenen Begriffe gewählt. Sondern es wurden ganz bewusst – in zahlreichen induktiv-deduktiven Überarbeitungsschleifen – eigene Begriffsverständnisse geprägt, um ihre Bedeutung aus der Perspektive der Service Learner passgenauer auf den Punkt bringen zu können. So finden sich Begriffe in dieser Arbeit, die sog. In-vivo-Codes darstellen (z.B. "Das Reflektieren üben"), es gibt Wortneuschöpfungen (z.B. "Cross-Interaktionen") oder es werden bekannte, theoretische Konstrukte durch eine besondere Schreibweise angepasst (z.B. "Inter-Aktion" und "Intra-Aktion"). Auch bei dem Schlüsselbegriff in dieser Arbeit, dem "Entwicklungsraum Service Learning", handelt es sich um einen Begriff, der seine umfassende Bedeutung erst

---

<sup>3</sup> Die Teilnahme an einem Service Learning-Programm kann durchaus auch andere Wirkungen auf Studierende haben: So können sich beispielsweise unter den Studierenden Freundschaften und neue Netzwerke bilden oder sie bekommen das Angebot, ihr Service Learning-Projekt in Form eines Nebenjobs weiterzuführen. Solche Wirkungen werden – vor dem Hintergrund des (selektiven) Erkenntnisinteresses in dieser Arbeit – nicht in die Grounded Theory über das *Lernen durch Engagement* miteinbezogen. Auch die konkreten Wirkungen, die die Studierenden mit ihrem Engagement für die (Zivil-)Gesellschaft, den gemeinnützigen Kooperationspartner oder die Zielgruppe ihrer Projektarbeit erzeugen, werden darin nicht erfasst bzw. beurteilt. Viele dieser (zusätzlichen) Wirkungen finden aber statt. Das wurde aus den erhobenen Daten deutlich und deshalb müssen sie, wenn es um eine Gesamtbetrachtung oder -bewertung des Service Learning-Phänomens geht, auch mitbedacht werden.

durch die Auseinandersetzung mit dem Begriff selbst erlangt hat. Durch die eigene Begriffslegung entsteht die Möglichkeit, sich den vielschichtigen Service Learning-Erfahrungen aus der Studierendenperspektive anzunähern und dadurch ein authentisches Verständnis für die darin wirksamen Zusammenhänge aufzubauen.

Mit der Grounded Theory über das *Lernen durch Engagement* liefert die vorliegende Arbeit ein komplexes Erklärungsmuster dafür, wann bzw. warum und wie (tiefgehend) Service Learner engagementbezogene Lernprozesse durchlaufen. Damit schließt sie die Lücke in der wissenschaftlichen Forschung zur spezifischen Wirkungsweise des Service Learning-Ansatzes aus der Perspektive der Studierenden. Durch das Aufzeigen des Erkenntnisspektrums der Lernprozesse, die die im Rahmen der Untersuchung befragten Service Learner im Kölner Programm in diesem Sinne durchlaufen haben, leistet die Arbeit darüber hinaus einen – nun auch theoretisch fundierten – Beitrag zur empirischen Untermauerung der Wirksamkeit des fachübergreifenden Service Learning-Ansatzes. Auf diese Weise wird ein umfassender Einblick ermöglicht in die Entwicklungsbereiche und Themenfelder, in denen Service Learner Lernprozesse durchlaufen und in die Entwicklungsstufen, die sie dabei erreichen.

Die Service Learning-Landkarte weist nun also an zentralen Stellen neue Orientierungslinien und belebte Gebiete auf, die der (Fach-)Leser in dieser Arbeit entdecken und für seine eigene (berufliche) Entwicklung – sei es im Rahmen des Organisierens, Lehrens oder Forschens – nutzen kann.

Abschließend soll hier auch noch auf das Weltverbesserungs-Potential der Forschungsarbeit hingewiesen werden, um der Auseinandersetzung mit dem (vorliegenden Text zum) Service Learning-Phänomen eine zusätzliche Sinn-Komponente zu verleihen: Denn wenn wir uns angesichts der großen Herausforderungen unserer Zeit die Frage stellen, was wir unseren Studierenden, den Entscheidern von Morgen, mit auf den Weg geben wollen, wenn wir über ein neues Bildungsideal, das über das grenzenlose Wachstum hinausreicht, diskutieren wollen, dann müssen wir uns auch damit beschäftigen, wie wir ein Nach- oder Umdenken bei den Studierenden ganz praktisch erreichen können. *Lernen durch Engagement*, so die hier abschließend formulierte Hypothese, hat das Potential, über sich hinauszuwachsen: So scheint es möglich, Studierenden – rückblickend auf ihre engagementbezogenen Lernprozesse, im Sinne einer Meta-Reflexion ihres eigenen Entwicklungsraums Service Learning – aufzuzeigen, wie sie ihre fachliche und persönliche Entwicklung in Zukunft (noch) verantwortungsbewusster mitgestalten können. Um den Service Learning-Ansatz dementsprechend weiterentwickeln zu können (vgl. Kap. 9), ist es zunächst jedoch notwendig, den Entwicklungsraum Service Learning in seiner ganzen Komplexität zu beleuchten und zu verstehen.

## **1.2 Zur inneren Logik der Reisedokumentation**

Dem Aufbau des vorliegenden Textes kommt eine entscheidende Rolle zu, um die vollzogenen Erkenntnisprozesse im Rahmen der Forschungsarbeit einerseits in ihrer Vielschichtigkeit aufzeigen und sie andererseits auch nachvollziehbar für Außenstehende machen zu können. Ein Anordnungsprinzip zu finden, über das der Leser schrittweise an die Bedeutung der Forschungsergebnisse und ihren Entstehungskontext herangeführt wird, war also wichtig. Dabei entstand der Gedanke an eine Reisedokumentation, deren hier als "innere Logik" bezeichnete Struktur nicht den tatsächlichen Ablauf des Forschungsprozesses im Sinne eines chronologischen Ablaufplans widerspiegelt, sondern eher im Sinne eines dramaturgischen Aufbauschemas verstanden werden soll. Für die Theorieentwicklung hat jedes Kapitel darin eine bestimmte Funktion, die nachfolgend – mit der Metapher der Reisedokumentation – eingeführt wird.

Im 2. Kapitel geht es zunächst um die Beschreibung der Ausgangsposition der Entdeckungsreise. Das einbezogene Wissen über das Service Learning-Phänomen und die damit verbundenen, offenen Fragen werden hier aufgezeigt. Nach einer Annäherung an das Begriffsverständnis werden die unterschiedlichen Varianten vorgestellt, die Service Learning-Programme in der Praxis annehmen können. In diesem Programmspektrum kann das Kölner Service Learning-Programm später entsprechend eingeordnet werden. Ein Rückblick in die Entstehungsgeschichte des Service Learning-Phänomens schließt daran an, um das Aufkommen der Service Learning-Idee und ihre Verbreitung nachvollziehen zu können. Dies geschieht letztendlich auch, um die Weiterentwicklung des Service Learning-Ansatzes historisch-sensibel, also im Bewusstsein seiner ursprünglichen Intentionen und theoretischen Wurzeln, vorantreiben zu können. Ein Durchblick der vorliegenden Erkenntnisse der Wirkungsforschung schafft hiernach eine Übersicht über die gemessenen Effekte einer Service Learning-Teilnahme auf Studierende. Dieses Wirkspektrum war hier von besonderem Interesse, da es eine erste Orientierung über das Wirkpotential des Ansatzes im Hochschulkontext bietet. Deutlich wird dabei jedoch auch, dass eine Übertragbarkeit der aufgezeigten Forschungsergebnisse auf den eigenen (Forschungs-)Kontext nicht ohne Weiteres möglich ist. Durch die Darlegung des selektiven Erkenntnisinteresses und der zentralen Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit, wird zum Schluss des Kapitels die angepeilte Zielposition der Entdeckungsreise angegeben.

In Kapitel 3 wird erläutert, welche Reisemittel zur Durchführung der Erkenntnisreise gewählt wurden. Hierbei geht es konkret um die Vorgehensweise im Forschungsprozess. Die pragmatischen Grundlagen, die sowohl die Service Learning-Philosophie als auch die Grounded Theory verbinden, werden zu Beginn eingeführt, um das Wirklichkeitsverständnis sowie das Theorie- und Praxisverständnis für die eigene Forschungsarbeit zu (er-)klären. Durch die Positionierung als anwendungsorientierte Grundlagenforschung soll die Intention der Forschungsarbeit deutlich werden, nämlich die grundlegenden Facetten und wirksamen Zusammenhänge innerhalb einer Service Learning-Erfahrung aufzudecken, um sie dann zur

Verbesserung der Service Learning-Praxis nutzen zu können. Eine zusammenfassende Darstellung des durchlaufenen Forschungsprozesses rundet das Kapitel ab.

Kapitel 4 zeigt auf, welche Informationsquellen herangezogen wurden, wenn der Reiseweg unklar war, als es darum ging, aus einer Sackgasse herauszufinden oder um neue Ideen zur Weiterfahrt zu sammeln. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Konstrukten Erfahrung, Lernen und Engagement war im eigenen Theoriebildungsprozess somit notwendig und richtungsweisend. Über die Aufbereitung der einbezogenen Bezugspunkte aus der weiterführenden Literatur entsteht dann ein vertiefender Einblick in die als relevant identifizierten, theoretischen Grundlagen des Service Learning-Ansatzes.

Das 5. Kapitel zielt auf eine Art Umgebungsschau zum Reiseziel ab. Sie soll zur Ausweitung der Ortskenntnis beitragen und damit eine genauere Standortbestimmung ermöglichen. Hier werden die besonderen Bedingungen, die die untersuchten Service Learning-Erfahrungen – direkt oder indirekt – mitgeprägt haben, in den Blick genommen. Zur Darstellung dieser kontextspezifischen Einbettung wird die sog. Bedingungsmatrix eingeführt: Auf unterschiedlichen Bedingungebenen können auf diese Weise die von außen wirksamen Einflüsse auf die Service Learning-Erfahrungen in die Analyse und Theoriebildung miteinbezogen werden. Auf der am weitesten entfernten Bedingungebene werden die relevanten Richtlinien des Hochschulsystems analysiert. Sie gelten für alle Hochschulen in Deutschland mit einem Service Learning-Angebot gleichermaßen, sodass die Kontextanalyse hier ganz allgemein beginnt. Spezifische Bedingungen ergeben sich erst ab der nächsten Ebene, der Hochschulorganisation. Hier kann ein Service Learning-Programm an unterschiedlichen Stellen verortet sein. An der Universität zu Köln ist das Service Learning-Programm am ProfessionalCenter angegliedert, das den Auftrag zur berufsvorbereitenden Kompetenzentwicklung, insbesondere der Bachelorstudierenden hat. Diese Verankerung spiegelt sich entsprechend auch in der Programmausrichtung und den konkreten Projektbedingungen wider. Letztere bilden den unmittelbaren Handlungsrahmen für die Service Learner, das Engagement-Setting der Projektarbeit.

Kapitel 6 leistet eine Art Kartierung für das Reiseziel. Hier werden alle wichtigen Wegpunkte eingezeichnet, die im Rahmen der Entdeckungsreise aufgespürt wurden. Die fünf zentralen Komponenten zur Entschlüsselung der engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners werden dabei nacheinander in ihrer Genese und Bedeutung dargelegt. Beispielzitate aus der Datengrundlage sollen ihre konkrete Ausprägung an geeigneten Stellen immer wieder auch in den Worten der befragten Studierenden plastisch machen. Das Kapitel liefert damit die konzeptuelle Basis zur Formulierung der Grounded Theory über das *Lernen durch Engagement*.

Das Kapitel 7 bildet den Höhepunkt der Reisedokumentation, die Ankunft am Zielort: dem Entwicklungsraum Service Learning. Im ersten Teil dieses Kapitels geht es darum, diesen

zentralen Begriff der Forschungsarbeit über die beiden Begriffsbestandteile in seiner Auswahl zu begründen und in seiner Bedeutung für die entwickelte Theorie zu erläutern. Dabei wird herausgearbeitet, dass ein individueller Entwicklungsraum Service Learning alle Lernprozesse und Lernergebnisse beinhaltet, die ein Service Learner im Zusammenhang mit seiner Service Learning-Erfahrung – im Spannungsverhältnis zwischen Begrenzung und Potential – durchläuft bzw. gewinnt. Für eine analytische Betrachtung zeigte sich der Begriff des Entwicklungsraums jedoch als zu komplex, denn wie im Forschungsprozess deutlich wurde, muss jeder Lernprozess einzeln erschlossen werden. Hierfür liefert die Grounded Theory über das *Lernen durch Engagement* im zweiten Teil des Kapitels das entsprechende Zusammenhangsmodell – zunächst in Form eines graphisch aufbereiteten Lernprozess-Schemas und im Anschluss als Lern-Verständnis in ausformulierter Form. Der Entwicklungsraum Service Learning übernimmt dann die Rolle eines integrierenden Sinnbilds, durch das die engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners rückblickend als Einheit betrachtet werden können.

Erst mit der ausgearbeiteten Landkarte ist es nun möglich, den Zielort strukturiert, d.h. nach Plan zu erkunden. Im Sinne einer Heuristik wurde die Grounded Theory abschließend genutzt, um eine zielgerichtete Lernprozessanalyse durchzuführen. Kapitel 8 liefert auf dieser Basis einen umfassenden Einblick in das Erkenntnisspektrum der befragten Service Learner im Kölner Programm. Anhand ausgewählter Fallausschnitte wird dabei veranschaulicht, wie die gesammelten Erkenntnisse jeweils entstanden sind. Thematisch zusammengefasst werden sie in vier Entwicklungsbereichen: im Entwicklungsbereich Zusammen Arbeiten, im Entwicklungsbereich Soziales Teilhaben, im Entwicklungsbereich (Fach-)Praxis sammeln und im Entwicklungsbereich Selbst Bewusstwerden. Die ursprüngliche Forschungsfrage nach den Wirkungen von Service Learning-Erfahrungen auf Studierende kann hierüber – nun fundiert – beantwortet werden.

Einen Ausblick, wie die spannende Reise sinnvoll fortgesetzt werden könnte, liefert abschließend das Kapitel 9. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt dabei auf den (noch ungenutzten) Potentialen des Service Learning-Ansatzes: die Stärkung der einzigartigen Reziprozitätskomponente und die Erweiterung des Reflexionsverständnisses im Hinblick auf das Lernen Lernen durch Engagement.

## 2. Das Phänomen Service Learning

Auf die Frage, wofür der Begriff „Service Learning“ steht, liefert die eingedeutschte Begriffsvariante eine recht griffige Antwort, nämlich: „Lernen durch Engagement“. Das klingt zunächst einmal irgendwie innovativ, praktisch und zugleich sinnvoll, vielleicht sogar wertvoll. Doch bei genauerem Hinsehen entpuppt sich die Antwort als deutlich komplizierter. Sowohl im internationalen als auch im nationalen Kontext bestehen hinsichtlich des Begriffsverständnisses und der Begriffsverwendung viele Unklarheiten. Als Ursache und Resultat dieser begrifflichen Unschärfe zeichnet sich ein vielfältiges Praxisfeld mit unterschiedlichen Gestaltungsschwerpunkten ab. Diese Diversität und (scheinbare) Flexibilität hat einerseits sicherlich zur großflächigen Verbreitung und Bekanntheit von Service Learning-Programmen v.a. in den USA beigetragen. Dieser Umstand macht es andererseits jedoch auch so schwer, zu (er-)fassen, was Service Learning ist bzw. sein soll. „Aus der bisherigen Forschung ist deutlich geworden, dass Service Learning ein facettenreiches Phänomen ist, das mit einer Vielzahl unterschiedlicher Ziele und Absichten an den Hochschulen implementiert wurde. In gleicher Weise ist ersichtlich, dass die Universitäten Service Learning häufig einsetzen, ohne die volle Bandbreite und den Umfang des Service Learning-Potenzials sorgfältig zu berücksichtigen.“ (Furco 2009, S. 57)

Vor diesem unklaren Hintergrund wird Service Learning hier als ein Phänomen bezeichnet. Um es besser verstehen und erklären zu können, war es notwendig und hilfreich, neben der empirischen Annäherung auch eine Lesereise durch die umfangreich angewachsene Service Learning-Literatur zu machen.<sup>4</sup> Durch die nachfolgende Einführung in das vorhandene (Erfahrungs-)Wissen über das Service Learning-Phänomen wird der inhaltliche Rahmen zur Verortung der Forschungsarbeit abgesteckt. Gleichzeitig dient das Kapitel der Offenlegung des Vorwissens der Forscherin, das insbesondere zu Beginn des Forschungsprozesses, u.a. im Rahmen der Leitfragebogenentwicklung (vgl. Kap. 3.5.2.1) eingeflossen ist.

Im Mittelpunkt steht dabei die Annäherung an den (ursprünglichen) Kern des Phänomens, an seine zentralen Charaktereigenschaften und damit verbundenen Intentionen – auch vor dem Hintergrund seines Entstehungskontextes. Hierzu ist es notwendig, zunächst einmal einen Überblick über die vielseitige begriffliche und damit verbundene, praktische Service Learning-Landschaft zu schaffen, die sich in Deutschland seit Kurzem, im amerikanischen Raum seit einem halben Jahrhundert entwickelt hat.

---

<sup>4</sup> Auch eine Forschungsreise der Autorin zu unterschiedlichen Hochschulen bzw. deren Service Learning-Zentren (u.a. am MIT) sowie mehreren großen Service Learning-Organisationen (u.a. Lern and Serv America und Campus Compact) in Nordamerika im Jahr 2011 war Teil dieser Annäherung.

## 2.1 Was kennzeichnet das Phänomen? Ein grundlegender Einblick zum Begriffs-Verständnis

Eine einheitliche Begriffsbeschreibung für das Service Learning-Phänomen gibt es nicht, weder im internationalen noch im deutschen Bildungskontext. Im Gegenteil: Die Definitionen von Service Learning scheinen so vielfältig und zahlreich wie die Einrichtungen, die ein entsprechendes Angebot bieten. (vgl. Furco 1996, S. 2) Aber – und das dient hier als erster Ansatzpunkt der Auseinandersetzung – es gibt spezifische Merkmale, die eine Annäherung und Abgrenzung ermöglichen. Einen ersten Zugang liefert die grundlegende Beschreibung von Barbara Jacoby:

„Service-learning is a form of experiential education in which students engage in activities that address human and community needs together with structured opportunities intentionally designed to promote student learning and development.“ (1996, S. 5)

Den unterschiedlichen Erscheinungsformen des Service Learning-Phänomens in der Praxis liegt also eine elementare Verbindung zweier zentraler Bestandteile zugrunde: Service und Learning.

„Service“ wird in der deutschsprachigen Service Learning-Literatur in der Regel mit „Engagement“ übersetzt bzw. gleichgesetzt. Der in diesem Rahmen geleistete Dienst an der Gesellschaft findet in der sog. Community statt. „Community“ steht dabei nicht nur für die (lokale) Gemeinde im Sinne eines Engagement-Ortes. Mit Bezugnahme auf John Dewey wird hierunter – durchaus normativ – vielmehr die „Gemeinschaft derjenigen [verstanden], die ihren unmittelbaren Lebensraum miteinander teilen und über das Medium der Sprache gemeinsam regeln und gestalten“ (Sliwka 2004, S. 5). Service Learner sind dementsprechend keine Außenstehenden, sondern Teil der Gemeinschaft, in die sie sich aktiv einbringen.

„Learning“ steht hiernach für die Lern- und Entwicklungskomponente der teilnehmenden Studierenden. Durch die Zuordnung des Service Learning-Ansatzes zu Ansätzen der „experiential education“ soll verdeutlicht werden, dass die (direkten bzw. unmittelbaren) Erfahrungen der Studierenden im Mittelpunkt des Lernverständnisses stehen.

Der in der englischsprachigen Begriffsverwendung gesetzte Bindestrich zwischen Service und Learning, also geschrieben als „service-learning“ soll die symbiotische, reziproke Beziehung zwischen den beiden Konstrukten bewusst hervorheben. (vgl. Jacoby 2015, S. 2) In der eingedeutschten Begriffsverwendung wird der Bindestrich – zumindest im Hochschulkontext – weggelassen.<sup>5</sup> Dabei ist dann die Rede von der Reflexion als „Bindeglied“, das die beiden Bestandteile Service und Learning zusammenfügt. (vgl. Sliwka 2009, S. 85) Es handelt sich

---

<sup>5</sup> Dagegen wird der Bindestrich in der Literatur zu „Service-Learning“ im Schulkontext meist gesetzt. (vgl. u.a. Seifert 2011) Der inkonsequente Umgang mit dem Bindestrich wird besonders im deutschsprachigen Wikipedia-Eintrag zu Service Learning sichtbar.

damit sozusagen um einen imaginären Bindestrich. Warum die Schreibweise „Service Learning“ im hiesigen Hochschulkontext gewählt wurde und sich mittlerweile im Sprachgebrauch etabliert hat, darüber findet man in der deutschsprachigen Literatur keine Auseinandersetzung. Es ist zu vermuten, dass es sich hierbei eher um eine sprachliche Präferenzentscheidung handelt.<sup>6</sup>

Für den so zusammengesetzten Begriff gelten nun zwei Wesensmerkmale als konstituierend: Reziprozität und Reflexion. (vgl. z.B. Jacoby 2015, S. 2)

### **2.1.1 Konstituierende Merkmale: Reziprozität und Reflexion**

Als erstes, charakteristisches Wesensmerkmal des Service Learning-Phänomens kann die wechselseitige und für beide Seiten gewinnbringende Verbindung zwischen den aktiven Teilnehmern genannt werden: Die gemeinnützigen Partner und ihre Zielgruppen auf der einen Seite sollen dabei als Partner und nicht nur als Hilfeempfänger betrachtet werden. Die teilnehmenden Studierenden auf der anderen Seite sollen explizit von der Zusammenarbeit profitieren und nicht nur als Dienstleister angesehen werden. Dieses grundlegende Gestaltungsprinzip fasst Robert Sigmon dann wie folgt zusammen: „[A]ll parties to the arrangement are seen as learners and teachers as well as servers and served“ (Sigmon 1994, S. 2). Hinter dem sog. Reziprozitäts-Postulat steht ein Menschenbild, das den Gleichheitsgrundsatz impliziert und gegenseitigen Respekt annimmt. „Service-learning [...] is rooted in the belief that all persons are of unique worth, that all persons have gifts for sharing with others, that persons have the right to understand and act on their own situations, and that our mutual survival on the planet Earth depends on the more able and the less able serving one another.“ (Sigmon 1979, S. 11)

Reziprozität im Zusammenhang mit dem Service Learning-Phänomen ist demnach durchaus auch zukunftsorientiert und nachhaltig zu verstehen: Es geht dabei v.a. auch darum, eine wertschätzende Haltung gegenüber den vielfältigen Mitgliedern in unserer Gesellschaft aufzubauen und das gegenseitige Verständnis zu erweitern: „Das gemeinsame Ziel und der gemeinsame Arbeitsprozess lässt aus Fremden Partner werden. Es findet »bridging«, also Kommunikation und Kooperation zwischen unterschiedlichen sozialen, ethnischen und religiösen Gruppen statt“ (Sliwka 2004, S. 5), die sich sonst nicht unbedingt austauschen würden. Das „planende Miteinander-Sprechen“ (Sliwka 2004, S. 5) bildet in diesem Verständnis eine wichtige Voraussetzung für ein gelingendes Zusammenleben im Sinne einer demokratischen Gemeinschaft. (vgl. Kap. 4.3.3) Die Zielsetzung der Gegenseitigkeit bzw. der gegenseitigen Entwicklung stellt letztlich eine Art normative Leitlinie dar, die den Service Learning-Ansatz von anderen Praxis-Angeboten an Hochschulen mit einer Community-

---

<sup>6</sup> Laut Duden ist der Bindestrich zwischen zwei Nomen, die aus dem Englischen ins Deutsche überführt werden, fakultativ. (vgl. <http://www.duden.de/sprachwissen/rechtschreibregeln/bindestrich>)

Orientierung unterscheidet (vgl. Kap. 2.2.3) und somit als Alleinstellungsmerkmal gewertet werden kann.

Als zweites konstituierendes Merkmal des Service Learning-Phänomens wird in der Literatur die Reflexion als Verbindungsglied zwischen Service und Learning genannt. „Service-learning is based on the assumption that learning does not necessarily occur as a result of experience itself, but rather as a result of reflection designed to achieve specific learning outcomes.“ (Jacoby 2015, S. 3) Auch hierbei handelt es sich also um eine normative Setzung, die den Ansatz von anderen Service-Angeboten unterscheidet und entsprechende Konsequenzen für die Programmgestaltung nach sich zieht. So werden im Veranstaltungskonzept bewusst Reflexionsmöglichkeiten für die teilnehmenden Studierenden geschaffen. (vgl. Kap. 2.2.4.1) Zum Gegenstand dieser Reflexionssitzungen sollen dann nicht nur die unmittelbaren Erlebnisse der Studierenden im Rahmen ihres Projektes werden, sondern es soll auch darum gehen, die dahinter liegenden Umstände zu hinterfragen und zu verstehen: „Service-learning is explicitly designed to promote learning about the historical, sociological, cultural, economic, and political contexts that underlie the needs or issues the students address.“ (Jacoby 2015, S. 3) Je nach Programmschwerpunkt ergeben sich darüber dann entsprechend unterschiedliche Zielrichtungen im Hinblick auf die angestrebten Lernergebnisse der Studierenden. (vgl. Kap. 2.2.2)

Diesen beiden Wesensmerkmalen gilt es in den folgenden Kapiteln weiter auf den Grund zu gehen, beispielsweise im Hinblick darauf, vor welchem gesellschaftlichen, historischen und theoretischen Entstehungskontext sie sich herauskristallisiert haben (vgl. Kap. 2.3.1) oder welchen Stellenwert sie im eigenen (Programm-)Kontext aufweisen (vgl. Kap. 5.3). Welche Bedeutung die Reflexion und Reziprozität aus der Studierendenperspektive aufweisen und ob sie sich wirklich verordnen bzw. anordnen lassen, wird dann im Zuge der eigenen Theoriebildung deutlich werden. Das (bislang noch ungenutzte) Potential der beiden Wesensmerkmale wird im Sinne eines Ausblicks in dieser Arbeit Gegenstand des 9. Kapitels sein.

### **2.1.2 Semantische Komplexität: Service Learning als pädagogischer Ansatz, Programm und Philosophie**

Was es u.a. so schwer macht, das Service Learning-Phänomen zu (er-)fassen, ist seine multifunktionale semantische Verwendung. So bezeichnet Service Learning zum einen den pädagogischen Ansatz, der sich mit Bezugnahme auf Dewey und darauf aufbauend meist auch auf Kolb durch seine Erfahrungsorientierung auszeichnet. (vgl. Jacoby 1996, S. 9 f.) Diese Perspektive auf das Service Learning-Phänomen steht demnach für die Art und Weise, wie der Lehr-Lernprozess der Studierenden konzeptionell gestaltet werden soll. In diesem Zusammenhang ist dann auch die Rede von Service Learning als „Lehr- und Lernansatz“ (Speck/Ivanova-Chessex/Wulf 2013, S. 8), als „Lehr-/Lernform“ (Altenschmidt/Miller/Stark 2009, S. 11) bzw. „Lehr-Lernform“ (Reinders 2016, S. 14), als „didaktisches Konzept“

(Rauschert 2014, S. 15), als „pädagogisches Lehrkonzept“ (Matthäus 2009, S. 3), „Lehrmethode“ (Furco 2009, S. 47; Stark 2009, S. 24) oder „Veranstaltungsformat“ (Gerholz/Liszt/Klingsieck 2015, S. 1). Zusätzlich werden zu diesen Bezeichnungen häufig Adjektive ergänzt, um je nach Zugang oder Interesse bestimmte Eigenschaften des Ansatzes hervorzuheben, beispielsweise die Innovationskraft im Kontext der Hochschulentwicklung: Service Learning als „innovative Lehr-Lernform“ (Jaeger/In der Smitten 2010, S. 89 ff.), den Projektcharakter zur Beschreibung des Seminarcharakters: Service Learning als „projektorientierte Lern- und Lehrform“ (Sliwka 2014, S. 3) oder die lerntheoretische Verortung: Service Learning als „konstruktivistische Lehr-Lernform“ (Reinders 2016, S. 37 ff.).

Darüber hinaus wird der Begriff Service Learning dazu verwendet, das Service-Programm bzw. Service-Modell einer Hochschule zu kennzeichnen, wobei v.a. die Institutionalisierung der Engagement-Aktivitäten und die mit dem Angebot verfolgten Ziele, seine Programmatik gemeint sind. (vgl. Jacoby 2015, S. 4 f.) Dieser Begriffsverwendung kommt dort eine wichtige Rolle zu, wo es darum geht, das Service Learning-Angebot von anderen Engagement-Angeboten einer Hochschulen abzugrenzen bzw. sich zu positionieren. Dabei muss auch unterschieden werden zwischen Angeboten, die im Kern Service Learning sind, nur nicht so genannt werden (sollen oder wollen)<sup>7</sup> und Angeboten, die Service Learning genannt werden (sollen oder wollen), aber nicht die grundlegenden Eigenschaften – Reflexion und Reziprozität – aufweisen. (vgl. auch Kap. 2.2.3)

Und letztlich steht der Service Learning-Begriff auch für eine bestimmte Bildungsphilosophie: „As a philosophy of education, service-learning reflects the belief that education must be linked to social responsibility and that the most effective learning is active and connected to experience in some meaningful way“ (Giles/Porter-Honnet/Migliore 1991, S. 7). Das Service Learning-Phänomen ist demnach nicht Wert-neutral sondern Wert-beladen („value-laden“). (vgl. Shumer 2000, S. 79) Der Begriff beinhaltet somit immer auch ein normatives Bildungsverständnis, das sich auf die Erfahrungsorientierung und die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung im Rahmen der Hochschulausbildung bezieht. Hierbei kommt wie bereits in Kap. 2.1.1 aufgezeigt der Reziprozität eine wesentliche Rolle zu: „Service-learning is therefore a philosophy of reciprocity, which implies a concerted effort to move from charity to justice, from service to the elimination of need.“ (Jacoby 1996, S. 9) Die Service Learning-Philosophie steht demnach nicht für ein

---

<sup>7</sup> Als Begründung hierfür nennen einige Praktiker in den USA ihr Unbehagen, das sie mit dem Begriff „Service“ haben, da er ihrer Meinung nach eben genau nicht das Prinzip der Reziprozität zum Ausdruck bringt, sondern vielmehr den Helfer-Gedanken und die damit verbundene Ungleichheit betont. Darüber hinaus weist der Begriff für einige Afroamerikaner immer noch eine Konnotation zur Sklaverei auf. Andere beklagen, dass der Begriff nicht weit genug sei, um das gesamte Spektrum des sog. Civic Engagement (vgl. Kap. 2.3.1.3) abzudecken. So entwickelten sich in den USA Begriffsvarianten, wie z.B. „community-based learning“, „community-engaged learning“, „academically based community service“ oder „community service-learning“, die jeweils auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in der Gestaltung hindeuten sollen. (vgl. Jacoby 2015, S. 10)

Engagementverständnis, das die Hilfe für „die Schwachen und Armen“ betont. Dieser sog. Charity-Gedanke führt vielmehr zu einer Zementierung der Verhältnisse. Sondern es geht hier in erster Linie darum, andere Menschen dabei zu unterstützen, ihre Bedürfnisse besser befriedigen zu können, also Hilfe zur Selbsthilfe zu leisten (im Sinne des „Empowerment-Ansatzes“). Hierzu müssen sie sich austauschen, jeweils die andere Seite verstehen und auf Augenhöhe kommunizieren.<sup>8</sup>

Durch die Auseinandersetzung mit den aufgezeigten Begriffsbedeutungen des Service Learning-Phänomens wird sichtbar, dass sich alle drei Ebenen schneiden bzw. sich top-down prägen: Die Philosophie fließt in die Programmausrichtung und den Ansatz ein, und die konkrete Umsetzung der Projekte wird insbesondere auch durch die jeweilige Programmausrichtung, ihre spezifischen Zielsetzungen geprägt. Wichtig für die weitere Auseinandersetzung mit dem Service Learning-Phänomen scheint deshalb ein sensibler(er) bzw. bewusster(er) Umgang mit den verschiedenen Begriffsbedeutungen.

### **2.1.3 Zu den Konsequenzen einer unsensiblen Begriffsverwendung**

Im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung werden in diesem Kapitel unterschiedliche Blickrichtungen auf das Service Learning-Phänomen miteinbezogen. Im Rahmen der Literaturanalyse war es dementsprechend wichtig zu klären, welche Perspektive die Autoren in ihren Ausführungen jeweils fokussieren. Oftmals zeigt sich hier allerdings eine inhaltliche Vermischung zwischen der didaktischen, programmatischen und philosophischen Ebene, die nicht folgenlos bleibt.

So findet sich beispielweise in einer Veröffentlichung der Hochschulrektorenkonferenz zu einer Service Learning-Fachtagung die einführende Begriffslegung: „Service Learning bietet 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 2014, S. 2) In einer Veröffentlichung des Stifterverbands kann man weiter lesen, dass Service Learning „den Lerneffekt aus der Erfahrung und die Reflexion des Geschehenen voraus“ (Berthold et al. 2010, S. 12) setzt. Empirische Belege für solche Aussagen gibt es – zumindest bislang – im deutschen Hochschulkontext nicht und sie scheinen in dieser Form auch wenig sinnvoll. Die Vermischung von (didaktischen) Merkmalen auf der einen Seite und den intendierten Wirkungen des Ansatzes, den

---

<sup>8</sup> Die Frage nach dem Wesen des Service Learning-Phänomens führt Butin noch weiter (kritisch) aus: „Is service learning a pedagogical strategy for better comprehension of course content? A philosophical stance committed to the betterment of the local or global community? An institutionalized mechanism fostering students' growth and self-awareness concerning issues of diversity, volunteerism, and civic responsibility? Or, as some critics note, a voyeuristic exploitation of the cultural other that masquerades as academically sanctioned servant leadership?“ (2003, S. 1675)

Programmzielen oder normativen Ansprüchen auf der anderen Seite innerhalb einer Definition führt zum Aufbau falscher bzw. überhöhter Erwartungen und ist in der Konsequenz auch für die Durchführung von Evaluierungen problematisch. Denn Service Learning hätte damit dann immer die zugeschriebenen, positiven Effekte auf Studierende, weil es sonst qua Definition ja kein Service Learning wäre. (vgl. Reinders 2016, S. 26 ff.)

Eine notwendige Trennung der Eigenschaften und Potentiale des Service Learning-Phänomens im Rahmen der Analyse und Begriffsschärfung ist somit ein wichtiger Schritt, damit eine fundierte, und weniger eine rein wünschenswerte Sichtweise auf das Phänomen aufgebaut werden kann. Denn wenn „das Konzept zur eierlegenden Wollmilchsau stilisiert wird, besteht die Gefahr einer Enttäuschung über das Nicht-Einhalten der gegebenen Versprechen“ (Reinders 2016, S. 201) und letztlich auch eine Verwässerung der charakteristischen Eigenschaften und spezifischen Potentiale des Ansatzes.

Im Grunde zeigt die Gleichsetzung der Begriffe „Service Learning“ und „Lernen durch Engagement“ in der deutschen Begriffsverwendung genau diese Problematik auf. Denn hierdurch wird suggeriert, dass die Teilnahme an einem Service Learning-Programm quasi automatisch bzw. auf jeden Fall zu Lernprozessen bei den engagierten Studierenden führt, was sich fast schon wie eine Art Lerngarantie anhört. Andererseits führt die einseitige Betonung des Nutzens für die Engagierten durch diese Begriffszuweisung auch zu einer Vernachlässigung der Perspektive der gemeinnützigen Partnerorganisationen bzw. deren möglichen Lernprozessen (denn aus ihrer Perspektive ist Service Learning ja kein Engagement, sondern in der Regel Teil ihrer Arbeit), was vor dem Hintergrund des Reziprozitäts-Postulats ebenfalls nicht angemessen bis problematisch erscheint. Die hiermit verbundenen Zweifel wurden in der vorliegenden Arbeit letztlich zum Ausgangspunkt eines Denkprozesses der Forscherin im Hinblick auf die zuvor nicht weiter hinterfragte Begriffsgleichsetzung.

In der nun folgenden Auseinandersetzung geht es jedoch erst einmal darum zu beschreiben, wer im Rahmen eines Service Learning-Programms wie aktiv wird (vgl. Kap. 2.2) und wie sich das Phänomen entwickelt hat (vgl. Kap. 2.3), um hierauf aufbauend die Ergebnisse der (primär aus dem US-amerikanischen Raum stammenden) Wirkungsforschung zur Service Learning-Beteiligung von Studierenden (vgl. Kap. 2.4) besser einordnen und Schlussfolgerungen für die eigene Forschungsarbeit ableiten zu können (vgl. Kap. 2.5).

## **2.2 Wie werden Service Learning-Programme umgesetzt? Ein praktischer Überblick zur Gestaltungs-Orientierung**

Damit ein Engagement-Angebot einer Hochschule als Service Learning-Programm bezeichnet werden kann, muss es bestimmten normativen Kriterien genügen. (vgl. Kap. 2.1.1) In der Praxis ergeben sich jedoch zahlreiche Varianten, wie diese Programme im Detail umgesetzt

werden. Für eine prinzipielle Annäherung an das Service Learning-Phänomen aus der Programmperspektive rücken dabei folgende Fragen in den Blickpunkt:

1. Wer wird im Rahmen eines Service Learning-Programms aktiv? (Akteure)
2. Welche Modelle existieren aktuell in der Hochschulpraxis? (Modelle bzw. Formen)
3. Wie können Service Learning-Programme von anderen Angeboten mit Community-Bezug abgegrenzt werden? (Abgrenzungsmöglichkeiten)
4. Wie sollen Service Learning-Programme gestaltet werden? (Didaktische Gestaltungsprinzipien und Qualitätsstandards)

Für die Analyse der spezifischen Bedingungen des Kölner Service Learning-Programms, bietet die nachfolgende Darstellung einen Rahmen, in dem es später auch verortet werden kann.

### **2.2.1 Akteure**

Im Rahmen eines Service Learning-Programms werden unterschiedliche Personen auf mehreren Handlungsebenen aktiv: Mitwirkende der Hochschuleite sind einerseits die zugangsberechtigten Studierenden und andererseits die Lehrpersonen. Als Lehrpersonen können sowohl angestellte Mitarbeiter der Hochschulen, also z.B. Professoren oder wissenschaftliche Mitarbeiter, als auch externe Dozierende zum Einsatz kommen. Darüber hinaus gibt es weitere Personen an den Hochschulen, wie beispielsweise Mitarbeiter an Lehrstühlen oder in zentralen Organisationseinheiten, die für die Organisation des Service Learning-Programms verantwortlich sind und primär administrative Aufgaben übernehmen. Auf der Seite der lokalen Zivilgesellschaft stehen die gemeinnützigen Kooperationspartner, also Non-Profit-Organisationen, Vereine, Schulen oder andere gesellschaftliche Akteure, die einen gemeinnützigen Zweck verfolgen. Sie werden in der Regel durch einen oder mehrere ehrenamtliche(n) oder hauptamtliche(n) Mitarbeiter vertreten. Sie fungieren in der Zusammenarbeit meist als Ansprechpartner für die Studierenden. Reinders bezieht darüber hinaus auch das „Klientel“, also die Zielgruppe des Kooperationspartners in den Kreis der Service Learning-Akteure mit ein. (vgl. 2016, S. 35 f.) Bei der Zielgruppe eines Service Learning-Projekts muss es sich nicht unbedingt um sog. benachteiligte Menschen handeln. So können beispielsweise auch Schüler oder Bewohner eines Stadtteils als Zielgruppe einer zivilgesellschaftlichen Organisation gelten. Das unmittelbare Einbeziehen einer Partnerorganisation bzw. deren Zielgruppe in ein Service Learning-Projekt stellt dabei generell kein Muss dar, wie andere Autoren, z.B. Jacoby (2015, S. 4) betonen: „Service-learning activities can take place at or away from the community site and may or may not engage students in interacting with community organization leaders or clients.“ Eine Mittlerfunktion zwischen Hochschulen und zivilgesellschaftlichen Akteuren können darüber hinaus auch sog. Freiwilligen Agenturen übernehmen, die als Service-Dienstleister

beispielsweise bei der Suche und Vermittlung von Einsatzstellen für Studierende, unterstützen.<sup>9</sup>

### **2.2.2 Modelle bzw. Formen**

Hinsichtlich der Art und Weise, wie die Zusammenarbeit der Akteure im Rahmen eines Service Learning-Programms konzipiert bzw. organisiert wird, lassen sich unterschiedliche Formen identifizieren und klassifizieren. Die Unterschiede können sich einerseits auf die curriculare bzw. institutionelle Anbindung, die (inter-)disziplinäre Ausrichtung, die praktischen und inhaltlichen Tätigkeitsschwerpunkte im Engagement sowie weitere Implementierungsaspekte, wie z.B. der Schwierigkeitsgrad, die Frage nach der Verpflichtung oder die zeitliche Intensität, beziehen.

#### **2.2.2.1 Curriculare Anbindung**

Service Learning-Angebote, die in den Lehrplan integriert sind („curricular/course-based/academic service-learning“), weisen eine Anbindung zum Studium auf. Hierbei besteht entsprechend die Möglichkeit, auf die Ressourcen zurückzugreifen, die von Seiten der Hochschulen für Lehrveranstaltungen zur Verfügung gestellt werden, wie z.B. Seminarräume, die fachliche Betreuung durch Dozierende oder die Kreditierung der Leistung. In Abgrenzung hierzu sind studienergänzende Service Learning-Formen („extra- bzw. cocurricular service-learning“) in der Regel flexibler gestaltet und zielen eher darauf ab, dass die beteiligten Studierenden auf eigene Initiative hin gesellschaftliche Verantwortung übernehmen (im Sinne des sog. Leadership-Gedankens). Hierbei handelt es sich meist um selbstorganisierte Studierenden-Projekte, beispielsweise die spontane Organisation einer Demonstration für ein gesellschaftlich relevantes Thema. Ein formeller Rahmen zur Reflexion ist hier entsprechend nicht gegeben. (vgl. Jacoby 2015, S. 22) Eine Kombination aus selbstorganisiertem und curricularem Setting wurde u.a. an der Universität Augsburg entwickelt. In diesem Rahmen arbeiteten Studierende über drei Semester in gemeinnützigen Projekten zusammen, beispielsweise in einer Studierenden-Initiative, wobei ihre Arbeit durch ein speziell entwickeltes Begleitstudium ergänzt wurde. Eine Einbindung des eigenverantwortlichen Engagements in das Curriculum mit entsprechender Kreditierung der Leistungen wurde somit ermöglicht. (vgl. Dürnberger/Sporer 2009, S. 30 ff.)

#### **2.2.2.2 Institutionelle Verankerung und (inter-)disziplinäre Ausrichtung**

Die Unterscheidung zwischen fachspezifischen und fachübergreifenden Service Learning-Programmen („discipline-based“ bzw. „interdisziplinäre service-learning courses“) steht in der Regel in einer Verbindung zur institutionellen Verankerung des Angebots innerhalb einer Hochschule. (vgl. Jacoby 2015, S. 23) Fachspezifische bzw. disziplinbasierte Programme sind an Lehrstühle angebunden. Eine Lehrperson nutzt den Service Learning-Ansatz in diesem Fall

---

<sup>9</sup> Als Beispiel kann hier die Agentur Mehrwert mit dem Programm „Do it!“ angeführt werden. Interessierte Hochschulen erhalten in diesem Rahmen eine professionelle Beratung und aktive Unterstützung beim Aufbau eines Service Learning-Programms. Auch im Rahmen der Implementierung des Kölner Programms wurde dieses Angebot genutzt.

zur Vermittlung bestimmter Lehrinhalte im Rahmen des Fachstudiums. Hierbei kommen grundsätzlich alle Disziplinen und Module in Frage. Die teilnehmenden Studierenden verfügen dann in der Regel über einen ähnlichen Wissensstand in Bezug auf ihr Fach. Entsprechend können die Programmplaner im Rahmen der Projektakquise zielgerichtet nach passenden Problemstellungen aus der (Fach-)Praxis suchen. Auf diese Weise können die Studierenden typische Tätigkeitsfelder der Disziplin kennen lernen, was (im Idealfall) zu einer Professionalisierung der Studierenden beitragen kann. Disziplinunabhängige bzw. fachübergreifende Service Learning-Programme werden meist von zentralen Stellen innerhalb der Hochschule organisiert, beispielsweise dort wo es um den Aufbau sog. Schlüsselkompetenzen geht.<sup>10</sup> In den hier angebotenen Service Learning-Projekten arbeiten Studierende aus unterschiedlichen Fachrichtungen und in unterschiedlichen Stadien ihres Studiums zusammen. Dadurch sollen sie entsprechend die Möglichkeit bekommen, über ihren fachspezifischen Tellerrand hinauszublicken und ggf. neue (berufliche) Perspektiven einzunehmen.

### **2.2.2.3 Tätigkeitsschwerpunkte**

Generell handelt es sich bei Service Learning-Angeboten um zeitlich begrenzte Engagements mit einer vorgegebenen Aufgabenstellung und Zielsetzung, weshalb mit Blick auf die Ausübung der Tätigkeit durch die Studierenden von einem Projekt-Charakter gesprochen werden kann. Dabei lassen sich drei mögliche Tätigkeitsschwerpunkte bei Service Learning-Projekten unterscheiden: Entweder es handelt sich um ein „direktes Engagement“ (Jacoby 2015, S. 21), ein „indirektes Engagement“ (Jacoby 2015, S. 21) oder ein „Engagement durch Anwaltschaft“ (Seifert/Zentner/Nagy 2012, S. 18). Im Rahmen eines direkten Engagements arbeiten Studierende im unmittelbaren Kontakt mit der Zielgruppe des gemeinnützigen Kooperationspartners zusammen. Typische Beispiele hierfür sind Tutorenprogramme für Schülerinnen und Schüler in Brennpunktschulen oder die Essensausgabe an Wohnungslose. Bei indirekten Engagements steht die Unterstützung der Einrichtung im Vordergrund, ein direkter Kontakt mit der Zielgruppe ist in der Regel nicht oder nur selten, z.B. zu Recherche-Zwecken integriert. Die Entwicklung eines Marketing-Konzeptes oder die Organisation einer Fundraising-Veranstaltung für einen Verein können hier klassischerweise als Projektbeispiele angeführt werden. Der Nutzen für die jeweilige Zielgruppe des Kooperationspartners wird dabei i.d.R. erst nach der Projektarbeit der Studierenden sichtbar bzw. wirksam. Unter einem Engagement durch Anwaltschaft werden diejenigen Aktivitäten subsumiert, „die Öffentlichkeit für ein Problem schaffen und die öffentliche Wahrnehmung verändern sollen, zum Beispiel [durch] eine Kampagne im Stadtteil zum Thema „Klimawandel und Energiesparen“ oder eine Spendensammlung für die Erneuerung eines historischen Gebäudes im Ort“ (Seifert/Zentner/Nagy 2012, S. 18). Eine unmittelbare Zusammenarbeit mit einer Organisation bzw. spezifischen Zielgruppe ist dabei nicht zwingend notwendig. Oft

---

<sup>10</sup> In diese Kategorie kann dann das Service Learning-Programm der Universität zu Köln einsortiert werden. (vgl. Kap. 5.3)

handelt es sich bei den Kooperationspartnern dann um (lose) Zusammenschlüsse von Menschen, die sich für das ausgewählte Thema ebenfalls ehrenamtlich engagieren (wollen).

#### **2.2.2.4 Weitere Implementierungsaspekte**

Je nachdem, welche Ziele eine Hochschule mit ihrem Service Learning-Angebot verfolgen möchte, erfolgt auch die Auswahl des jeweiligen Modells bzw. der Tätigkeitsschwerpunkte. Jacoby plädiert hierbei für ein möglichst breites Angebotsspektrum mit unterschiedlichen Intensitäten und Schwierigkeitsgraden, die im Verlauf des Studiums gesteigert werden können. (vgl. Jacoby 2015, S. 22 f.) Eine vergleichbare, modulare Struktur mit unterschiedlichen, aufeinander aufbauenden Service Learning- bzw. Engagementangeboten innerhalb einer Hochschule ist im deutschen Hochschulkontext bislang nicht zu erkennen. Ob eine Service Learning-Teilnahme freiwillig oder verpflichtend im Rahmen des Studiums verankert werden soll, wird innerhalb der Community diskutiert. Als Argument für eine verpflichtende Teilnahme kann angeführt werden, dass dann gerade auch diejenigen Studierenden Erfahrungen in einem gemeinnützigen Kontext sammeln können, die bisher keinen Bezug bzw. keine Affinität zum gesellschaftlichen Engagement hatten. (vgl. Küpers 2009, S. 37) Nachteilig scheint demgegenüber, dass das Wesensmerkmal des gesellschaftlichen Engagements, die Freiwilligkeit (vgl. Kap. 4.3.1.2) und damit möglicherweise auch der „Eigensinn des Engagements“ (vgl. Kap. 4.3.2) durch die Verpflichtung ausgehebelt werden.

#### **2.2.3 Abgrenzung gegenüber anderen Service-Programmen an Hochschulen**

Neben Service Learning-Programmen existieren auch andere Angebote, v.a. an Hochschulen in den USA, die auf eine Verbindung der beiden Komponenten „Service“ und „Learning“ abzielen. Sie werden als „service programs“ bezeichnet. Mit dem Ziel, Service Learning von anderen Programmen abzugrenzen und den Begriff damit zu schärfen, entwickelte Robert L. Sigmon (1994) eine „Service and Learning Typology“, in der er die zur damaligen Zeit vorgefundenen Angebote an Hochschulen, die eine Beziehung zwischen den beiden Komponenten aufwiesen, ordnete. „In this comparative form, the typology is helpful not only in establishing criteria for distinguishing service-learning from other types of service programs but also in providing a basis for clarifying distinctions among different types of service-oriented experiential education programs“ (Furco 1996, S. 2). Anhand der Schreibweise, also der Groß- oder Kleinschreibung der Begriffe „Service“ und „Learning“, zeigt er auf, welche Ziele im Spektrum zwischen „Lernzielen“ und „Engagement-Zielen“ jeweils aus der Programmsicht im Vordergrund stehen: „The types are defined by their initial aims rather than whatever outcomes eventually emerge.“ (Sigmon 1997, S. 3)

So geht es bei „service-LEARNING“ hauptsächlich um das Erreichen wissenschaftlicher Lernziele. Der Nutzen für die gemeinnützigen Partnerorganisationen, die Qualität der Ergebnisse der Projektarbeit, also die Service-Outputs rücken hierbei in den Hintergrund. Die gemeinnützige Praxis wird somit als Lernort und Impulsgeber für die fachbezogene und

überfachliche Ausbildung der Studierenden genutzt. Als Beispiele für diese Form führt Furco Praktika oder sog. Field Education programs im gemeinnützigen Umfeld an. Diese Programme spielen insbesondere in Studienfächern eine Rolle, die auf eine berufliche Tätigkeit im sozialen Bereich oder im Bildungskontext ausgerichtet sind. Hierzu können beispielweise Hospitationen oder Unterrichtsversuche an Brennpunktschulen gezählt werden. Sie stellen in der Regel co-curriculare Lerngelegenheiten für Studierende dar und sollen insbesondere die berufliche Entwicklung der Studierenden fördern. (vgl. 1996, S. 4 f.) „SERVICE-learning“-Programme zeichnen sich auf der anderen Seite durch einen Engagement-Fokus aus, der die Bedürfnisse des gemeinnützigen Kooperationspartners in den Mittelpunkt stellt und weniger das Erreichen von Lernzielen oder eine gezielte Reflexion auf Seiten der Studierenden. Typische Beispiele in dieser Kategorie können Volunteering- oder Community Service-Angebote sein, die wenn überhaupt nur gelegentliche Reflexionsmöglichkeiten beinhalten (vgl. Eyler/Giles 1999, S. 4). Hierbei steht die aktuelle (Not-)Hilfe im Vordergrund, beispielsweise an einem Freitag, an dem ein Spielplatz renoviert oder eine Müllsammel-Aktion durchgeführt wird. Oder es handelt sich um ein Unterstützungsangebot für Organisationen, bei dem Studierende regelmäßig oder geblockt in den Semesterferien z.B. Essen an Wohnungslose ausgeben.<sup>11</sup> Kritiker bezeichnen insbesondere das Volunteering „as a one-way , rather paternalistic kind of "feel good" concept that infers the perpetuation of the status quo and dependency“ (Jacoby 2015, S. 2). Dagegen weisen „service learning“-Angebote keine direkte Verbindung zwischen Lernzielen und Engagementzielen auf: „[S]ervice projects may capture student enthusiasm and interest, but the students are left to make academic connections themselves.“ (Eyler/Giles 1999, S. 4) Last but not least betont „SERVICE-LEARNING“ die Zielbalance und den beidseitigen Nutzen für die Studierenden und die gemeinnützigen Kooperationspartner: „Service, combined with learning, adds value to each and transforms both“ (Porter-Honnet/Poulsen 1990, S. 40 zit. nach Jacoby 2015, S. 3). Mit Bezugnahme auf Sigmon (1994) arbeitet Furco heraus, dass gerade diese Balance zwischen den Lernzielen für die Studierenden und dem Nutzen für den gemeinnützigen Partner, die reziproke Beziehung, den Service Learning-Ansatz von anderen erfahrungsbasierten Ansätzen mit Community-Bezug unterscheidet: „Herein lies the key to establishing a universal definition for service-learning“ (Furco 1996, S. 2).

Welche Lern- und Engagementziele in der Praxis jeweils konkret verfolgt werden, hängt letztlich v.a. vom Anbieter ab. Das Leitbild einer Hochschule oder die Anbindung des Service Learning-Angebots innerhalb der Hochschule spielen dabei für die Zielformulierung und

---

<sup>11</sup> Gerade beim Community Service wird deutlich, dass die Grenzen zwischen den Programmformen fließend sein können. Denn wenn Studierende anfangen, sich – um bei dem Beispiel der Essensausgabe an Wohnungslose zu bleiben – mit den Geschichten der Menschen, die sie bedienen auseinander zu setzen, Gespräche mit den Mitarbeitern der Einrichtung und der Zielgruppe führen und den Kontext beleuchten, der zu Wohnungslosigkeit als Phänomen führen kann, rückt das Angebot eher in den Bereich des SERVICE-LEARNINGS. (vgl. Furco 1996, S. 4)

Gestaltung des Angebots eine ausschlaggebende Rolle. (vgl. auch Seifert 2011, S. 42; Backhaus-Maul/Roth 2013, S. 114 ff.; Jacoby 2015, S. 3)

#### **2.2.4 Gestaltungsmerkmale**

Die didaktische Umsetzung des Service Learning-Ansatzes orientiert sich grundsätzlich an der Lehr-Lern-Form des Projekts. (vgl. Sliwka 2004, S. 5; Altenschmidt/Miller 2010, S. 73 f.) Ein Projekt ist dabei „im Wesentlichen gekennzeichnet durch eine Aufgabe mit klarer Zielsetzung, die unter interdisziplinär-arbeitsteiligen und zumeist zeitlich, finanziell, personell und ggfs. weiter begrenzten Bedingungen erreicht werden soll“ (Altenschmidt 2009, S. 92). Darüber hinaus müssen noch weitere Spezifizierungen vorgenommen werden, die die besonderen Gestaltungsmerkmale von Service Learning-Projekten ausmachen.

##### **2.2.4.1 Didaktische Leitlinien**

Als Richtlinien für die Gestaltung des Service Learning-Ansatzes lassen sich auf Basis der vorangegangenen Auseinandersetzung drei didaktische Grundprinzipien bzw. Leitlinien ausmachen (vgl. auch Godfrey/Illes/Berry 2005, zit. nach Gerholz/Losch 2014, S. 84 f.; Reinders 2016, S. 27):

#### **1. Die Unterstützung der Reflexion**

Die Betonung der Reflexionskomponente im Service Learning-Phänomen bedingt die Gestaltungsimplication, dass Service Learner im Rahmen ihrer Programmteilnahme entsprechende Zeitfenster zur Reflexion bekommen und sie hierbei auch Unterstützung erfahren sollen (vgl. Reinders 2016, S. 27), beispielsweise von ihren Lehrpersonen oder Kooperationspartnern. Die bewusst geschaffenen Reflexionsgelegenheiten können dabei unterschiedliche Formen annehmen: in Gruppensettings oder individuell stattfinden, schriftlich (z.B. in Form von Lerntagebüchern) oder mündlich (z.B. im Seminar) erfolgen. Als Orientierungspunkte für eine effektive Gestaltung der Reflexionskomponente schlagen Eyler und Giles auf Basis ihrer eigenen Forschungsergebnisse die sog. Five C's vor: „Connection“, „Continuity“, „Context“, „Challenge“ und „Coaching“. (1999, S. 183 ff.)

#### **2. Eine Kooperation auf Augenhöhe**

Hieraus kann eine Art Verhaltenskodex bzw. ein Rollenverständnis abgeleitet werden, nach dem sich alle Akteure in einem Service Learning-Programm respektvoll, auf Augenhöhe begegnen, gegenseitig ihre Stärken anerkennen und somit auch wechselseitig von einander lernen können. (vgl. Sigmon 1979, S. 11) Und

#### **3. Die gesellschaftliche Relevanz der Aufgabenstellung**

Aus dem Reziprozitäts-Postulat folgt, dass die Aufgabenstellung, die Studierende im Rahmen ihres Service Learning-Projektes bearbeiten, einen echten Bedarf der Gesellschaft, des Kooperationspartners oder der Zielgruppe aufgreift. Hieraus folgt, „that the community is not a learning laboratory and that service-learning should be

designed *with* the community to meet needs identified *by* the community“ (Jacoby 2015, S. 4, hervorgehoben im Original).

Diese drei Leitlinien des Service Learning-Ansatzes gelten in der Literatur als konsensfähig. (vgl. Reinders 2016, S. 27) Im Vergleich mit anderen praxisorientierten Lehr-Lernkonzepten, wie z.B. Lehrforschungsprojekte oder Praktika, stellen diese Gestaltungsprinzipien gemeinsam bzw. in ihrem Zusammenwirken dann ein Alleinstellungsmerkmal dar.

#### **2.2.4.2 Programmbezogene Qualitätsstandards**

Aus der universitären (Forschungs-)Praxis heraus wurden zur Erfüllung der aufgezeigten konstituierenden Merkmale in den vergangenen Jahrzehnten unterschiedliche Qualitätsstandards für die Umsetzung von Service Learning-Programmen erarbeitet. Seit den 1990er Jahren gelten die sog. Wingspread principles<sup>12</sup>, die „Principles of Good Practice in Combining Service and Learning“, für den (amerikanischen) Hochschulbereich als richtungsweisend (vgl. Porter-Honnet/Poulsen 1990, S. 40 zit. nach Jacoby 2015, S. 6 f.):

„An effective and sustained program:

1. Engages people in responsible and challenging actions for the common good.
2. Provides structured opportunities for people to reflect critically on their service experience.
3. Articulates clear service and learning goals for everyone involved.
4. Allows for those in need to define those needs.
5. Clarifies the responsibilities of each person and organization involved.
6. Matches service providers and service needs through a process that recognizes changing circumstances.
7. Expects genuine, active, and sustained organizational commitment.
8. Includes training, supervision, monitoring, support recognition, and evaluation to meet service and learning goals.
9. Insures that the time commitment for service and learning is flexible, appropriate, and in the best interest of all involved.
10. Is committed to program participation by and with diverse populations.“

Unter den Forschern in den USA gibt es jedoch auch kritische Stimmen, die die Problemseite einer solchen (auf Messbarkeit hin ausgerichteten) Standardisierung und Fokussierung auf Best-Practice-Programme aufzeigen, beispielsweise im Hinblick auf den Verlust von Flexibilität und Vielfalt in der Programmgestaltung. (vgl. u.a. Butin 2003, S. 1687 ff.)

---

<sup>12</sup> Initiator und Koordinator dieses Entwicklungsprozesses war die „National Society for Experiential Education“, die in diesem Zusammenhang mehr als 70 Organisationen befragte und eine eigene Arbeitsgruppe für die Ausarbeitung der Ergebnisse gründete. (vgl. Jacoby 2015, S. 6)

Für den deutschen Hochschulkontext wurden in einem mehrmonatigen Diskussionsprozess zwischen Vertretern von Wissenschaft und Zivilgesellschaft zehn Kriterien herausgearbeitet, die als „Referenzrahmen für gelingendes Service Learning“ bzw. zur (weiteren) Qualitätssicherung dienen sollen. (vgl. Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/Redaktionsgruppe Qualität 2019) Die darin beschriebenen Kriterien werden nachfolgend aufgezeigt.

	Kriterium	Beschreibung
1	<b>Gesellschaftlicher Bedarf</b>	Projekte und Maßnahmen entstehen aus realen gesellschaftlichen Problemen und Aufgaben und zielen auf einen konkreten Nutzen für den Einzelnen, eine Gruppe oder die Gesellschaft ab.
2	<b>Definierte Ziele</b>	Alle Beteiligten definieren gemeinsame Ziele, auf die kooperativ hingearbeitet wird und die zum Abschluss auf ihre Erreichung hin überprüft werden.
3	<b>Service Learning ist Bestandteil des Studiums</b>	Service Learning ist strukturell und inhaltlich in das Studium eingebunden und mit den Lernzielen des Studiums verknüpft.
4	<b>Kompetenzerwerb der Studierenden</b>	Studierende erwerben im Service Learning je nach inhaltlicher und didaktischer Gestaltung durch die Lehrenden und Non-Profit-Organisationen persönliche, soziale, fachliche und berufliche Kompetenzen.
5	<b>Lernen in fremden Lebenswelten</b>	Studierende lernen und handeln außerhalb des eigenen Hochschul- und Studienkosmos.
6	<b>Kooperation der Beteiligten</b>	Alle Beteiligten wirken gemeinsam an der Planung, Vorbereitung und Ausgestaltung von Service Learning mit.
7	<b>Reflexion</b>	Die Beteiligten reflektieren fachlich und wissenschaftlich angeleitet ihre Erfahrungen im Service Learning.
8	<b>Begleitung der Studierenden</b>	Studierende werden bei der Planung und Durchführung von Service-Learning-Projekten unterstützt und begleitet.
9	<b>Evaluation und Qualitätsentwicklung</b>	Service-Learning-Projekte beinhalten Maßnahmen zur Evaluation, insbesondere zur Qualitätssicherung und -entwicklung.
10	<b>Anerkennung und Würdigung</b>	Das Engagement und die Leistungen der beteiligten Akteure werden im Service Learning und insbesondere zum Abschluss anerkannt und gewürdigt.

Abb. 1: Zehn Kriterien – ein Referenzrahmen für gelingendes Service Learning (vgl. Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/Redaktionsgruppe Qualität 2019)

Für die Gestaltung von Service Learning-Programmen liefert der Referenzrahmen grundlegende Leitlinien, an denen sich interessierte Hochschulen orientieren und bereits aktive Hochschulen messen lassen können. Seine Praxisrelevanz bzw. sein Nutzen für die damit angestrebte Professionalisierung der Service Learning-Praxis wird sich in der Arbeit mit den Kriterien jedoch erst noch zeigen müssen.

### 2.3 Wie hat sich der Service Learning-Ansatz entwickelt? Ein chronologischer Rückblick zur Geschichts-Sensibilisierung

Um die dargestellte Komplexität in der begrifflichen Annäherung an das Service Learning-Phänomen und in der praktischen Umsetzung von Service Learning-Programmen besser einordnen zu können, geht es nun darum herauszufinden, unter welchen Umständen und mit welcher Intention der Service Learning-Ansatz ursprünglich an den Start gegangen ist. Ein Rückblick ist wichtig, „to provide a historical consciousness for today’s service-learning advocates and practioners, enableing them to use lessons from the past to strengthen

service-learning's future.“ (Stanton/Giles/Cruz 1999, S. 2) Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund, dass der Service Learning-Ansatz auch an deutschen Hochschulen vermehrt Einzug erhält, ohne erkennbaren Diskurs darüber, wie und auf welcher (normativen) Basis der Ansatz hier verstanden und angewandt wird bzw. werden soll. Die Chance für die deutsche Entwicklungsgeschichte liegt darin, das Service Learning-Phänomen – unter Beachtung seines Entstehungskontextes – zu erforschen und – unter Beachtung unserer spezifischen Kontextbedingungen – weiterzuentwickeln.

### **2.3.1 Im internationalen Kontext**

Weltweit lassen sich Hochschulen ausmachen, die ein Service Learning-Angebot aufgebaut haben. Ein internationaler Zusammenschluss dieser Hochschulen ist das „Talloires Network“, das aktuell 388 Mitglieder aus insgesamt 77 Ländern zählt.<sup>13</sup> Für die nachfolgende Darstellung der Entwicklungsgeschichte wird eine Einschränkung auf den nordamerikanischen Raum vorgenommen, da das Service Learning-Phänomen hier seinen Ursprung hat und die größte landesweite Verbreitung vorweisen kann.

#### **2.3.1.1 Ursprung**

Als Nährboden für die Entstehung des Service Learning-Phänomens können rückblickend zwei Stränge ausgemacht werden: erstens die traditionell starke Bedeutung des „giving back to the community“-Gedankens in der amerikanischen Gesellschaft und die daraus abzuleitende Verankerung der Community-Orientierung im Leitbild amerikanischer Hochschulen und zweitens die pädagogische Tradition der „experiential education“. (vgl. Waterman 1997, S. 2; Seifert 2011, S. 21 f.; Jacoby 2015, S. 14 ff.) „Since the founding of Harvard College in 1636, the goals of American higher education have included the preparation of citizens for active involvement in community life.“ (Smith 1994, S. 55 zit. nach Jacoby 1996, S. 10) Beide Elemente, das erfahrungsbasierte Lernen und die Übernahme von gesellschaftlicher Verantwortung im Kontext von Bildungsprozessen finden ihre Synthese in den Arbeiten von John Dewey (1859-1952), der bis heute als „America's Philosopher“ (Hickman 2004, S. 12) gilt. Obwohl Dewey den Begriff „Service Learning“ selbst nie verwendet hat, wird v.a. sein pädagogisches Werk, insbesondere „Democracy and Education“ (1916), „Experience and Education“ (1938), aber auch „How We Think“ (1933) (vgl. Jacoby 2015, S. 5 f.) als theoretische und normative Grundlage für die Entwicklung des Ansatzes angeführt. (vgl. hierzu auch Rocheleau 2004, S. 7 f.; Reinders 2016, S. 21) Nach Deweys Tod verlor sein Ansatz bildungspolitisch in den USA zunächst an Bedeutung. Jedoch begannen in den 1960er und 70er Jahren einzelne Lehrende an unterschiedlichen Hochschulen im Land damit, neue, praxisorientierte Konzepte zu erproben und zu erforschen, die auf eine ganzheitliche, persönliche Entwicklung der Studierenden abzielten.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Vergleiche zum aktuellen Stand: <http://talloiresnetwork.tufts.edu/who-we-ar/talloires-network-members/>

<sup>14</sup> Sigmon zählt in diesem Zusammenhang sechs Programm-Arten auf, die sich in dieser Zeit im Land verbreiteten: „Classroom-based experiential education“ (z.B. in Form von Simulationen oder Spielen), „Career exposure and life-style planning-Programme“, „Outward Bound-Programme“ (z.B. Outdoor-

Im Kontext dieser sog. experiential movement kristallisierte sich sodann auch das Service Learning-Konzept heraus. (vgl. Jacoby 1996, S. 12) Den sog. Service Learning-Pionieren ging es letztlich – genau wie Dewey damals oder Bildungskritikern heute – darum, eine Veränderung im Bildungssystem und insbesondere der Lehre herbeizuführen: „In formal education, as it is currently structured, students are told what to do and how to do it as well as what is important and what is unimportant. [...] the present system of education is not committed to creating confident people whose learning is self-generated. [...] Service-learning internships have as their intent the development of open, flexible, competent, learning and caring individuals.“ (Sigmon 1970, S. 6 f.) Während es Sigmon, insbesondere um die Einzigartigkeit des Service-Settings als Lernumgebung sowie die Verwirklichung des Reziprozitätsgedankens im Service Learning-Ansatz ging, forcierten andere Service Learning-Pioniere in ihren Konzepten z.B. eher die Vermittlung demokratischer Werte. (vgl. hierzu ausführlich Seifert 2011, S. 34 ff.) So entwickelten sich an unterschiedlichen Universitäten entsprechend auch unterschiedliche Programmschwerpunkte und Ausprägungen des Service Learning-Ansatzes, die auch heute noch die Vielfalt des Praxisangebots prägen.

### **2.3.1.2 Meilensteine**

Als erste Quelle, in der der Begriff „service-learning“ auftaucht, gilt eine Veröffentlichung von Robert Sigmon und William Ramsey für das „Southern Regional Education Board“ im Jahr 1967. „Service-learning at that time was defined as the integration of the accomplishment of a public task with conscious educational growth.“ (Sigmon 1979, S. 9) Dabei handelte es sich bei einer typischen Service Learning-Aktivität um eine zehn bis 15-wöchige Vollzeit-Tätigkeit in einer lokalen, öffentlichen Einrichtung zu einer definierten Aufgabenstellung, die als Studienleistungen angerechnet und zum Teil auch finanziell vergütet wurde. So war dann auch die Rede von „service-learning internships“. (vgl. Sigmon 1970, S. 6) Bildungspolitisch wurde der Ansatz jedoch erst ab den 1980er Jahren wahrgenommen. Denn vor dem Hintergrund zunehmender Klagen über eine Entfremdung und Politikverdrossenheit junger Menschen in dieser Zeit, musste nach (neuen) Möglichkeiten gesucht werden, dieser Entwicklung entgegenzuwirken. Gleichzeitig erregten neue Erkenntnisse aus der Hirnforschung Aufmerksamkeit, die z.B. die Rolle der Selbstaktivität im Lernprozess oder authentische Lernsituationen hinwiesen. (vgl. Sliwka 2004, S. 8) So kam es, dass der Service Learning-Ansatz zunehmend Beachtung im Hochschulkontext, aber auch in Schulen erfuhr. Eine hervorzuhebende Geschichte im Rahmen dieser Entwicklungsphase stellt die auf den Harvard Studenten Wayne Meisel zurückgehende Initiative COOL („Campus Outreach Opportunity League“) dar, die er im Jahre 1984 gründete. Er war überzeugt, dass sich Studierende – entgegen der Auffassung politischer Entscheidungsträger – engagiert in die Gesellschaft einbringen würden, wenn die entsprechenden Rahmenbedingungen an ihren Hochschulen gegeben wären. Somit startete

---

Trainings), „Cooperative education“ (z.B. durch studienintegrierte Praktika in Unternehmen), „Adult self-initiated learning exercises“ (ohne institutionelle Unterstützung) und Programme, „based in public need settings“ (z.B. Volunteering-Programme, Feldstudien oder Praktika in öffentlichen Einrichtungen sowie Service Learning). (vgl. 1979, S. 9)

er seinen „Walk for Action“, in dem er von Maine bis Washington D.C. wanderte und auf seinem Weg über 70 Hochschulen mit seiner Mission erreichte. Diese Aktion gilt als Ausgangspunkt für eine nationale Studentenbewegung und die damit einhergehende Ausweitung von Community Service- und Service Learning-Programmen an Hochschulen in den USA. Zu einer tragfähigen Implementierung dieser Programme trug darüber hinaus die Gründung des Netzwerkes „Campus Compact“ im Jahr 1985 bei. Hierbei handelt es sich um einen Zusammenschluss von mittlerweile 1100 Hochschulen, die es sich gemeinsam zum erklärten Ziel gemacht haben, die strukturellen Voraussetzungen zu schaffen, um das Engagement ihrer Studierenden curricular zu verankern und somit einen Beitrag zur Bildung verantwortungsbewusster Mitglieder der Gesellschaft zu leisten. (vgl. Reinmuth/Saß/Lauble 2007, S. 14 f.) Durch die Verabschiedung verschiedener Gesetze in den 1990er Jahren wurde die Verbreitung des Lehr-Lernkonzeptes noch weiter vorangetrieben. In diesem Zusammenhang wurden große Organisationen wie „Lern and Serve America“ gegründet und mit entsprechenden finanziellen Mitteln ausgestattet, um den Aufbau von Service Learning-Angeboten an Schulen und Universitäten zu fördern. Mit der Gründung des „Michigan Journal of Community Service Learning“ im Jahr 1994 wurde darüber hinaus eine Plattform geschaffen, die zur wissenschaftlichen Fundierung und Evaluation des Ansatzes im Hochschulkontext beigetragen soll. (vgl. Bernhardt 2008, S. 8)

### **2.3.1.3 Aktuelle Lage**

Neben Service Learning-Programmen existieren an amerikanischen Hochschulen auch verschiedene andere Service-Angebote. Trotz ihrer konzeptionellen Unterschiede haben sie dabei alle gemeinsam, dass sie den Bildungsauftrag von Hochschulen zur Förderung zivilgesellschaftlicher Verantwortungsübernahme aktiv zum Ausdruck bringen und somit zur selbstverständlichen Praxis des Studienalltags in den USA gehören. Als übergreifendes Konzept gilt dabei das „Civic Engagement“ (oder alternative das „Community Engagement“). Der Begriff scheint sich in den USA in den letzten Jahren auf bildungspolitischer Ebene zum neuen Leitbegriff heraus zu kristallisieren und den Service Learning-Begriff im Rahmen von Förderaktivitäten langsam abzulösen. Zum Civic Engagement werden alle politischen und nicht politischen Aktivitäten von Hochschulen und ihren Mitgliedern gezählt, die die Entwicklung der demokratischen Gesellschaft vorantreiben sollen. Kritiker dieser begrifflichen Präferenzverlagerung sprechen hier von einer Art Sammelbecken, das die hart umkämpften Abgrenzungskriterien für Service Learning letztlich verwässert. (vgl. Jacoby 2015, S. 4) Eine begriffliche Trennung wird deshalb v.a. von Campus Compact hervorgehoben: „We believe it is integral for higher education to deeply involve students and faculty in community engagement. Service-learning is a key component in achieving this goal. In addition to being identified as a high-impact educational practice, service-learning is the most widespread pedagogy for civic engagement.“ (Campus Compact in Jacoby 2015, S. XXVII) So wird versucht, den Service Learning-Begriff an Hochschulen weiter hochzuhalten. Ein rückläufiges Angebot von Service Learning-Programmen kann aktuell v.a. an Schulen in den USA konstatiert werden. Durch drastische Mittelkürzungen seitens der Regierung im

Jahr 2011 musste das nationale Förderprogramm „Learn and Serve America“ eingestellt werden (vgl. Ryan 2012, S. 5), was die Abhängigkeit der Service Learning-Akteure bzw. der gewachsenen Infrastruktur zur Förderung von Service Learning-Angeboten von der staatlichen Unterstützung verdeutlicht.

Zusammenfassend kann man heute von einer gewachsenen Anerkennung und großflächigen Verbreitung des Service Learning-Ansatzes im Hochschulsektor der USA sprechen. Damit es hierzu kommen konnte, waren umfangreiche Ressourcen notwendig: von der Basis aus durch engagierte Lehrende und Studierende, von Seiten der Hochschul-Leitungsebene und mit Unterstützung großer Organisation, die durch ihre staatliche Finanzierung jedoch auch vom politischen Willen abhängig sind. Dieser kurze Einblick in die vielschichtige Entstehungsgeschichte zeigt auf, dass Service Learning nicht einfach nur eine (neue) Lehr-Lernmethode ist. Sondern dass dahinter auch eine Bewegung und ein Bedürfnis stehen, die Hochschulbildung um eine gesellschaftliche Komponente zu erweitern und dadurch einen sinnstiftenden, zukunftsorientierten Beitrag für die Entwicklung der Studierenden, der Hochschulen und der Gesellschaft zu leisten.

### **2.3.2 Im nationalen Kontext**

Für den deutschen Hochschulkontext stellt Service Learning ein relativ neues und – zumindest was die Universitäten betrifft – vielleicht auch irritierendes Phänomen dar. (vgl. Backhaus-Maul/Roth 2013, S. 7 f.) Von einer traditionell verankerten, aktiv gelebten Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung im Sinne einer „dritten Säule“ neben Forschung und Lehre kann hierzulande keine Rede sein. Trotzdem lassen sich verschiedene Entwicklungen identifizieren, die – auch im Kontext der Bolognareform – auf eine zunehmende Beachtung des Themas an deutschen Hochschulen schließen lassen. (vgl. Backhaus-Maul/Roth 2013, S. 28)

Die Implementierungsbemühungen des Service Learning-Ansatzes an Hochschulen in Deutschland treffen auf ein Hochschulsystem, in dem sich in den letzten Jahren ein tiefgreifender Wandlungsprozess vollzogen hat. Neben den notwendigen Veränderungen in der Studienstruktur, die sich aus der europäischen Studienreform ergaben, mussten die Hochschulen insbesondere auch steigende Studierenden-Zahlen<sup>15</sup> bewältigen. (vgl. HRK 2014, S. 6) Einerseits entstanden in diesem Zuge Strukturen, die den Einsatz innovativer, praxisorientierter Lehr-Lernansätze wie Service Learning fördern (sollten), andererseits wird angesichts dieser Herausforderungen deutlich, dass hochschuldidaktische oder sogar bildungstheoretische Erneuerungen gegenüber den Anstrengungen im Bereich der Organisationsentwicklung an manchen Hochschulen nicht unbedingt im Fokus der

---

<sup>15</sup> Zusätzlich zu ihrer quantitativen Erhöhung zeichnet sich die Studierendenschaft vermehrt auch durch ihre biographische Vielfalt aus, was einerseits als Potential für die Hochschulentwicklung betrachtet werden kann, andererseits jedoch auch einen erheblichen Beratungs- und Betreuungsaufwand notwendig macht, um den unterschiedlichen Erwartungen und Bedürfnissen der Studierenden gerecht werden zu können. (vgl. HRK 2013, S. 21 f.)

Bemühungen standen. So wird hier weiterhin Handlungsbedarf gesehen. (vgl. HRK 2014, S. 81; Knauf 2005, S. 183; Konegen-Greiner 2012, S. 44)

„Auch das freiwillige studentische Engagement, ob curricular oder extracurricular, hat mit den Bachelor- und Masterstudiengängen einen neuen Rahmen erhalten und aus Sicht der Hochschulen eher an Bedeutung zugenommen.“ (HRK 2014, S. 81) In diesem Kontext kann dann auch die Implementierung des Service Learning-Programms an der Universität zu Köln betrachtet werden. (vgl. Kap. 5.3)

### **2.3.2.1 Pionierarbeit**

In Deutschland wurde Service Learning das erste Mal im Jahr 2003 an der Universität Mannheim von dem Psychologie-Professor Manfred Hofer in einem seiner Seminare angeboten und im weiteren Verlauf – mit Unterstützung der sich aus dem Seminar heraus entwickelten Initiative „Campus Aktiv“ – institutionalisiert. (vgl. z.B. Bernhardt 2008, S. 1; Nationales Forum für Engagement und Partizipation 2013, S. 23) Der Fall der Universität Mannheim stellt insofern ein typisches Beispiel dar, wie sich Service Learning an einer deutschen Hochschule etabliert hat („bottom up“). (vgl. Backhaus-Maul/Roth 2013, S. 126; 130) Durch das Engagement weniger, aber mehr werdender Akteure wird dabei eine zunehmende Aufmerksamkeit – auch auf hochschulpolitischer Ebene – für das Thema gesellschaftliche Verantwortung von Hochschulen erreicht. Zu diesem Zweck wurde im Jahr 2009 das Hochschulnetzwerk „Bildung durch Verantwortung“ ins Leben gerufen, das 2015 durch die Gründung eines Vereins institutionalisiert werden konnte. Finanzielle Unterstützung beim Aufbau ihres Angebots erhielten einige Hochschulen in Deutschland von verschiedenen Stiftungen<sup>16</sup> sowie dem Stifterverband, durch dessen Ausschreibungen zahlreiche Projekte rund um das Thema Service Learning an Hochschulen<sup>17</sup> realisiert und etabliert werden konnten.

### **2.3.2.2 Reichweite**

Eine erste und bislang einzige Bestandsaufnahme der Service Learning-Aktivitäten im deutschen Hochschulkontext liefern Holger Backhaus-Maul und Christiane Roth (2013) mit ihrer „Vermessung eines jungen Phänomens“. Hierzu befragten sie im Jahr 2011 alle deutschen Hochschulleitungen (insgesamt 368 Hochschulen) hinsichtlich ihrer vorhandenen Service Learning-Angebote. Vertiefend führten sie an vier Hochschulen mit einem Service Learning-Angebot Fallstudien durch, um exemplarisch deren Entstehungsgeschichte und konkrete Programmumsetzung aufzeigen zu können. Von den 183 Hochschulen, die sich an der Online-Befragung beteiligten (die Rücklaufquote lag somit bei 50 %), gaben 15,2 % an, über ein Service Learning-Angebot zu verfügen. Dies entspricht einer absoluten Zahl von 56 Hochschulen, die sich über das ganze Bundesgebiet und die verschiedenen Hochschultypen

---

<sup>16</sup> Insbesondere die Freudenberg Stiftung, die Stiftung Mercator und die Robert-Bosch-Stiftung sind hierbei hervorzuheben. (vgl. Jaeger/In der Smitten/Grützmacher 2009, S. 44)

<sup>17</sup> vgl. beispielsweise die Abschlussdokumentation des Wettbewerbs „Mehr als Forschung und Lehre! Hochschulen in der Gesellschaft“: [https://www.stifterverband.org/campus\\_und\\_gemeinwesen](https://www.stifterverband.org/campus_und_gemeinwesen)

(25 Universitäten, 28 Fachhochschulen und drei Kunst- und Musikhochschulen) verteilen. (vgl. Backhaus-Maul/Roth 2013, S. 17 ff.) Bei diesen Angeboten handelt es sich vornehmlich um optionale Lehrveranstaltungen, die sich über einen begrenzten Zeitraum von ein bis zwei Semestern erstrecken und entsprechend ihrem Workload mit ECTS versehen sind. 16 der an der Umfrage beteiligten Hochschulen gaben an, dass es sich bei ihrem Angebot um ein fachübergreifendes Service Learning-Programm handelt. Vier Hochschulen bieten ein ausschließlich fachspezifisches Angebot, alle anderen Hochschulen ermöglichen ihren Studierenden beide Formen. (vgl. Backhaus-Maul/Roth 2013, S. 32 f.)

Mit Bezug auf die steigenden Mitgliederzahlen des Netzwerks „Bildung durch Verantwortung“ kann davon ausgegangen werden, dass sich die Aufmerksamkeit seitens der Hochschulen (z.B. in der Hochschuldidaktik) gegenüber dem Thema Service Learning seit der letzten Bestandserhebung erhöht hat. Verlässliche Daten liegen hierzu zum aktuellen Zeitpunkt aber (noch) nicht vor.

### **2.3.2.3 Mission (Zivil-)Gesellschaft**

Die Verbreitung des Service Learning-Phänomens in Deutschland kann auch in einem erweiterten Diskussionskontext betrachtet werden. Im Rahmen der sog. Mission Gesellschaft wird die gesellschaftliche Verantwortung von Hochschulen neben Forschung und Lehre in den letzten Jahren verstärkt auch hierzulande in den Betrachtungsfokus gerückt. Für deutsche Hochschulen, insbesondere für Universitäten stellt die Beschäftigung mit der Frage nach ihrem (aktiven) gesellschaftlichen Engagement vielerorts eine neue Dimension dar. (vgl. u.a. Stifterverband 2010, S. 5; Gerholz/Losch 2014, S. 91) Vor dem Hintergrund eines weiter steigenden Wettbewerbs zwischen Hochschulen kann eine solche Ausrichtung dann zur Profilbildung hinsichtlich einer stärkeren Praxisorientierung und der Betonung der gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme beitragen, wenn sie im Einklang mit der Ausrichtung der Hochschule insgesamt steht. (vgl. Jaeger/In der Smitten 2010, S. 98) Studierende können somit bei der Wahl einer Hochschule entscheiden, ob ihnen solche Angebote im Rahmen ihres Studiums wichtig sind oder ob sie andere Schwerpunkte legen wollen.

Die Annäherung an eine (strategische) Community-Orientierung von Hochschulen, wie sie im amerikanischen Hochschulsystem traditionell verankert ist, bietet somit eine mögliche (neue) Entwicklungsperspektive für deutsche Universitäten. Service Learning stellt dabei ein mögliches Angebot dar, in dem Hochschulen und (Zivil-)Gesellschaft aufeinander treffen.

Wie oder warum beide Seiten im Rahmen von Service Learning zusammenfinden, kann unterschiedliche Richtungen und Gründe aufweisen. In der Regel handelt es sich im deutschen Hochschulkontext um einen Ruck, der von der Hochschule ausgeht. (vgl. Backhaus-Maul/Roth 2013, S. 29) D.h. Hochschulverantwortliche für Service Learning gehen auf zivilgesellschaftliche Akteure zu und fragen eine entsprechende Zusammenarbeit an.

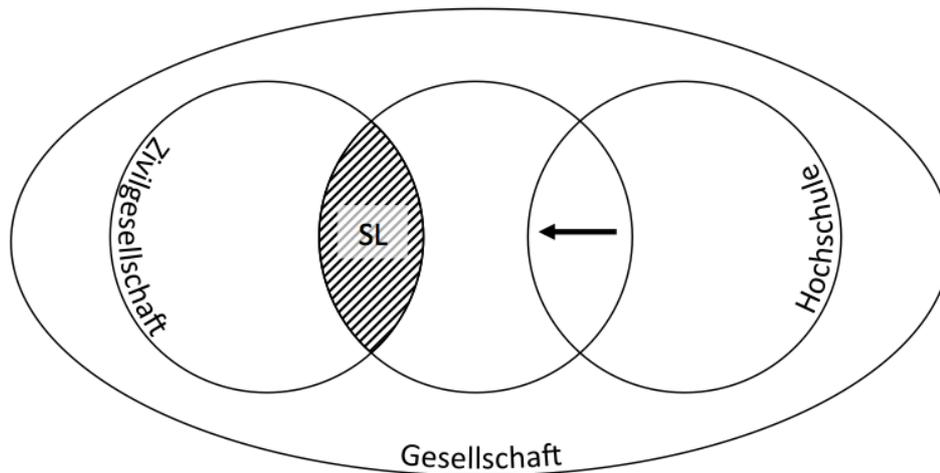


Abb. 2: Mission (Zivil-)Gesellschaft

Diese Vorgehensweise stellt grundsätzlich keinen Verstoß gegen das Prinzip der Gegenseitigkeit, also das Reziprozitäts-Postulat dar. So wird hier die Ansicht vertreten, dass es nicht entscheidend ist, wer den Impuls zur Zusammenarbeit gibt, sondern ob sich die jeweils Beteiligten dabei auf Augenhöhe begegnen und eine gemeinsame Zielsetzung erarbeiten.

## **2.4 Wie wirkt sich die Teilnahme an einem Service Learning-Projekt auf Studierende aus? Ein analytischer Durchblick zur Erkenntnis-Sammlung**

Eine zentrale Herausforderung in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Service Learning-Phänomen stellt die Frage nach seiner Wirksamkeit auf die teilnehmenden Studierenden dar. Denn neben euphorischen Stimmen sind im Entstehungsland des Service Learning-Ansatzes auch kritische Stimmen zu hören, die bemängeln, „that service waters down the curriculum, further weakening the quality of higher education, and that the time students spend volunteering in community agencies as part of a course might be better spent in the library or laboratory.“ (Gray/Ondaatje/Zakaras 1999, S. 1). Insbesondere Geldgeber wie z.B. Stiftungen oder Ministerien, aber auch Hochschulverantwortliche fordern entsprechend empirische Belege zu den proklamierten Potentialen des Ansatzes.

### **2.4.1 Internationale (Meta-)Studien**

Diese Forderungen nach Belegen für die Wirksamkeit des Service Learning-Ansatzes haben v.a. in den USA zu umfangreichen Forschungsaktivitäten geführt. (vgl. u.a. Eyler/Giles 1999, S. 6 f.) An diesem Punkt zeigt sich jedoch die Problematik, die aus der uneinheitlichen Begriffsverwendung resultiert. „The confounding use of service-learning term may be one reason why research on the impacts of service-learning has been difficult to conduct.“ (Furco 1996, S. 1) Trotzdem lohnt sich ein Blick in den Forschungsstand über die Wirkungen

einer Service Learning-Teilnahme auf Studierende, um mögliche Orientierungspunkte für die eigene Forschung zu erhalten, vergleichbar etwa mit einer Potentialanalyse des Ansatzes. Reinders (2016, S. 52 ff.), aber auch Bernhardt (2008, S. 14 ff.) und Gerholz/Losch (2014, S. 87 ff.) liefern in diesem Zusammenhang eine umfangreiche Zusammenstellung, Analyse und Bewertung von internationalen, primär quantitativen (Meta-)Studien, auf die an dieser Stelle verwiesen werden kann. Zusammenfassend kommen die Autoren zu dem begründeten Schluss, dass eine Teilnahme an einem Service Learning-Programm bei Studierenden Wirkungen entfaltet.

Das hierbei aufgezeigte Wirkspektrum deckt sich im Wesentlichen mit den Ergebnissen einer Metastudie von Eyler et al., die in der vorliegenden Arbeit bei der Leitfadententwicklung (Interview-Phase 3) als Hintergrundfolie einbezogen wurde. (vgl. Kap. 3.5.2.1) Die Metastudie liefert einen Überblick über primär quantitative Wirkungsstudien zu Service Learning in Bezug auf die unterschiedlichen Stakeholder. Der erste Abschnitt, der hier von besonderem Interesse war, widmet sich den Wirkungen auf Studierende. Zu den Oberkategorien „Personal Outcomes“, „Social Outcomes“, „Learning Outcomes“, und „Career Development“ listen die Autoren Studien auf, die sich mit einzelnen Aspekten dieser Wirkfelder befasst haben. Die Studienergebnisse werden jeweils in einer zentralen Aussage verdichtet. Dabei kommen einzelne Studien zum Teil auch zu kontroversen Ergebnissen. (vgl. Eyler et al. 2001, S. 1 ff.)

A. Personal Outcomes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Service Learning has a positive effect on student personal development such as sense of personal efficiency, personal identity, spiritual growth, and moral development</li> <li>• Service Learning has a positive effect on interpersonal development and the ability to work well with others, leadership and communication skills</li> </ul>
B. Social Outcomes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Service-learning has a positive effect on reducing stereotypes and facilitating cultural &amp; racial understanding</li> <li>• Service-learning may subvert as well as support course goals of reducing stereotyped thinking and facilitating cultural &amp; racial understanding</li> <li>• Service-learning has a positive effect on sense of social responsibility and citizenship skills</li> <li>• Service-learning has a positive effect on commitment to service</li> <li>• Volunteer service in college is associated with involvement in community service after graduation</li> </ul>
C. Learning Outcomes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Students or faculty report that service-learning has a positive impact on students' academic learning</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Students or faculty report that service-learning improves students' ability to apply what they have learned in "the real world"</li> <li>• The impact of service-learning on student academic learning as measured by course grades or GPA is mixed</li> <li>• Service-learning participation has an impact on such academic outcomes as demonstrated complexity of understanding, problem analysis, critical thinking, and cognitive development</li> <li>• The impact of service-learning on student cognitive moral development is mixed</li> </ul>
D. Career Development
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Service-learning contributes to career development</li> </ul>

Abb. 3: Zusammenfassende Darstellung identifizierter Effekte von Service Learning auf Studierende (modifiziert übernommen aus Eyler et al. 2001, S. 1 ff.)

In einer anderen Metastudie von Eyler und Giles (1999) wird darüber hinaus deutlich, dass je nachdem, welche Ziele ein Service Learning-Programm verfolgt, entsprechend auch Wirkungen in unterschiedlichen Bereichen entstehen können. Hieraus kann abgeleitet werden, „dass Service-Learning Programme mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen nicht per se als „besser“ oder „schlechter“ zu bewerten sind. Je nach Fokus können sie jeweils andere Ziele erreichen und für diese Ziele eine besondere Effektivität entfalten“ (Seifert 2011, S. 42).

Abschließend soll hier noch einmal hervorgehoben werden, dass die aufgeführten Studien im Kontext des Bildungs- und Wissenschaftssystems in den USA entstanden sind. Eine Übertragbarkeit ist dementsprechend nicht ohne Weiteres möglich. (vgl. hierzu u.a. Gerholz/Losch 2014, S. 90 f.) Dementsprechend stellt sich die Frage, wie sich der Forschungsstand zu den Wirkungen einer Service Learning-Teilnahme auf Studierende im eigenen Hochschulkontext darstellt.

#### 2.4.2 Studien aus Deutschland

Die Forschungsbemühungen zum Service Learning-Phänomen im deutschen Hochschulkontext stehen noch am Anfang. (vgl. Backhaus-Maul/Roth 2013, S. 11) Bisher können im Kontext der fachspezifischen Service Learning-Angebote v.a. zwei wissenschaftliche Ansätze identifiziert werden, die sich zum einen der Evaluationsforschung und zum anderen der Gestaltungsforschung zuordnen lassen. Bei allen anderen bislang veröffentlichten Beiträgen über die Wirkungen von Service Learning auf Studierende handelt es sich nicht um wissenschaftliche Studien, sondern um Erfahrungsberichte oder rein deskriptive Auswertungen von Lehrevaluationen. (vgl. Saß (2007); Müller-Kohlenberg (2009); Szczeny/Goloborodko/Müller-Kohlberg (2009); Altenschmidt/Miller/Stickdorn (2009); Jaeger/In der Smitten/Grützmaker (2009)) Grundlagentheoretische Forschungsarbeiten zu fachübergreifenden Service Learning-Programmen existierten im deutschsprachigen Bereich

bislang nicht, weshalb der Blick in die vorliegenden Studien dazu dienen soll, den Status-Quo aufzuzeigen und die eigene Forschungsarbeit entsprechend davon abzugrenzen.

#### **2.4.2.1 Forschungsstrang 1: Evaluationsforschung**

Am Beispiel des Service Learning-Angebots der Universität Würzburg führten Prof. Reinders und seine Mitarbeiter in den Jahren 2009, 2010 und 2015 drei Längsschnittstudien zur Wirksamkeit des Service Learning-Ansatzes im Vergleich mit anderen Lehr-Formaten durch.<sup>18</sup> Als Ergänzung und Weiterentwicklung der beiden ersten Studien (der sog. Pilotstudie und der sog. Prokastinationsstudie) zielte die DFG-finanzierte, dritte Studie, die sog. Hauptstudie, primär darauf ab, zu testen, „welchen Einfluss Service Learning aufgrund seines Praxisanteils und der zusätzlichen Theorie-Praxis-Verknüpfung auf die akademische und Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden nimmt“ (Reinders 2016, S. 115). Hierzu ist es wichtig zu wissen, dass im Würzburger Modell im Rahmen des untersuchten Seminars eine spezifische Begleitreflexion auf Basis eines „Reflexionszirkels“ stattgefunden hat, die v.a. auf einen Transfer zwischen Theorie und Praxis abzielt. (vgl. Reinders 2016, S. 45) In wöchentlich stattfindenden Sitzungen betrachteten die Seminarteilnehmer des Service Learning-Seminars einzelne Themenbereiche aus dem Seminarplan anhand eigener Erfahrungen aus ihren Projekten. Im konventionellen Seminar wurden zur Reflexion stattdessen Vignetten mit typischen Erfahrungen anderer Service Learner genutzt. Diese (direkt oder indirekt) erlebten Situationen sollten die Studierenden dann in der Folgewoche vor einem theoretischen Hintergrund einordnen. Zusätzlich waren die Service Learner angehalten, auf Basis vorgegebener Leitfragen Praxistagebücher zu führen bzw. im zweiwöchigen Rhythmus über eine Online-Plattform abzugeben. Die anderen Studierenden (ohne Service Learning-Erfahrung) mussten stattdessen Seminarprotokolle erstellen. (vgl. Reinders 2016, S. 116 ff.)

Im Ergebnis der Studie zeigten sich bei den befragten Würzburger Service Learnern letztlich schwache Effekte auf „die theoretische Reflexion und Bewertung gemachter Praxiserfahrungen vor dem Hintergrund akademischer Inhalte“ sowie stärker ausgeprägte Effekte auf „die Möglichkeit, akademische Inhalte auf den späteren Beruf zu prognostizieren“. Auch der „subjektive Lernerfolg“ wurde von Studierenden mit Service Learning-Erfahrung höher eingeschätzt als von Studierenden ohne diese Erfahrung, wenngleich hierzu keine objektiven Belege im Sinne von Wissenstest vorlagen. (vgl. Reinders 2016, S. 203)

---

<sup>18</sup> Zum Erhebungszeitpunkt (WS 12/13 - SS 14) stellte das Service Learning-Angebot ein freiwilliges Angebot für Studierende aus dem Studiengang Pädagogik dar. Diese müssen im dritten oder vierten Fachsemester im Modul „Empirische Bildungsforschung“ zum Schwerpunkt „Entwicklung in Kindheit und Jugend“ eine Vorlesung und zwei Seminare absolvieren. Eines der beiden Seminare („Sprach- und Lernförderung in Kindheit und Jugend“) kann dabei entweder als konventionelles oder als Service Learning-Seminar belegt werden. Die Praxiserfahrung im Rahmen des Service Learning-Seminars findet dabei in Kindertagesstätten oder Schulen statt, wo die Studierenden Unterstützung im Bereich Sprach- und Lernförderung leisten. (vgl. Reinders 2016, S. 116 f.)

Hinsichtlich einer Beurteilung dieser Befunde merkt Reinders (selbst-)kritisch an, dass es sich bei den befragten Studierenden ausschließlich um Bachelorstudierende aus einem einzigen Studiengang, der Pädagogik, eine kleine Fallzahl und ein sehr spezifisches Setting handelt. (vgl. Reinders 2016, S. 202 f.) Darüber hinaus beschränkt sich das Engagement der Service Learner auf eine Mitarbeit in ausschließlich kommunalen Einrichtung und eine Zusammenarbeit mit Kindern, die nicht zwangsläufig eine benachteiligte Zielgruppe darstellen. Auch das entwickelte Konzept bzw. die darauf bezogenen, getesteten (geschlossenen) Items sind stark auf den Theorie-Praxis-Transfer gerichtet. Andere Untersuchungsaspekte, wie beispielsweise Effekte von Service Learning auf die Selbstwirksamkeit oder die Partizipationsbereitschaft der Studierenden wurden in der Hauptstudien nicht mehr berücksichtigt, weil hierzu in den beiden vorangegangenen Erhebungen keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen festgestellt werden konnten. (vgl. Reinders 2016, S. 126)

#### **2.4.2.2 Forschungsstrang 2: Gestaltungsforschung**

Mit einem Fokus auf die didaktische Gestaltung von Service Learning-Seminaren wurde an der Universität Paderborn unter der Leitung von Prof. Karl-Heinz Gerholz ein Begleitforschungsprojekt nach dem „Design Research-Ansatz“ durchgeführt. „Design Research-Projekte strukturieren sich dabei über sogenannte Design-Zyklen, die die Phasen Kontext- und Problemanalyse, konzeptionelle Modellierung der didaktischen Intervention (hier Service Learning-Modul), Entwicklung und Erprobung sowie Evaluation und Theoriegenerierung umfassen“ (Gerholz 2016, S. 57). In diesem Rahmen wurden die Teilnehmenden der Wahlpflichtveranstaltung „Service Learning in den Wirtschaftswissenschaften“<sup>19</sup> im Sommersemester 2014 sowohl per standardisiertem Fragebogen (zu Beginn und am Ende der Veranstaltung) als auch vertiefend im kleineren Kreis in problemzentrierten Interviews befragt. Das Ziel des ersten Evaluationsdurchlaufs bestand darin, mögliche Wirkungen im Sinne einer Kompetenzentwicklung bei Studierenden durch die Teilnahme an einem Service Learning-Projekt im vorliegenden Programm-Design (Prototyp 1) zu erfassen und zu beschreiben. (vgl. Gerholz 2016, S. 57 f.) Aus der quantitativen Datenerhebung konnten zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt signifikante Effekte auf die Selbstwirksamkeit der Studierenden, ihr Selbstbild und ihre Einstellung zu zivilgesellschaftlichem Engagement festgestellt werden. Ergänzend lieferten die qualitativen Daten Anhaltspunkte, „dass die Ausprägungen der Veränderungen im Zusammenhang mit der wahrgenommenen sozialen Unterstützung und Integration der Fachinhalte im Serviceprozess stehen“ (Gerholz/Liszt/Klingsieck 2015, S. 1). Dementsprechend kommen die Autoren zu dem Schluss, dass u.a. die gegenseitig

---

<sup>19</sup> Hierbei handelt es sich um ein fachspezifisches Service Learning-Angebot für Bachelorstudierende, das im Bereich „Methodenmodule“ angesiedelt ist und zwischen dem 3. und 6. Semester belegt werden kann. In einem strukturierten Problemlösungsprozess bearbeiten die Studierenden hierbei wirtschaftswissenschaftliche Aufgabenstellungen aus der gemeinnützigen Praxis mit ausgewählten Methoden und entwickeln entsprechend ihrer gewonnenen Erkenntnisse Lösungsansätze für ihre Partnerorganisationen. (vgl. Gerholz 2016, S. 57)

wahrgenommene, „soziale Unterstützung“ in der Zusammenarbeit von Studierenden und Kooperationspartner sowie der Einsatz „beratungsorientierter Lernformen“ bei der Problembearbeitung wichtige Elemente für eine effektive Gestaltung des Service Learning-Ansatzes darstellen. (vgl. Gerholz/Liszt/Klingsieck 2015, S. 18) Die gewonnenen Erkenntnisse wurden sodann genutzt, um die konzeptionellen Bedingungen des Service Learning-Angebotes für den nachfolgenden Programm-Durchlauf zu überarbeiten (Prototyp 2). (vgl. Gerholz 2016, S. 60)

In einer aktuelleren Veröffentlichung werfen Gerholz und Kollegen daran anknüpfend die Frage auf: „Where Is the Civic Responsibility in Service Learning?“ (Gerzholz/Holzner/Rausch 2018, S. 61 ff). Vor dem Hintergrund der unklaren Studienlage zu diesem zentralen Aspekt des Service Learning-Ansatzes führten die Autoren eine prozessorientierte Studie durch, um darüber Schlüsselsituationen innerhalb des Service Learning-Moduls aufspüren zu können, die Studierende dazu anregen, über (ihr) gesellschaftliches Engagement nachzudenken. Dabei zeigte sich einerseits, dass sich solche Situationen insbesondere im Interaktionsprozess mit den gemeinnützigen Organisationen und den Teamkollegen, sowie in der begleitenden wissenschaftlichen Arbeit ereignen. Andererseits zeigten sich Hinweise, dass die Teilnahme an einem Service Learning-Kurs Studierende dazu anregt, „to find their own role in a society and position regarding civic engagement, but less to foster a willingness to be engaged“ (Gerzholz/Holzner/Rausch 2018, S. 75).

Die dargestellten Einblicke in die vorliegenden, internationalen und nationalen Forschungsarbeiten zur Wirksamkeit des Service Learning-Ansatzes liefern zusammenfassend eine erste Vorstellung, in welchen Bereichen sich bei Studierenden Entwicklungsmöglichkeiten ergeben können. Sie reichen jedoch nicht aus, um die konkreten Wirkungen einer Service Learning-Teilnahme in anderen Kontexten zu bestimmen bzw. um die Wirkungsweise des Service Learning-Ansatzes zu erklären.

## **2.5 Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus der Auseinandersetzung mit dem Service Learning-Phänomen für die eigene Forschungsarbeit ableiten? Ein perspektivischer Ausblick zur Gegenstands-Fokussierung**

Das Service Learning-Phänomen hat seinen Ursprung im amerikanischen Hochschulkontext und blickt dort auf eine über 50-jährige Entwicklungsgeschichte und eine darüber hinausragende, traditionell verankerte Community-Orientierung der Hochschulen zurück. Auf der einen Seite könnte man annehmen, dass es über diese Zeitspanne gelungen sein müsste, eine klare Vorstellung darüber zu entwickeln, was Service Learning ist bzw. sein soll. Auf der anderen Seite wird angesichts der großen Verbreitung von Service Learning-Programmen an amerikanischen Hochschulen deutlich, wie schwierig es sein würde, all die unterschiedlichen, über die Jahrzehnte gewachsenen Strukturen und Zielsetzungen in einer Definition zu vereinen. Bezogen auf den deutschen Hochschulkontext blickt die

Auseinandersetzung mit dem Service Learning-Phänomen auf eine deutlich kürzere Entstehungsgeschichte zurück. Von einem Selbstverständnis der Hochschulen, insbesondere der Universitäten, als aktiver, gesellschaftlicher Akteur kann man hierzulande sicherlich (noch) nicht sprechen. Dennoch zeichnet sich bei den verantwortlichen Akteuren zumindest ein (neues) Bewusstsein ab über die Bedeutung eines Gesellschaftsbezugs in der Lehre und Forschung – so z.B. auch an der Universität zu Köln (vgl. Freimuth 2017, S. 7). Inwiefern Service Learning hierzu einen wirksamen Beitrag leisten kann, ist bislang nur punktuell am Beispiel von zwei fachspezifischen Service Learning-Angeboten untersucht bzw. nicht ausreichend belegt. Zu fachübergreifenden Service Learning-Programmen, die insbesondere auch auf „den Blick über den Tellerrand“ der eigenen Disziplin der Studierenden abzielen, liegen bislang noch gar keine Forschungsarbeiten vor.

### **2.5.1 Einsichten und Aussichten**

Aus dieser ersten Annäherung an das Service Learning-Phänomen aus der Vogelperspektive lassen sich verschiedene Schlussfolgerungen für die eigene Forschungsarbeit formulieren, die hier nicht im Sinne einer Agenda abgearbeitet wurden, sondern die die eigene Auseinandersetzung mit dem Phänomen aus der Studierenden-Perspektive sensibilisiert und inspiriert haben:

Erstens: Es gibt keine einheitliche Definition von Service Learning, aber einen Konsens über bestimmte grundlegende Charaktereigenschaften, die dem Phänomen zugeschrieben werden: Reziprozität und Reflexion. Die Aufdeckung dieser historisch-philosophisch begründeten Wesensmerkmale leistet somit einen ersten Beitrag zur wissenschaftlichen Begriffsklärung und -schärfung, die für die Weiterentwicklung der Diskussion im deutschsprachigen Hochschulkontext nutzbar gemacht werden soll. Dabei liegt der Fokus hier nicht auf einer Beweisführung, ob die Eigenschaften im Kölner Service Learning-Programm erfüllt sind oder nicht. Sondern es geht vielmehr darum herauszufinden, in welchen konkreten Zusammenhängen diese charakteristischen Merkmale innerhalb einer Service Learning-Erfahrung auftauchen und welche Bedeutung ihnen im Lernprozess der Studierenden zukommt.

Zweitens: Unklarheiten ergeben sich insbesondere auch im Hinblick auf die Bedeutung der ins Deutsche übernommenen Begriffe „Service“ und „Learning“ sowie ihre symbiotische Verbindung in der Bezeichnung „Lernen durch Engagement“. Sie werden in der deutschsprachigen Literatur im Sinne von Common Sense-Begriffen genutzt und somit v.a. auch in der Praxis nicht weiter hinterfragt. Die oberflächliche Zuweisung des Service Learning-Ansatzes zum Erfahrungslernen bietet den Praxis- und Forschungsakteuren jedoch noch keinen ausreichend spezifischen Handlungsrahmen. Die Begriffsverständnisse sind – angesichts der im Gegensatz zu amerikanischen Hochschulen fehlenden Erfahrung mit Service-Programmen und erfahrungsbasierten Lehr-Lernkonzepten – im deutschen Hochschulkontext auf jeden Fall nicht selbsterklärend und auch nicht selbsterfüllend. Für

einen verständigeren Einsatz des Service Learning-Ansatzes in der Praxis und v.a. für seine Erforschung kommt der tiefergehenden Beschäftigung mit den zentralen Begriffen und Bezügen somit eine wesentliche Funktion in dieser Arbeit zu. Dabei ist es wichtig, einerseits die Entstehungsgeschichte des Phänomens im Hinterkopf zu behalten und andererseits auch anschlussfähig zu sein an die aktuellen Bildungsdiskussionen im eigenen (Hochschul-)Kontext.

Drittens: Die Ergebnisse der vorliegenden (Meta-)Studien aus den USA zeichnen ein breitgefächertes Wirkpotential des Service Learning-Ansatzes auf. Verschiedene Forscher kommen dabei zu dem Schluss, dass die erzielten Wirkungen bei den teilnehmenden Studierenden in einem Zusammenhang mit den jeweiligen Gestaltungsbedingungen eines Service Learning-Programms stehen. Aus dieser Aussage ergibt sich sodann die Begründung, warum die gesammelten Erkenntnisse über das inhaltliche Wirkspektrum von Service Learning-Erfahrungen in ihrer Aussagekraft und Übertragbarkeit auf den deutschen Hochschulkontext stark begrenzt sind. Denn oftmals werden die Forschungsergebnisse eben nicht in Verbindung mit den spezifischen Programm- und Projektbedingungen gebracht bzw. lassen sich aufgrund der Größe der Studien auch nicht ernsthaft zurückverfolgen. Dieses In-Beziehung-Setzen scheint jedoch gerade vor dem Hintergrund der aufgezeigten Diversität in der Service Learning-Praxis, die sich auch im deutschen Hochschulkontext abzeichnet, unbedingt notwendig, um Forschungsergebnisse entsprechend interpretieren und für die gezielte Weiterentwicklung des Ansatzes nutzen zu können. Eine umfassende Kontextanalyse und -darstellung der hier untersuchten Service Learning-Erfahrungen wird somit zu einem wichtigen Teil der Forschungsarbeit.

Viertens: Neben der notwendigen Kontext-Sensibilität stellt auch die Individualität der teilnehmenden Studierenden und damit die Subjektabhängigkeit einer Service Learning-Erfahrung eine zentrale Einsicht und zugleich die größte Herausforderung der Forschungsarbeit dar. Deshalb wird die Anwendung qualitativer Verfahren im Forschungsprozess hier als besonders passend und gewinnbringend angesehen, um der Komplexität und Vielschichtigkeit des Forschungsgegenstandes – aus der Perspektive der Service Learner heraus und nicht von oben herab – sowohl in der Datenerhebung, als auch in der Materialanalyse gerecht werden zu können.

### **2.5.2 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen**

Der vorliegenden Forschungsarbeit liegt insbesondere das Erkenntnisinteresse an den Wirkungen einer Teilnahme am Kölner Service Learning-Programm aus der Studierendenperspektive zugrunde. Denn der tiefergehende Einblick in die Service Learning-Erfahrungen der teilnehmenden Studierenden wurde als elementare Wissensgrundlage betrachtet, um das bestehende Service Learning-Angebot Outcome-orientiert weiterentwickeln zu können. Dieses grundlegende Erkenntnisbedürfnis ist demnach aus dem beruflichen Kontext der Forscherin, die das Service Learning-Programm an der Universität zu

Köln entwickelt und zu diesem Zeitpunkt auch geleitet hat, entsprungen. Das spezifische Interesse an der Ergebnisperspektive der Service Learning-Erfahrungen kann konkret mit der selbst-wahrgenommenen Diskrepanz zwischen den proklamierten Effekten einer Service Learning-Teilnahme in der Literatur auf der einen Seite und den ersten eigenen Beobachtungen und Gesprächen mit unterschiedlichen Beteiligten (Kooperationspartner, Dozierende, Studierende) über die Wirkungen der Projektarbeit im Kölner Programm auf der anderen Seite begründet werden. Da die bisherigen Forschungsergebnisse einen Zusammenhang zwischen der Programmgestaltung und den erzielten Effekten bei Studierenden nahelegen, schien eine Eingrenzung des Forschungsfelds, also eine Fokussierung auf Service Learning-Erfahrungen im Kölner Programm sinnvoll.

Die ursprüngliche Forschungsfrage lautete somit:

- Wie wirkt sich die Teilnahme am Kölner Service Learning-Programm auf Studierende aus?

Um das identifizierte Wirkspektrum letztendlich jedoch nicht nur beschreiben, sondern auch in seiner Entstehung und Ausprägung erklären zu können, entwickelte sich das Erkenntnisinteresse der Forscherin entsprechend weiter. Der Erkenntnisfokus der Forschungsarbeit wurde nun auf die unklare Prozessperspektive (die engagementbezogenen Lernprozesse der Service Learner) gerichtet.

Dementsprechend wurde auch die zentrale Forschungsfrage spezifiziert:

- Wie können die subjektbezogenen Veränderungen der Service Learner in ihrem Zustandekommen erklärt werden?

Über die hier genannten Forschungsfragen hinaus, haben sich im Forschungsverlauf noch zahlreiche vertiefende Fragestellungen herauskristallisiert, die im Text jeweils in die Darstellung der dazugehörigen Erkenntnisschritte integriert wurden.

Vor der umfassenden Darstellung der Forschungsergebnisse werden zunächst die dem eigenen Forschungshandeln zugrunde liegenden Annahmen und Bezugspunkte offengelegt.

### **3. Verortung der Forschungsarbeit, forschungsleitende Prinzipien und Vorgehensweise**

Zur wissenschaftlichen Beantwortung der aufgezeigten Forschungsfragen war es wichtig, geeignete Forschungsmethoden zu finden und diese zur Exploration des Forschungsgegenstandes verständlich anzuwenden. Um die dabei durchlaufenen Schritte im Forschungsprozess besser nachvollziehen und begründen zu können, erfolgen zu Beginn dieses Kapitels eine erkenntnistheoretische und disziplinäre Einordnung der Arbeit sowie eine Offenlegung der zugrunde gelegten, forschungsleitenden Prinzipien.

#### **3.1 Pragmatische Wurzeln: die Verbindung von Forschungsgegenstand und -methodologie**

In der Forschungsarbeit zeigt sich eine bemerkenswerte Parallele: Sowohl das Service Learning-Phänomen als auch die gewählte Forschungsmethodologie, die „Grounded Theory“ tauchen als Begriffe das erste Mal im selben Jahr, 1967, auf und können damit auch als Produkt ihrer Zeit betrachtet werden.<sup>20</sup> Darüber hinaus weisen sowohl die Grounded Theory als auch das Service Learning-Phänomen eine mehr oder weniger explizite Verbindung zu John Dewey und dem amerikanischen Pragmatismus auf. Neben Charles Sanders Peirce und William James zählt Dewey zu den wichtigsten Mitbegründern dieser philosophischen Denkrichtung, die sich in den Jahrzehnten vor und nach 1900 in Nordamerika entwickelt hat. Indem sie verschiedene Streitpunkte der vorherrschenden (europäischen) Geisteswissenschaften hinter sich lassen wollten, folgten die Pragmatisten dem Leitgedanken, das (philosophische) Denken auf die reale Lebenswelt zurückzubedenken und dabei nach dem Wert bzw. Nutzen der Erkenntnisse für die Lebenssituation der Menschen und letztlich auch für die Gesellschaft zu fragen. (vgl. Neubert 1998, S. 56 ff.) Mit dieser Position gehen entsprechend grundlegende erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Auffassungen einher, die in wissenschaftlichen Arbeiten reflektiert und offengelegt werden sollen.

Nachfolgend geht es also um eine Offenlegung des eigenen Forschungsverständnisses und dabei insbesondere die Abklärung der Frage, welche konkrete Relevanz die Grundannahmen des Pragmatismus für den vorliegenden Forschungsgegenstand und die Methoden, die zu seiner Entschlüsselung genutzt wurden, haben. Im Sinne einer Themenzentrierung wurde dabei eine Eingrenzung auf das von Dewey geprägte Verständnis von Erkenntnis und Wahrheit sowie das Verhältnis von Theorie und Praxis vorgenommen.

---

<sup>20</sup> Was bereits im Zuge der Ursprünge des Service Learning-Phänomens in den USA aufgezeigt wurde (vgl. Kap. 2.3.1.1), findet sich auch im Entstehungskontext der Grounded Theory wieder: „Die Grounded Theory [...] ist ein Produkt der Rebellion. Sie erblickte das Licht der Welt nicht zufällig gerade zu einer Zeit als auch in den USA die jungen Studenten an den Universitäten gegen die Routinen und Verkrustungen des universitären Betriebs, den Muff der McCarthy-Ära und die imperiale Selbstgewissheit des American Way of Life aufbegehrten. Genau für diese junge Akademikergeneration [...] haben Glaser und Strauss Mitte der 1960er-Jahre mit ihrem Buch *The Discovery of Grounded Theory* ein „Manifest der qualitativen Sozialforschung“ verfasst (Joas und Knöbl 2004, S. 215).“ (Strübing 2014, S. 1, hervorgehoben im Original)

### 3.1.1 Zum Erkenntnis- und Wahrheitsverständnis

Im Pragmatismus wird die Position vertreten, dass aller Ursprung im Handeln liegt und sich somit auch Erkenntnis und Wahrheit im Handeln konstituieren. Handeln ist dabei nichts Statisches und somit wird auch deutlich, dass Wissen und Wahrheit nichts Absolutes sein können, sondern immer situationsbezogene Erkenntnis, die sich im kontinuierlichen Fluss des Lebens befindet und sich dort erst bewähren muss. „Nach Dewey wird Wahrheit weder entdeckt, wie die Absolutisten behaupten, noch erfunden, wie die Relativisten meinen. Wahrheit wird vielmehr *konstruiert*, und zwar als Nebenprodukt aus Verfahren zur Lösung von Problemen. Dieser Wahrheitsbegriff ist grundlegend für die philosophische Tradition des Pragmatismus, der Dewey zugerechnet wird.“ (Hickman 2004, S. 9, hervorgehoben im Original) Hieraus folgt entsprechend, dass Erkenntnis „keine bloße Reproduktion von vorgegebenen Wirklichkeitsstrukturen [ist], sondern die Konstruktion von Bedeutungsstrukturen: Erkenntnis schafft buchstäblich etwas Neues“ (Neubert 1998, S. 81). Dieses Verständnis von Erkenntnisgewinnung bezieht sich bei Dewey dann sowohl auf den Forschungs- als auch den Lernprozess. (vgl. Kap. 4.2.2.1)

Das „Erkenntnissubjekt“, hier die Forscherin, aber auch der Service Learner, wird im Erkenntnisprozess „selbst *tätig*“. (vgl. Neubert 1998, S. 94, hervorgehoben im Original) Dementsprechend sind die gewonnenen Erkenntnisse immer auch von subjektbezogenen Interessen und Gewohnheiten sowie vom Kontext und der Zeit ihrer Entstehung geprägt. (vgl. Hickman 2004, S. 8). „Man mag das Ergebnis solch experimenteller Erkenntnis als Entdeckung (Rekonstruktion) oder Erfindung (Konstruktion) auffassen - Dewey selbst schwankt zwischen beiden Interpretationen; in jedem Falle sind es Erkenntnisse, die sich nicht auf ein unmittelbar Wißbares zurückführen lassen, sondern erst aus der Vermittlung der Reflexion in der experimentellen Praxis hervorgehen.“ (Neubert 1998, S. 94)

Für das in dieser Arbeit geprägte Verständnis vom Wesen der Ergebnisse der engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners, stellt dieser von Dewey geprägte Erkenntnisbegriff die entscheidende, theoretische Bezugsperspektive dar. (vgl. auch Kap. 4.2.2.2) Und auch der Botschaft über die Bedeutung und Reichweite der entwickelten *Grounded Theory zum Lernen durch Engagement* liegt dieses Erkenntnisverständnis zugrunde:

„Das Label *Grounded Theory* unterstreicht also, dass den als Ergebnis präsentierten Theorien ein sozialer Prozess vorausgegangen ist, in dem in praktischen Aushandlungen Entscheidungen getroffen wurden, die in den Theorien als Einschreibungen präsent sind, aber nur unter Rekurs auf den Forschungsprozess wieder sichtbar zu machen sind.“ (Strübing 2014, S. 10)

Als eine Art Güte- bzw. Wahrheitskriterium für die auf diese Weise entstandenen Erkenntnisse führt Dewey den Begriff der „gerechtfertigten Behauptung“ ein: „the term

‘warranted assertion’ is preferred to the terms belief and knowledge. It is free from the ambiguity of these latter terms, and it involves reference to inquiry as that which warrants assertion“ (LW12, S. 17 zit. nach Reich 2009, S. 76). Der Wahrheitsanspruch wird bei Dewey also „temporalisiert und in einen *Prozess* der Wahrheitsfindung gestellt: »Gerechtfertigte Behauptbarkeit« weist einerseits zurück auf bereits erbrachte Leistungen der Untersuchung und Beweisführung; andererseits weist der Begriff voraus auf zukünftige Anwendungen und Forschungen, wobei neue Untersuchungsergebnisse prinzipiell zur Rechtfertigung neuer Behauptungen und zu einer Revision bisheriger Wahrheiten führen können. Dieses experimentalistische Wahrheitsverständnis ist u.a. als eine Zurückweisung jeglicher transzendentaler Wahrheitsansprüche zu verstehen.“ (Neubert 2004, S. 17, hervorgehoben im Original)

Diese Verständnis findet sich entsprechend auch bei Strauss wieder: Die Notwendigkeit einer Bewährung der Forschungsergebnisse in der Praxis sowie die Weiterentwicklung von Theorien aufgrund neuer Erkenntnisse oder veränderter Umstände bilden ebenfalls integrale Bestandteile der Grounded Theory. (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 9)

### **3.1.2 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis**

Für Dewey stellen Dualismen zu überwindende Hürden dar, so auch die Frage nach dem Primaten von Theorie oder Praxis im philosophischen und insbesondere auch im pädagogischen Diskurs. Den Positionierungen in die eine oder andere Richtung begegnet er dadurch, in dem er beide Seiten zusammen führt und in einem kontinuierlichen Prozess betrachtet: „Die Selbstverständlichkeit der Kontinuität von Theorie und Praxis folgt aus den Anforderungen des Handlungsbezuges; Theorie wird als Handlungsmoment wahrgenommen und in Form von Plänen instrumentalisiert.“ (Dewey/Schreier 1994, S. 69). Für Dewey dienen Theorien demnach v.a. der Verfeinerung oder Verbesserung der Praxis im Prozess der Problemlösung. Ihnen kommt also die Rolle eines Hilfsmittels im Forschungs- oder Lernprozess zu.

Auch für Strauss und Corbin bildet der Ausgangspunkt der Forschungsarbeit nicht bereits Gedachtes, also eine Theorie, die überprüft werden soll, sondern die (Handlungs-)Praxis. In Arbeiten mit der Grounded Theory ist der Forschungsgegenstand noch unbestimmt, sodass „eine theoretische Rahmung noch nicht besteht und (in Form von Konzepten, Eigenschaften und Zusammenhangsmodellen) im Forschungsprozess erst noch erarbeitet werden soll“ (Strübing 2014, S. 16).

Der im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit durchlaufene Theoriebildungsprozess hat sich entsprechend an diesem Anspruch der Theoriegenerierung aus der Praxis heraus orientiert. Darüber hinaus spielt die Verbindung von Theorie und Praxis z.T. auch in den engagementbezogenen Lernprozessen der Service Learner eine Rolle. So wird sich zeigen, dass die im Rahmen der begleitenden Lehrveranstaltungen vermittelten, theoretischen

Inhalte nur dann lernrelevant für die teilnehmenden Studierenden werden, wenn sie dazu entsprechende Anknüpfungspunkte in ihrer Projekt-Praxis finden. Sonst handelt es sich aus Sicht der Studierenden um ein unbrauchbares Wissen, das sie nicht weiter verinnerlichen.<sup>21</sup>

Dass sowohl der Forschungsgegenstand als auch die Forschungsmethodologie gemeinsame philosophische Wurzeln im Pragmatismus aufweisen, lässt den Schluss einer in sich stimmigen Forschungsarbeit zu. Weitere Prinzipien, die für die Durchführung der Forschungsarbeit relevant waren, werden nachfolgend aufgezeigt. Zunächst jedoch soll die Arbeit im Kanon möglicher Forschungsrichtungen positioniert werden, um ihre Zielsetzung offenzulegen.

### **3.2 Anwendungsorientierte Grundlagenforschung: eine Positionierung**

In Abgrenzung zu den aktuell identifizierbaren Forschungsrichtungen in der Service Learning-Wirkungsforschung an deutschen Hochschulen (vgl. Kap. 2.4.2), zielt die vorliegende Forschungsarbeit darauf ab, grundlegende Einblicke und Erklärungen zum Phänomen Service Learning aus der Studierendenperspektive zu gewinnen. In einer ersten Einordnung kann man hierbei dann von Grundlagenforschung sprechen. „Grundlagenforschung ist eine Bezeichnung für erkenntnisorientierte und zweckfreie Forschung, d.h. zunächst steht der reine Erkenntnisgewinn im Vordergrund.“ (Müller 2005, S. 1, ohne die fettgedruckte Hervorhebung im Original) Die Generierung von Wissen im Rahmen von Grundlagenforschung ist dabei „nicht länger vorrangig auf die Suche nach Naturgesetzen gerichtet, sondern findet in Anwendungskontexten statt“ (Weingart 2001, S. 15). Die Begriffswahl und Positionierung der vorliegenden Arbeit als "anwendungsorientierte Grundlagenforschung" soll diesen Anwendungskontext hervorheben, denn die Forschungsarbeit findet ihren Ausgangspunkt und ihren Bezugspunkt im Praxisfeld. Sie „dient nicht nur zur Erklärung der Wirklichkeit, sondern bietet auch einen Rahmen für das Handeln“ (Strauss/Corbin 1996, S. 7).

So konnte das entwickelte Lernprozess-Schema (vgl. Kap. 7.2.1) hier abschließend im Sinne einer Heuristik zur strukturierten Lernprozessanalyse und damit zur fundierten Bestimmung des Erkenntnispektrums der befragten Service Learner genutzt werden. (vgl. Kap. 8) Darüber hinaus wurden auf Basis der gesammelten Erkenntnisse aus der Service Learner-

---

<sup>21</sup> vgl. z.B. SL\_11 S. 31, 8-20: „Ich habe mir die Folien irgendwann nochmal durchgelesen gehabt und habe einfach gesehen – also für mich – ich konnte einfach nicht viel daraus mitnehmen. Also wir hatten in unserer Präsentation auch nochmal eine Folie gehabt, was ist denn Projektmanagement überhaupt, aber es hat im Endeffekt glaube ich konkret einfach nicht geholfen. Und – ja, Theorie nimmt man eigentlich am besten mit, wenn man es direkt in der Praxis anwenden kann. Aber da das bei uns nicht der Fall ist – also ich könnte jetzt auch nichts über Projektmanagement sagen. Also ich glaube, wenn ich nochmal ein Projekt hätte, müsste ich mir die Folie nochmal angucken, um quasi für mich entscheiden zu können, ob mir das hilft. Aber so quasi ohne konkretes Beispiel, kannst Du einfach in diese Folie oder das, was wir gelernt haben, ist quasi nicht – ja nicht greifbar, sage ich jetzt mal.“

Perspektive erste Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung des Service Learning-Ansatzes ausgearbeitet. (vgl. Kap. 9) Diese vorgeschlagenen Maßnahmen müssen jedoch erst noch hinsichtlich ihrer Wirkkraft auf die teilnehmenden Studierenden getestet werden. Zur weiteren Erforschung des Service Learning-Ansatzes bietet die entwickelte Grounded Theory dann ebenfalls einen neuen Handlungsrahmen: „Das Ziel der Grounded Theory ist das Erstellen einer Theorie, die dem untersuchten Gegenstandsbereich gerecht wird und ihn erhellt. In dieser Tradition arbeitende Forscher hoffen zudem, daß ihre Theorien letztendlich innerhalb ihrer jeweiligen Disziplin zu weiteren Theorien in Beziehung gesetzt werden und zu einer kumulativen Erkenntniszunahme führen, deren Implikationen sich auch in der praktischen Anwendung bewähren.“ (Strauss/Corbin 1996, S. 9) Insbesondere für die Erfassung und Evaluation des (breiteren) Wirkspektrums von Service Learning-Erfahrungen in anderen Programm-Kontexten bietet das Lernprozess-Schema eine neue, empirisch und theoretisch fundierte Grundlage. Es muss sich in anderen Anwendungskontexten jedoch ebenfalls erst noch als nützliches Instrument erweisen oder entsprechend weiterentwickelt werden.

### **3.3 Qualitative Sozialforschung: Zugang und Rahmung**

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Forschungsarbeit besteht darin, die Service Learning-Erfahrungen und v.a. die hiermit verbundenen Wirkungen aus der Perspektive der Studierenden zu verstehen und darauf aufbauend dann erklären zu können. Qualitative Forschung scheint für Fragestellungen wie diese besonders geeignet, da sie es entgegen standardisierter Methoden möglich macht, gerade „das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten“ (Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. 2012, S. 17) herauszuarbeiten: „There are many reasons for choosing to do qualitative research, but perhaps the most important is the desire to step beyond the known and enter into the world of participants, to see the world from their perspective and in doing so make discoveries that will contribute to the development of empirical knowledge.“ (Corbin/Strauss 2008, S. 16)

Anwendung finden qualitative Forschungsmethoden generell in unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen, vor allem auch in den Sozialwissenschaften. (vgl. Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. 2012, S. 13) Die vorliegende Forschungsarbeit kann hier entsprechend disziplinär verortet werden. So handelt es sich bei dem untersuchten Forschungsgegenstand einerseits um ein gesellschaftlich relevantes Phänomen, das durch die Interaktion von Menschen und somit durch einen sozialen Kontext gekennzeichnet ist. Andererseits orientiert sich die durchgeführte Studie an den methodologischen und methodischen Grundlagen sowie Diskursen der empirischen Sozialforschung. Qualitative Forschungsansätze stellen darin eine wichtige Ergänzung bzw. Alternative zu den Methoden der quantitativ-normativen Forschungsrichtung dar, deren Hauptanliegen nicht die Generierung neuer, sondern die Überprüfung von „ex-ante“ formulierter Hypothesen und

Theorien ist. (vgl. z.B. Witzel 1996, S. 51)<sup>22</sup> Mit Bezug auf die von Ernst von Kardorff herausgestellten, gemeinsamen Merkmale qualitativer Forschung (vgl. 1995, S. 4) sollen nun zunächst die (erweiterten) Grundannahmen und Ansprüche der eigenen Forschungsarbeit dargestellt und eingeordnet werden.

### **3.3.1 Sinn verstehen und verständig erklären**

In Abgrenzung zum „Primat der Erklärung“ im quantitativen Paradigma stellt das Verstehen das wesentliche Erkenntnisprinzip qualitativer Forschung dar. (vgl. Lamnek 1995a, S. 221 ff.) Das Nachvollziehen der Sichtweisen der Betroffenen steht dabei im Fokus. Es geht um die Erschließung ihres „subjektiv gemeinten Sinns“, der letztlich nur im Zusammenhang mit den Handlungen, die das Subjekt vollzogen hat, verstanden werden kann. (vgl. Weber 1972, S. 1 ff.) Im Handeln findet eine subjektive Sinnzuschreibung statt, die wiederum auch im Kontext einer „sozialen Wirklichkeit“ betrachtet werden muss. Denn auf einer gesellschaftlichen Ebene sind bereits zahlreiche Verständigungsprozesse abgelaufen, die – bewusst oder unbewusst – zur Bedeutungszuschreibung beitragen. (vgl. Kruse 2011, S. 21 f. sowie Neubert 2004, S. 116 f.)

In der vorliegenden Arbeit besteht das Ziel darin, die entwicklungsrelevanten Zusammenhänge innerhalb der untersuchten Service Learning-Erfahrungen aus der Teilnehmerperspektive aufzudecken und sie darauf aufbauend "verständlich erklären" zu können. Verständig steht hier – in Bezugnahme auf den Begriff der „verständigen Handlung“ von Dewey (vgl. Kap. 4.1.2.3) – für den neu gewonnenen Wissens(zu-)stand der Forscherin, der durch den durchlaufenen Erkenntnis- bzw. Theoriebildungsprozess aufgebaut werden konnte. Erklären steht für die hierüber geschaffene Möglichkeit, Wenn-Dann-Aussagen treffen zu können über die Wirkbeziehungen zwischen den identifizierten und ausgearbeiteten Konzepten innerhalb der Service Learning-Erfahrungen.

Für den interpretativen Verstehensprozess in der qualitativen Forschung generell und im Hinblick auf das Verstehen der Service Learning-Erfahrung im Speziellen ist es wichtig anzumerken, dass es sich hierbei immer nur um ein „Fremdverstehen“ handeln kann – also eine Interpretation der Forscherin vor dem Hintergrund ihres eigenen Relevanzsystems. (vgl. Kruse 2011, S. 25) „Sozialwissenschaftliches Verstehen ist somit notwendigerweise immer auch ein Verstehen des Verstehens, ein Verstehen <zweiter Ordnung>.“ (Soeffner 2012, S.

---

<sup>22</sup> Witzel beschreibt die Forschungslogik quantitativer Studien pointiert: „Vorab den Gegenstand theoretisch festzulegen, aufzulösen in einzelne, die vermutete Komplexität des Gegenstandes reduzierende Operationalisierungsschritte; den Befragten unvorbereitet in eine Situation zu bringen, in der er sich mit Fragebogen-Statements und einer vorgegebenen Meßskala lediglich reaktiv auseinandersetzen, d.h. widersprüchliche Einstellungen, Interpretationsprobleme oder sich im Laufe der Zeit strukturierende Deutungen nicht ausdrücken kann; von den Befragten interpretierte Deutungsinhalte von Statements statistisch „auszumitteln“, weiterhin die Variablenzahl aufgrund meßtechnischer Notwendigkeiten einzuschränken und zum Schluß mit der „*Sinnarmut der Ergebnisse*“ (Kreppner 1975, S. 21) konfrontiert zu sein, die ohne Rückbezug auf die Befragten interpretiert werden.“ (1982, S. 10, hervorgehoben im Original)

169) Und letztlich als eine „relative Annäherung“ an den Forschungsgegenstand zu betrachten. (vgl. Kruse 2014, S. 69). Diesem „Problem des Fremdverstehens“ (Kruse 2011, S. 26) versucht die vorliegende Arbeit über den Einsatz passender Erhebungsinstrumente entgegenzuwirken. Insbesondere durch die Möglichkeit, im Interview auch verständnisgenerierende Rückfragen zu stellen, soll es gelingen, die Interpretationen der Forscherin und die Sichtweisen der Befragten so weit wie möglich anzugleichen. (vgl. Kap. 3.5.2) Selbstreflexivität, Offenheit und Transparenz, d.h. ein Bewusstmachen, Zurücknehmen und Kontrollieren der eigenen Vorstellungen über den Forschungsgegenstand, stellen dabei die Grundlagen dar, um neue Erkenntnisse über das existierende Relevanzsystem hinaus zu erlangen. (vgl. Kruse 2011, S. 26) Denn: „Wer im Forschungsprozess nicht mannigfaltige Situationen der Irritation verspürt und diese Irritation zum Anlass der Reorganisation des eigenen Relevanzsystems nimmt, forscht tautologisch.“ (Kruse 2011, S. 27)

### **3.3.2 Kommunikationsprinzip**

Dem Kommunikationsprinzip in der qualitativen Forschung kommt in der vorliegenden Arbeit ebenfalls eine wesentliche Rolle zu: So dient die Kommunikation sowohl der Herstellung von (sozialer) Wirklichkeit auf der Seite der miteinander agierenden Personen, als auch der Erschließung bzw. Re-Konstruktion der in ihren (gemeinsamen) Handlungen gewonnenen Sinnzuschreibungen. Der Austausch zwischen der Forscherin und den Beforschten stellt dabei kein „Störfaktor“ dar, wie in der quantitativen Forschung angenommen, „sondern konstitutiver Bestandteil des als Kommunikation begriffenen Forschungsprozesses“ (Lamnek 1995a, S. 24). Diese Auffassung geht letztlich auf den Pragmatismus zurück, dessen Vertreter eine Trennung zwischen Forschungs-Subjekt und -Objekt ablehnen und vielmehr deren wechselseitige Interaktionsbeziehung betonen. (vgl. Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. 2012, S. 33 sowie Kap. 3.1) Kruse fasst diese Grundannahme zusammen: *„Kommunikativ konstruierte Wirklichkeit wird mit kommunikativen Instrumenten kommunikativ rekonstruiert.“* (2014, S. 43, hervorgehoben im Original) Die zentrale Bedeutung der Kommunikation für den Forschungsgegenstand und den Forschungsprozess fließt als weiteres, forschungsleitendes Prinzip in die vorliegende Arbeit ein.

### **3.3.3 Prozesscharakter**

In Abgrenzung zu Forschungsverfahren, die dem quantitativen Paradigma zugeordnet werden, liegt der qualitativen Forschung ein „spiralförmig-hermeneutischer Erkenntnisprozess“ zugrunde. (vgl. Kruse 2014, S. 48)<sup>23</sup> So kann durch die Verbindung von induktivem und deduktivem Vorgehen im Forschungsprozess eine schrittweise Annäherung an den Forschungsgegenstand erreicht werden, die in der Formulierung einer

---

<sup>23</sup> Dieses Grundverständnis von Forschung zeigt sich besonders in der Grounded Theory, auf die im Kap. 3.4.1.2 weiter eingegangen wird. Hieraus ergeben sich v.a. auch forschungsmethodische Konsequenzen – z.B. im Rahmen des Samplings.

gegenstandsbezogenen Theorie mündet. „Eine Theorie auf der Grundlage von Daten zu generieren, heißt, dass die meisten Hypothesen und Konzepte nicht nur aus den Daten stammen, sondern im Laufe der Forschung systematisch mit Bezug auf die Daten ausgearbeitet werden. *Theorie zu generieren ist ein Prozess.*“ (Glaser/Strauss 2010, S.23, hervorgehoben im Original) Neben der Prozessualität des Forschungsvorhabens weist auch der vorliegende Untersuchungsgegenstand, die Service Learning-Erfahrung, einen Prozesscharakter auf, der entsprechend auch im Rahmen der Theorieentwicklung berücksichtigt werden musste. (vgl. Kap. 6.5) Der Prozesscharakter der qualitativen Forschung und ihrem Gegenstand (vgl. auch Lamnek 1995a, S. 24) geht somit als drittes Forschungsprinzip in die vorliegende Arbeit mit ein.

### **3.4 Zum Forschungsprozess: zwischen Offenheit und Strukturgebung**

Die Exploration eines komplexen Forschungsgegenstandes erfordert den Einsatz einer flexiblen Erhebungs- und Auswertungsmethodik, welche die Diversität aus der Akteursperspektive heraus erfassen und zugrundeliegende Muster entdecken kann – ohne bereits vorliegende wissenschaftliche Erkenntnisse zu ignorieren. „Die Flexibilität der explorativen Vorgehensweise bedeutet nicht, dass die Untersuchung richtungslos vonstatten ginge; aber es bedeutet, dass der Blickwinkel zunächst weit ist, aber im Verlauf der Untersuchung fortschreitend zugespitzt wird.“ (Lamnek 1995a, S. 28) Diesen Spagat zwischen (theoretischer) Strukturierung und Offenheitsprinzip will die vorliegende Arbeit schaffen: Die Strukturgebung spielt dann v.a. im Rahmen der Datenerhebung durch den Einsatz des Leitfragebogens und später im Rahmen der Theoriebildung bei der Entwicklung des Lernprozess-Schemas eine Rolle. Offenheit bezieht sich insbesondere auf den Erkenntnisweg, der durch das Forschungsinteresse zwar eine Richtung, aber noch kein vordefiniertes Ziel hatte.

Qualitative Forschungsansätze bieten ein vielseitiges methodisches Repertoire, aus dem ein geeignetes Instrument zu Datenerhebung ausgewählt und entsprechend angepasst werden kann. (vgl. u.a. Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. 2012, S. 22) Auch in der Auswertung der Daten kann die Arbeit auf ein bewährtes und gegenstandsangemessenes Instrumentarium, die Methoden der Grounded Theory zurückgreifen. (vgl. Kap. 3.4.1.2) Die in diesem Zusammenhang getroffenen Entscheidungen und vollzogenen Schritte werden nachfolgend im Sinne des Explikations-Postulats offengelegt. (vgl. Lamnek 1995a, S. 26)

#### **3.4.1 Methodologische Verortung und methodische Verfahren des Erhebungs- und Auswertungsprozesses**

„Eine Methodologie läßt sich definieren als ein Korpus von Regeln, die empirischen Forschern Informationen darüber geben, welche Operationen sie an definierten Punkten des Forschungsprozesses unter welchen Bedingungen sinnvollerweise durchführen können, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen.“ (Kelle 1996, S. 44) Das „Problemzentrierte Interview“ und

die „Grounded Theory“ stellen Forschungsprogramme dar, die sowohl den Status einer Methodologie besitzen (vgl. Witzel 1982, S. 8; Strauss/Corbin 1996, S. 8) als auch konkrete Erhebungs- und Auswertungsverfahren liefern, die hier angewendet wurden.

#### **3.4.1.1 Das Problemzentrierte Interview**

Zur Planung und Durchführung der Datenerhebung wurden im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit v.a. die Forschungsmethodologie und Verfahrensweisen von Andreas Witzel studiert und auf den vorliegenden Untersuchungsgegenstand angepasst. In Abgrenzung zu und Kritik gegenüber der quantitativen Forschungsrichtung einerseits und naiv-induktivistischen Verfahren innerhalb der qualitativen Forschung andererseits (vgl. Witzel 1996, S. 51 f.) entwickelte er sein Forschungsprogramm als alternative Erhebungs- und Auswertungsmethode, welche unterschiedliche Methoden (Qualitatives Interview, Fallanalyse, biographische Methode, Gruppendiskussion sowie Fragebogen) und daraus abgeleitete Instrumente (Kurzfragebogen, Tonträgeraufzeichnung, Leitfaden und Postskripte) kombiniert. (vgl. Witzel 1982, S. 114 ff.)<sup>24</sup> Vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit vorgenommenen Eingrenzung des Phänomenbereichs auf die Studierendenperspektive wurden dabei verschiedene Elemente seiner „multimethodischen Konzeption“ (Lamnek 1995b, S. 74) abgewandelt bzw. weggelassen. Beispielsweise beschränkte sich die Erhebung biographischer Daten auf Vorerfahrungen, die im Zusammenhang mit Engagement oder praktischen Erfahrungen standen. Es wurde also keine umfangreiche biographische Chronologie erstellt. (vgl. Witzel 1996, S. 61 ff.) Darüber hinaus wurde der Kurzfragebogen, durch den die Sozialdaten der Befragten ermittelt werden sollen (vgl. Witzel 2000, Abs. 6), durch ein vorab erstelltes Teilnehmerdatenblatt aus den vorliegenden Anmeldedaten der Studierenden zum Service Learning-Programm ersetzt. Falls notwendige Daten nicht vorlagen, wurden diese im Anschluss an das Interview durch die Forscherin abgefragt. Diese Vorgehensweise diente dem Zweck, die aufgewendete Zeit der Studierenden voll und ganz für die Schilderungen ihrer Erfahrungen nutzen zu können. Auch auf das Gruppeninterview wurde verzichtet. Dieses dient dem Forscher primär dazu, einen Zugang zum Forschungsfeld zu bekommen, Vertrauen aufzubauen sowie Befragungsteilnehmer zu rekrutieren. (vgl. Witzel 1982, S. 89) Witzel selbst misst dem Gruppeninterview aufgrund der fehlenden Möglichkeit für Rückfragen einen eher geringen Stellenwert bei. (vgl. Witzel 1982, S. 118) Die genannten Funktionen des Gruppeninterviews waren aufgrund des vergleichsweise einfachen Zugangs zum Feld in dieser Studie nicht relevant. Somit erfolgten die aufgezeigten Anpassungen entsprechend dem eigenen

---

<sup>24</sup> Witzel entwickelte sein Forschungsprogramm u.a. im Zusammenhang mit einem Forschungsprojekt, in dem es um die Frage nach vorberuflichen Sozialisationsprozessen von Hauptschulabgängern ging. Sein Forschungsfokus lag dabei auf der Analyse von biographierelevanten Ereignissen und ihren Folgen für den Berufsfindungsprozess (aus der Perspektive der Hauptschüler selbst und der ihrer Eltern). (vgl. 1982, S. 10) Hierfür wendete er eine Kombination unterschiedlicher Methoden an, um den Problembereich (bei Witzel sind das insbesondere Berufsbiographien) aus unterschiedlichen Blickrichtungen betrachten zu können.

Erkenntnisinteresse und der vorgefundenen Forschungssituation, wozu Witzel selbst rät. (vgl. Witzel 1996, S. 49)

Wissenschaftstheoretisch ist sein Beitrag dem interpretativen Paradigma zuzuordnen, wobei er insbesondere Überlegungen der Ethnomethodologie und des Symbolischen Interaktionismus in seine Konzeption miteinbezieht. (vgl. Witzel 1982, S. 10-39) Das von ihm entwickelte, theoriegenerierende Verfahren vollzieht sich dabei als „induktiv-deduktives Wechselspiel“ und folgt drei grundlegenden Prinzipien: „Problemzentrierung“, „Gegenstandsorientierung“ und „Prozessorientierung“. (vgl. u.a. Witzel 2000)

Die „Problemzentrierung“ bezieht sich auf den Ausgangspunkt des Forschungsvorhabens in einer gesellschaftlich relevanten Fragestellung, über die der Forscher zu Beginn Informationen sammeln muss, um ein grundlegendes Verständnis des Untersuchungsfeldes zu erhalten. Dieses (vorläufige) Wissen muss jedoch auch offen sein gegenüber der individuellen Problemsicht der Befragten, die es im Interview mit entsprechenden Fragestrategien zu entdecken und im weiteren Analyseprozess immer wieder neu einzuarbeiten gilt. Hier spricht Witzel dann von der „Verschränkung von bestehendem und zu ermittelndem Wissen“. (vgl. 1985, S. 30 ff.)

In den zum Problemzentrierten Interview darüber hinaus genannten Prinzipien, also die „Gegenstandsangemessenheit“ und die „Prozessorientierung“, beim Umgang mit (theoretischem) Vorwissen des Forschers, bei der Strategie zur Auswahl der Befragungssubjekte („Sampling“) sowie bei seiner Auswertungsstrategie bezieht sich Witzel in weiten Teilen auf die Methodologie und das Verfahren der Grounded Theory<sup>25</sup> (vgl. Witzel 1982, S. 80; 1985, S. 228-234; 1996, S. 51; 2000, Abs. 3), was sich auch für die vorliegende Arbeit als konsistent bzw. passend herausstellte.

Auch wenn der Einsatz eines problemzentrierten Leitfragebogens im Rahmen der Datenerhebung zunächst als widersprüchlich zur offenen Herangehensweise der Grounded Theory erscheint, so wird sich zeigen, dass im Rahmen der Datenanalyse – durch die Anwendung der spezifischen Kodierverfahren – mit der (Vor-)Strukturierung durch den Leitfragebogen zugunsten der Relevanzsetzung der Befragten gebrochen wird. So entsteht letztlich eine Neustrukturierung bzw. Sortierung der relevanten Phänomene aus der Subjektperspektive. Aufgrund der Themenzentrierung in den durchgeführten Interviews liefert das Datenmaterial entsprechend zahlreiche Vergleichsperspektiven, die für eine dichte Theorieentwicklung notwendig sind. Insofern schafft die Datenerhebung im Sinne Witzels eine gute Materialgrundlage zur Entwicklung einer Grounded Theory.

---

<sup>25</sup> Witzel bezieht sich in seinen frühen Schriften v.a. auf Glaser/Strauss (1967) und Glaser (1978), später und insbesondere in seinem Auswertungskonzept auf Strauss/Cobin (1990/1996).

### 3.4.1.2 Die Grounded Theory

„Überall dort, wo eine komplexe soziale Wirklichkeit nicht allein durch Zahlen erfaßbar ist, sondern wo es um sprachvermittelte Handlungs- und Sinnzusammenhänge geht, lassen sich die Techniken der Grounded Theory zur Modell- bzw. Theoriebildung einsetzen.“ (Strauss/Corbin 1996, Vorwort VII) Die Grounded Theory zielt darauf ab, eine gegenstandsverankerte Theorie zu formulieren, die zu einem besseren Verständnis und zur Erklärung von Zusammenhängen in einem spezifischen Forschungs- bzw. Praxisfeld beiträgt und später auch als Handlungsrahmen genutzt werden kann. (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 7 ff.) Dabei geht es explizit nicht darum, eine bereits vorliegende Theorie an den Daten zu überprüfen: „Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbereich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozeß herausstellen.“ (Strauss/Corbin 1996, S. 8) Die besondere Herausforderung besteht dann darin, „Phänomene im Lichte eines theoretischen Rahmens [zu] erklären, der erst im Forschungsverlauf selbst entsteht“ (Strauss/Corbin 1996, S. 32).

Der Forschungsansatz der Grounded Theory geht auf Barney Glaser und Anselm Strauss (1967) zurück.<sup>26</sup> Die Verbindung von Datenerhebung und Datenanalyse sowie der stetige Vergleich von Konzepten, die Anwendung der „komperativen Analyse“ zur Theoriebildung können hier als leitende Strategien hervorgehoben werden. (vgl. Glaser/Strauss 2010, S. 39 ff.)

In ihrer Ursprungsversion wurde die Grounded Theory oft auch kritisch diskutiert. Kelle prägte in diesem Zusammenhang den Begriff des „induktivistischen Selbstmissverständnisses“ (1996, S. 32). Hiermit ist gemeint, dass die (automatische) Emergenz von Sinn aus den Daten und die Vorstellung des „Tabula-Rasa-Forschers“, die auf frühere Aussagen von Glaser und Strauss zum Umgang mit Fachliteratur zurückgeführt wurden, insbesondere im Hinblick auf das Konzept der theoretischen Sensibilität und die konkrete Forschungspraxis der Autoren Widersprüche aufweist. Hierin sieht er und weitere Autoren, z.B. Strübing (2004) jedoch eher „eine überakzentuierte methodenpolitische Positionierung des induktivistischen Forschungsverständnisses in Distinktion zum deduktiv-nomotetischen Paradigma“ (Kruse 2014, S. 98). Letztlich führte die Auseinandersetzung zu einer Trennung der beiden Urväter Glaser und Strauß, die später jeweils mit ihren Mitarbeitern unterschiedliche Wege wählten, die Methodologie weiterzuentwickeln.

---

<sup>26</sup> Alternativ zum Begriff des Forschungsansatzes können auch die Begriffe „Denk- bzw. Forschungsstil“ oder „Methodologie“ verwendet werden, da es sich bei der Grounded Theory um ein Gesamtkonzept handelt, das mehrere Methoden, aber auch eine bestimmte Auffassung über die soziale Wirklichkeit vereint. (vgl. Strauss/Corbin 1996, Vorwort X) Als erkenntnistheoretische Grundlagen flossen dabei insbesondere Überlegungen des Symbolischen Interaktionismus und des Pragmatismus ein. (vgl. hierzu ausführlich z.B. Hildenbrand 2012, S. 32 f.; Böhm 1994, S. 121 ff. sowie Kap. 3.1)

Die vorliegende Untersuchung basiert auf der Version der Grounded Theory nach Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996). Im Mittelpunkt ihres Ansatzes steht der sog. Kodier-Prozess.<sup>27</sup> „Kodieren stellt die Vorgehensweise dar, durch die die Daten aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden.“ (Strauss/Corbin 1996, S. 39) Ein wesentliches Grundprinzip ist es dabei im gesamten Analyseprozess, vielschichtige Fragen an die Daten zu stellen. Sie sind es, die die Erkenntnisgewinnung leiten und immer wieder auch dazu führen, die eigene Forschungsarbeit kritisch zu hinterfragen. Wichtig ist es dabei zu betonen, dass diese „analytischen Fragen“ aus der Forschungsarbeit selbst entspringen und somit „grounded“ sind. (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 28 ff.)

Wie die einzelnen Verfahrensweisen der Grounded Theory konkret in die eigene Theorieentwicklung integriert wurden, wird jeweils im Text erläutert. Diese Art der Darstellung schien hier hilfreicher für den Verständnisprozess des Lesers, als an dieser Stelle allgemein über die Methodologie und ihre Verfahren zu referieren.

### **3.4.2 Aufmerksamkeitshaltung und Eingebundenheit der Forscherin**

Sowohl in die Erhebung als auch die Auswertung der Daten flossen theoretisches und konzeptionelles (Hintergrund-)Wissen der Forscherin sowie persönliche Erfahrungen im Gegenstandsbereich mit ein. Diese Verbindungen zum Forschungsgegenstand werden in der qualitativen Forschung nicht negiert, sondern im Gegenteil als explizit notwendige Quellen der (theoretischen) Sensibilität betrachtet. „Sensitivity stands in contrast to objectivity. It requires that a researcher put him- or herself into the research. Sensitivity means having insight, being tuned in to, being able to pick up on relevant issues, events, and happenings in data. It means being able to present the view of participants and taking the role of the other through immersion in data.“ (Corbin/Strauss 2008, S. 32)

Wichtig für eine transparente Forschungsarbeit ist es deshalb, die Quellen offenzulegen, die die eigene Aufmerksamkeit geprägt haben. So scheint es hier besonders wichtig, die vielseitige Eingebundenheit der Forscherin im Kölner Service Learning-Programm zu reflektieren und für den Leser aufzuzeigen. Dieser Schritt dient insbesondere dazu, Lenkungseffekte durch Rollenüberschneidungen für die Erkenntnisgenerierung auszuschließen. Aber auch um darzulegen, dass die Forscherin wirklich umfassend mit dem Forschungsfeld vertraut und (emotional) verbunden ist, was mit einem hohen Verantwortungs-Sinn im Hinblick auf die Durchführung der Forschungsarbeit einherging.

#### **3.4.2.1 Die Quellen der theoretischen Sensibilität**

Die Quellen, aus denen sich die theoretische Sensibilität des Forschers entwickelt, können vielfältig sein. Strauss und Corbin zählen hierzu die Auseinandersetzung mit (Forschungs-

---

<sup>27</sup> Insbesondere die von Strauss entwickelten Kodierverfahren sowie die Einbeziehung von Vorwissen und Fachliteratur in die Theorieentwicklung wurden von Glaser scharf kritisiert. (vgl. u.a. Kruse 2014, S.99)

)Literatur, berufliche Erfahrungen sowie persönliche Einblicke auf. Auch die intensive analytische Arbeit an sich befähigt den Forscher im Laufe der Zeit zunehmend, „mit analytischem Tiefgang zu „sehen“, was vor uns liegt“ (Strauss/Corbin 1996, S. 56), und später auch „über empirisch gegebenes Material *in theoretischen Begriffen* zu reflektieren“ (Kelle/Kluge 2010, S. 28, hervorgehoben im Original).

Der Einsatz von Literatur und die Bezugnahme auf bereits vorliegende Theorien im Rahmen einer Untersuchung mit der Grounded Theory sind grundsätzlich in allen Phasen des Forschungsprozesses möglich. (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 31 ff.) Vor der ersten Erhebungsphase in der vorliegenden Arbeit war der Blick dabei insbesondere auf die vorhandene, primär praxisorientierte Service Learning-Literatur gerichtet. Hierzu zählten die ersten Herausgeberbände zu Service Learning an Hochschulen in Deutschland (vgl. Baltes/Hofer/Sliwka 2007 und Altenschmidt/Miller/Stark 2009). Insbesondere der Beitrag von Reinders/Wittek zur „Persönlichkeitsentwicklung durch Service Learning an Universitäten“, der im Sammelband „Raus aus dem Elfenbeinturm“ (2009) veröffentlicht wurde (S. 128 ff.), prägte das Vorverständnis über eine mögliche Strukturierung der Service Learning-Erfahrung in drei Phasen. (vgl. Kap 3.5.2.1) Darüber hinaus fand auch eine Beschäftigung mit vorhandenen (Meta-)Studien statt, die sich insbesondere auf die Erhebung von Wirkungen auf Studierende im US-amerikanischen Kontext bezogen, um so eine erste Vorstellung darüber zu gewinnen, welches Wirkspektrum die Teilnahme an einem Service Learning-Seminar haben könnte. (vgl. Kap. 2.4.1)

In fast allen Veröffentlichungen zu Service Learning wird auf die theoretische Fundierung des Ansatzes in der Lerntheorie John Deweys verwiesen, ohne sich jedoch tiefergehend damit zu befassen und systematisch auf die Verbindung einzugehen. Die Grundhaltung der Forscherin zur Relevanz von Deweys Ausführungen für die Service Learning-Erfahrungen der Studierenden war deshalb zu Beginn der Forschungsarbeit eher kritisch. Erst nach der Entdeckung zentraler Zusammenhänge in den Daten wurden die Passungen zu Deweys Erfahrungs- und Lernverständnis erkannt und zur eigenen Theorieentwicklung genutzt.

Neben dem begleitenden Literaturstudium waren für die vorliegende Arbeit die beruflichen Erfahrungen der Forscherin im Untersuchungsbereich Ausgangspunkt und Grundlage der Sensibilität. So wurde das Service Learning-Programm an der Universität zu Köln durch die Forscherin entwickelt und zum Zeitpunkt des ersten und zweiten Erhebungsdurchlaufs auch organisatorisch geleitet. (vgl. hierzu ausführlich Kap. 3.4.2.2) Aus persönlichem Interesse und für einen Perspektivwechsel nahm die Forscherin darüber hinaus selbst im Sommersemester 2011 als Teilnehmerin an einem Service Learning-Projekt teil.<sup>28</sup> Außerdem begleitete die Forscherin einige Projekte auch in der Funktion der Dozentin im Bereich „Projektmanagement“ sowie im Jahr 2018 auch (im Rahmen eines privaten Engagements für einen Verein) in der Rolle der Ansprechpartnerin eines gemeinnützigen

---

<sup>28</sup> Dieses Projekt wurde jedoch nicht in die Erhebung miteinbezogen.

Kooperationspartners. Diese Innen- und Außensicht auf das Programm wird somit in die Forschungssituation miteingebracht.

Über die dargelegten beruflichen Erfahrungen hinaus, flossen in das Vorverständnis der Forscherin auch verschiedene persönliche Engagement-Erfahrungen ein. Diese ermöglichten es, sich in die Rolle sowie in die Handlungs-, Gefühls- und Denkwelt eines Engagierten grundsätzlich hineinversetzen zu können. Im Sinne einer Vergleichsperspektive wurde daran deutlich, dass sich das „klassische“ freiwillige Engagement von einem Engagement im Rahmen eines Service Learning-Programms aufgrund der universitären Anbindung und den damit verbundenen Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 2.2.2) in seiner konkreten Umsetzung unterscheidet.

#### **3.4.2.2 Zur Rollenvielfalt: Konzeption, Organisation und Forschung**

Im Zusammenhang mit dem Kölner Service Learning-Programm wurden durch die Forscherin unterschiedliche Rollen ausgefüllt, die nachfolgend erläutert werden. Die mit der Wahrnehmung unterschiedlicher Funktionen einhergehende Gefahr, (berufs-)blind für bestimmte Phänomene oder zu Festgefahren in Bezug auf bestimmte Zusammenhänge und Prozesse zu sein, wurde von der Forscherin im Laufe des gesamten Forschungsvorhabens wiederkehren (selbst-)reflektiert und in der Diskussion mit Forscherkollegen thematisiert. Dies bedeutete konkret, sich immer wieder bewusst zu machen, „welches Vorwissen, welche impliziten Annahmen und unbewussten Erwartungen, welchen „Normalitätshorizont“ und welche Aufmerksamkeitshaltungen, welche Ängste und Bewältigungsstrategien man [...] einbringt“ (Helfferich 2004, S. 140).

So wurde das Konzept für die Umsetzung des Kölner Service Learning-Programms von der Forscherin im Jahr 2010 im Rahmen ihrer Funktion als wissenschaftliche Mitarbeiterin am ProfessionalCenter der Universität zu Köln entwickelt und danach zwei Jahre lang organisiert. Im Rahmen der Organisation wurden u.a. Vorgespräche mit den Kooperationspartnern in den jeweiligen Einrichtungen geführt, in denen die konkreten Aufgabenstellungen für die Projektarbeit festgelegt wurden. Es wurden Dozierende ausgewählt und gebrieft sowie die komplette Teilnehmerverwaltung übernommen. Persönliche Kontakte zu den teilnehmenden Studierenden gab es insbesondere bei den Auf- und Abschlussveranstaltungen, bei ausgewählten Meilensteintreffen oder bei Problemen der Studierenden, die nicht durch die Dozierenden gelöst werden konnten. Im Rahmen verschiedener, selbstentwickelter Lehrevaluationen wurden in diesem Zeitraum begleitend immer auch Daten über die durchgeführten Service Learning-Veranstaltungen gesammelt und ausgewertet. Diese dienten in erster Linie der Erfassung von Teilnehmerinformationen sowie deren Kompetenzeinschätzungen und ihrer Zufriedenheit mit dem Service Learning-Angebot zur Dokumentation und Qualitätskontrolle und für eine gezielte, konzeptionelle Weiterentwicklung. Sie flossen nicht systematisch in die vorliegende Forschungsarbeit, wohl aber in das (Vor-)Verständnis der Forscherin mit ein.

Der in diesem beruflichen Rahmen entstandene Wunsch der Forscherin, die Service Learning-Erfahrungen der Studierenden aus der Teilnehmerperspektive zu verstehen und das Wirkspektrum ihrer Teilnahme nicht allein auf vorformulierte Kompetenzen einzugrenzen, war dann der spannungsgeladene Ausgangspunkt des Forschungsprozesses. Die Forschungsarbeit stand dabei zu keinem Zeitpunkt in einem Abhängigkeitsverhältnis, weder finanziell noch hochschulpolitisch, sodass sich aus der Funktionsüberschneidung keine Rollenkonflikte ergaben.

### **3.5 Der Erhebungsprozess: erzähl- und verständnisgenerierend**

Für die vorliegende Studie wurde das „Qualitative Interview“ als zentrales Erhebungsinstrument ausgewählt.<sup>29</sup> In einem Interview erhält der Befragte „die Möglichkeit mithilfe der Sprache, Sinngehalte zu explizieren“ (Witzel 1982, S. 66), die die Erkenntnisgrundlage der vorliegenden Arbeit darstellen. Für eine vertrauensvolle Atmosphäre und ausreichend Gestaltungsspielraum für die Befragten und die Forscherin ist die Durchführung von Einzelinterviews besonders geeignet. Da Interviews mit einem zeitlichen Abstand zu einer Erfahrung durchgeführt werden können, besteht ein weiterer Vorteil dieser Methode darin, dass die Interviewten ihre Erlebnisse vor der Befragung reflektieren und ggf. die hierdurch gewonnenen Einsichten bereits anwenden konnten. Da die gemeinsame Reflexion bestimmter Erlebnisse in der Projektarbeit im Rahmen der begleitenden Lehrveranstaltungen (zumindest) konzeptionell im Kölner Service Learning-Programm verankert ist, bestand die begründete Annahme, dass die Erzählungen der Befragungsteilnehmer einen gewissen Reflexionsgrad aufweisen würden. Darüber hinaus konnte davon ausgegangen werden, dass die Befragten aufgrund ihres Studierenden-Status über gute sprachliche Fähigkeiten verfügen, sodass sie in der Lage sein würden, ihre Gedankenwelt und Erfahrungen mehr oder weniger umfassend zu schildern. Da die Lebenswelt der Studierenden für die Forscherin nicht fremd, sondern eher vertraut war und sich die Befragung auf die Zielgruppe der Studierenden beschränkte, wurde im weiteren Verlauf der Interviewanalyse auf eine intensive sprachbezogene Auswertung verzichtet.

#### **3.5.1 Zur Wahl der Interviewform**

Bei der Auswahl einer konkreten Interviewform stehen die Gegenstandsangemessenheit und die Passung zur Zielgruppe im Vordergrund. (vgl. Helfferich 2004, S. 34) Hierdurch kann sichergestellt werden, dass das Instrument in Bezug auf den Forschungsgegenstand seine besondere Stärke entwickeln kann. Für eine begründete und transparente Entscheidungsfindung zeigt Hopf (2012) verschiedene Dimensionen von Interviewformen

---

<sup>29</sup> Für eine nähere Betrachtung der Eigenschaften von Qualitativen Interviews siehe z.B. Lamnek (1995b, S. 35-124) oder Kruse (2014).

auf<sup>30</sup>, die in ihrer Abwägung für das vorliegende Forschungsvorhaben letztlich zu einer Entscheidung für das Problemzentrierte Interview nach Witzel (v.a. 1982; 1985; 1996; 2000) geführt haben. Die Möglichkeit, eine wechselseitige Verbindung von deduktiver und induktiver Vorgehensweise im Erhebungs- und Auswertungsprozess herzustellen, war hierfür ausschlaggebend.

Für die vorliegende Arbeit wurde eine Fokussierung auf die Durchführung von qualitativen Interviews mit den teilnehmenden Studierenden am Service Learning-Programm der Universität zu Köln vorgenommen.<sup>31</sup> Einen umfangreichen Einblick in ihre subjektive Erfahrungswelt zu erhalten, war dabei das Ziel. Eingeleitet wurde die Erhebungsphase im Laufe des Sommersemesters 2011 mit der Entwicklung der Erhebungsinstrumente.

### **3.5.2 Die Erhebungsinstrumente**

Für die Durchführung der Interviews wurde in Anlehnung an Witzel (1982; 1985; 1996; 2000) ein Leitfaden erstellt, in dem der Gegenstandsbereich entsprechend dem (anfänglichen) Erkenntnisinteresse in einzelne Themenfelder untergliedert und mit Stichworten bzw. Fragen angereichert wurde. Der Leitfaden erfüllt in erster Linie die Funktion eines „Orientierungsrahmens“ im Interview (vgl. Witzel 1982, S. 90), um trotz individueller Gestaltungsspielräume für die Befragten in der Gesamtdarstellung „zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen“ (Witzel 1985, S. 236). Für die konkrete Ausgestaltung galt dabei die Maxime: „So offen und flexibel [...] wie möglich, so strukturiert wie aufgrund des Forschungsinteresses notwendig.“ (Helfferich 2004, S. 161) Darüber hinaus wurde zusätzlich ein eigenes Erhebungsinstrument entwickelt: die erinnerungsaktivierenden Zeitstrahle. Hierdurch konnte sowohl der Prozesscharakter als auch die (interaktive) Vielschichtigkeit, die die Service Learning-Erfahrungen auszeichnen, in die Erhebung miteinbezogen werden.

#### **3.5.2.1 Der flexible Leitfaden**

Im Rahmen der Leitfadenentwicklung wurden drei Interviewabschnitte festgelegt, die folgende Themenfelder beinhalteten<sup>32</sup>:

- 1.) Gesprächseinstieg: Vor welchem subjektbezogenen Hintergrund haben sich die Studierenden für die Teilnahme am Service Learning-Programm bzw. an ihrem Service Learning-Projekt entschieden (Motivation, Erwartungen, Vorerfahrungen)?

---

<sup>30</sup> Sie zählt u.a. Fragen auf, ob die Interviewführung relativ standardisiert mit fest vorgegebenen Fragestellungen oder sehr offen mit nur wenigen Vorgaben gestaltet wird, ob die Themen des Interviews stark fokussiert oder breiter aufgestellt sind oder die Frage, ob die Aufforderung zum Erzählen und damit das aktive Zuhören oder aktives (Nach-)Fragen zu den Erzählungen zur Erlangung eines besseren Verständnisses für den Forscher im Vordergrund stehen. (vgl. Hopf 2012, 351 f.)

<sup>31</sup> Darüber hinaus wären beispielsweise auch (flankierende) Interviews mit den beteiligten Dozierenden, Kooperationspartnern, Experten oder Service Learner anderer Hochschulen interessant gewesen, was hier aufgrund von beschränkten Ressourcen im Forschungsvorhaben nicht möglich war.

<sup>32</sup> Die ausführliche Fassung des Interviewleitfadens ist im Anhang 1 dieser Arbeit aufgeführt.

2.) Reflexion der eigenen Service Learning-Erfahrung: Welche Situationen bzw. was konkret haben die Studierenden mit den unterschiedlichen Interaktionspartnern erlebt? Was haben sie dabei getan, gefühlt und gedacht?

3.) Wirkungen/Transfer der Service Learning-Erfahrung: Was hat ihnen die Service Learning-Teilnahme gebracht?

Die Einteilung in drei Phasen basiert auf dem „Service-Learning Research Framework“, den Malu Roldan, Amy Strage und Debra David (2004, S. 39 ff.) zur Untersuchung von Service Learning-Erfahrungen vorschlagen. Die Autoren beschreiben dabei drei aufeinander aufbauende, vertikale Ebenen: „Context“, „SL Experience“ und „Outcomes“. Auf der Kontext- und Outcome-Ebene beziehen sie vier Stakeholder ein: die Perspektive der Gemeinde, der Studierenden, der Hochschule und der Fakultät. Als Kriterien zur Charakterisierung einer Service Learning-Erfahrung nennen sie Seminarvariablen (z.B. ob ein Service Learning-Angebot freiwillig oder verpflichtend ist) und Servicevariablen (z.B. ob es sich um ein direktes oder indirektes Engagement handelt oder welchen Stundenumfang das Engagement hat). Mit diesem Wirkschema folgen sie einem klassischen Evaluationsdesign. Das Modell wurde in der deutschen Service Learning-Literatur in abgewandelter Form erstmals von Reinders/Wittek (2009) zur Untersuchung der Persönlichkeitsentwicklung von Studierenden durch eine Teilnahme an einem Service Learning-Seminar aufgegriffen. (vgl. auch Kap. 2.4.2.1) In der vorliegenden Arbeit schien das (modifizierte) Modell zu Beginn des Forschungsprozesses ebenfalls einen guten Orientierungsrahmen zu liefern, um die drei Phasen einer Service Learning-Erfahrung (vor, während und nach der Service Learning-Erfahrung) erfassen zu können und zugleich offen genug zu sein, die darin relevanten Aspekte aus der Perspektive der Studierenden auszufüllen.

Quellen für Frageideen im Leitfaden stellten v.a. das Erfahrungswissen und Erkenntnisinteresse der Forscherin dar. So wurden beispielsweise die Teilnahmemotivation, die Erwartungen der Studierenden sowie ihre Vorerfahrungen als wichtige Informationen für das jeweilige Fallverständnis betrachtet und somit im ersten Interviewabschnitt verankert. Weitere Fragestellungen wurden mit Blick auf die konzeptionelle Gestaltung des Service Learning-Programms an der Universität zu Köln im zweiten Interviewabschnitt integriert, beispielsweise um die Relevanz der interdisziplinären Gruppenzusammensetzung zu erkunden. Impulsfragen zum möglichen Wirkspektrum wurden v.a. vor dem Hintergrund der gesichteten Forschungsergebnisse der Wirkungsforschung zu Service Learning (vgl. Kap. 2.4.1) im dritten Interviewabschnitt aufgenommen.

### **3.5.2.2 Der erinnerungsaktivierende Zeitstrahl**

Zusätzlich zum Leitfaden kam während der Befragung ein selbstentwickeltes, erinnerungsaktivierendes Instrument zum Einsatz, durch das die Befragten während der Interviewsituation – gedanklich und emotional – in ihre Erlebnisse zurück geschickt und dort entsprechend abgeholt werden konnten. Konkret handelt es sich dabei um vorgezeichnete

Zeitstrahle, die den Studierenden im zweiten Abschnitt des Interviews (Reflexion der Erfahrung) zur Bearbeitung ausgehändigt wurden.

Anders als beispielsweise beim Einsatz sog. (Fall-)Vignetten in Interviewsituationen (vgl. z.B. Schnurr 2003) wurden die Zeitstrahle hier als offenes Erhebungsinstrument genutzt, um die Erinnerungen der Studierenden ohne eine zusätzliche Lenkung von außen zu aktivieren. Die Idee dahinter war es, den Befragten eine (visuelle) Hilfestellung zu geben, sich gezielter an erlebte Situationen innerhalb ihrer Projektarbeit zu erinnern: einerseits unter Berücksichtigung des zeitlichen Verlaufs und andererseits im Hinblick auf die konzeptionell bedingten Handlungskontexte (die Zusammenarbeit mit dem Kooperationspartner, die Erlebnisse im Rahmen der begleitenden Lehrveranstaltung und in der Gruppe) sowie ihre (selbst-wahrgenommene) persönliche Entwicklung im Projekt. Durch die Stillarbeitsphase wurde es für die Studierenden in der Interviewsituation möglich, tiefergehende Zugänge zu ihrer subjektiven Erfahrungswelt zu rekonstruieren.

Für die Bearbeitung der Zeitstrahle hatten die Studierenden im Interview mindestens 20 Minuten Zeit. In ihrer Gestaltung waren sie dabei frei. So konnten sie beispielsweise zeichnen, schreiben, sich auch nur Gedanken machen oder etwas aufkleben. Hierfür standen verschiedene Stimmungs-Icons, wie z.B. positive, neutrale oder negative Smileys, Blitze, usw. zur Auswahl, um damit, wenn gewünscht, besondere Stimmungen oder Anlässe im Zeitverlauf kenntlich zu machen.

Die dazugehörige Arbeitsanweisung lautete, dass sich die Studierenden insbesondere an Situationen erinnern sollten, die sie im Laufe ihrer Service Learning-Erfahrung erlebt und für sie eine besondere Relevanz hatten (Herausforderungen, Probleme, schöne Momente, usw.). Ihre Erinnerungen und Aufzeichnungen dienten im anschließenden Gesprächsverlauf als Gesprächsanker bzw. -stütze. Bei ihren Erzählungen sollten sie mit dem Handlungskontext beginnen, der für sie persönlich am wichtigsten war (Möglichkeit zur individuellen Relevanzsetzung, Offenheitsprinzip).

Wie die Zeitstrahle eines Service Learners nach der Bearbeitungszeit aussahen, wird hier beispielhaft abgebildet.

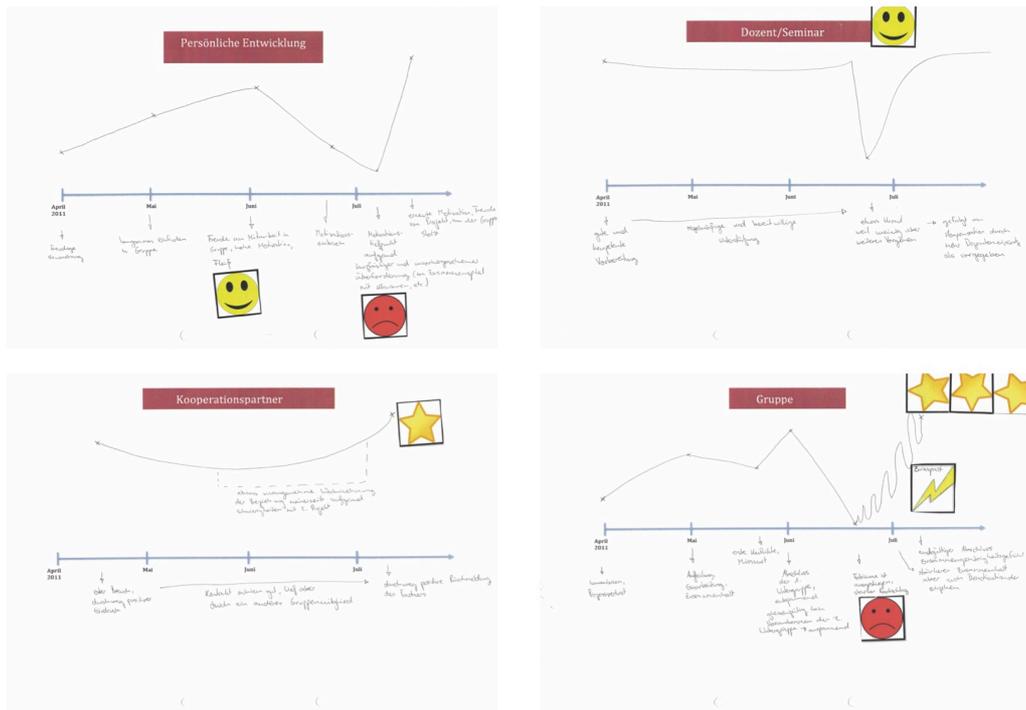


Abb. 4: Zeitstrahle zum Interview SL\_8

Der Einsatz der Zeitstrahle im Rahmen der Exploration der Service Learning-Erfahrungen zeigte sich als sehr ergiebig, da auf diese Weise zahlreiche Situationen zum Gesprächsthema gemacht und im Rahmen der Datenanalyse entsprechend miteinander verglichen werden konnten. Auch Veränderungen in der Beziehung zwischen dem befragten Service Learner und den anderen Projektbeteiligten konnten so dokumentiert, analysiert und in das Fallverständnis miteinbezogen werden.

### 3.5.3 Das Sampling: zur Auswahl(-strategie) der Befragungsteilnehmer

Für die Auswahl der Befragungsteilnehmer wurde in der vorliegenden Forschungsarbeit eine Kombination aus „selektivem Sampling“ (Kelle/Kluge 2010, S. 50 ff.) und „theoretischem Sampling“ (Strauss/Corbin 1996, S. 149 ff.) angewandt. Im Rahmen des selektiven Samplings wurde im ersten Befragungsdurchlauf das Ziel verfolgt, das inhaltliche Spektrum der angebotenen Projekte im Kölner Service Learning-Programm so breit wie möglich zu erfassen. Da eine Vollbefragung aller Teilnehmenden am Service Learning-Programm aus Ressourcengründen nicht möglich war, musste entsprechend eine begründete Projektauswahl für die Befragung getroffen werden. Als Unterscheidungskriterien wurden hierbei die begleitende Lehrveranstaltung, die Zielgruppe und die thematische Ausrichtung des Kooperationspartners miteinbezogen. Zur konkreten Auswahl der Befragungsteilnehmer wurden die entsprechenden Studierendenteams angeschrieben, mit der Bitte, ein

Teammitglied für das Interview zu bestimmen.<sup>33</sup> So wurden aus der Gesamtheit der im ersten Befragungszeitraum angebotenen Projekte die Fälle in die Erhebung miteinbezogen, deren Projektkontexte das Feld in seiner inhaltlichen Bandbreite aus Sicht der Forscherin in diesem Semester möglichst vielseitig abdeckte.

Im weiteren Verlauf wurde die Datenerhebung dann entsprechend dem Verfahren des theoretischen Samplings fortgesetzt. In diesem Rahmen ging es dann insbesondere darum, die in der Analyse der Interviews des ersten Befragungsdurchlaufs erarbeiteten (vorläufigen) Kategorien in ihren Eigenschaften und Dimensionen und v.a. in ihren Beziehungen weiter auszuarbeiten und sinnvoll zu ordnen. Diese Form des theoretischen Samplings wird in der vorliegenden Arbeit als "theoretisches Sampling im Feld" bezeichnet. Beendet wurde das theoretische Sampling im Feld nach dem vierten Befragungsdurchlauf, in dem sich abzeichnete, dass sich die Kontextbedingungen der Projekte und der Studierenden sowie die Art der beschriebenen Handlungssituationen zunehmend wiederholten.

Damit war das theoretische Sampling jedoch nicht abgeschlossen. Denn durch die zunehmende theoretische Sensibilität der Forscherin und sich daraus entwickelnden, spezifischeren Forschungsfragen wurden umfangreiche Reanalysen des Datenmaterials notwendig. „Wir entdecken systematisch auch am Material Kontraste und Ähnlichkeiten. D.h. wir fahren fort, theoretisch zu ‚sampeln‘. Nur sind es jetzt nicht mehr Fälle oder Situationen, die wir aufeinander beziehen, sondern das erhobene Datenmaterial selbst“ (Alheit 1999, S. 16 zit. nach Truschkat/Kaiser-Belz/Volkmann 2011, S. 375). Dieses in der vorliegenden Arbeit als "theoretisches Sampling in den Daten" bezeichnete Sampling wurde dementsprechend fortgesetzt, bis durch Vergleiche innerhalb des Datenmaterials keine neuen Einsichten mehr auftauchten und die Beziehungen zwischen den entwickelten Kategorien dicht ausgearbeitet und mehrfach validiert waren, d.h. dass eine „theoretische Sättigung“ (Strauss/Corbin 1996, S. 159) angenommen werden konnte. Betont werden soll hierzu, dass die soziale Wirklichkeit stets einem Wandel unterliegt und somit auch die sich hierauf beziehenden, begründeten Behauptungen: „The published word is not the final one, but only a pause in the never-ending process of generating theory“ (Glaser/Strauss 1967 [1998], S. 40 zit. nach Mey/Mruck 2011, S. 29).

---

<sup>33</sup> Mögliche Verzerrungseffekte durch diese offene Vorgehensweise können hierbei nicht ausgeschlossen werden. So kann kritisch angemerkt werden, dass es sich bei diesem Auswahlverfahren um eine „Positivauswahl“ handeln könnte, da das Team eventuell denjenigen oder diejenige bestimmte, der oder die über eine gewisse Vorerfahrung mit Interviews, besonders gute rhetorische Fähigkeiten oder eine besonderes Interesse hatte, über seine oder ihre Erfahrungen zu sprechen. Eine andere Vorgehensweise könnte auch gewesen sein, dass sich jemand aus dem Team freiwillig gemeldet hat oder andererseits ein Teilnehmer gewählt wurde, der sich vielleicht im Projekt wenig engagiert hatte und somit eine Art Ausgleichsfunktion gesucht wurde. Dieser Frage wurde im Interview jedoch nicht weiter nachgegangen. Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass alle Teilnehmer der Befragung motiviert und aufgeschlossen waren, was sich beispielsweise darin zeigte, dass alle Interviews wie geplant stattfanden und die Teilnehmer jeweils ausreichend große Zeitfenster mitbrachten, sodass die Interviews in entspannter Atmosphäre stattfinden konnten.

Für eine bessere Nachvollziehbarkeit der Forschungsergebnisse liefert die folgende Abbildung einen chronologischen Überblick über die einbezogenen Fälle.

Fall	Studiengang	Fachsemester	Projektpartner	Projektthema	Lehrveranstaltung	Semester
SL_1	BA VWL	6	Interkultureller Bildungs- und Förderverein	Hausaufgabenbetreuung für Kinder an "Brennpunktschulen"	Lehren und Lernen	SS 11
SL_2	BA Geographie	4	Internationale Humanitäre Hilfsorganisation	Organisation eines Fundraising-Events für notleidende Menschen weltweit	PR- und Öffentlichkeitsarbeit	SS 11
SL_3	BA Medien- und Kulturwissenschaften	5	Internationale Humanitäre Hilfsorganisation	Organisation eines Fundraising-Events für notleidende Menschen weltweit	PR- und Öffentlichkeitsarbeit	SS 12
SL_4	BA Sozialwissenschaften	1	Verein zur Unterstützung von Familien mit schwer kranken Kinder	Entwicklung einer zielgruppengerechten Website	Service Design	SS 11
SL_5	BA English Studies/ Philosophie	5	Verein für Menschen mit Behinderung	Kreative Konzeptentwicklung zur Erschließung neuer Zielgruppen	Service Design	SS 11
SL_6	BA Sozialwissenschaften	6	Stadtteil-Begegnungsstätte	Erstellung einer Netzwerkkarte für die Bewohner in einem "Brennpunkt"-Stadtteil	PR- und Öffentlichkeitsarbeit	SS 11
SL_7	BA Germanistik und Musikwissenschaften	4	Organisation im Bereich Klimaschutz	Entwicklung von kreativen Ideen zur Sensibilisierung der Bürger für Klimaschutzthemen	Klimawandel	SS 11
SL_8	BA Psychologie	2	Umweltbildungs-Stätte für Kinder	Analyse einer Klima-Kampagne und Organisation einer klimaneutralen Veranstaltung zur Generierung von Geldern zur Anschaffung eines Energiespar-Kühlschranks	Klimawandel	SS 11
SL_9	BA Rechtswissenschaften	2	Kontakt- und Beratungsstelle für Wohnungslose	Unterstützung der Mitarbeiter bei der Essens- und Kleiderausgabe	Soziale Arbeit	SS 11
SL_10	BA Archeologie	8	Kultur-Begegnungsstätte	Planung und Durchführung einer Open-Air-Kinoreihe	Projektmanagement	SS 11
SL_11	BA Regionalwissenschaften Südostasien	7	Kultur- und Integrationszentrum für Menschen mit Migrationshintergrund	Analyse der Vereinsstruktur und Erarbeitung von Optimierungsmaßnahmen	Projektmanagement	SS 11
SL_12	BA Betriebswirtschaft	2	Dachverband im Sport	Entwicklung und Planung von Projekten für den Bereich: "Sport der Älteren"	Projektmanagement	SS 11
SL_13	BA Sozialwissenschaften	5	Social Business Verlag	Unterstützung beim Aufbau eines innovativen Zeitungsformates, das durch Langzeitarbeitslose vertrieben wird	Social Entrepreneurship	SS 11
SL_14	BA Betriebswirtschaft	2	Verein für Frauen mit Fluchterfahrung	Planung und Durchführung von Marketing-Maßnahmen	PR- und Öffentlichkeitsarbeit	SS 11
SL_15	BA Psychologie	1	Verein für benachteiligte Jugendliche	Tanzprojekt mit traumatisierten Jugendlichen aus einer Wohngruppe	Soziale Arbeit	WS 11/12
SL_16	LA Geschichte und Englisch	10	Theaterzeitung für Kölner Bürger	Entwicklung neuer Vermarktungsstrategien	Marketing	WS 11/12
SL_17	BA Mathematik	4	Hilfe für Menschen in sozialen Notlagen	Gemeinsame Freizeitaktivitäten mit psychisch kranken Menschen	Soziale Arbeit	WS 11/12
SL_18	MA Information Systems	1	"Brennpunkt-Schule"	Deutsch als Fremdsprache	Lehren und Lernen	WS 11/12
SL_19	LA Deutsch, Wirtschaft und Religion	8	"Brennpunkt-Schule"	Deutsch als Fremdsprache	Lehren und Lernen	WS 11/12
SL_20	BA Betriebswirtschaft	3	Verein, der sich für Menschenrechte einsetzt	Planung und Durchführung einer öffentlichkeitswirksamen Aktion	Event- und Kampagnenmanagement	WS 13/14
SL_21	BA Sozialwissenschaften	3	Verein, der sich für Menschenrechte einsetzt	Planung und Durchführung einer öffentlichkeitswirksamen Aktion	Event- und Kampagnenmanagement	WS 13/14
SL_22	BA Sozialwissenschaften	5	Weltladen	Vermarktungsstrategien für die faire Kölner-Schokolade	Soziales Marketing	WS 13/14
SL_23	BA Ethnologie/ Philosophie	1	Verein zur Förderung von Wasser- und Bildungsprojekten	Optimierung des vorhandenen Unterrichtsmaterials, Akquise von Schulen, Durchführung von Workshops an Schulen zum Thema Wasser	Lehren und Lernen	WS 13/14
SL_24	BA Erziehungswissenschaften	4	Anlaufstelle für Menschen in sozialen Notlagen	Mitarbeit in der Kontakt- und Notschlafstelle für (wohnungslose) Drogenabhängige	Soziale Arbeit	WS 13/14
SL_25	BA Sozialwissenschaften	7	Pilotprojekt, das BürgerInnen für ökologische und soziale Themen begeistern und sie in ihrem nachhaltigen Verhalten fördern möchte	Evaluierung eines stadtteilspezifischen Printmagazins zum Thema Nachhaltigkeit	Formen der quantitativen und qualitativen Datenerhebung in der Evaluationsforschung	WS 13/14
SL_26	LA Deutsch und Philosophie	10	Beratungsstelle und Anlaufstelle für Frauen in vielfältigen Problemsituationen	Erstellung eines Imagefilms zur Steigerung der Bekanntheit der Einrichtung bei der Zielgruppe	Video: Dreh und Schnitt	WS 14/15
SL_27	BA Soziologie	5	Gemeinnütziger Verein, der Menschen mit körperlicher Behinderung einen Assistenzhund zur Seite stellt	Spenderbefragung: Erstellung eines Fragebogens und Auswertung der Befragung zur Verbesserung der Bindung zu Fördermitgliedern	Hinterfragen, Analysieren, Handeln, Marktforschung in der Praxis	WS 14/15

Abb. 5: Auflistung der untersuchten Fälle

### 3.5.4 Zur Durchführung der Interviews

Insgesamt fanden im Rahmen der vorliegenden Studie vier Befragungsdurchläufe statt. Diese wurden jeweils im Anschluss an das Sommersemester 2011, Wintersemester 2011/12, Wintersemester 2013/14 und Wintersemester 2014/15 durchgeführt. Im ersten Durchlauf wurden 14 Studierende, im zweiten fünf, im dritten sechs und im letzten Durchlauf noch einmal zwei Studierende befragt. Vor jedem Interview wurde auf Grundlage der Anmeldedaten zur Service Learning-Veranstaltung ein Teilnehmerdatenblatt angefertigt, das von der Forscherin genutzt wurde, um sich auf die jeweilige Interviewsituation

einzustimmen bzw. um die Projektbeschreibungen und persönlichen Daten der Studierenden in Erinnerung zu rufen.<sup>34</sup> Die Interviews fanden in einem Besprechungsraum oder im Büro der Forscherin statt. Hier herrschte eine persönliche Atmosphäre; Störungen konnten unterbunden werden. Alle Interviews wurden über die Aufnahmefunktion des Laptops der Forscherin aufgezeichnet. Das Einverständnis zur Aufzeichnung der Teilnehmerinterviews wurde im Gesprächseinstieg eingeholt. So konnte der Aufmerksamkeitsfokus auf die Gesprächssituation gerichtet und der gesamte Interviewinhalt später vollständig transkribiert werden konnte. Im Anschluss an jedes Interview wurden in Anlehnung an den Vorschlag von Witzel „Postskripte“ angefertigt, in denen erste Interpretationsideen oder Besonderheiten im Gesprächsverlauf notiert wurden. (vgl. 1996, S. 57) Darüber hinaus wurden sie auch genutzt, um – im Sinne des theoretischen Samplings – die Einbeziehung weiterer kontrastierender oder ähnlicher Fälle in die Erhebung inhaltlich zu begründen. Das erste Interview diente als Testlauf für die Erhebungsinstrumente und zur Erlangung von Sicherheit in ihrer Anwendung mit diesen für die Forscherin. Beim zweiten bis zum vierten Interview war darüber hinaus eine erfahrene Co-Interviewerin am Gespräch beteiligt. Sinn und Zweck dieser Doppelbefragung war es einerseits, eine Ausweitung des Fragen- und Interpretationsspektrums und andererseits, eine Professionalisierung in der Interviewführung zu erreichen.<sup>35</sup> Die Interviewdauer lag jeweils zwischen 60 und 90 Minuten.

Im Rahmen der Interviewdurchführung kamen bestimmte Fragestrategien zum Einsatz: „[E]rzählungsgenerierende Kommunikationsstrategien“ sollten die Befragten anregen, ihre subjektive Problemsicht offen darzulegen und entsprechend ihrer eigenen Relevanzsetzung zu strukturieren. Diese wurden durch „verständnisgenerierende Strategien“ ergänzt, um die Geschichten der Studierenden soweit wie möglich nachvollziehen zu können und um tiefere Informationen über ihre erlebten Situationen zu erhalten. (vgl. Witzel 1996, S.55) Je nach dem, mit welcher Auskunftsfreude und mit welchem Reflexionsgrad die Befragungsteilnehmer im Interview auftraten, wurde in der Interviewsituation entsprechend eher zu Narrationen angeregt oder verstärkt dialogisch, nachfragend agiert. (vgl. Witzel 2000, Abs. 4) Somit entstand eine umfangreiche und reichhaltige Datenbasis in Form von Tondateien, die durch eine professionelle Transkriptionsagentur in vollständig transkribierte Textdokumente umgewandelt wurden.<sup>36</sup> Dabei wurde auf die Aufnahme von linguistischen und paralinguistischen Zeichen verzichtet. (vgl. Witzel 1982, S. 110; 1995, S. 56 f.) Kruse sieht im Verzicht auf die Transkription dessen, *wie* etwas gesagt wurde, also sog. „*performative* Aspekte (insbesondere Prosodie und Melodie, Interpunktion, paraverbale

---

<sup>34</sup> Die Vorlage zum Teilnehmerdatenblatt ist dem Anhang 2 zu entnehmen.

<sup>35</sup> In anschließenden gemeinsamen Analysesitzungen wurden neben der inhaltlichen Auseinandersetzung auch methodische Kommentierungen, die durch die Co-Interviewerin im Interviewtranskript kenntlich gemacht wurden (z.B. Suggestiv-Fragen) diskutiert und damit die „methodische Sensibilität“ der Forscherin erhöht. (vgl. Witzel 1982, S. 110 f.)

<sup>36</sup> Zwei Interviews (SL\_3 und SL\_21) wurden davon abweichend aus Ressourcengründen durch die Forscherin selbst teil-transkribiert.

Merkmale)“ (2014, S. 351, hervorgehoben im Original) der Sprache ein Verlust an „sprachlich-kommunikativem Sinn“ (Kruse 2014, S. 351). Dem kann hier entgegnet werden, dass zur Analyse der Interviewtranskripte jeweils mehrfach die entsprechenden Tonaufnahmen hinzugezogen wurden, und sprachliche Auffälligkeiten wie z.B. Sprech- oder Denkpausen, Lachen oder Störungen im Interviewverlauf sowie unverständliche Satzteile im Transkript kenntlich gemacht wurden. Die Anonymisierung von Personen und Organisationen erfolgte erst in einem nachgelagerten Schritt im Zuge der Veröffentlichung der Forschungsarbeit.

### **3.6 Der Erkenntnisweg: rund um erfahrungsbasiert**

Die Analyse der Daten erfolgte in zwei übergeordneten, aufeinander aufbauenden Phasen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und mit einer zunehmend zielklaren Vorgehensweise. Nachfolgend werden die beiden Phasen und die einzelnen Etappen darin näher erläutert. Hierzu soll noch einmal betont werden, dass die Datenanalyse in Untersuchungen mit der Grounded Theory wechselseitig mit der Datenerhebung verbunden ist. (vgl. Kap. 3.5.3) Wenn hier nun also die Rede ist vom "Erkenntnisweg", ist es wichtig zu verstehen, dass der Erkenntnisprozess zeitlich nicht abgetrennt war von der Datenerhebung, sondern dass diese Teil des Erkenntnisprozesses ist, der bereits mit dem ersten Interview begonnen hat.

Vor dem Hintergrund der von John Dewey getroffenen Unterscheidung in Handlungen, die „auf gut Glück“ durchgeführt werden und damit den Charakter des Ausprobierens haben<sup>37</sup> und Handlungen, die einen „verständigen“ Charakter aufweisen, sich also durch eine tiefere Reflexion auszeichnen und neue Lösungswege in der Problembearbeitung hervorrufen (vgl. hierzu ausführlich Kap. 4.1.2.3), wurden die durchlaufenen Forschungsphasen hier pointiert als "Forschen auf gut Glück" und "zunehmend verständiges Forschen" bezeichnet. Durch die Begriffswahl soll verdeutlicht werden, dass der beschriebene Forschungsprozess über mehrere Jahre hinweg im Sinne eines erfahrungsbasierten Lernprozesses der Forscherin durchlaufen bzw. durchlebt wurde.

#### **3.6.1 Forschen auf gut Glück**

Im Zuge der ersten Interviewauswertungen standen die intensiven Einzelfallanalysen sowie die Suche nach Parallelen und Unterschieden zwischen den dabei entdeckten Phänomenen im Mittelpunkt der Interpretationsarbeit. Diese ersten Einsichten führten dann wiederum zurück ins Feld, um weitere Vergleichsperspektiven für die vertiefende Analyse der Service Learning-Erfahrungen zu schaffen.

---

<sup>37</sup> Dewey merkt dazu an, dass eine „erste Berührung“ mit einem neuen Gegenstand (auch in der Forschung) immer ein solches „Versuchen auf gut Glück“ sein sollte. (vgl. 2011, S. 205)

### 3.6.1.1 Einzelfallanalysen und erste Fallvergleiche

Für ein erstes Vertraut-Machen mit den Erlebnissen der Studierenden im Rahmen ihrer Service Learning-Teilnahme wurden zunächst intensive Einzelfallanalysen auf Basis der Interview-Transkripte aus dem ersten Befragungsdurchlauf durchgeführt. Konkret wurden hierbei jeweils die Erzählungen der Befragten sowie die Interaktion mit der Interviewerin Abschnitt für Abschnitt verstehend nachvollzogen und entsprechend gelabelt. (vgl. Witzel 1996, S. 58 ff.) Dazu wurden am rechten Rand des Texts handschriftlich zu jedem Sinnabschnitt Stichworte vermerkt, die entweder aus dem Interviewleitfaden übernommen oder von den Befragten darüber hinaus als neue Themen eingebracht wurden. Zur Bezeichnung wurden dabei sowohl sog. In-vivo-Kodes, also prägnante oder aussagekräftige Begriffe, die die Befragten selbst nutzten, oder abstraktere Begriffe mit einem eher theoretischen Charakter gewählt. So entstand zu jedem Interview eine Art Schlagwortregister mit den darin identifizierten Themen. Aufgrund neuer Erkenntnisse aus weiteren Einzelfallanalysen wurden jedoch immer wieder auch Reanalysen vorheriger Fälle und die Umbenennung der bis dahin gewählten Kodes notwendig. Ideen über mögliche Zusammenhänge zwischen einzelnen Konzepten wurden parallel dazu in den ersten (theoretischen) Memos festgehalten.<sup>38</sup> Ziel dieser ersten Etappe im Analyseprozess war es, die Daten aufzubrechen, relevante Konzepte aus der Studierendenperspektive zu identifizieren und in ihren Ausprägungen zu vergleichen, sie zu gruppieren und (vorläufig) zu benennen. In der Grounded Theory wird diese Form des Kodierens als „Offenes Kodieren“ bezeichnet. (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 43 ff.)<sup>39</sup>

Zu jedem Einzelfall wurde nach der Textanalyse eine umfassende Fallgeschichte bzw. „Falldarstellung“ (Witzel 1996, S. 60) erstellt, in die auch das jeweilige Datenblatt, das Postskript und die Zeitstrahle miteinbezogen wurden. Zur Ausweitung der eigenen Interpretationsperspektive und zur „diskursiven Validierung“ des Fallverständnisses (vgl. Witzel 1996, S. 66 ff.) fanden in dieser Forschungsphase regelmäßig gemeinsame Analyse-Sessions mit einer mit der Arbeit Witzels und der Grounded Theory vertrauten Forscherkollegin statt, deren Erkenntnisse ebenfalls in die Falldarstellungen eingearbeitet wurden.

Individuelle Erfahrungsverläufe konnten auf diese Weise sichtbar gemacht und erste Hypothesen zu fallinhärenten Zusammenhängen gekennzeichnet werden. Als strukturgebende Heuristik diente dabei zunächst die im Fragebogen zugrunde gelegte Dreiteilung der Service Learning-Erfahrung (vor, während und nach der Erfahrung) in Verbindung mit dem Kodierparadigma von Strauss/Corbin (1996, S. 78 ff.). Ziel dieses

---

<sup>38</sup> Bei „Memos“ handelt es sich um Notizen oder visuelle Darstellungen zu verschiedenen gedanklichen Analyse- oder Interpretationsschritten. (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 169 ff.)

<sup>39</sup> Das offene Kodieren fand zwar schwerpunktmäßig am Anfang der Analysearbeit statt. Aber auch im weiteren Verlauf der Forschungsarbeit wurde dieser Analysetyp immer wieder notwendig, insbesondere im Zuge der Ausarbeitung der Komponenten zur Entschlüsselung der engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners. (vgl. Kap. 6)

Arbeitsschrittes war es, die Daten thematisch zu ordnen, um so „fallspezifische zentrale Themen“ identifizieren zu können. (vgl. Witzel 1996, S. 65)

Am Beispiel der Falldarstellung zum Interview SL\_8 kann diese Vorgehensweise veranschaulicht werden.

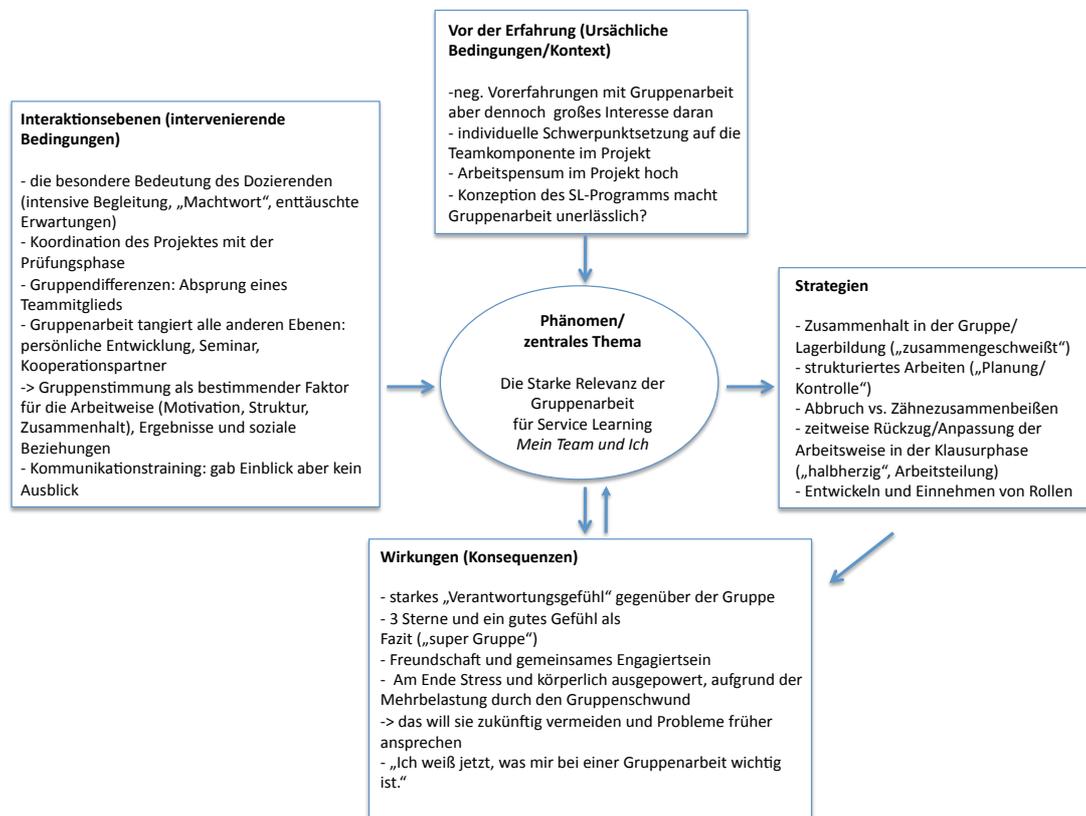


Abb. 6: Exemplarische Falldarstellung zum Interview SL\_8

In der Grounded Theory entspricht dieses Vorgehen dem „Axialen Kodieren“ auf Fallebene. (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 75 ff.) Anhand der ausgewählten Falldarstellung wird deutlich, dass das Wirkspektrum der Service Learning-Erfahrungen zunächst in seiner ganzen Breite erfasst wurde: Die Wirkungen bzw. Konsequenzen reichten von einem neuen Jobangebot, neuen Freundschaften, körperlichem Stress und Glücksgefühlen bis hin zu neuen Einsichten und Fähigkeiten.

### 3.6.1.2 Erste fallübergreifende Systematisierung

Im Rahmen von vertiefenden Textstellenvergleichen wurden die identifizierten Themen nach und nach zu vorläufigen Ober- und Unterkategorien ausgearbeitet. So entstand letztlich ein umfassendes Kategoriensystem, in dem die zugrunde gelegte Dreiteilung des Erfahrungsprozesses beibehalten wurde. Die variierenden Eigenschaften jeder Kategorie wurden darin anhand der dazugehörigen Originalzitate aus den einbezogenen Interviews aufgezeigt und ergänzend erläutert. Das Ergebnis dieser ersten Phase der Auswertung war

somit eine umfassende, beschreibende Zusammenfassung der unterschiedlichen Ausprägungen der Teilnahmemotivation der Studierenden, ihrer Vorerfahrungen und Erwartungen, der konzeptionell verankerten Interaktionsebenen im Kölner Programm (Gruppensetting, Zusammenarbeit mit einem gemeinnützigen Kooperationspartner und die Begleitende Lehrveranstaltung) sowie des Wirkspektrums, auf Basis der interpretierten Selbsteinschätzungen der Studierenden.

### **3.6.1.3 Zur (An-)Erkennung des Scheiterns vorgedachter Muster**

Auch Strauss und Corbin erwähnen in ihrem Forschungsansatz das „Erstellen einer Liste von Konzepten“. Der „letzte Sprung“ – und die größte Herausforderung – im Rahmen einer Forschungsarbeit mit der Grounded Theory stellt jedoch das sinnvolle Zusammenfügen, die finale Integration dieser Konzepte auf einer abstrakteren Ebene dar. (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 95) Zu diesem Zeitpunkt des Forschungsprozesses existierten in der Forscherin jedoch mehr Fragen als Antworten, zwar zahlreiche Ideen über mögliche Zusammenhänge, aber kein funktionierender Plan, der eine sinnvolle Zusammenführung der einzelnen Elemente ermöglichte. Alle Versuche, die aus den Einzelfallanalysen und den fallübergreifenden Analysen gewonnenen Annahmen über wirksame Zusammenhänge innerhalb des zugrunde gelegten (linearen) Prozessverständnisses zu validieren, scheiterten an der Komplexität der Praxis. So wurde irgendwann deutlich, dass die Dreiteilung der Service Learning-Erfahrung auf Basis des Vorverständnisses keinen angemessenen Rahmen bietet, um die identifizierten Wirkungen einer Service Learning-Erfahrung zu erklären. Die Annahme, dass der dahinterliegende Wirkmechanismus durch immer wieder neu durchgeführte Reanalysen und Vergleiche irgendwann aus den Daten emergieren würde, musste an dieser Stelle aufgegeben werden. Auch die während der ersten Forschungsphase sonst noch in den Blick genommene Service Learning-Literatur lieferte kein anwendbares Modell, über das das Zustandekommen der Wirkungen hätte umfassend erklärt werden können. Diese Einsicht, gepaart mit dem unbedingten Willen, die (an-)erkannten Schwierigkeiten im Forschungsprozess zu überwinden, wurde letztlich zum spannungsgeladenen Ausgangspunkt für die zweite große Phase der Forschungsarbeit.

### **3.6.2 Zunehmend verständiges Forschen**

Das Wirkspektrum der untersuchten Service Learning-Erfahrungen konnte über das bisher verwendete Input-Output-Wirkschema zwar beschrieben, aber aufgrund seiner Vielschichtigkeit in seinem Zustandekommen nicht erklärt werden.

#### **3.6.2.1 Datenbasierte Annahmen als Grundlage für die Suche nach Bezugstheorien**

Aus den vorhandenen Memos wurden deshalb erste Ideen über wirksame Zusammenhänge zwischen den Kategorien zusammengetragen, die zum neuen Ausgangspunkt für die Suche nach möglichen Erklärungsansätzen in der Literatur wurden:

1. Die Studierenden erleben ein Wechselspiel aus Aktion und Reaktion. Sie machen etwas (nicht) und jemand anderes reagiert darauf (nicht). Sie nehmen dabei Abhängigkeiten und/oder Gemeinsamkeiten wahr, die mit emotionalen Reaktionen (z.B. Frust, Wut oder Freude) einhergehen.
2. Es zeichnet sich ab, dass die Studierenden nur wenn und wo sie selbst aktiv werden, Veränderungen an sich wahrnehmen.
3. Die Veränderungen bzw. Wirkungen finden dabei in unterschiedlichen Bereichen statt (Persönliche Entwicklung, Fachliche Entwicklung, Soziale Entwicklung und Berufsorientierung), in unterschiedlichen Intensitäten und auf unterschiedlichen Stufen.
4. Hierzu müssen sie offenbar auch eine entsprechende Motivation mitbringen oder entwickeln, um Hürden in der Projektarbeit zu überwinden.
5. Auch die jeweiligen Erwartungen und die Teilnahmemotivation der Studierenden scheinen in einem Zusammenhang mit den wahrgenommenen Veränderungen zu stehen. Sie werden auf der Grundlage ihres Verständnisses der gewählten Aufgabenstellung in ihrem Projekt und den allgemeinen Informationen über das Service Learning-Programm gebildet.
6. Die Bereiche, in denen die Studierende Veränderungen wahrnehmen, weisen eine Verbindung zu den Projekteigenschaften auf. Beispielsweise führt ein direkter Kontakt zur Zielgruppe eher zu Einstellungsveränderungen während eine typische Projektarbeit eher dazu führt, z.B. das eigene Zeitmanagement zu reflektieren. Es scheint also einen Zusammenhang zu geben zwischen den Projekteigenschaften und den Wirkungen.
7. Die Umgebung im Service Learning besteht primär aus anderen Menschen. Dabei kommt der direkten Zusammenarbeit dieser Menschen eine zentrale Rolle zu: hier entstehen Probleme, gemeinsam werden Probleme besprochen, Probleme gelöst. Eine persönliche Beziehung sowie der Spaß im Austausch untereinander scheint dabei sehr wichtig zu sein: Das regt eher und öfter zum gemeinsamen Handeln an und schützt vor Abbruch („wenn die Leute das wollen“).
8. Die erlebten Situationen mit den beteiligten Akteuren können dabei von Fall zu Fall unterschiedlich wahrgenommen werden. Dies wird insbesondere im Vergleich der drei Projekte deutlich, zu denen jeweils zwei Studierende befragt wurden. Es gibt also kein absolutes „gut oder schlecht“. Zwar beschreiben die Studierenden ähnliche Situationen, aber jeder Studierende hat anscheinend seine eigene Sichtweise darauf.
9. Reflexion im Seminar wird teilweise als künstlich empfunden, teilweise weggelassen und inhaltlich eher auf die Projektarbeit bezogen. Hier scheint es kein klares Begriffsverständnis bei den Dozierenden und keine Vorgaben zu geben, worauf sich die Reflexion beziehen soll, was zum Reflexionsgegenstand wird. Auch zeichnet sich ab, dass es unterschiedliche Bereitschaften und Fähigkeiten zur Reflexion von Seiten der Service Learner gibt.

10. Theorie steht nicht im Mittelpunkt, ist bzw. wäre aber an verschiedenen Stellen notwendig. Manche Studierende erwarten mehr Input, z.B. in Form einer Präsentation, andere wiederum nicht. Hier geht es um die Passgenauigkeit des Inputs! Die begleitende Lehrveranstaltung kann also aus der Subjektperspektive unterschiedlich relevant sein. Hier scheint es auch einen Zusammenhang mit den Projekteigenschaften zu geben.
11. Es gibt verschiedene Zeitpunkte, die aufgrund der Programmvorgaben für die Service Learning-Erfahrung relevant sind: 1. der Zeitpunkt, zu dem sie eine Aufmerksamkeitshaltung einnehmen, anfangen, sich mit dem Service Learning-Angebot zu beschäftigen, 2. der Zeitpunkt, zu dem sie sich für die Teilnahme entscheiden und für ein Projekt bewerben, 3. der Zeitpunkt, wenn die anderen Akteure dazu kommen, also die Auftaktveranstaltung, 4. die Meilensteintreffen und 5. der Projektabschluss, der teilweise (z.B. durch individuell vereinbarte Teamtreffen oder nachgelagerte gemeinsame Aktionen) noch nach hinten verlagert werden kann.
12. Vor dem Studium haben sich viele der befragten Studierenden engagiert, am elterlichen Wohnort bzw. in der Schule. Im Studium bzw. am neuen Wohnort meist nicht mehr, d.h. es kommt durch Service Learning zur Fortführung des aktiven Engagements und bei vielen zur Absicht, sich auch nach dem Service Learning wieder mehr zu engagieren.
13. Die Studierenden wollen etwas bewegen, etwas verändern, eine Wirkung mit ihrer Arbeit erzielen, Verantwortung übernehmen. Das treibt sie an. Dabei scheint es wichtig für ihr Gefühl am Ende des Projektes, dass die Ergebnisse ihres Engagements für die Organisation oder die Zielgruppe einen sichtbaren Nutzen stiften.
14. Ein zentrales Bedürfnis ist das Erleben von Gemeinschaft, das Gemeinschaftsgefühl. Entsteht dieses Gefühl nicht oder wird enttäuscht, zeigen sich negative Effekte, beispielsweise die Strategie, zukünftig darauf zu achten, Seminare zu belegen, in denen Gruppenarbeit kein Bestandteil ist.
15. Die Ressourcen für die Projektarbeit sind an unterschiedlichen Stellen limitiert: sowohl was die anderen beteiligten Akteure angeht (beispielsweise was die Betreuung durch die Ansprechpersonen beim Kooperationspartner angeht), als auch durch die Service Learner selbst (z.B. weil sie parallel arbeiten müssen oder wenn die Klausurphase ansteht).
16. Das Wahrnehmen von Begrenzungen im Innen und Außen zieht sich durch die ganze Datenbasis.

Rückblickend kann hier also festgehalten werden, dass die intensive Beschäftigung mit den Einzelfällen sowie die durchgeführten Fallvergleiche einen umfassenden Einblick in die Erfahrungswelt der Studierenden geschaffen haben und somit nicht unnötig oder gar falsch waren. Im Gegenteil: Die ersten Interpretationsergebnisse der Datenanalyse bildeten die Grundlage für die Literaturrecherche. Die Suchrichtung in der Auseinandersetzung mit

vorhandenen Theorien wurde also von den Daten aus geleitet und nicht andersrum. Die Auseinandersetzung mit den Schriften von John Dewey war dabei wegweisend. (vgl. Kap. 4) Sie führte nicht nur inhaltlich, sondern auch im eigenen Lernprozess der Forscherin zu einer (meta-)theoretischen Sensibilität und letztlich zu einem verständigeren Forschungshandeln.

### **3.6.2.2 Reanalysen des Materials mit zunehmender theoretischer Sensibilität**

In der nächsten Etappe des Forschungsprozesses erfolgte eine zunehmend fokussierte Auseinandersetzung mit Literaturquellen zum zentralen Begriff der Erfahrung und daran angrenzenden Lerntheorien sowie zum Thema Engagement. Diese Beschäftigung ermöglichte es, systematischer über die identifizierten Phänomene in den Daten nachzudenken und damit den Blick auf die übergeordneten Zusammenhänge zwischen den einzelnen Konzepten zu richten. Hierbei wurden immer wieder auch darüber hinausgehende Aspekte entdeckt, die am Datenmaterial überprüft und je nach Passung entsprechend ergänzt oder verworfen wurden.

So kristallisierte sich im Rahmen der Datenanalyse beispielsweise eine wiederkehrende, inhaltliche Beziehung zwischen den herausgearbeiteten, zentralen Themen<sup>40</sup> und den Wirkfeldern einer Service Learning-Erfahrung heraus. Über die Literaturanalyse zum Lernkonstrukt im pädagogischen Kontext konnte hierzu dann eine Erklärung abgeleitet werden: Nach diesem Lernverständnis ist ein Lernprozess immer auf einen Lerninhalt bezogen, also „Lernen von Etwas“. Somit ist auch das Lernergebnis inhaltlich davon geprägt. (vgl. Kap. 4.2.1) Übertragen auf den vorliegenden Forschungsgegenstand bedeutet dieser Zusammenhang also, dass die identifizierten, subjektbezogenen Veränderungen bei den befragten Studierenden aufgrund von Lernprozessen zu einem bestimmten (zentralen) Thema entstanden sind.<sup>41</sup>

Darüber hinaus zeigte sich in den Analysen, dass nicht alle Themenfelder für alle Studierenden relevant waren. So kristallisierte sich heraus, dass es in einer Service Learning-Erfahrung zahlreiche Einflüsse von Innen und Außen gibt, die das individuelle Wirkspektrum eingrenzen. Diese Erkenntnis war der entscheidende Ausgangspunkt für die nächste Etappe im Forschungsprozess.

### **3.6.2.3 Vom Finden des (übergeordneten) zentralen Phänomens bis zur Grounded Theory**

„Das zentrale Phänomen, um das herum alle anderen Kategorien integriert sind“ (Strauss/Corbin 1996, S. 94) wird in der Grounded Theory als „Kernkategorie“ bezeichnet. In

---

<sup>40</sup> Bei den zentralen Themen der Studierenden handelte es sich um die Themen Gruppenarbeit, das Selbst, Projektarbeit/Prozessmanagement, der Fachinhalt/Projektthema, die Zielgruppe und die Zivilgesellschaft. D.h. die Erzählungen der Studierenden waren schwerpunktmäßig auf diese Themen gerichtet.

<sup>41</sup> Auch wenn dieser Zusammenhang aus heutiger Sicht einfach erscheint, so ist es doch wichtig, hier darauf hinzuweisen, dass im Rahmen der Erhebung Offenheit (man könnte auch sagen, keine theoretisch sensible Vorstellung) gegenüber der Frage bestand, um welche Art von Wirkungen es in der Forschungsarbeit gehen soll und wie diese Wirkungen zustande kommen.

der vorliegenden Arbeit wurde der Begriff des "Entwicklungsraums Service Learning" als Kernkategorie bestimmt. Der Begriff tauchte plötzlich, in Form eines „abduktiven Blitzes“ (Strübing 2014, S. 47) auf und lieferte nun erstmals eine treffende Charakterisierung der Service Learning-Erfahrungen aus der Ergebnisperspektive. Auf die Frage, welche subjektbezogenen Veränderung durch eine Service Learning-Erfahrung entstanden sind, kann über den Begriff des Entwicklungsraums Service Learning verdeutlicht werden, dass es sich dabei um eine (Persönlichkeits-)Entwicklung des jeweiligen Service Learners auf Basis seiner vollzogenen Lernprozesse handelt, die durch die spezifischen Bedingungen in seinem Service Learning-Projekt inhaltlich geprägt und zugleich begrenzt wurden.

Um die Idee des individuellen Entwicklungsraums Service Learning auch empirisch fassen zu können, war es jedoch zunächst notwendig, eine fundierte Vorstellung zu entwickeln, wie sich jeder einzelne Lernprozess darin vollzieht. In einem aufwendigen, zirkulären Wechselspiel aus Datenanalyse, Literaturrecherche und Rückbezug auf die Daten wurden letztlich fünf Komponenten zur Entschlüsselung der engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners herausgearbeitet. (vgl. Kap. 6)

Das hierauf aufbauende Lernverständnis zum Service Learning-Ansatz wurde in dieser Arbeit also quasi rückwärts – ausgehend von den identifizierten, aber nicht erklärbaren Wirkungen der untersuchten Service Learning-Erfahrungen – in seinen wesentlichen Eigenschaften konzeptualisiert. In ihrer Verbindung handelt es sich sodann um die Grounded Theory über das *Lernen durch Engagement*, die durch das Sinnbild des Entwicklungsraums einen übergreifenden und integrierenden Verständnisrahmen erhält. (vgl. Kap. 7)

#### **3.6.2.4 Zur sequenziellen Vorgehensweise bei der Lernprozess-Analyse**

Um nun das stufenweise, iterative Vorgehen bei der Entwicklung der Grounded Theory über das *Lernen durch Engagement* nachvollziehen zu können, ist es wichtig zu verstehen, dass die im Rahmen der Lernprozessanalyse genutzte Heuristik immer weiter auf den Forschungsgegenstand zugeschnitten wurde. Als grundlegendes Strukturierungsraster diente dabei zunächst das allgemeine Handlungsmodell, das „Kodier-Paradigma“ von Strauss und Corbin (vgl. 1996, S. 75 ff.), das vor dem Hintergrund des eigenen Erkenntnisinteresses und mit Bezug auf die theoretische Auseinandersetzung auf den Lernkontext übertragen werden musste.

Insbesondere das von Christine Paul entwickelte „Kodierkreuz“ zur axialen Analyse von informellen Lernprozessen floss dabei als Verständnis- und begriffliche Bezugsquelle ein. (vgl. Paul 2013, S. 147 ff.)

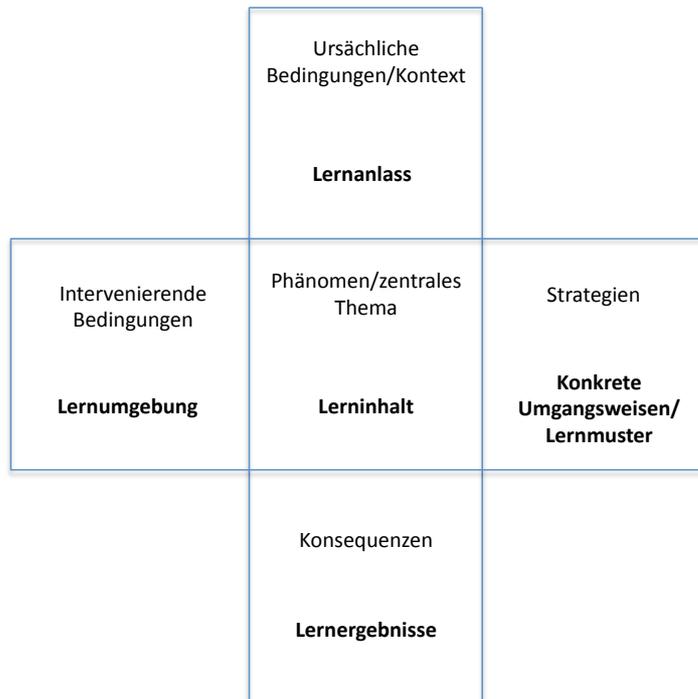


Abb. 7: Kodierkreuz zur Lernprozess-Analyse (modifiziert übernommen aus Paul 2013, S. 148)

Über die weitere, selektivere Beschäftigung mit den Daten konnten die einzelnen Bestandteile der Lernheuristik immer weiter im Hinblick auf den spezifischen Service Learning-Kontext konzeptuell und begrifflich präzisiert werden. So entstand letztlich das Lernprozess-Schema zum *Lernen durch Engagement*, über das die Wirkungsweise der engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners erklärt werden kann. (vgl. Kap. 7.2.1)

Zur strukturierten Lernprozessanalyse wurden im Laufe der Forschungsarbeit folgende Kategorien herausgearbeitet und genutzt:

- Der Lernanlass: Im Lernprozess-Schema handelt es sich hierbei um eine Situation (auch: Erlebnis, Ereignis, Vorfall oder Begebenheit) auf einem Interaktionsfeld, die im Service Learner ein Begrenzungsgefühl auslöst. Der Lernanlass entspricht im Kodier-Paradigma den „ursächlichen Bedingungen“, die das Phänomen hervorrufen. (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 79 f.)
- Der Lerninhalt: Im Lernprozess-Schema handelt es sich hierbei um das individuell selektierte und vom Service Learner selbst benannte Thema, die Problematik, auf die sich sein Lernprozess bezieht. Der Lerninhalt entspricht im Kodier-Paradigma dem zentralen „Phänomen“, auf das eine Reihe von Handlungen gerichtet sind, um es zu bewältigen. (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 79)

- Das Lernmuster: Im Lernprozess-Schema handelt es sich hierbei um den eingeschlagenen Pfad zur Problemanalyse. Diese Lernprozessaspekte entsprechen im Kodier-Paradigma den „Handlungs- und Interaktionalen Strategien“ zur Problembewältigung. (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 83 f.)
- Die Lernergebnisse: Im Lernprozess-Schema handelt es sich hierbei um die Wirkungen bzw. Erkenntnisse, die ein Service Learner durch die Intra-Aktion sammelt. Die Lernergebnisse entsprechen im Kodier-Paradigma den „Konsequenzen“ der Handlungen. (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 85)
- Die Lernumgebung: Im Lernprozess-Schema handelt es sich hierbei um die wirksamen Bedingungen auf einem Interaktionsfeld, die direkt oder indirekt Einfluss auf die Lernprozesse nehmen. Die Lernumgebung entspricht im Kodier-Paradigma den „intervenierenden Bedingungen“, die sich auf das Phänomen auswirken. (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 80 ff.)
- Das Lernsubjekt: Im Lernprozess-Schema handelt es sich hierbei um den Studierendenkontext und die Subjektmerkmale des Service Learners, die aufgrund ihrer zentralen Bedeutung im Lernprozess ergänzt wurden. Die Subjektbedingungen werden im Kodier-Paradigma teilweise über den „Kontext“ aber auch im Sinne von „intervenierenden Bedingungen“ erfasst. (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 80 ff.)

In einer weiteren, finalen Analysephase wurde das Lernprozess-Schema dann als "theoretische Rahmenkonstruktion" genutzt, um das Erkenntnispektrum der befragten Service Learner fundiert darstellen zu können. (vgl. Kap. 8)

### **3.7 Zusammenfassende Darstellung des Forschungsprozesses**

Abschließend werden die beiden Phasen des Forschungsprozesses sowie die darin durchlaufenen Etappen in einer Graphik zusammengefasst.

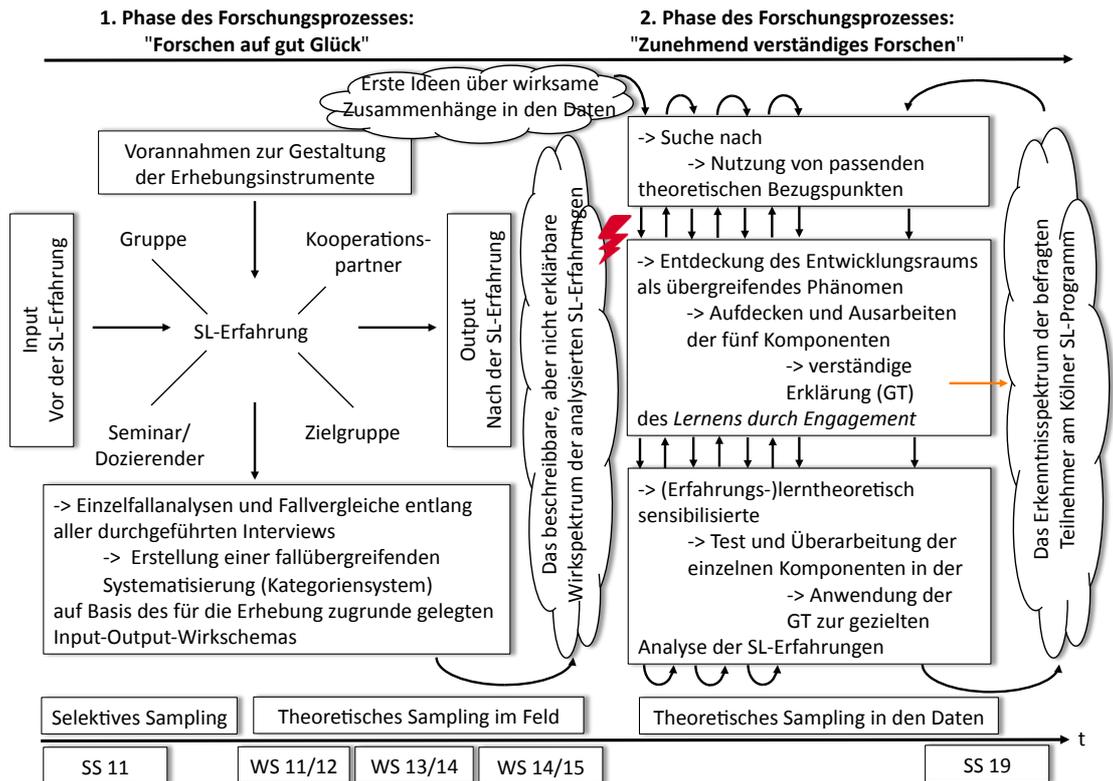


Abb. 8: Zusammenfassende Darstellung des durchlaufenen Forschungsprozesses

Nachfolgend werden die im Rahmen der eigenen Theorieentwicklung einbezogenen, theoretischen Bezugspunkte offengelegt.

#### **4. Die theoretischen Bezugspunkte der entwickelten Grounded Theory**

Neben den Begriffen „Lernen“ und „Engagement“ kommt auch dem Begriff der „Erfahrung“ eine wichtige Bedeutung zur Umschreibung des Service Learning-Phänomens aus der Studierendenperspektive zu. Alle drei Begriffe werden in der Service Learning-Literatur meist jedoch im Sinne von Common-Sense-Konstrukten verwendet und somit nicht weiter hinterfragt. Aus der fehlenden Aufarbeitung der theoretischen Grundlagen des Service Learning-Ansatzes im deutschsprachigen Kontext resultiert letztlich ein unscharfer Handlungsrahmen für die Praxisakteure. (vgl. hierzu Kap. 2.1.3)

Im Sinne einer vorausschauenden Projektion werden nachfolgend die im Rahmen der eigenen Theorieentwicklung genutzten, theoretischen Bezugspunkte erläutert. Es handelt sich dabei um eine gezielte Auseinandersetzung mit den Begriffsverständnissen von Erfahrung, Lernen und Engagement, die zur Klärung der unklaren Phänomene in den Daten und damit zur Fundierung der entwickelten Grounded Theory beigetragen haben.

##### **4.1 Erfahrung**

Der Erfahrungsbegriff wird einerseits als alltagssprachlicher Begriff und andererseits als theoretischer Begriff innerhalb verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen, v.a. in der Pädagogik, der Psychologie, der Soziologie und der Philosophie genutzt – jedoch ohne ein allgemein geteiltes Begriffsverständnis. (vgl. Humpl 2004, S. 66) Auch in den im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit durchgeführten Interviews zeigte sich, dass die befragten Studierenden den Erfahrungsbegriff in unterschiedlicher Weise nutzten, beispielweise um ihre Erlebnisse im Rahmen der Projektarbeit zu beschreiben oder um ihre Teilnahme am Service Learning-Programm abschließend zu bewerten (sinngemäß: „Es war eine gute Erfahrung“). Vor diesem Hintergrund geht es hier erst einmal um eine Annäherung an die Frage, wofür der Erfahrungsbegriff steht. Was kennzeichnet den Begriff im Allgemeinen? Wie verläuft eine Erfahrung? Welche Eigenschaften des Erfahrungsbegriffs wirken sich auf das entwickelte Lernverständnis im Service Learning-Ansatz aus?

##### **4.1.1 Grundlegende Eigenschaften einer Erfahrung**

Als erster Anknüpfungspunkt für eine Annäherung an den Erfahrungsbegriff kann eine etymologische Perspektive eingenommen werden: Das Verb „erfahren“ steht dabei für „Kenntnis erhalten; zu wissen bekommen“ oder „an sich selbst erleben, zu spüren bekommen“ bzw. „in irgendeiner Weise behandelt, verändert werden; eine Behandlung, Veränderung mitmachen, erleiden“. (vgl. Duden 2019) Hier deutet sich also bereits an, dass es einen Zusammenhang zwischen Erfahrung und (Er-)Kenntnis bzw. Wissen gibt und dass der Begriff auf einen Veränderungsprozess hindeutet. So kann auch aus der Wortendung des Substantivs auf „-ung“ abgeleitet werden, dass der Begriff Erfahrung sowohl eine Zustands- als auch eine Prozessorientierung aufweist. Aus dieser ersten, sprachanalytischen

Perspektive kann Erfahrung somit im Sinne von „Erfahrung haben“ oder „Erfahrung machen“ betrachtet werden. (vgl. Humpl 2004, S. 67)

„Erfahrung machen“ ist im deutschsprachigen Raum eher passiv besetzt: „Erfahrung meint bei uns in erster Linie, daß uns etwas zustößt, daß uns etwas beeindruckt, daß wir einem äußeren Einfluss unterliegen.“ (Neubert 1998, 70 f.) Auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung innerhalb der Pädagogik lassen sich Strömungen erkennen, die diesen „Primat der Passivität“ in der Erfahrung sehen, z.B. Meyer-Drawe. Andere Autoren wie Dewey oder Bruner betonen stattdessen die Aktivität in der Erfahrung. Einigkeit besteht in beiden Positionen darüber, dass es bei jeder Erfahrung zu einem Zusammenspiel zwischen Aktivität und Passivität kommt. (vgl. Göhlich 2014, S. S. 191 f.)

Als charakteristisch für Erfahrungen gilt darüber hinaus, dass sie an ein Subjekt bzw. Individuum gebunden sind und im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtungsweise („mit Kopf, Herz und Hand“) neben einer handlungs- und denkbezogenen auch eine emotionale Komponente aufweisen. Das bedeutet, dass Erfahrungen sowohl in der Prozess- als auch in der Ergebnisperspektive mit individuellen Gefühlen verbunden sind. Darüber hinaus sind Erfahrungen immer an einen Kontext gebunden, da sie auf dem Erleben von Situationen beruhen. (vgl. Humpl 2004, S. 69 f.) Hier zeigt sich auch die Zirkularitätseigenschaft der Erfahrung. Denn die so gewonnenen Erfahrungen sind wiederum die Grundlage, um entsprechend kompetent in neuen Situationen zu handeln. „Erfahrung stellt eine wesentliche Grundlage kompetenten Handelns in einem komplexen Gegenstandsbereich dar. Sie entsteht durch eine langwährende Auseinandersetzung mit den Anforderungen dieses Gegenstandsbereichs und durch das Erleben entsprechender Episoden, sofern diese vom Individuum als selbstrelevant eingeschätzt werden.“ (Gruber 1999, S. 213) Aus dieser Aussage lässt sich zum einen eine zeitliche und inhaltliche Verbindung zwischen dem Erfahrungen machen und der Kompetenzentwicklung ableiten. Zum anderen wird hierdurch auch deutlich, dass der individuellen Relevanzsetzung des Subjekts dabei eine entscheidende Rolle zukommt.

Vor diesem Hintergrund wird eine Service Learning-Erfahrung hier als Prozess aufgefasst, in dem es zu einer Aneinanderreihung verschiedener Situationen kommt, die jeder Programmteilnehmende im Rahmen seines Service Learning-Projekts erlebt. Weiter geht aus diesem Erfahrungsverständnis die Annahme hervor, dass die teilnehmenden Studierenden in ihre Service Learning-Erfahrung einerseits (Vor-)Erfahrungen mitbringen und dass sie durch ihre Erlebnisse während der Projektarbeit, ihre Erfahrung (im Sinne von Erfahrungsschatz) erweitern können. Service Learning-Erfahrungen bewirken bei den Studierenden somit eine Veränderung.

Dieses grundlegende Erfahrungsverständnis lieferte im Forschungsprozess jedoch noch keinen ausreichend spezifischen Rahmen, um die subjektbezogenen Veränderungsprozesse der Studierenden erklären zu können.

#### **4.1.2 Der Experience-Begriff von John Dewey**

Während der vertiefenden Literaturanalyse zum Erfahrungsbegriff zeigte sich immer mehr, dass Deweys Erfahrungstheorie hilfreich ist, verschiedene, unklare Zusammenhänge in den Daten zu erklären. Dies kann insbesondere darauf zurückgeführt werden, dass seine Werke zwar nicht explizit, wohl aber implizit als philosophische und theoretische Grundlage zur Entwicklung des Service Learning-Ansatzes in den USA herangezogen wurden. (vgl. Kap. 2.3.1.1) Die im Rahmen der eigenen Auseinandersetzung einbezogenen Elemente seiner Erfahrungstheorie werden nachfolgend aufgezeigt.

Dabei kann „Experience“ als Deweys „philosophischer Hauptbegriff“ bezeichnet werden, den er über viele Jahre hinweg und in verschiedenen Zusammenhängen ausdifferenziert und weiterentwickelt hat. (vgl. Neubert 2004, S. 115 sowie S. 13 ff.) Sein spezifisches Erfahrungsverständnis zeichnet sich u.a. durch zwei Eigenschaften (Kontinuität und Wechselwirkung) und zwei Phasen (Handlung und Reflexion) aus.<sup>42</sup>

##### **4.1.2.1 Kontinuität und Wechselwirkung**

Das Prinzip der Kontinuität bringt zum Ausdruck, „daß jede Erfahrung ebenso von den vorausgegangenen Erfahrungen beeinflusst ist wie sie ihrerseits die Qualität der nach ihr folgenden Erfahrungen modifiziert“ (Dewey 1963, S. 47). Daraus folgt, dass Erfahrung im Fluss ist und dass die Person, die eine Erfahrung macht, sich hierdurch verändert und somit auch zukünftige Erfahrungen von dieser Erfahrung beeinflusst werden.<sup>43</sup> Der (pädagogische) Wert einer Erfahrung zeigt sich aus Deweys Sicht insbesondere darin, ob sie das Subjekt zu neuen Erfahrungen motiviert oder nicht. Diese Sichtweise ist kennzeichnend für seine Erziehungsphilosophie, die auf „Wachstum“ im Sinne von Entwicklung ausgerichtet ist und deren Ziel es ist, zu weiterem Wachstum anzuregen. (vgl. Dewey 1963, S. 47 ff.)

Es reicht jedoch nicht aus, Erfahrung nur als einen inneren Vorgang innerhalb eines Subjekts, im Sinne eines „Vakuums“ zu betrachten. „Sie ereignet sich zwar dort, denn sie beeinflusst die Entwicklung der Haltungen, Wünsche und Ziele. Aber das ist nicht das Ganze des Ablaufs.“ (Dewey 1963, S. 50) Für Dewey bedeutet Menschsein immer auch ein „In-der-

---

<sup>42</sup> Wenn Deweys Experience-Begriff im Folgenden auch mit Erfahrung übersetzt wird, dann im Bewusstsein seines umfassenden Bedeutungsinhalts. Einen tiefgründigen Einblick hierzu liefert beispielsweise Neubert (1998, S. 66 ff.).

<sup>43</sup> An dieser Stelle zeigt sich, dass Deweys Denken hintergründig u.a. von Darwins Erkenntnis über die Veränderungsfähigkeit der Arten geprägt wurde. So „verbindet Dewey den Gedanken, dass Organismen sich in einem fortwährenden Anpassungsprozess befinden, mit der Beobachtung, dass die Existenz lebender Organismen in Rhythmen verläuft, wobei sich Phasen des Ungleichgewichts mit solchen des Gleichgewichts abwechseln“ (Hickman 2004, S. 4). Zur Kritik an Deweys Naturalismus vgl. z.B. Neubert 1998, S. 129 f.

Welt-sein“, womit das zweite Prinzip, das Prinzip der Wechselwirkung bzw. Interaktion deutlich wird: In einer „normalen Erfahrung“ kommt es zu einem natürlichen, wechselseitigen Zusammenspiel zwischen einem Individuum und seiner Umgebung. Hierbei spricht Dewey auch von einer „Situation“. (vgl. Dewey 1963, S. 53 ff.) Unter Umgebung oder Umwelt versteht Dewey das „Insgesamt der Bedingungen, die mit persönlichen Bedürfnissen, Wünschen, Zwecken und Fähigkeiten in Wechselwirkung stehen, um die jeweilige Erfahrung entstehen zu lassen“ (Dewey 1963, S. 55). Im pädagogischen Kontext zählen für ihn – neben (Lern-)Materialien im weitesten Sinne – insbesondere auch andere Personen zu dieser Umgebung. (vgl. Dewey 1963, S. 56)

Die Prinzipien der Kontinuität und Wechselwirkung wirken dabei untrennbar zusammen: „Sie sind sozusagen der Längs- und der Querschnitt der Erfahrung.“ (Dewey 1963, S. 55) In einer Abfolge von Situationen, in der sich ein Individuum bewegt, wird jeweils etwas aus vergangenen auf neue Situationen übertragen. Dabei „erweitert oder verengt sich die Welt zu seiner Umwelt. Der Mensch empfindet sich dann nicht, als ob er in einer „anderen“ Welt sei, aber doch so, als lebe er in einem anderen Teil oder Aspekt derselben Welt. Was er an Wissen und Fertigkeiten in einer bestimmten Situation erworben hat, wird zum Instrument für ein wirksames Verstehen und Behandeln der nachfolgenden Situationen“ (Dewey 1963, S. 55 f.).<sup>44</sup>

Für die vorliegende Forschungsarbeit folgt hieraus u.a. die Notwendigkeit, Service Learning-Erfahrungen subjektorientiert, vor dem Hintergrund der Lebens- und Studiensituation der teilnehmenden Studierenden und in ihrer Einbettung in den spezifischen (Interaktions-)Kontext zu betrachten. (vgl. Kap. 5 und 6)

#### **4.1.2.2 Handlung und Reflexion**

Die „Grundeinheit“ einer Erfahrung stellt für Dewey die „Handlung“ dar. (vgl. Neubert 2004, S. 14) „Eine Handlung ist eine (relativ) abgeschlossene Episode innerhalb des umfassenden »experience«-Rhythmus, eine Sequenz mit einem Anfang und einem Ende, die als ein einheitliches Ganzes erfahren werden kann, ohne doch von anderen Handlungssequenzen vollständig abgrenzbar zu sein. Für Deweys Handlungsbegriff gilt daher ebenso wie für sein Konzept des »experience«, daß er sich insbesondere durch die beiden Attribute der Wechselwirkung und der Kontinuität auszeichnet (vgl. LW 13, 17-30). »Handlung« meint bei Dewey zunächst immer eine Form von Interaktion zwischen einem Organismus und seiner Umwelt, die nicht auf lineare Wirkungen reduziert werden kann, sondern ein wechselseitiges Kräftespiel von Veränderung und Anpassung bezeichnet. Zugleich steht jede solche Interaktion immer im Zusammenhang umfassenderer Anpassungs- und

---

<sup>44</sup> Kritisch stellt Dewey dabei heraus, „daß die strenge Teilung der Gesellschaft in soziale Klassen fließende und freie Wechselwirkung verhindert und daß die sozialen Widersprüche und Gegensätze, die sich in verschiedenen Dualismen wie denen von Arbeit und Muße, körperlicher und geistiger Arbeit, Mensch und Natur dokumentieren, die volle Entfaltung des Prinzips der Kontinuität oder Stetigkeit unmöglich machen.“ (Dewey 1949, S. 415-416, S. 428 zit. nach Krüger/Lersch 1993, S. 151)

Veränderungsprozesse, die in ihrer Gesamtheit das bilden, was wir oben als »primary experience«, als unmittelbaren Lebenszusammenhang kennengelernt haben. Insofern können wir sagen, daß jede Handlung Bestandteil eines umfassenden Handlungsfeldes ist, das sich aus der Totalität potentieller oder aktueller Beziehungen zwischen einem Organismus und seiner Umwelt zusammensetzt. Dieses Feld bildet den unhintergehbaren Kontext jedes konkreten Handlungsgeschehens, in dessen Verlauf es jedoch selbst beständig der Veränderung, Umstrukturierung und Entwicklung unterliegt.“ (Neubert 1998, S. 142, hervorgehoben im Original)

Zum Verständnis des Zusammenspiels von Handlung und Reflexion in Deweys Erfahrungsbegriff ist es demnach auch wichtig, die Begriffe „primary experience“ und „secondary experience“ zu unterscheiden. In der „primary experience“ weist die Erfahrung zunächst „keine Trennung zwischen Handlung und Material, Subjekt und Objekt [auf], sondern umfasst beide in einer unanalysierten Totalität“ (Neubert 2004, S. 115). Das Subjekt befindet sich in einem emotionalen Gleichgewichtszustand. Kommt es in einer solchen Situation jedoch zu einem „Handlungskonflikt“, muss im Inneren des Subjektes ein Vorgang in Gang gesetzt werden, der das ursprüngliche Gleichgewicht wiederherstellt. Hierbei handelt es sich bei Dewey um einen Reflexions- bzw. Konstruktionsprozess, in dem die Gegenstände des primary experience aus der vorherigen Einheit herausgehoben und zu Objekten des Denkens gemacht werden. Dewey spricht bei dieser Form der Erfahrung von „secondary“ oder „reflective experience“. (vgl. Neubert 1998, S. 72 f.) Der Vorgang des Denkens entspricht dann einem erforschenden Betrachten, Untersuchen oder Erkunden. Die Ergebnisse des Denkens müssen anschließend im primary experience, also im Alltag oder in der Wissenschaft getestet werden und sich in ihrer Anwendung erst bewähren.

Den Zusammenhang zwischen Handlung und Reflexion in Deweys Erfahrungsbegriff veranschaulicht Stefan Neubert folgendermaßen:

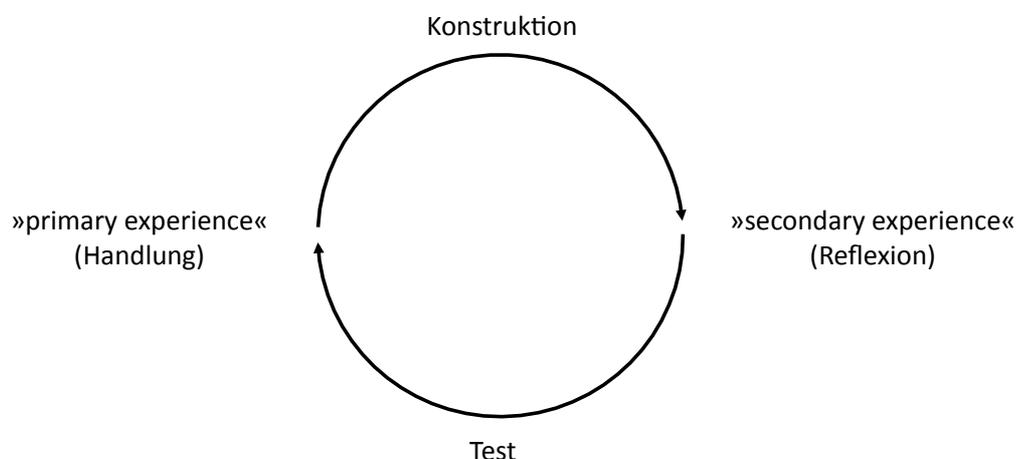


Abb. 9: Das zirkuläre Modell zu Deweys Erfahrungsbegriff (vgl. Neubert 1998, S. 73)

Das im Rahmen der eigenen Theorieentwicklung herausgearbeitete Zusammenspiel von "Inter-Aktion" (vgl. Kap. 6.2) und "Intra-Aktion" (vgl. Kap. 6.4) basiert im Wesentlichen auf diesem zirkulären Erfahrungsverständnis.

#### **4.1.2.3 Vom Handeln auf gut Glück zum verständigen Handeln**

Des Weiteren weisen Erfahrungen immer auch eine Verbindung aus einem aktiven und einem passiven Element auf: „Die aktive Seite der Erfahrung ist Ausprobieren, Versuch – man m a c h t Erfahrungen. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen.“ (Dewey 2011, S. 186, hervorgehoben im Original) Hieraus leitet Dewey zwei Arten von Erfahrungen ab: Erfahrungen, die sich ausschließlich durch ein Experimentieren mit der Welt auszeichnen, werden mit der Bezeichnung „Handeln auf gut Glück“ umschrieben. Dabei macht das Subjekt einfach Etwas, ohne eine konkrete, durchdachte Vorstellung davon zu haben, wohin das eigene Handeln führen soll. Wenn das aktive Tun des Subjektes nicht so funktioniert wie angenommen, wird etwas anderes probiert, bis das Vorgehen letztlich zu einem gewünschten Ergebnis und somit zu einer Auflösung der zuvor durch das Scheitern erzeugten Spannungen führt. Der erfolgreiche Weg wird dann als „Faustregel für zukünftiges Handeln“ festgehalten. (vgl. Dewey 2011, S. 194) „Wir sehen, daß eine gewisse Form des Handelns zu einem gewissen Ergebnis führt, aber wir sehen nicht, in w e l c h e r W e i s e im einzelnen beide miteinander verknüpft sind – und es fehlt uns die Kenntnis der Zwischenglieder.“ (Dewey 2011, S. 194, hervorgehoben im Original) In ihrer Bedeutung für das Leben weisen Erfahrungen, die auf diese Weise gesammelt werden jedoch eine entscheidende Schwäche auf: „Soweit das Handeln lediglich auf den Ergebnissen früheren Probierens beruht, ist es von den Umständen abhängig; ändern sie sich, so bewirkt die Handlung vielleicht nicht mehr das, was sie früher bewirkte, und was wir erwarten.“ (Dewey 2011, S. 194) Es kommt somit zwar zu einer Veränderung der Situation. Jedoch verbleibt das Subjekt dabei in seinen gewohnten Handlungsmustern. Wichtig ist es hierzu zu erwähnen, dass auch Erfahrungen, die auf diese Weise gesammelt werden, einen – wenn auch im Wert geringen – Denkanteil aufweisen. (vgl. Dewey 2011, S. 194) Man könnte dabei von einer "Reflexion an der Oberfläche" sprechen, durch die der Intellekt des Subjektes kaum tangiert und letztlich nicht durchdringend verändert wird. Die Akteure begeben sich zwar in neue Handlungssituationen und nehmen somit neue Eindrücke auf, sie sehen aber keine Notwendigkeit und entwickeln keinen Antrieb, hierbei wahrgenommene Schwierigkeiten auf eine neue Art und Weise zu überwinden.

Stattdessen dringen die Beobachtungen des Subjekts bei Erfahrungen, die als „verständiges Handeln“ bezeichnet werden, tiefer. (vgl. Dewey 2011, S. 195) Es wird haltgemacht, um die Einzelbeziehungen zwischen dem eigenen Handeln und seinen Folgen herauszuarbeiten. „Diese Ausweitung unserer Einsicht gestattet uns genauere und umfassendere Voraussicht.“ (Dewey 2011, S. 194) Die „Denkseite der Erfahrung“, der Bestandteil des Denkens in der Erfahrung und damit die innere Erfahrung wird dabei bewusst ausgeweitet, intensiviert und

im besten Fall kultiviert. Dewey nennt sie die „denkende Erfahrung“ – denkend nun in Abgrenzung zur ersten Form der Erfahrung „in ausgesprochenem Maße“. (vgl. Dewey 2011, S. 1994 ff.) „Alle spätere Entwicklung [...] ist nichts als eine Ausdehnung und Verfeinerung dieses einfachen Aktes des Aufeinanderbeziehens zweier Dinge oder Vorgänge. Auch der weiseste Mann kann nicht mehr tun als die gegebenen Vorgänge umfassender und genauer beobachten und aus dem festgestellten Tatbestande diejenigen Einzelheiten, die auf kommende Vorgänge hinweisen, sorgfältiger auswählen.“ (Dewey 2011, S. 195) Anders formuliert: „(...) die im Denken erreichten Gegenstände (...) *erklären* die primären Gegenstände, sie ermöglichen es uns, sie verstandesmäßig zu begreifen, anstatt bloß Sinneskontakt mit ihnen zu haben.“ (Dewey LW 1, S. 16, hervorgehoben im Original zit. nach Neubert 1998, S. 80) Das Denken bildet dann die Voraussetzung, dass der Mensch gezielt handeln kann. Damit einher geht für Dewey, dass Menschen auf diese Weise Verantwortung für die zukünftigen Folgen ihres Handelns übernehmen (können), was bei einem planlosen, routinemäßigen Verhalten nicht der Fall ist. (vgl. Dewey 2011, S. 195 f.)<sup>45</sup>

Ob die gesetzten Ziele zum gewünschten Erfolg führen, wird sich erst in zukünftigen Erfahrungen zeigen: Kommt es in neuen Handlungssituationen wieder zu Schwierigkeiten, so muss erneut analysiert werden, warum die angewendete Strategie nicht wirksam war und ein neuer Plan entworfen werden. Geht der ursprüngliche Plan auf und zeigt die gewünschten Folgen, geht das Subjekt wieder in den normalen Modus der primary experience über, bis sich darin wieder andere Handlungskonflikte auftun. Das Zusammenspiel von Subjekt und Umgebung im primary experience ist dann „mit den Früchten der Reflexion“ bereichert. (vgl. Neubert 1998, S. 80)

Graphisch kann die Entwicklung vom Handeln auf gut Glück über die denkende Erfahrung bis zum verständigen, also reflektierten bzw. zielklaren Handeln folgendermaßen dargestellt werden:

---

<sup>45</sup> Wichtig ist es hier bereits darauf hinzuweisen, dass es Dewey nicht nur darum geht, welche Folgen das eigene Handeln für das Subjekt selbst hat: „Die Folgen der eigenen Handlungen und Entscheidungen zu bedenken und vorauszusehen, sich hineinzusetzen in andere, die davon betroffen sein könnten – das sind die Fähigkeiten, über die man als Mitglied der Demokratie verfügen muss.“ (Hickman 2004, S. 10) Eine vertiefende Auseinandersetzung mit Deweys Demokratieverständnis erfolgt dann in Kapitel 4.3.3.1.

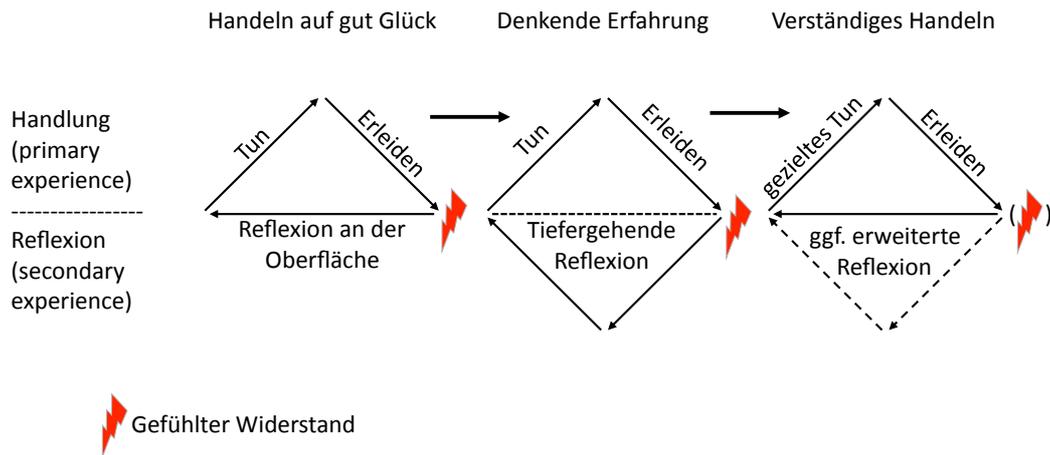


Abb. 10: Vom Handeln auf gut Glück bis zum Verständigen Handeln

Für die vorliegende Arbeit ist die (bildliche) Darstellung der unterschiedlichen Formen von Erfahrungen wichtig, weil hierüber Deweys Lernverständnis deutlich wird, das im Anschluss vertieft wird: „Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen t u n, und das, was wir von ihnen e r l e i d e n, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen.“ (Dewey 2011, S. 187, hervorgehoben im Original) Bei diesem „in Verbindung bringen“ handelt es sich um einen Reflexions- bzw. Denkprozess, der in unterschiedlichen Intensitäten durchlaufen werden kann.

Die wesentliche Rolle, die Dewey dem Denken beim Erfahrungslernen zumisst, spiegelt sich in der eigenen Theoriebildung in Form der zentralen Intra-Aktionsphase in einem engagementbezogenen Lernprozesses wider. (vgl. Kap. 6.4) Durch die Auseinandersetzung mit Deweys Erfahrungsbegriff wurde darüber hinaus deutlich, dass ein Denkprozess in seiner Ausprägung letztlich nur in Bezug auf den zuvor durchlaufenen Handlungs- bzw. Interaktionsprozess erklärt werden kann. (vgl. Kap. 6.2)

Nun rückt also die spannende Frage nach der Verbindung zwischen Erfahrung und Lernen in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung.

#### 4.2 Lernen

Über die Bedeutung des Lernkonstrukts im Service Learning-Ansatz herrscht keineswegs Klarheit oder Einigkeit. Zwar handelt es sich beim „Lernen“ generell um einen Begriff, der im Alltag vielseitig genutzt wird und nicht weiter erklärungsbedürftig erscheint. „Im Regelfall wird das Wort nicht erläutert; die Kenntnis der Bedeutung wird vorausgesetzt und nicht in Frage gestellt.“ (Schmid 2006, S. 15) Studien zeigen jedoch auf, dass Menschen ganz unterschiedliche Assoziationen mit dem Begriff haben können, u.a. geprägt durch kulturelle oder institutionelle Einflüsse. Im Hochschulkontext spielen darüber hinaus auch

unterschiedliche Fachtraditionen eine Rolle, die entsprechend mit unterschiedlichen Lernverständnissen einhergehen.<sup>46</sup> Auf den vorliegenden Gegenstandsbereich bezogen bedeutet das, dass die an einem Service Learning-Programm beteiligten Personen, wenn sie an Lernen denken, von Lernen reden oder (ihr) Lernen gestalten wollen, ganz unterschiedliche Begriffsverständnisse in die Projektarbeit einbringen können.

Seinem ethymologischen Ursprung nach bedeutet Lernen „wissend werden“, so verstanden, dass es auch ein „Können“ (im Sinne von Fähigkeiten erwerben) impliziert. (vgl. Schmid 2006, S. 16 f.) Im Gegensatz zum Erfahrungsbegriff, der sowohl in einer Prozess- als auch Zustandsperspektive verwendet werden kann, bezeichnet das (substantivierte) Verb „Lernen“ an sich nur den Prozess, der zu einem Ergebnis führt. So ist auch die Rede vom „Lernprozess“, um den Prozesscharakter des Begriffs zu betonen. Die sich hierbei im Lerner abspielenden, inneren Vorgänge führen zu (sichtbaren) Veränderungen, zu Lernfortschritten. Welche Veränderungen damit genau gemeint sind, bleibt in vielen Lerndefinitionen jedoch unscharf. In Frage kommen Veränderungen des Wissens, der Fähigkeiten, Dispositionen, Einstellungen, Werte, usw. (vgl. Schmid 2006, S. 24 ff.)

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung finden sich sehr unterschiedliche Zugänge und damit verbundene Verständnisse und Theorien über das Lernen. Dies kann u.a. durch mehrere Paradigmenwechsel sowie die multi-disziplinäre Verortung des Konstruktes erklärt werden. So beschäftigen sich neben Psychologen und Pädagogen auch Philosophen, Soziologen oder in den letzten Jahrzehnten besonders auch Neurowissenschaftler sowohl mit dem empirisch fassbaren Phänomen des Lernens als auch mit dem Begriff des Lernens als Solchem. (vgl. Schaller 2012, S. 23; Kirchof 2007, S. 29) Sie versuchen sich dem „Kern des Lernens“ (Platzer 2006, S. 15) aus ihren jeweiligen wissenschaftlichen Perspektiven zu nähern. In diesem Zusammenhang können zahlreiche Fragen aufgeworfen werden, wie z.B. „Wer lernt? Wodurch wird gelernt? Wie wird gelernt? Warum wird gelernt?“ (Platzer 2006, S. 15), die je nach Zugang unterschiedlich beantwortet werden. Dabei ist z.B. Käte Meyer-Drawe der Ansicht, dass die Frage, „was genau beim Lernen geschieht“, bis jetzt noch nicht, auch nicht durch die Erkenntnisse der Hirnforschung geklärt werden konnte. (vgl. 2012, S. 33)

Was eine Annäherung an ein empirisch fundiertes Lernverständnis so schwer macht, ist die Tatsache, dass Lernprozesse nicht direkt beobachtbar sind. Sie verlaufen im Verborgenen. (vgl. Strobel-Eisele/Wacker 2009, S. 9) Forschung zum Lernen muss also an den Beschreibungen der Lernenden selbst ansetzen. Jedoch können auch sie ihre Lernprozesse nicht direkt beobachten, sondern nur – auf Basis ihrer Wahrnehmung und vor dem

---

<sup>46</sup> In unterschiedlichen Studien konnte hierzu aufgezeigt werden, dass z.B. ein Medizin-Studierender eine andere Vorstellung vom Lernen entwickelt („Einprägen und Reproduzieren“) als z.B. ein Lehramts-Studierender („mit Hilfe von Konzentration und Motivation und aus gesammelten Erfahrungen Wissen zu erlangen, welches zu einer persönlichen Veränderung führt und in der Praxis angewendet werden kann“). (vgl. Rózsa 2002, S. 86 ff.)

Hintergrund ihrer subjektiven Relevanzsetzung – interpretieren und rekonstruieren. Erschwerend kommt dabei hinzu, dass Lernende nicht unbedingt eine (selbst-)reflektierte Vorstellung davon haben, wie sich (ihr) Lernen vollzieht oder welche Schritte sie hierbei durchlaufen. Dies gilt insbesondere für die teilnehmenden Studierenden in praxis- oder erfahrungsbasierten Lehr-Lernformaten, die im Hochschulkontext eher die Ausnahme darstellen. (vgl. Jenert 2008, S. 3 ff.)

#### **4.2.1 Der Lernbegriff im pädagogischen Kontext**

Die Suche nach theoretischen Bezugspunkten für die Analyse der Lernprozesse der Service Learner in der vorliegenden Forschungsarbeit wurde nach und nach auf den Bereich der pädagogischen Lerntheorien eingegrenzt. Diese disziplinäre Eingrenzung kann insbesondere damit begründet werden, dass pädagogische Lerntheorien das menschliche Lernen im Kontext sozialer Interaktionen betrachten und dabei auch, anders als beispielsweise in der neurowissenschaftlichen Forschung, den (subjektiven) Sinn des Lernens miteinbeziehen. (vgl. Göhlich/Zirfas 2007, S. 7 ff.)

Was macht den Lernbegriff nun zu einem „pädagogischen Lernbegriff“ bzw. eine Lerntheorie zu einer „pädagogischen Lerntheorie“? Um sich diesen Fragen anzunähern, findet Künkler verschiedene Kriterien, die innerhalb der wissenschaftlichen Diskussion sowohl implizit als auch explizit angeführt werden. (vgl. 2011, S. 18 f.) Einigkeit herrscht darüber, dass Lernen auf Erfahrung basiert. Mit Bezug auf Herbart stehen „Erfahrung und Umgang als „Urquellen“ für das geistige Leben, aus denen sich Lernen speist, ja überhaupt erst ermöglicht und zeitlich sowie sachlich in Gang gebracht wird“ (Strobel/Eisele 2009, S. 11). Eine pädagogische Grundannahme ist es dabei, dass „jedes Lernen *Lernen von etwas durch jemanden Bestimmten*“ (Meyer-Drawe 2012, S. 18, hervorgehoben im Original) ist. So soll eine Pädagogische Theorie den Lernenden als Subjekt bzw. Individuum in seiner Biographie, aber auch in der Beziehung zu seiner Umwelt betrachten: „Das der Pädagogik eigene Verständnis von Lernen blickt nicht nur auf den Lernenden, sondern auch auf die Welt, die gelernt wird. Lernen zu verstehen heißt aus pädagogischer Sicht immer, ein Verhältnis zwischen Lernendem und Welt als Möglichkeit der Weiterentwicklung dieses Verhältnisses zu begreifen.“ (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007, S. 7) Als weiteres Kriterium für eine pädagogische Lerntheorie nennt Künkler die Bindung des Lernbegriffs an den Lehrbegriff, die z.B. Göhlich und Zirfas als eher „dialogisch, jedoch nicht durch Lehre konstituiert“ beschreiben (vgl. 2007, S. 10).

In einer pädagogisch-orientierten, ganzheitlichen Betrachtungsweise kann mit Heinrich Roth nun ein grundlegendes Begriffsverständnis festgehalten werden:

„Pädagogisch gesehen bedeutet Lernen die Verbesserung oder den Neuerwerb von Verhaltens- und Leistungsformen und ihren Inhalten. Lernen meint aber meist noch mehr, nämlich die Änderung bzw. Verbesserung der diesen Verhaltens- und Leistungsformen

vorausgehenden und sie bestimmenden seelischen Funktionen des Wahrnehmens und Denkens, des Fühlens und Wertens, des Strebens und Wollens, also eine Veränderung der inneren Fähigkeiten und Kräfte, aber auch der durch diese Fähigkeiten aufgebauten inneren Wissens-, Gesinnungs- und Interessenbestände des Menschen. Die Verbesserung oder der Neuerwerb muß aufgrund von Erfahrungen, Probieren, Einsicht, Übung oder Lehre erfolgen und muß dem Lernenden den künftigen Umgang mit sich selbst oder der Welt erleichtern, erweitern oder vertiefen. Das Lernen muß ihm helfen, sich selbst besser zu verwirklichen, d.h. sich selbst besser in die Welt hineinzuleben, und das Lernen muß ihm auch helfen, die Inhalte und Forderungen der Welt besser zu verstehen und zu erfüllen, d.h. ihnen besser gewachsen zu sein. Wir hoffen nach einem gelungenen Abschluss eines Lernprozesses, daß wir gleiche, ähnliche und neue Aufgaben des Lebens besser lösen können. Lernen umfasst auch den Abbau von Verhaltens- und Leistungsformen, die dem Lernenden den Umgang mit sich oder der Welt erschweren, beengen oder verflachen.“ (Roth 1962, S. 205 zit. nach Kirchhof 2007, S. 29 f.)

Die dargelegten Eigenschaften des Lernbegriffs im pädagogischen Kontext, insbesondere die Subjektorientierung und die Annahme, dass sich ein Lernprozess immer auf einen bestimmten Inhalt bezieht, haben das hier entwickelte Lernverständnis in grundlegender Hinsicht geprägt. Um die engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners auch in ihrem Vollzug erklären zu können, war es notwendig, eine passende lerntheoretische Bezugsperspektive zu finden.

#### **4.2.2 Erfahrungslernen**

Da der Service Learning-Ansatz in der amerikanischen Literatur als eine Form der Experiential Education bezeichnet wird (vgl. Kap. 2.1), lag die Beschäftigung mit dem Begriff des Erfahrungslernens nahe. Ganz allgemein wird „Erfahrungslernen“ oder „Erfahrungsbasiertes Lernen“ als ein Lernen verstanden, das ein unmittelbares Erleben bzw. Tätigwerden als Grundlage für einen darauf bezogenen Reflexionsprozess voraussetzt. Als Hauptvertreter dieses Lernverständnisses werden insbesondere John Dewey und David Kolb genannt, wobei sich Kolb u.a. auf Dewey bezieht. (vgl. Woller 2006, S. 9 ff.)

Kolbs Ansatz des Experiential Learning wird im fachspezifischen Service Learning-Kontext „als mögliches theoretisches Modell zur Beschreibung und Erklärung der Wirkungen von Reflexionen genannt“ (Reinders 2016, S. 41). Die grundlegende Idee dabei ist, „dass die Wahrnehmung von Diskrepanzen zwischen akademischer Theorie und erlebter Praxis zum Auslöser für Reflexionsprozesse bei Lernenden wird“ (Reinders 2016, S. 33). Die Anwendung und Vertiefung von Fachwissen steht demnach im Mittelpunkt der Lernkonzeption. (vgl. auch Kap. 2.4.2.1) In der vorliegenden Forschungsarbeit zeigte sich Kolbs Lernzyklus als unzureichende Basis, um die Entstehung und den Verlauf der Lernprozesse der Service Learner zu erklären. Beispielsweise konnten zentrale Phänomene wie die sozialen

Beziehungen zwischen den Beteiligten oder die besondere Rolle des Engagementkontextes für die Lernprozesse hierüber nicht einbezogen werden.

Stattdessen lieferten Deweys Arbeiten immer wieder passende Erklärungsansätze für die entdeckten Zusammenhänge in den Daten und weiterführende Gedanken, die wiederum in die Interpretation der Service Learning-Erfahrungen zurück gespielt werden konnten. So festigte sich die Entscheidung, Deweys Theorie des Erfahrungslernens als maßgebliche Bezugsperspektive im eigenen Theoriebildungsprozess zu nutzen, aber dennoch auch offen zu bleiben für andere Bezugsquellen.

#### **4.2.2.1 Deweys Grundschema des Erfahrungslernens**

Aus Deweys Sicht lernen Menschen nur dann, wenn sie in ihrer lebensweltlichen Erfahrung, in ihren Handlungen auf wirklich echte – im Sinne von persönlich relevante – Handlungskonflikte, Widerstände oder Spannungen stoßen, die sie in der Reflexion, d.h. durch Denkarbeit überwinden. „Wenn eine Betätigung hineinverfolgt wird in ihre Folgen, wenn die durch unser Handeln hervorgebrachte Veränderung zurückwirkt auf uns selbst und in u n s eine Veränderung bewirkt, dann gewinnt die bloße Abänderung Sinn und Bedeutung; dann lernen wir etwas.“ (Dewey 2011, S. 187, hervorgehoben im Original) Hier deutet sich bereits an, dass die oft zitierte Umschreibung von Deweys Lernverständnis mit dem Schlagwort „Learning by Doing“ zu kurz greift und damit irreführend ist. Denn für ihn spielen insbesondere die reflexiven Anteile der Erfahrung eine zentrale Rolle für das Lernen, was er in seinen späteren Veröffentlichungen immer wieder betonte: „I don't believe people learn merely by doing. The important things are the ideas that a man puts into his doing.“ (Dewey 1949 zit. nach Knoll o.J.)

Den Vorgang des (Erfahrungs-)Lernens beschreibt Dewey als einen fünfstufigen Problemlösungsprozess, der sich grundsätzlich nicht von einem Forschungsprozess unterscheidet. Wichtig ist es dabei zunächst (an-)zuerkennen, dass jeder Lernprozess einzigartig, sogar einmalig ist. (vgl. Hickman 2004, S. 8) Um später darauf Bezug nehmen zu können, werden die einzelnen Schritte eines Lernprozesses nach Deweys nun detailliert erläutert:

Am Anfang eines Lernprozesses im Sinne des Erfahrungslernens steht eine verworrene, eine unsichere, eine „unbestimmte Situation“, die im aktiven Subjekt eine emotionale Reaktion, einen gefühlten Zweifel, eine Verstörung, ein Staunen, eine innere Spannung auslöst. (vgl. Garrison 2008, S. 64) Während Dewey in seinem Frühwerk hierbei von einer „Problemsituation“ spricht, die zum Ausgangspunkt für einen Lern- bzw. Untersuchungsprozess wird, revidiert er später seine Begriffswahl und merkt an, dass es sich bei diesem ersten Schritt vielmehr um die Wahrnehmung eines Ungleichgewichts, eine Intuition handelt. (vgl. Garrison 2004, S. 60 ff.) „Die Situationen, an denen wir partizipieren, »haben« uns – funktional gesehen – in Form körperhaften Fühlens und Handelns, bevor wir

sie kognitiv im Denken »haben«. [...] Es gibt an der Existenz solcher Situationen nichts Intellektuelles oder Kognitives, obwohl sie die notwendige Bedingung der kognitiven Operationen der Untersuchung sind. Für sich genommen sind sie präkognitiv.“ (Garrison 2004, S. 64) Für die Konzeptualisierung des *Lernens durch Engagement* entwickelte sich hieraus die Vorstellung, den Lernanlass eines engagementbezogenen Lernprozesses, das "situationsbezogene Begrenzungsgefühl", zeitlich und räumlich zwischen der Inter- und Intra-Aktionsphase zu verankern. (vgl. Kap. 6.3.2.1)

Die anschließende Phase der kognitiven Beschäftigung mit der erlebten Situation, der Erkenntnisprozess im engeren Sinne, wird jedoch nur dann in Gang gesetzt, wenn das Subjekt die Situation für sich als relevant deutet und deshalb bereit ist, die notwendige Energie für den Reflexionsprozess aufzubringen. An dieser Stelle spielen die Interessen des Subjektes eine entscheidende Rolle. Sie lenken die Aufmerksamkeit im beginnenden Untersuchungsprozess. (vgl. Garrison 2004, S. 65 sowie Kap. 6.1.3)

Als erstes Produkt der reflexiven Auseinandersetzung entstehen Daten: „Mit Daten werden Inhalte bezeichnet, die zur *weiteren* Interpretation zur Verfügung stehen; etwas, über das nachgedacht werden kann.“ (LW 10, S. 80 zit. nach Garrison 2004, S. 65, hervorgehoben im Original) An dieser Stelle wird also der Denkinhalt des erfahrungsbasierten Lernprozesses festgelegt. Ein Problem wird (an-)erkannt, das im Anschluss tiefergehend untersucht wird. Im engagementbezogenen Lernprozess eines Service Learners wird dieser zweite Schritt in Deweys Lernverständnis als Phase der "Problembestimmung" bezeichnet. Dabei wurde deutlich, dass die Themen, mit denen sich die befragten Studierenden beschäftigten und über die sie entsprechend Erkenntnisse sammelten, von ihnen selbst definiert wurden. (vgl. Kap. 6.4.1.1) Im Rahmen der Problembestimmung greifen sie auf ihr vorhandenes Wissen zurück und überprüfen, ob sie bereits einen gangbaren Lösungsweg für die ausgemachte Problematik kennen. (vgl. Reich o.J, Methodenpool: Projektarbeit) Ist dies nicht der Fall, beginnt die eigentliche Untersuchung der problematischen Situation.

Die Analysephase, der dritte Schritt in Deweys Lernprozess, zielt auf „eine sorgfältige Erkundung (Erforschung, Feststellung, Prüfung, Zergliederung) aller erreichbaren Umstände, die der bestimmen Erfassung und der Klärung des vorliegenden Problems dient“ (Dewey 2011, S. 201) ab. In den eigenen Daten zeigten sich dabei unterschiedliche Art und Weisen, wie die Service Learner die Phase der "Problemanalyse" durchlaufen. Neben einer rein intra-personellen Auseinandersetzung mit der bestimmten Problematik, nutzen sie teilweise auch kommunikative Wege, um ihre Perspektive im Analyseprozess auszuweiten. (vgl. Kap. 6.4.1.2 und Kap. 6.4.3)

Die vierte Stufe in Dewey Lernprozess stellt die versuchsweise Ausarbeitung der vorläufigen Annahmen und ihrer möglichen Folgen, beispielsweise über „Was wäre Wenn-Überlegungen“, oder Experimente mit einer Art Testversion dar. Sie mündet in der

Aufstellung eines konkreten (Handlungs-)Plans. (vgl. Reich o.J, Methodenpool: Projektarbeit) „Ein Plan ist ein avisiertes Ziel. D.h. er begreift Voraussicht der Folgen in sich, die sich aus einem entsprechenden Handeln ergeben“. (Dewey 1974, S. 280 zit. nach Krüger/Lersch 1993, S. 164) Der experimentelle Charakter dieser Phase des Erkenntnisprozesses zeigte sich in den untersuchten Service Learning-Erfahrungen eher nicht. Die Studierenden formulierten stattdessen für sich selbst Strategien, meist in Form von Wenn-Dann-Sätzen, wie sie zukünftig mit Problemsituationen dieser Art umgehen wollen oder wie sie verhindern wollen, dass solche Situationen noch einmal entstehen. In der Konzeptualisierung des engagementbezogenen Lernprozesses wurde diese Phase als (kognitive) "Problemüberwindung" integriert. (vgl. Kap. 6.4.1.3) Sie geht mit einer motivierten Grundstimmung des Service Learners einher, die Erkenntnisse für zukünftige Erfahrungen nutzen zu wollen. Diese Motivation wird im engagementbezogenen Lernprozess als "zukunftsweisendes Potentialgefühl" bezeichnet. (vgl. Kap. 6.3.2.2)

Im fünften Schritt des Lernprozesses nach Dewey kommt der entwickelte Plan – direkt im Anschluss oder mit einer zeitlichen Verzögerung – zur Anwendung, um die darin getroffenen Annahmen in der Praxis auf ihre Nützlichkeit hin zu überprüfen und ggf. zu modifizieren. (vgl. Dewey 2011, S. 201) Diese Phase wurde in den engagementbezogenen Lernprozessen wieder der Intra-Aktionsphase zugeordnet. (vgl. Kap. 6.2) Die Anwendung der gesammelten Erkenntnisse ist dann die Voraussetzung zur Verwirklichung des damit verbundenen Entwicklungspotentials der Studierenden. (vgl. Kap. 6.4.5.4)

Der entscheidende Punkt für Dewey im Hinblick auf sein Lernverständnis ist es, dass ein Lerner die Vorgehensweise zur Problembearbeitung verinnerlicht und diese auf andere Situationen übertragen kann. (vgl. Hickman 2004, S. 7 f.) Es geht ihm um die Entwicklung „guter Denkgewohnheiten“, darum, die „Denkfähigkeit zu entwickeln“. (vgl. Dewey 2011, S. 203) Hierauf wird in der vorliegenden Arbeit im Ausblick, in Kapitel 9.2 noch einmal Bezug genommen.

#### **4.2.2.2 Erkenntnis als (soziale) Konstruktion von Bedeutungen**

„Erkenntnis“, wie bereits in Kapitel 3.3.1 aufgezeigt, steht bei Dewey nicht für einen Fixpunkt im Sinne eines Faktums oder Abbildes der gegebenen Wirklichkeit, sondern meint den „Prozeß der Konstruktion von Bedeutungen und Relationen [...] der in die Welt hinausreicht und Wirkungen erzeugt, die als ein Wissen von je begrenzter und kontextbezogener Reichweite zum Beobachter selbst zurückkehrt“ (Neubert 1998, S. 223). Eine entscheidende Rolle bei der Konstruktion von Bedeutungen kommt bei Dewey dann der Kommunikation bzw. Sprache zu. „Als zentrale Werkzeuge zur Unterstützung von Reflexionen sind inneres und äußeres Sprechen besonders bedeutsam, d.h. die Verbalisierung internal ablaufender reflektierender Denkprozesse und deren Explikation durch die Ausführung von Handlungen, vor allem durch verbale Kommunikation mit sozialen Interaktionspartnern.“ (Henniger/Mandl/Law 2000, S.239, zit. nach Dilger 2007, S. 215)

Wenn ein Lerner dabei in einen Dialog mit anderen Personen tritt, kann er sich andere Perspektiven auf die ausgemachte Problemsituation einholen. Dann handelt es sich um eine gemeinsame bzw. „soziale Konstruktion“ von Bedeutungen. (vgl. Garrison 2004, S. 71) „Für Dewey ist Bedeutung primär eine soziale Konstruktion, die ein auftauchendes Objekt zu etwas Gemeinsamen zwischen zwei oder mehreren [handelnden Subjekten, Anmerk. der Übersetzer] macht.“ (Garrison 2004, S. 71) Eine solche Kommunikation hat in Deweys Denken auch einen erzieherischen Charakter: „Empfänger einer Kommunikation zu sein bedeutet, einen erweiterten und veränderten Erfahrungshorizont [*experience*] zu haben. Insofern man an dem teilnimmt, was ein anderer gedacht und gefühlt hat, wird die eigene Einstellung verändert, sei es geringfügig oder beträchtlich. Und auch derjenige, der etwas mitteilt, wird beeinflusst.“ (Garrison 2004, S. 72 Fußnote, hervorgehoben im Original)

Darüber hinaus gehend lässt sich ergänzen:

„In vielerlei Hinsicht ist die Tätigkeit der Untersuchung ursprünglich mehr eine Suche nach Gemeinschaft als eine Suche nach Erkenntnis. Wir schätzen die Erkenntnis dann am meisten, wenn sie die soziale Koordination erleichtert. Durch Sprache und Logik konstruieren wir auf soziale Weise Bedeutungen und Essenzen, die es uns nicht nur gestatten, unsere schwache Existenz zu behaupten, sondern uns mit Anderen zu verbinden. Dabei haben wir an unseren schöpferischen Handlungen Freude, die es uns gestatten, an der umfassenderen Schöpfung teilzuhaben, deren inniger Teil wir sind.“ (Garrison 2004, S. 75)

Deweys Erkenntnisbegriff zeigte sich in der vorliegenden Arbeit letztlich als passender Bezugspunkt, um die identifizierten Wirkungen, die die Studierenden über ihre Service Learning-Erfahrungen gewonnen hatten, zu charakterisieren. (vgl. 6.4.4)

#### **4.2.2.3 Lernen und (Persönlichkeits-)Entwicklung**

Entwicklung im Sinne von subjektbezogener Veränderung ist bei Dewey mit dem Begriff „Wachstum“ verbunden. (vgl. Dewey 2011, S. 64 ff.) „Das Erziehungs- und Lernverständnis ist bei Dewey auf Wachstum angelegt, und dies bedeutet stets, ein Mehr an Möglichkeiten, eine Entfaltung von Vielfalt, ein lebenslanges Lernen wie auch eine ganzheitliche Sicht auf den Menschen zu entwickeln. [...] Insbesondere durch Untersuchungen (*inquiry*) und Gespräch (*conversation*) sieht Dewey Zugänge zu einem erfolgreichem Wachstum, wobei Lerner sich experimentell und untersuchend ihre Umwelt (einschließlich von Theorien) erschließen und hierüber ausgiebig kommunizieren und sprechen.“ (Reich 2004, S. 44) Dewey geht somit von einem aktiven Individuum aus, das sich seine Umwelt über eine kontinuierliche Reorganisation bzw. Neukonstruktion von Erfahrungen experimentell und insbesondere durch kommunikativen Austausch erschließt. Der Lerner wächst, indem er neue Erkenntnisse über seine Umgebung und ihre Anforderungen gewinnt und hierüber dann auch (pädagogisch unterstützt) seine Fähigkeit zur eigenen Entwicklung erweitert. Für die Ausgestaltung des Entwicklungsbegriffs in der vorliegenden Arbeit waren Deweys

Ausführungen zu seinem Wachstumsbegriff sehr bedeutsam. (vgl. Kap. 7.1.1) Darüber hinaus waren auch andere Entwicklungsverständnisse prägend für die eigene Begriffsbildung:

So verweist beispielsweise Fichtner (1983) auf die Beziehung zwischen Lernen, Entwicklung und Persönlichkeit. Lernen kann hiernach als „Grundvorgang der Persönlichkeitsentwicklung“ aufgefasst werden. Nach Aebli (1981) und Flammer (1988) wird Entwicklung als die „Summe bzw. Kumulation von Lernprozessen“ verstanden. (vgl. Schmid 2006, S. 37) Krüger und Lersch beschreiben die Entwicklung der Persönlichkeit als Prozess des Kompetenzerwerbs durch Erfahrung. (vgl. 1993, S. 105 ff., S. 168)

In diesen Aussagen spiegelt sich die grundlegende Auffassung wider, dass Menschen ein Veränderungspotential in sich tragen, also lebenslang lernen und sich persönlich entwickeln können. Diese Annahme führte in der eigenen Auseinandersetzung auch zu der Frage, welche Funktion den Lernenden im eigenen Entwicklungs- bzw. Lernprozess zukommt. In der Entwicklungspsychologie besteht Einigkeit darüber, dass Individuen ihre Entwicklung aktiv gestalten können. Vor diesem Hintergrund wird dem lernenden Subjekt auch die Rolle und das Potential zugeschrieben, zum „Organisator seines Lernens“ zu werden. (vgl. Flammer 1975, S. 364 zit. nach Krüger/Lersch 1993, S. 168) Diese Auffassungen sind entsprechend in das Subjektverständnis der Service Learner eingeflossen. (vgl. Kap. 6.1)

Da sich die bisher zitierten Autoren primär auf die Entwicklung von Kindern beziehen, war es im Hinblick auf das Entwicklungsverständnis der Service Learner, die definitorisch als Erwachsene gelten, auch hilfreich, nach Hinweisen auf die Spezifika des Erwachsenenlernens zu suchen. Die hierzu von Knud Illeris zusammengefassten Annahmen zeigten sich mit Bezug auf die Daten als besonders treffend:

- „Erwachsene lernen das, was sie lernen *wollen*, das, was für sie sinnvoll ist.
- Erwachsene greifen beim Lernen auf die Ressourcen zurück, über die sie verfügen.
- Erwachsene übernehmen nur so viel Verantwortung für das Lernen, wie sie Interesse daran entwickeln (sofern man sie ihnen überlässt).
- Erwachsene neigen nicht dazu, sich in einem Lernprozess zu engagieren, dessen Sinn sie nicht verstehen (Illeris 2004).“ (2010, S. 205 f., hervorgehoben im Original)

#### **4.2.2.4 Selbst-Reflexion**

Dewey unterscheidet in seiner Lerntheorie grundsätzlich nicht zwischen Reflexion und Selbstreflexion. „Reflexion wird in seinem Verständnis als spezielle Art des Denkens angesehen, unabhängig davon, auf welches Reflexionsobjekt es gerichtet ist.“ (Dilger 2007, S. 215) Zum Reflexionsinhalt können somit Menschen, Objekte oder Ereignisse aus der Umgebung des Lerners sowie das „Selbst“ an sich werden. Für eine Selbst-Reflexion bedarf es dann ebenfalls eines Auslösers, bei dem es sich sowohl um einen Impuls von außen als auch von innen, also vom Lerner selbst handeln kann. (vgl. Dilger 2007, S. 300) Hinsichtlich

eines selbstbezogenen Wissens, das ein Lerner über Selbstreflexionsprozesse aufbaut, zeigt Dilger drei mögliche Bezugspunkte auf:

„Der erste Bezugspunkt stellt die Person selbst dar. Die strukturelle Betrachtungsweise des ‚Ich als Lerner‘ bzw. ‚Ich als Person‘ führt dabei zu selbstbezogenen Aussagen, die sich in strukturellen Beschreibungen über die eigene Person ausdrücken. Diese strukturellen Informationen sind dadurch gekennzeichnet, dass die Person diese aus der Perspektive der ‚Ersten Person‘ formuliert. Zweitens können die eigenen Lernprozesse – ‚meine Lernprozesse‘ – in den Fokus der Selbstreflexion gerückt werden. Dabei werden prozedurale selbstbezogene Informationen verarbeitet, die sich durch die Zugehörigkeit zur eigenen Person (‚Meinheit‘) auszeichnen. Einen dritten Bezugspunkt bilden die Lernobjekte und die selbstbezogenen Informationen hierüber. Dadurch wird der eigene Zugang zu den Lernobjekten und deren Relevanz für die eigene Person dokumentiert und verarbeitet.“ (Dilger 2007, S. 299 f.)

In der Grounded Theory über das *Lernen durch Engagement* finden sich die Bezugspunkte der Selbst-Reflexion in denjenigen Lernthemen wieder, die dem "Entwicklungsbereich Selbst Bewusstwerden" zugeordnet werden. Dabei zeigte sich in der Datenanalyse, dass sich selbstbezogene Lernprozesse in ihrer Wirkungsweise grundsätzlich nicht von den Lernprozessen in anderen Entwicklungsbereichen unterscheiden, dass sie zeitlich gesehen jedoch eher nachgelagert bzw. im Anschluss an einen projektbezogenen Lernprozess stattfinden. (vgl. Kap. 6.4.2 bzw. Kap. 8.4)

#### **4.2.2.5 (Lern-)Ziele und Interessen**

Im Zusammenhang mit der Gegenüberstellung zwischen Erfahrungen, die durch Handeln auf gut Glück gesammelt werden und denkenden Erfahrungen wurde bereits aufgezeigt, dass Dewey diesen beiden Arten der Erfahrung einen unterschiedlichen Denkanteil zumisst. (vgl. Kap. 4.1.2.3) Wer verständig handelt, handelt im Hinblick auf ein Ziel, entwickelt einen Plan, der sich auf ein angestrebtes Ergebnis bezieht.<sup>47</sup> Je genauer hierbei gearbeitet wird, d.h. je tiefgründiger die Beobachtungen und Analysen der wahrgenommenen Problemkonstellation ausfallen, desto voraus-schauender, desto Verständnis-voller kann das Individuum in späteren, ähnlichen Situationen auf neue Herausforderungen reagieren. (vgl. Dewey 2011, S. 202 f.)

Wichtig ist dabei, dass Ziele in Deweys Verständnis nicht nur im Subjekt allein gebildet werden. Sie entstehen in der Erfahrung, das heißt, sie entwickeln sich auch in der Wechselwirkung mit der Umgebung, im Dialog, im Diskurs, in der Zusammenarbeit. Sie unterliegen also immer auch einer Notwendigkeit der Anpassung im Fluss der Erfahrung. So

---

<sup>47</sup> „Jede zielstrebige Tätigkeit setzt eine Unterscheidung zwischen einem früheren Zustande der Unvollkommenheit, einem späteren der relativen Vollkommenheit und den dazwischenliegenden Stufen voraus.“ (Dewey 2011, S. 185)

hat ein Ziel neben seiner dynamischen und aktivierenden, zunächst immer auch einen vorläufigen Charakter. Durch (wiederkehrende) Anwendung und ggf. Modifikation gewinnt das Ziel an Wert, in dem Sinne, dass der auf diese Art und Weise weiterentwickelte Plan in umfassenderer Form auch die förderlichen und hinderlichen Umstände seiner Verwirklichung berücksichtigt. (vgl. Dewey 2011, S. 139 ff.)<sup>48</sup> Wenn die Ziele, die das eigene Tun leiten, auch die (antizipierten) Konsequenzen für Andere berücksichtigen, dann übernehmen wir Verantwortung für unser Handeln, dann wird das Prinzip der Gegenseitigkeit (vgl. Kap. 2.1.1) praktisch verwirklicht.

Um ein erstes, zielorientiertes Tun in Gang zu setzen und über die Zeit seiner Weiterentwicklung aufrecht zu erhalten, ist laut Dewey eine gewisse Haltung notwendig, die sich im Sinne einer persönlichen Anteilnahme an den Dingen zeigt. Dewey spricht hier von „Interesse“: „Das Interesse ist der Maßstab für die Kraft, mit der die vorweggenommenen Zwecke den Menschen zum Handeln im Dienste ihrer Verwirklichung antreiben – oder richtiger: das Interesse ist identisch mit dieser Kraft.“ (Dewey 2011, S. 175) Hierbei kann man auch vom „Motor der Entwicklung“ (Krüger/Lersch 1993, S. 168) sprechen. Genau wie Ziele sind Interessen immer eingebunden in Handlungszusammenhänge und damit mit den Bedingungen der Umgebung verbunden. „Der Begriff des I n t e r e s s e s besagt, daß Ich und Welt in einer sich entwickelnden Situation miteinander verflochten sind.“ (Dewey 2011, S. 170)

Für das Verständnis der engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners war es wichtig, dass das individuelle Interesse dabei „die leitende Quelle der Selektion“ (Garrison 2004, S. 65) darstellt. Die aktuellen Interessen des Service Learners geben letztlich den Ausschlag, womit er sich wie (intensiv) beschäftigt und somit auch: was er wie tief versteht. Dadurch können auch neue Interessen entstehen, die – wie in der Analyse deutlich wurde – mit einem "Potentialgefühl" für zukünftige Erfahrungen einhergehen. (vgl. Kap. 6.3.2.2)

#### **4.2.3 Lernen als interaktionistisch-konstruktiver Prozess**

Das in der vorliegenden Arbeit entwickelte Lernverständnis findet darüber hinaus wichtige Bezugsperspektiven in der konstruktivistischen Lerndiskussion. Dewey gilt als einer der entscheidenden „Wegbreiter“ eines modernen Konstruktivismus (vgl. Neubert 1998, S. 10), sodass es sich dabei um eine konsistente Fortentwicklung der theoretischen Bezugspunkte handelt. Entgegen der Auffassung der beiden anderen großen Lernparadigmen, dem Behaviorismus und dem Kognitivismus (vgl. hierzu u.a. Neubert/Reich/Voß 2001, S. 253 f.) geht der Konstruktivismus davon aus, dass es sich beim Lernen um einen individuellen, konstruktiven Prozess handelt. „Jeder Lerner konstruiert sein Lernen, sein Wissen und die dabei erzeugten Wirklichkeiten in seinem »Experience«. Er ist hierbei allerdings kulturell

---

<sup>48</sup> In diesem dynamischen Verständnis eines Ziels zeigt sich auch Deweys Ablehnung gegenüber Letztbegründungen oder absoluten Wertvorstellungen. (vgl. Reich 2004, S. 41) So spricht er sich gegen von außen gesetzte Lernziele aus, die er als „starr“ und sogar als hinderlich betrachtet. (vgl. Dewey 2011, S. 151)

nicht völlig frei, sondern immer auch an die Konventionen seiner Zeit gebunden. [...] Die größte Bedrohung für das Lernen ist es für diesen Ansatz, dass der Lerner nicht hinreichend eigenständig konstruieren darf. Belohnt wird der Lerner dadurch, dass er sich selbst in Relation zu seiner Ausgangslage in Veränderungen beschreiben kann.“ (Neubert/Reich/Voß 2001, S. 254) Lernende erhalten hier also ebenfalls eine aktiv-gestaltende Rolle im Lernprozess. Sie werden als „Konstrukteure ihres Lernens“ (Neubert/Reich/Voß 2001, S. 253) betrachtet.

Aufgrund der im Forschungsprozess gewonnenen Erkenntnis über die Bedeutung der zwischenmenschlichen Beziehungen für die Erfahrung der Service Learner, wurde nach einer konstruktivistischen Bezugstheorie gesucht, die nicht nur den kognitiven Aneignungsprozess, sondern auch den Aspekt der Interaktion beim Lernen mit einbezieht und zu seiner Erklärung beiträgt. Der „Interaktionistische Konstruktivismus“, der maßgeblich durch Kersten Reich (1998) begründet und später gemeinsam mit Stefan Neubert an der Universität zu Köln weiter entwickelt wurde, lieferte hierzu umfassende Orientierungsmöglichkeiten:

„Die interaktionistisch und sozial orientierten Ansätze betonen die soziale Grundlage von Lernvorgängen, stellen die Wichtigkeit gemeinsamer Handlungen von Lern-Teams als zentrale Aktivität heraus, erwarten nicht nur Beobachtervielfalt in Lernprozessen, sondern auch unterschiedliche Wege und Ergebnisse des Lernens bei unterschiedlichen Lernern. Dabei wird Lernen aber nicht als beliebig interpretiert, sondern immer mit kulturellem Sinn zusammengedacht: Lernfortschritte sind dann erreicht, wenn ein Lerner sich in seinen sozialen und kulturellen Kontexten bewusst beobachten und reflektieren kann, um nicht blind alles zu lernen, was er vorfindet, sondern gezielt jenes auszusuchen und zu bevorzugen in der Lage ist, was für seine Lebensweise viabel ist.“ (Neubert/Reich/Voß 2001, S. 256)

Die wichtigsten Annahmen, die mit dem „Lernen als konstruktiver Prozess“ einhergehen und die eigene Theorieentwicklung beeinflusst haben, werden nachfolgend in direkter Bezugnahme auf Neubert/Reich/Voß (2001) vorgestellt.

#### **4.2.3.1 Lernen in Beziehungen**

Für den interaktionistischen Konstruktivismus stellen neuere Kommunikations- und Interaktionstheorien wichtige Bezugstheorien dar, die die komplexen, zwischenmenschlichen Abläufe in Situationen „nicht durch lineare Kausalzusammenhänge (Ursache-Wirkung), sondern durch zirkuläre Prozesse von Wechselwirkungen, Interdependenzen und Rückkopplungen“ (Neubert/Reich/Voß 2001, S. 257) erklären. Für jede Art von Kommunikation ergibt sich aus einer solchen, systemisch-orientierten Sichtweise heraus dann eine Unterscheidungsnotwendigkeit in eine Inhalts- und eine Beziehungsseite: „Die Inhaltsseite umfasst all das, was als direkte Botschaft, Mitteilung oder Information zwischen Interaktionspartnern in symbolischer Form (vor allem über Sprache)

ausgetauscht wird. [...] Demgegenüber geht es auf der Beziehungsseite um die wechselseitigen Einstellungen, Haltungen und Erwartungen zwischen den Interaktionspartnern, die wesentlich von ihren inneren Gefühlen, Wünschen und Stimmungen geprägt werden.“ (Neubert/Reich/Voß 2001, S. 257)

Zur Erklärung des Lernvorgangs greift der Ansatz auf Ergebnisse aus der Kommunikationsforschung zurück. Hier wird davon ausgegangen, „dass die Beziehungsseite in zwischenmenschlicher Kommunikation stets wesentlich in die Inhaltsseite hineinspielt. Daher sind inhaltliche Lernprozesse nicht unabhängig von Beziehungsprozessen aufzufassen, sondern werden maßgeblich von ihnen beeinflusst.“ (Neubert/Reich/Voß 2001, S. 258)

Dass sich die entwickelten Beziehungen zwischen den Interaktionspartnern in einem Service Learning-Projekt auf den Verlauf der Zusammenarbeit auswirken, zeigte sich auch in der Datenanalyse. Wie genau sich dieser Zusammenhang aus der Lerner-Perspektive darstellt und welche Konsequenzen sich daraus für die engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners ergeben, konnte über die theoretische Auseinandersetzung allein nicht hinreichend geklärt werden. Zur Rolle der Beziehungsprozesse bei der Inter-Aktion wurde deshalb – beziehend auf die Auseinandersetzung mit dem Lernen in Beziehungen – ein eigenes Zusammenhangsmodell entwickelt, das in Kapitel 6.2.3 dargelegt wird.

#### **4.2.3.2 Lernen als imaginärer Prozess**

Wie bereits aufgezeigt hat, handelt es sich beim Aufbau von Bedeutungen um einen konstruktiven bzw. imaginären Prozess. (vgl. Kap. 4.2.2.2) „Imaginationen sind Vorstellungen und innere Bilder, die sich zunächst auf Inhalte beziehen – z.B. auf Gegenstände, Personen, Situationen oder Erlebnisse, die ein Subjekt in seinem »Experience« erfahren und über die es sich ein Wissen konstruiert hat.“ (Neubert/Reich/Voß 2001, S. 258) Diese Konstruktionen basieren im Wesentlichen auf dem Austausch mit Anderen in einer kulturellen Gemeinschaft, auf „Formen symbolischer Kommunikation“, sodass hier immer auch ein symbolvermitteltes Wissen mit rekonstruiert wird. (vgl. Neubert/Reich/Voß 2001, S. 258) Nach dem interaktionistisch-konstruktivistischen Lernverständnis steht das Imaginäre dem Symbolischen dann zwar nahe, es kann über einen solchen Lernprozess aber nie vollständig erschlossen werden. „Aus der Sicht der Beteiligten ist das Imaginäre des anderen immer nur als das eigene Bild, die eigene deutende Interpretation seiner symbolischen Äußerungen und Reaktionen zugänglich.“ (Neubert 1998, S. 31) Es bleibt also immer eine Verständnissgrenze, die sich insbesondere aus der Beziehungsseite der Kommunikation ergibt. „Entscheidend ist dabei, dass die Kommunikation auf dieser Ebene für die Beteiligten in der Regel weit vieldeutiger und offener für unterschiedliche Interpretationen bleibt, als dies auf der inhaltlichen Ebene der Fall ist. Daher bezeichnen wir Beziehungswirklichkeiten als ein unscharfes Beobachterfeld.“ (Neubert/Reich/Voß 2001, S. 259)

Durch die Verbindung des Lernens in Beziehungen und des Lernens als imaginärer Prozess ergibt sich die Herausforderung, im eigenen Reflexionsprozess auch die Perspektive der Anderen miteinzubeziehen. (vgl. Kap. 6.4.3) Darin spiegelt sich der Reziprozitätsgedanke des Service Learning-Ansatzes aus der Studierendenperspektive wider. Die Rolle der Reziprozität beim *Lernen durch Engagement* kann hierüber dann verdeutlicht werden. (vgl. auch Kap. 9.1)

#### **4.2.3.3 Lernen als Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion**

Im interaktionistischen Konstruktivismus werden (konstruktive) Lernprozesse aus drei Perspektiven betrachtet: „Lernen als Konstruktion“, „Lernen als Rekonstruktion“ und „Lernen als Dekonstruktion“. (vgl. Neubert/Reich/Voß 2001, S. 60 ff.) Lernen als Konstruktion, also die Vorstellung, dass Lerner aus ihren Interaktionen heraus etwas in Eigenverantwortung (neu) erfinden und sich hierüber für sie passende „Weisen der Welterzeugung“ aufbauen, stellt die bevorzugte Perspektive in diesem Ansatz dar. Neukonstruktionen stoßen jedoch immer auch an Grenzen: „Wir können in unserer Kultur nicht einfach alles neu erfinden, und zum Glück müssen wir dies auch nicht, denn wir wären damit als Subjekte hoffnungslos überfordert.“ (Neubert/Reich/Voß 2001, S. 260) Insofern wird auch das Lernen als Rekonstruktion bzw. das „Lernen als Entdecken“ dessen, was von Anderen bereits erfunden wurde, als Teil dieses Lernverständnisses anerkannt. Die Vorstellung, wie die vorhandenen und notwendigerweise zu lernenden „Wissensvorräte“ in einer Gesellschaft von Lernern erworben werden, wird hier jedoch nicht als Abbildung- oder Aneignungsvorgang betrachtet. Stattdessen sollte nach diesem Verständnis Wissen „stets in vorrangig konstruktive Lernprozesse einfließen, damit Lerner verstärkt befähigt werden, für sich zu entscheiden, welches Wissen ihnen in ihren eigenen Konstruktionen als viabel erscheint. Das heißt, dass das Wissen aus konstruktivistischer Sicht kein absoluter Wert mehr in sich sein kann, sondern stets im Blick auf seine Bedeutung für das »Experience« der Lernenden zu reflektieren ist.“ (Neubert/Reich/Voß 2001, S. 261) Für die Lernenden selbst ist es dabei wichtig zu erkennen, dass sie in ihrem Entwicklungsprozess, beispielsweise über die Art und Weise, wie sie in der Schule gelernt haben zu lernen, bestimmte Denk- und Wahrnehmungsmuster aufweisen, die ihnen neue Zugänge manchmal versperren. „In neuartigen Lernsituationen erweisen sich solche Gewohnheiten jedoch mitunter als zu einseitig, sodass ein konstruktiver Lernerfolg erst möglich wird, wenn wir beginnen, sie in ihrer Selbstverständlichkeit zu hinterfragen. Im Nachhinein sehen wir dann, dass es unsere eigenen stillschweigenden Voreingenommenheiten waren, die unser Lernen lange Zeit blockierten.“ (Neubert/Reich/Voß 2001, S. 261) Hier bietet die Form des Lernens als Dekonstruktion den Lernenden die Möglichkeit, (selbst-)kritisch auf Situationen zu blicken und anzuerkennen, dass in ihrer Bewertung immer auch andere Interpretationen möglich sind. „Denn nur eine prinzipielle Offenheit dafür, dass alles auch noch ganz anders sein oder beschrieben werden könnte, lässt uns das Lernen radikal als einen unabgeschlossenen Prozess begreifen, der immer wieder Raum für neue Konstruktionen bietet. [...] Dabei sind Teamarbeit, Lerngruppen, interdisziplinäre Zusammenarbeit, interkulturelle

Lernerfahrungen usw. oft hilfreich, weil sie wichtige Anreize geben können, veränderte und unerwartete Perspektiven einzunehmen.“ (Neubert/Reich/Voß 2001, S. 262)

Alle diese drei Lernformen spielen im Rahmen einer Service Learning-Erfahrung eine Rolle. Im hier entwickelten Lernverständnis liegt der Fokus jedoch auf dem Lernen als Konstruktion, also der Gewinnung von Erkenntnissen, die sich ein Service Learner selbst – über die intra-aktive Auseinandersetzung mit praxisrelevanten Erlebnissen – erschließt. Hierbei kann er auf bereits vorhandenes Wissen (anderer Menschen) zurückgreifen, um seinen Erkenntnisprozess zu erweitern. (vgl. Kap. 6.4.3) Durch eine gezielte Unterstützung bietet sich für den Service Learner darüber hinaus die Chance, seinen (gewohnten) Lernprozess kritisch zu hinterfragen und ein (besseres) Verständnis für sein eigenes Lernen zu entwickeln. (vgl. Kap. 9.2)

#### **4.2.3.4 Die (unterschätzte) Rolle der Emotionen beim Lernen**

Ein Aspekt, der in einer Service Learning-Erfahrung eine wichtige Rolle spielt, sind Emotionen bzw. Gefühle. Wie Dewey weist auch der interaktionistische Konstruktivismus auf diese Facette des Lernens bzw. ihre Rolle beim Lernen hin. „Lernen ist nicht nur ein isolierter kognitiver Vorgang, sondern stets eingebettet in emotionale und soziale Situationen. Die Rolle der Emotionen ist dabei noch weitgehend unterschätzt.“ (Neubert/Reich/Voß 2001, S. 256) Ein Ansatz, der diesen Zusammenhang in den Mittelpunkt seiner Auseinandersetzung stellt, ist der „Emotionale Konstruktivismus“ von Rolf Arnold (2009).

„Das Emotionale ist schwer zu (be)greifen. Es emergiert in einer Person, spielt sich aber meist zwischen Personen ab.“ (Arnold 2009, S. 59) Entscheidend für das Verständnis der im Zwischenmenschlichen aufkommenden Gefühle ist es dabei, „dass es nicht das zugewandte oder abgewandte Gegenüber ist, welches uns diese Gefühlslagen, in die wir geraten, »macht«. Es ist deshalb auch nicht dieses Gegenüber, welches dafür »verantwortlich« zu machen ist, wie es uns geht. Wir sind vielmehr [...] stets selbst verantwortlich für die gefühlsmäßige Reaktion, die wir mit einer Situation verbinden.“ (Arnold 2009, S. 13)

Neben der Einsicht über die zwischenmenschlich begründeten Gefühlslagen in einem Service Learner war es für das entwickelte Lernverständnis wichtig zu erkennen, dass Menschen bzw. Lerner in ihrem Fühlen, Denken und Handeln immer auch durch bestimmte, in früher Kindheit erlernte „Emotionsmuster“ geprägt sind. (vgl. Kap. 6.3) Auch wenn die eigenen Emotionsmuster erst einmal nicht bewusst gesteuert werden können, so können sie doch über Reflexionsprozesse hinterfragt und wenn nötig auch verändert werden. (vgl. Arnold 2005, S. 3) „Wenn wir verstanden haben, wie sich unsere Bilder vom Gegenüber oder die Auslegung bestimmter Situationen aus unseren Erfahrungen heraus entwickeln, können wir auch mehr und mehr eine quasi-experimentelle Leichtigkeit gegenüber dem, was uns bewegt, entstehen lassen. Dies ist die Voraussetzung, dass wir uns auch auf andere Deutungen und Empfindungen einzulassen vermögen.“ (Arnold 2009, S. 29)

Zur begrifflichen Unterscheidung werden Emotionen als die „Einspurungen“ des Menschen verstanden, die sich über einen längeren Zeitraum entwickelt haben und nicht ohne Weiteres verlassen werden können. Gefühle sind dann Ausdrucksweisen von Emotionen. Sie stehen eher für kurze, vorübergehende Zustände. (vgl. Arnold 2009, S. 64 ff.)

Dass die Studierenden im Rahmen ihrer Service Learning-Erfahrung gefühlsmäßig involviert sind, hat auch etwas mit der Tatsache zu tun, dass ihre freiwillige Teilnahme am Service Learning-Programm eine Form von gesellschaftlichem Engagement darstellt. Diese Besonderheit rückt im Folgenden in den Betrachtungsfokus.

### **4.3 Engagement**

Die zentrale Bedeutung des Engagementbegriffs für das „Lernen durch Engagement“ scheint auf den ersten Blick logisch. Das Lernen bezieht sich demnach nicht allgemein auf Erfahrungen oder Handlungen, sondern steht explizit in einem Zusammenhang mit Aktivitäten bzw. Tätigkeiten, die ein Engagement darstellen. In der Praxis wird diese konzeptionelle Setzung durch die Anbindung der Projekte an gemeinnützige Kooperationspartner umgesetzt. (vgl. Kap. 5.4) Folglich wird die Projektumgebung einer Service Learning-Erfahrung auf einen zivilgesellschaftlichen Handlungskontext eingegrenzt.

In Bezug auf die Auseinandersetzung mit der Lerntheorie von John Dewey, in der er auf die Bedeutung von Erfahrungen hinweist, die der Lebenswirklichkeit der Lernenden entspringen (sollen), also „mitten aus dem Leben“ stammen, scheint es wichtig, diese Eingrenzung bewusster zu reflektieren bzw. auch kenntlich zu machen. Denn die Idee, dass Lernende im Rahmen ihrer Bildungszeit ein Engagement für gemeinnützige Organisationen leisten, stammt nicht von Dewey. Der Dienst an der Gesellschaft ist bei ihm eher indirekt vorgesehen. Dieser entwickelt sich nach seiner Einschätzung automatisch durch die natürliche Beschäftigung mit der Welt und der Überwindung ihrer Herausforderungen. Im Zusammenhang mit dem Service Learning-Ansatz wird stattdessen immer wieder darauf hingewiesen, dass es sich dabei um ein „Lernen in anderen Lebenswelten“ handelt bzw. handeln soll. (vgl. Stark 2009, S. 21) Eine Intention des Ansatzes ist es also, dass Studierende Einblicke gewinnen können, die über ihre eigene Lebenswirklichkeit hinausreichen. Durch ein Engagement für Menschen aus anderen Lebenswelten bzw. Organisationen, die sich für diese Menschen einsetzen, soll dann der Blick über den eigenen Tellerrand, eine Perspektivenerweiterung, ein Perspektivwechsel erreicht werden.

Aus dem Fokus auf Engagementtätigkeiten im Service Learning-Ansatz folgt also einerseits eine räumliche Eingrenzung des Kontextes der Erfahrungen, andererseits führt diese Begrenzung auch zu seinem besonderen Potential: Über die Hinwendung zur

Zivilgesellschaft wird es möglich, eine vertiefende Auseinandersetzung mit einem bislang eher unbekanntem Ausschnitt der Welt zu beginnen.

Die unterschiedlichen Bezugsperspektiven des Lernens bei Dewey und im Service Learning-Ansatz können graphisch folgendermaßen verdeutlicht werden:

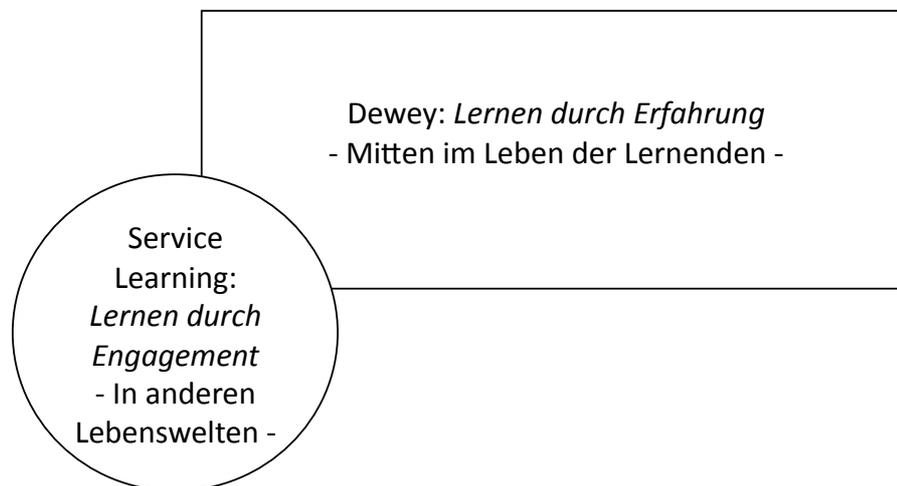


Abb. 11: Zur Unterscheidung der Bezugskontexte des Lernens bei Dewey und im Service Learning-Ansatz

Doch was genau ist mit dem Engagementbegriff im Rahmen des Service Learning-Ansatzes gemeint? Welche Begriffslegungen machen im eigenen Hochschulkontext Sinn? Welche Konsequenzen hat die Fokussierung auf Engagement-Erfahrungen für den Lernprozess der Studierenden? In welchem erweiterten Bezugskontext lässt sich das Engagementverständnis verortet?

#### **4.3.1 Gesellschaftliches Engagement in der Zivilgesellschaft**

In den deutschsprachigen Service Learning-Veröffentlichungen werden zur Beschreibung der sog. Service- bzw. Engagement-Komponente – i.d.R. ohne erkennbare Auseinandersetzung – verschiedene Begriffsvarianten verwendet und die Zivilgesellschaft – analog zum Begriff der Community im amerikanischen Kontext – als Bezugspunkt des Engagements genannt, aber nicht weiter hinterfragt oder erläutert. Aufgrund der Vielzahl von (zusammengesetzten) Begriffen und Debatten rund um das Thema Engagement werden nachfolgend erst einmal die zentralen Begriffe in diesem Zusammenhang geordnet und geschärft, um sie später zur Fundierung des entwickelten Lernverständnisses im Service Learning-Ansatz nutzen zu können.

#### **4.3.1.1 Zum Begriffsverständnis der Zivilgesellschaft**

„Zivilgesellschaft steht für die in vielen Bereichen unserer Gesellschaft gelebte Idee, dass Bürgerinnen und Bürger die Mitgestaltung ihrer Lebenswelt und unserer Gesellschaft zu ihrem eigenen Anliegen machen. Das geschieht zum größten Teil in Netzwerken, Initiativen, Vereinen, Stiftungen und Genossenschaften einer so organisierten Zivilgesellschaft.“ (Krimmer/Priemer 2013, S. 8). Dabei entwickelt sie sich primär in den Bereichen, wo der Staat, der Markt oder Familien an ihre Grenzen kommen bzw. notwendige Leistungen nicht (mehr) erbracht werden können. (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2004, S. 25) Eine aktive Zivilgesellschaft gilt dementsprechend als Indikator für eine funktionierende Gesellschaft.

Die Einrichtungen und Organisationen der Zivilgesellschaft werden unter dem Dachbegriff des gemeinnützigen, sog. Dritten Sektors zusammengefasst. Je nach Bereich handelt es sich in Deutschland hierbei entweder um professionelle Einrichtungen, v.a. im sozialen oder im Gesundheitsbereich, in denen überwiegend hauptamtliche Mitarbeiter beschäftigt sind. Oder es handelt sich um gemeinnützige Organisationen, die primär von der freiwilligen Mitarbeit der Engagierten getragen werden. Dies trifft v.a. auf den Kunst- und Sportbereich zu. Gemeinnützige Organisationen stehen für die Infrastruktur der Zivilgesellschaft und liefern somit einen strukturellen Rahmen für das individuelle Engagement. (vgl. Krimmer/Priemer 2013, S. 8 ff.)

Der Bezug der Service Learning-Erfahrung zur Zivilgesellschaft kann entsprechend zwei Ausprägungen annehmen: Einerseits kann der (politische) Ruf nach einer lebendigen Zivilgesellschaft als eine Art normative Orientierung oder Aufforderung für die Bürger – und somit auch für Studierende – verstanden werden, sich an der Gestaltung der Gesellschaft aktiv zu beteiligen. Eine Vertiefung dieses Aspektes erfolgt dann im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung zum Demokratieverständnis in dieser Arbeit. (vgl. Kap. 4.3.3) Andererseits stellen die Organisationen der Zivilgesellschaft die Orte dar, an denen die Studierenden im Rahmen ihres Service Learning-Projekts tätig werden. Einen vertiefenden Einblick in die Welt der gemeinnützigen Organisationen liefert das Kapitel 4.3.1.3.

#### **4.3.1.2 Zur Begriffsentscheidung für das Gesellschaftliche Engagement**

Das „Herz der Zivilgesellschaft“ bildet das individuelle Engagement. (vgl. BMFSFJ 2010, S. 91) Es beinhaltet die Intention der Engagierten, „zur Verbesserung der Lage anderer oder des Gemeinwohls beizutragen“ (Priller et al. 2011, S. 8).<sup>49</sup> Neben dieser altruistischen Komponente hat Engagement aber auch noch eine weitere Funktion: die der persönlichen Bereicherung. (vgl. Deutscher Bundestag 2002, S. 24)

---

<sup>49</sup> Der Engagement-Begriff ist grundsätzlich nicht begrenzt auf Individuen. Auch im Zusammenhang mit dem Engagement von Organisationen bzw. Unternehmen wird der Begriff verwendet. In dieser Arbeit liegt der Fokus der Auseinandersetzung jedoch auf dem Engagement von Personen.

Auf Basis der Begriffslegung der Enquete-Kommission zur „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ können die grundlegenden Eigenschaften des Engagements folgendermaßen zusammengefasst werden:

„Unter bürgerschaftlichem Engagement wird in der Regel ein individuelles Handeln verstanden, das sich durch Freiwilligkeit, fehlende persönliche materielle Gewinnabsicht und eine Ausrichtung auf das Gemeinwohl auszeichnet. Betont wird darüber hinaus das Stattfinden dieser Tätigkeit im öffentlichen Raum, um vor allem Teilhabe, Transparenz, Verantwortung und Dialog durch Öffentlichkeit zu sichern. Die Gemeinwohlorientierung schließt einen individuellen Nutzen in Form der Aneignung von Wissen und Kompetenz, das Knüpfen und die Pflege sozialer Beziehungen oder andere ideelle Erträge nicht aus.“ (BMFSFJ 2009, S. 10)

Engagement kann aus der Perspektive der Engagierten somit ganz allgemein als die (selbst-)organisierte Übernahme von Aufgaben in der Zivilgesellschaft verstanden werden, die anderen Menschen und dem Engagierten selbst einen Nutzen stiften. Deshalb wird das Thema Engagement in der öffentlichen Wahrnehmung und wissenschaftlichen Auseinandersetzung „zumeist pauschal und normativ positiv besetzt und die Steigerungsmöglichkeit des Engagements über die Anzahl der Engagierten und den Umfang deren Leistungen postuliert“ (Priller et al. 2011, S. 7). Vor diesem Hintergrund kann auch die (implizite) Annahme der positiven Wirksamkeit des Service Learning-Ansatzes gedeutet werden. (vgl. Kap. 2.1.3)

Forschungsarbeiten, die sich mit dem Engagement der Bürger befassen, haben insgesamt in Anzahl und Qualität in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Zu den bekanntesten Studien in diesem Zusammenhang zählt der Freiwilligensurvey, der seit 1999 im fünfjährigen Turnus umfangreiche Daten über die Verbreitung und die Entwicklung des Engagements in Deutschland, u.a. als Grundlage für engagementpolitische Entscheidungen, liefert. (vgl. BMFSFJ 2016, S. 3 ff.)

Neben dem bereits angesprochenen Konzept des „bürgerschaftlichen“ oder auch „bürgerlichen Engagements“<sup>50</sup> existieren in der Engagement-Diskussion jedoch auch noch andere Begriffsvarianten, die jeweils auf unterschiedliche Schwerpunktsetzungen im Verständnis hinweisen sollen. Zu den häufigsten Vertretern zählen dabei das „ehrenamtliche“, das „freiwillige“ und das „(zivil-)gesellschaftliche Engagement“. In der deutschsprachigen Service Learning-Literatur finden sich alle Varianten als Bezugspunkte wieder. Warum in dieser Arbeit das Konzept bzw. der Begriff des „gesellschaftlichen Engagements“ präferiert und ausgewählt wurde, wird nachfolgen begründet.

---

<sup>50</sup> Im öffentlichen und politischen Diskurs hat sich mittlerweile der Begriff des „bürgerlichen Engagements“ weitestgehend etabliert. (vgl. Simonson et al. 2016, S. 29)

Das Konzept des bürgerschaftlichen Engagements ist eng mit dem Ziel der Demokratie-Stärkung und politischer Partizipation verbunden. Im Verständnis der Enquete-Kommission wird es eingegrenzt auf das individuelle Engagement in zivilgesellschaftlichen Organisationen oder staatlichen Institutionen. (vgl. Deutscher Bundestag 2002, S. 24) Diese „Engführung“ der Begriffsvariante des bürgerschaftlichen Engagements wird deshalb an verschiedenen Stellen kritisch betrachtet, denn hierdurch werden zahlreiche andere Möglichkeiten, Verantwortung in der Gesellschaft zu übernehmen, ausgeschlossen. (vgl. u.a. BMFSFJ 2009, S. 11) Dies trifft auch auf den Begriff des ehrenamtlichen Engagements bzw. des Ehrenamts zu, der traditionell insbesondere die längerfristige Übernahme von Ämtern und Funktionen in zivilgesellschaftlichen Organisationen oder Vereinen in den Mittelpunkt stellt. Da eine Service Learning-Teilnahme einen Projektcharakter aufweist (vgl. u.a. Kap. 5.4), eignet sich das ehrenamtliche Engagement nicht als begrifflicher Bezugspunkt. Auch der Terminus des freiwilligen Engagements zielt explizit auf die verbindliche Übernahme von Aufgaben und Arbeiten in der Zivilgesellschaft „über einen längeren Zeitraum“ ab. (vgl. BMFSFJ 2010, S. 91). Der Begriff stellt eine Art Oberbegriff des breiten Engagementspektrums dar, das von selbstorganisierten Tätigkeiten bis hin zu institutionalisierten Freiwilligendiensten reicht. (vgl. BMFSFJ 2016, S. 31) In dieser Begriffsvariante ergibt sich gegenüber dem Begriff des bürgerschaftlichen Engagements ein größerer Spielraum, welche Engagementformen einbezogen werden können. Inhaltlich ist die Definition des freiwilligen Engagements vollständig kompatibel mit der Definition des bürgerschaftlichen Engagements der Enquete-Kommission. (vgl. BMFSFJ 2016, S. 31) Im Hinblick auf die Service Learning-Erfahrung ist der Begriff des freiwilligen Engagements jedoch zu unspezifisch, um dem Engagement-Aspekt näher zu charakterisieren. Auch handelt es sich hierbei um eine Tautologie, denn die Freiwilligkeit wurde als wesentliche Eigenschaft des Engagements bestimmt.

Im Bildungskontext bzw. im Zusammenhang mit der Formulierung von Bildungszielen wird hauptsächlich die Begriffsvariante des (zivil-)gesellschaftlichen Engagements verwendet. (vgl. Bertelsmann Stiftung 2007, S. 9) Im Hochschulkontext zeichnet sich dabei in den letzten Jahren eine Präferenz für den Begriff des gesellschaftlichen statt zivilgesellschaftlichen Engagements ab. (vgl. u.a. Akkreditierungsrat 2013b)<sup>51</sup> Die „Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement“ stellt eines der Qualifikationsziele von Studiengängen an deutschen Hochschulen dar. (vgl. Kap. 5.1.2) Allein deshalb ist die Begriffsvariante des gesellschaftlichen Engagements im Zusammenhang mit dem Service Learning-Ansatz im Hochschulkontext und in der Verwendung in der vorliegenden Arbeit sinnvoll. Die Entscheidung kann auch inhaltlich begründet werden. So hat die Begriffsvariante des gesellschaftlichen Engagements im Vergleich mit den anderen Engagementkonzepten das

---

<sup>51</sup> Diese Entscheidung wurde in einem internen Papier des Akkreditierungsrates damit begründet, dass beide Begriffe in der wissenschaftlichen Debatte, beispielsweise im Zusammenhang mit Service Learning, synonym verwandt werden würden. (vgl. Akkreditierungsrat 2013b, S. 1) Dabei handelt es sich also weniger um eine inhaltlich bzw. konzeptionell begründete Veränderung der Begrifflichkeiten, sondern eher um eine begriffliche Präferenzentscheidung.

Potential und die notwendige Offenheit, die vielfältigen Themen- und Handlungsfelder des individuellen Engagements zu inkludieren. Dies ist insbesondere für eine fachübergreifende Service Learning-Konzeption von Bedeutung. Damit einher geht auch ein zukunftsorientiertes Engagementverständnis, das innovative Einsatzmöglichkeiten beinhaltet, die sich entsprechend der gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen herauskristallisieren (werden), beispielsweise im Zusammenhang mit der Digitalisierung oder Globalisierung. Durch das Weglassen des Begriffs „zivil“ wird auch deutlich, dass sich die Wirkkraft des Engagements nicht nur auf die Zivilgesellschaft beschränkt, sondern sich auf einen erweiterten Bezugskontext, die Gesellschaft als Ganzes bezieht. Diesen Schritt kann man im Sinne einer Verschiebung von einer Output- hin zu einer Outcome-Perspektive verstehen.

#### **4.3.1.3 Die Welt der gemeinnützigen (Partner-)Organisationen**

Das gesellschaftliche Engagement in Deutschland vollzieht sich hauptsächlich in gemeinnützigen Organisationen<sup>52</sup>, die sich denjenigen Themen und Lebensbereichen in der Gesellschaft widmen, in denen der Staat an seine Leistungsgrenzen stößt. Um einen Überblick über die hierbei vorhandene, organisatorische Vielfalt zu bekommen, können diese Organisationen in einem ersten Schritt hinsichtlich ihres Formalisierungsgrades unterschieden werden. Als „formal organisiert“ gelten Vereine und Verbände, Kirchen und religiöse Vereinigungen, staatliche oder kommunale Einrichtungen (z.B. Schulen) sowie „andere formal organisierte Einrichtungen“, z.B. Gewerkschaften, Parteien oder Stiftungen. Individuell organisierte Gruppen werden dagegen primär durch die Engagierten selbst getragen. Hierbei handelt es sich eher um unkonventionelle Projekt oder Initiativen mit einer breiten Themenvielfalt. Sie gelten als „nicht formal organisiert“ und stellen die Form des Engagements in Deutschland dar, die aktuell die größten Zuwächse erfährt. (vgl. BMFSFJ 2016, S. 514 ff.)

In einem Service Learning-Projekt ergeben sich aufgrund der gewählten Organisationsform Konsequenzen für die konkrete Projektarbeit der Studierenden, beispielsweise aufgrund der zur Verfügung stehenden Ressourcen ihrer gemeinnützigen Partnerorganisationen. Grundsätzlich stehen den Engagierten in formal organisierten Einrichtungen eher feste Räumlichkeiten, ausreichend Arbeitsmittel und hauptamtliche Kontaktpersonen zur Verfügung, als das bei individuell organisierten Gruppen ohne eigenes Budget der Fall ist. (vgl. BMFSFJ 2016, S. 524 ff.) Dieser Zusammenhang wird dann noch einmal konkret mit der Darstellung der relevanten Organisationstypen im Kölner Service Learning-Programm verdeutlicht.

---

<sup>52</sup> Dabei wird die Eigenschaft der Gemeinnützigkeit hier so verstanden, dass die Organisation ein gesellschaftlich nützlichem Organisationsziel beinhaltet. Die steuerrechtliche Anerkennung einer Organisation als gemeinnützig wird hierbei nicht vorausgesetzt.

Neben der aufgezeigten organisatorischen Vielfalt unterscheiden sich zivilgesellschaftliche Einrichtungen auch hinsichtlich ihrer Tätigkeitsschwerpunkte.<sup>53</sup> Diese werden im aktuellen Bericht zum Freiwilligensurvey in die folgenden Engagementbereiche eingeteilt: (vgl. BMFSFJ 2016, S. 57)

- Sport und Bewegung
- Schule oder Kindergarten
- Kultur und Musik
- Sozialer Bereich
- Kirchlicher oder religiöser Bereich
- Freizeit und Geselligkeit
- Außerschulische Jugendarbeit oder Bildungsarbeit für Erwachsene
- Politik und politische Interessenvertretung
- Umwelt, Naturschutz oder Tierschutz
- Unfall- oder Rettungsdienst oder Freiwillige Feuerwehr
- Gesundheitsbereich
- Berufliche Interessenvertretung außerhalb des Betriebs
- Justiz oder Kriminalitätsprobleme und einen
- Sonstiges, z.B. Bürgerinitiativen, Arbeitskreise zur Orts- und Verkehrsentwicklung oder Bürgerclubs.

Hierbei können regional durchaus Unterschiede in den Tätigkeitsschwerpunkten zivilgesellschaftlicher Organisationen, ihren Unterstützungsbedarfen und Zielgruppen ausgemacht werden. So führt beispielsweise Heinz Reinders in diesem Zusammenhang an, dass Regionen mit einem höheren Zuwanderungsanteil einen größeren Bedarf an Angeboten zur Sprachförderung von Kindern aufweisen oder an belasteten Industriestandorten Umweltprojekte von besonderem Interesse sein können. (vgl. 2016, S. 34) Darüber hinaus können auch aktuelle, überregionale oder internationale Entwicklungen zu vermehrten Aktivitäten der Bürgerinnen und Bürger sowie der zivilgesellschaftlichen Organisationen in einem bestimmten Themenfeld führen, was sich am Beispiel der Flüchtlingskrise im Jahr 2015 in Deutschland veranschaulichen lässt. Auch hieraus resultieren viele mögliche Anknüpfungspunkte für die Zusammenarbeit der Hochschulen und Zivilgesellschaft bzw. ihren Akteuren im Rahmen von Service Learning-Programmen.

#### **4.3.2 Der Eigensinn des Engagements**

Die Frage, was Menschen antreibt, sich zu engagieren, wurde vielfach in groß angelegten Studien wie dem Freiwilligensurvey untersucht. Einen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten, anderen Menschen helfen zu wollen und dabei Spaß zu haben, zählen zu den meist genannten Gründen, die die Freiwilligen hier auswählen. (vgl. z.B. BMFSFJ 2016, S.12) Auch

---

<sup>53</sup> Für die Altersgruppe der 14-29 Jährigen sind die Bereiche Sport und Bewegung, Unfall- oder Rettungsdienst sowie Jugendarbeit besonders attraktiv. (vgl. BMFSFJ 2016, S. 111)

im Rahmen der eigenen Erhebung wurde die Frage nach der Motivation für die Teilnahme am Service Learning-Programm gestellt („Was hat dich am Service Learning angesprochen?“) Neben dem Engagement-Interesse war es dann insbesondere auch der Wunsch nach „mehr Praxis im Studium“, der die Studierenden für eine Teilnahme motiviert hat. (vgl. hierzu ausführlich Kap. 6.1.3.1) Wichtig für das entwickelte Verständnis über das *Lernen durch Engagement* war es nun jedoch nicht nur, die Motive bzw. die Motivation für die Aufnahme des Engagements heranzuziehen, sondern es zeigte sich, dass v.a. die "innere Bereitschaft" während der Projektarbeit eine wichtige Funktion für die engagementbezogenen Lernprozesse übernimmt. (vgl. Kap. 6.1.4.1) Hierzu wurde dann nach einem passenden Bezugspunkt in der Engagement-Diskussion gesucht. Die Diskussion um den „Eigensinn des Engagements“ (Enquete-Kommission 2002, S. 24) lieferte hierzu erste Hinweise.

#### **4.3.2.1 Zum besonderen Charakter von Engagement-Erfahrungen**

Vor der eigentlichen Annäherung an den Eigensinn des Engagements wird zuerst konkretisiert, was Engagement-Erfahrungen von anderen Erfahrungen unterscheidet, was also den besonderen Charakter dieser Erfahrungen ausmacht. Aus Sicht der Freiwilligen zeichnen sich die Tätigkeiten im Rahmen ihres Engagements – in Abgrenzung gegenüber Erwerbsarbeit – durch ein besonderes Maß an individueller Freiheit, Autonomie und Selbstbestimmung im Handeln aus. Sie wollen aus der eigenen Motivation heraus „sinnstiftende Tätigkeiten“ übernehmen und dadurch auch etwas über ihre Persönlichkeit, über das, was ihnen persönlich wichtig ist und wertvoll erscheint, ausdrücken. (vgl. Güntert 2015, S. 24 ff.) Es handelt sich dabei um eine Tätigkeitsform, „in der sich Menschen als Menschen begegnen“ (Güntert 2015, S. 33).

Im Kontext des Positive Youth Development-Ansatzes wird darüber hinaus, auf Basis umfassender, empirischer Analysen aufgezeigt, „dass insbesondere mit Engagementerfahrungen sowohl eine hohe intrinsische Motivation als auch ein hohes kognitives Involvement verbunden sind“ (Reinders/Christoph 2012, S. 196 mit Bezug auf Larson (2000, S. 173 ff.) zit. nach Reinders 2014, S. 57).

#### **4.3.2.2 Sinn-Verwirklichung im Engagement**

Für den Eigensinn des Engagements ist es wichtig, dass der Ertrag des eigensinnigen Engagements, sein subjektiver Gewinn nicht nur davon abhängt, was dem Engagierten selbst wichtig ist, sondern auch von dem erwarteten Nutzen, den andere davon haben. Das Motto der Engagierten ist dabei: „Ich tue was für andere, was ich für mich und andere als sinnvoll erachte.“ (Würz/Sipreck 2014, S. 4) Der Eigensinn des Engagements ist dabei nicht unbedingt eine Konstante. Vielmehr handelt es sich um ein veränderbares Phänomen, das sich z.B. durch neue Prioritäten im Leben der Engagierten anpassen kann.

Victor Frankl, der sich intensiv mit der individuellen Sinn-Suche beschäftigt hat, merkt dazu an, dass man Sinn nicht verordnen kann, sondern dass jeder Einzelne Sinn für sich (immer

wieder neu) wahrnehmen bzw. finden muss. (vgl. Frankl 2016) Wenn man diesen eigenen Sinn gefunden hat, liegt darin dann die Quelle der Energie, die man braucht, um sich für etwas oder jemanden zu engagieren. „Was man gerne, aus innerer Überzeugung, vielleicht sogar Begeisterung macht, geschieht mit besonderer Kraft und Sorgfalt und deshalb auch im Zweifel mit besserer Qualität und Nachhaltigkeit.“ (Güntert 2015, S. 6) Besonders gut gelingt dies dann auch in der Zusammenarbeit mit anderen Engagierten.

Im Hinblick auf die Themenfelder des Engagements sowie die Art und Weise des ehrenamtlichen Einsatzes sind die Engagierten grundsätzlich frei. (vgl. Sandler 2017, S. 4) In dieser freiheitlichen Ausrichtung kann jedoch dann ein gewisses Konfliktpotential liegen. Denn, wie bereits angesprochen, vollzieht sich das gesellschaftliche Engagement in Deutschland überwiegend in gemeinnützigen Organisationen, die ebenfalls einen eigenen Sinn erfüllen wollen bzw. müssen. „Kollektives Handeln erfordert die Aufteilung und Zuweisung von Aufgaben, das Einhalten von Absprachen, Qualitätssicherung etc. Diese Strukturen können den Erwartungen des Einzelnen an eine expressive, die Person enthüllende Tätigkeit zuwiderlaufen. [...] Erfreulicherweise werden das persönliche Anliegen des Einzelnen und der gute Zweck aus Sicht der Organisation oder der Gesellschaft häufig nahe beieinander liegen. Problematisch wird es dann, wenn die Tätigkeit der Freiwilligen auch Aufgaben enthält, bei denen weniger ersichtlich ist, was sie mit dem eigentlichen Anliegen der Freiwilligenarbeit zu tun haben.“ (Güntert 2015, S. 36) Hier deutet sich also ein möglicher Interessenkonflikt im Zusammenhang mit einer Service Learning-Erfahrung an, der dann beispielsweise zum Anlass für einen Lernprozess über die Engagementwelt und ihre Bedingungen werden kann. (vgl. Kap. 8.2.2)

Ein Aspekt, der in der (aktuellen) Engagement-Debatte mit Blick auf den Eigensinn immer wieder angeführt wird, ist die Kritik an der derzeitigen Ausrichtung der Engagementpolitik. Durch finanzielle Anreize oder andere Lockmittel wie z.B. die Aussicht auf berufliche Qualifizierung soll eine Lenkung der Freiwilligen in bestimmte (prekäre) Gesellschaftsbereiche erreicht werden. Hierdurch wird der Eigensinn mit seinem besonderen Potential jedoch eher ausgehebelt und letztlich in seiner Entfaltung eingeschränkt. (vgl. u.a. Güntert 2015, S. 36 f.; Sandler 2017, S. 9; Würz/Sipreck 2014, S. 2 ff.; Backhaus-Maul/Nährlich/Speth 2017) Daran anknüpfend stellt sich die Frage, ob und wenn ja, inwieweit diese Kritik auch auf die Teilnahmebedingungen am Service Learning-Programm zutrifft. Denn auch hier werden die Studierenden durch bestimmte Anreize geworben, wie durch die Vergabe von Leistungspunkten oder die Aussicht auf einen Pluspunkt im Lebenslauf. Vorwegnehmend kann hierzu gesagt werden, dass die formalen Anreize für sie weniger relevant waren als die Suche nach Gemeinschaft, die Verbindung mit anderen Engagierten und der Wunsch, einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten. (vgl. Kap. 6.1.3.1)

Es scheint also lohnenswert, insbesondere dem Sinn bzw. der Bedeutung von Gemeinschaft weiter nachzugehen. Im Rahmen der theoretischen Analyse zu diesem Aspekt rückt damit auch der Demokratie-Begriff in den Betrachtungsfokus. Engagement „ist ein Grundpfeiler von Demokratie sowie Rechts- und Sozialstaat, sichert Freiheit, schafft Lebensqualität und prägt den Gemeinsinn“ (Backhaus-Maul/Nährlich/Speth 2017, S. 1). Welche Verbindungen weist der Demokratiebegriff nun zur Service Learning-Erfahrung auf?

#### **4.3.3 Demokratie als Voraussetzung und Zielsetzung**

In einem weitreichenden Verständnis kann Demokratie sowohl als „Herrschaftsform“, als „Gesellschaftsform“ als auch als „Lebensform“ verstanden werden. (vgl. hierzu ausführlich Himmelmann 2016, S. 33 ff.) Diese grundlegende Ausdifferenzierung scheint zunächst einmal wichtig als Hintergrundwissen, um der Frage nach den Verbindungslinien zwischen dem Demokratiebegriff und den Service Learning-Erfahrungen auf den Grund gehen zu können. Dass der Service Learning-Ansatz einen Beitrag zur Demokratieentwicklung leisten kann bzw. soll, wurde im Zusammenhang mit dem Entstehungskontext unterschiedlicher Ausrichtungen von Service Learning-Programmen in den USA angesprochen. (vgl. hierzu ausführlich Seifert 2011) In der deutschen Service Learning-Landschaft findet sich ein expliziter Bezug zum sog. Demokratielernen bislang nur im Schulkontext. (vgl. z.B. Sliwka 2004) Generell kann Deutschland als „demokratische Gesellschaft“ bzw. als ein Land mit einem demokratischen Gesellschaftssystem bezeichnet werden. Vor dem Hintergrund zunehmender, weltweiter Nationalisierungsbewegungen rückt die Frage nach dem Erhalt der Demokratie in den letzten Jahren wieder verstärkt in den Mittelpunkt der gesellschaftspolitischen Debatte und damit auch die Frage, welchen Beitrag die Bildungsinstitutionen in Deutschland hierzu leisten können bzw. müssten. (vgl. z.B. Bündnis „Bildung für eine demokratische Gesellschaft“ 2019)

Auch im amerikanischen Pragmatismus und im Konstruktivismus kommt dem Demokratiebegriff eine wesentliche Funktion zu. So ist Demokratie für diese Denkströmungen nicht „bloß äußerer Garant von Wohlstand und guten Lebensverhältnissen, sondern Demokratie ist die inhärente Voraussetzung zur Lebbarkeit und Durchführung dieser Ansätze selbst“ (Reich 2004, S. 43). John Dewey wird dabei als wesentlicher Wegbereiter eines Verständnisses von „Demokratie als Lebensform“ genannt. (vgl. Himmelmann 2016, S. 40 ff.)

##### **4.3.3.1 Die Vision von Gemeinschaft: Deweys Demokratieverständnis**

Für den durchaus politischen Menschen John Dewey bedeutete Demokratie mehr als nur eine Staatsform oder ein Gesellschaftssystem. „Nach Deweys Überzeugung fußt Demokratie [...] auf der anhaltenden Verpflichtung jedes Individuums, dafür zu sorgen, dass es selbst wie auch jedes andere Gesellschaftsmitglied ein möglichst erfülltes und gelingendes Leben führen kann.“ (Hickman 2004, S. 10) Als Gradmesser für die Verwirklichung einer solchen demokratischen Lebensweise in einer Community formuliert er zwei zentrale Kriterien,

nämlich: „Wie zahlreich und unterschiedlich sind die bewusst geteilten Interessen in einer Gemeinschaft?“ und „Wie vollständig und frei ist der Austausch mit anderen Gemeinschaften?“ (Reich 2004, S. 43) Die Weiterentwicklung einer Gesellschaft – hier könnte man im Sinne Deweys von „Kultur“ sprechen – setzt also ein interaktives Miteinander voraus, um möglichst umfassend herauszufinden, was diese „bewusst geteilten Interessen“ innerhalb einer Gemeinschaft sind oder sein könnten, um sie gemeinsam verwirklichen zu können. (vgl. Reich 2004, S. 42 f.) Hierzu ist es entsprechend wichtig, das gewohnte Umfeld zu verlassen, den eigenen Handlungsradius auszuweiten, mit Menschen aus anderen sozialen Gruppen, aus anderen Lebenswelten zu kommunizieren, (soziale) Barrieren (im Kopf) durch gemeinsam geteilte Erfahrungen abzubauen. Damit also ein demokratisches Miteinanderleben verwirklicht werden kann, bedarf es laut Dewey bei den Mitgliedern der Gemeinschaft eine entsprechende Denkweise und Haltung, einen „Sinn für Demokratie“: „Alle Menschen in einer Demokratie müssen am Prozess der Demokratie partizipieren, dies ist für ihn eine Schlüssel- und Schicksalsfrage für den Bestand und die Entwicklung demokratischer Verhältnisse. Deshalb bindet Dewey die Selbstverwirklichung der Menschen an ein möglichst aktives kommunales Leben, in dem zugleich die Individualität zur Geltung kommen soll.“ (Reich 2017, S. 4 f.) Gelingt es einer Gesellschaft nicht, ihre Mitglieder auf die neuen Herausforderungen, die mit der gesellschaftlichen Transformation einhergehen, vorzubereiten, „werden sie durch die Umgestaltung, in die sie verwickelt werden, überwältigt, weil sie ihre Bedeutung und ihre Beziehungen nicht verstehen“ (Dewey 2011, S. 122). Hieran wird dann deutlich, wie aktuell Deweys Gedanken auch heute noch sind.

Für Dewey ist Demokratie und der darin beinhaltete Gleichheitsgrundsatz mit dem Recht verbunden, dass sich jedes Individuum lebenslang entfalten kann. In diesem Zusammenhang sieht er die zentrale Aufgabe der Bildung, die Menschen hierzu zu befähigen. (vgl. Hickman 2004, S. 11) Im Rückbezug auf die Ausführungen über die philosophischen Wurzeln des Service Learning-Phänomens (vgl. Kap. 2.1.2) zeigt sich an dieser Stelle also deutlich die Verbindung zu Deweys Demokratietheorie.

#### **4.3.3.2 Demokratie-Lernen**

Der Grundstein für ein Bewusstsein für Demokratie, für den Sinn und Nutzen einer pluralen Gesellschaft, an der alle ihre unterschiedlichen Mitglieder aktiv teilhaben können bzw. sollen, kann nach Deweys Überzeugung am besten in der Schule gelegt werden. Vor dem Hintergrund der zunehmenden Komplexität in einer Gesellschaft und der dynamischen Vernetzung zwischen verschiedenen Gesellschaften ist die Beschäftigung mit demokratierelevanten Themen jedoch auch auf allen anderen Bildungsstufen möglich. Insbesondere ein Studium eignet sich für eine intensive Auseinandersetzung mit der Frage nach der eigenen Verantwortung, den eigenen Privilegien und der eigenen Rolle innerhalb unserer Demokratie. Hierzu wird heute, in Abgrenzung zum „klassischen Konzept des Demokratie-Lernens“, das eher auf eine inhaltsorientierte Vermittlung von Wissen über die

Demokratie als Voraussetzung zur Lebbarkeit von Demokratie setzte (vgl. Himmelmann 2016, S. 276), im Sinne einer Neuorientierung mehr der direkte Handlungs- bzw. Erfahrungsbezug im Demokratie-Lernen betont: „Demokratie will gelebt werden, um gelernt werden zu können“ (Behrmann 1996, S. 121 zit. nach Himmelmann 2016, S. 276).

Inwiefern der Service Learning-Ansatz in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen bzw. gezielter zum Einsatz kommen könnte, stellt eine interessante Forschungs- bzw. Gestaltungsfrage dar, der in zukünftigen Arbeiten nachgegangen werden sollte.

Für die im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit untersuchten Service Learning-Erfahrungen stellt das demokratische Gesellschaftssystem in Deutschland eine Bedingungsebene dar, die sich im weitesten Sinne auf ihren Verlauf auswirkt. Welche weiteren Bedingungs Ebenen hierfür eine Rolle spielen, wird das nachfolgende Kapitel aufzeigen.

## **5. Die kontextspezifische Einbettung der untersuchten Service Learning-Erfahrungen**

Eine Service Learning-Erfahrung wird durch zahlreiche Bedingungen geprägt, die sich auch auf die engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners auswirken. Für die Entwicklung einer Grounded Theory in diesem Zusammenhang reicht es jedoch nicht aus, „einfach festzustellen, daß bestimmte Bedingungen existieren [...] den Bedingungen muß Spezifität verliehen werden, [...] damit sie hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes Bedeutung gewinnen“ (Stauss/Corbin 1996, S. 139 f.). Um dieses „höchste Analyseniveau“ der Grounded Theory zu erreichen, schlagen Strauss und Corbin die Arbeit mit der „Bedingungsmatrix“ vor. (vgl. 1996, S. 132 ff.)

Bei einer Bedingungsmatrix handelt es sich um ein „analytisches Hilfsmittel, ein Diagramm, das beim Berücksichtigen des weiten Bereichs von Bedingungen und Konsequenzen in bezug auf das untersuchte Phänomen dienlich ist“ (Stauss/Corbin 1996, S. 132). Welche Bedingungen bzw. Bedingungs Ebenen für den eigenen Forschungsgegenstand relevant sind, muss sich in der Datenanalyse erhärten. Danach können sog. „Bedingungspfade“ verfolgt werden: „Das Verfolgen von Pfaden beinhaltet das Nachzeichnen eines Ereignisses oder Vorkommnisses von der Handlungs- und Interaktionsebene ausgehend durch die verschiedenen Bedingungs Ebenen hindurch, um festzustellen, wie sie miteinander in Beziehung stehen. Dies wird getan, um Bedingungen und Konsequenzen unmittelbar mit Handlung/Interaktion zu verknüpfen.“ (Stauss/Corbin 1996, S. 139)

In der vorliegenden Arbeit wurde die Bedingungsmatrix genutzt, um eine genauere Vorstellung davon zu gewinnen, welche Bedingungen bzw. Bedingungs Ebenen sich direkt oder indirekt auf die erlebten Situationen der Studierenden im Rahmen ihrer Service Learning-Erfahrung ausgewirkt hatten.

Dabei kristallisierte sich heraus, dass es notwendig ist, eine Unterscheidung zu treffen in die umgebungsbezogenen, interaktionsbezogenen und subjektbezogenen Bedingungen einer Service Learning-Erfahrung:

Die umgebungsbezogenen Bedingungen werden hier im Begriff der "kontextspezifischen Einbettung" zusammengefasst: Bei der kontextspezifischen Einbettung handelt es sich um Rahmenbedingungen, die die untersuchten Service Learning-Erfahrungen in struktureller Hinsicht prägten. Sie setzen sich konkret zusammen aus den Projektbedingungen, den Programmbedingungen, den Organisationsbedingungen und den Systembedingungen.

Die Subjektbedingungen der Service Learner sowie die wirksamen Bedingungen auf den unterschiedlichen Interaktionsfeldern einer Service Learning-Erfahrung werden angesichts ihrer direkten Verbindung zum *Lernen durch Engagement* in Kapitel 6 dargelegt.

Zusammenfassend kann die Bedingungs­matrix der untersuchten Service Learning-Erfahrungen auch graphisch veranschaulicht werden.

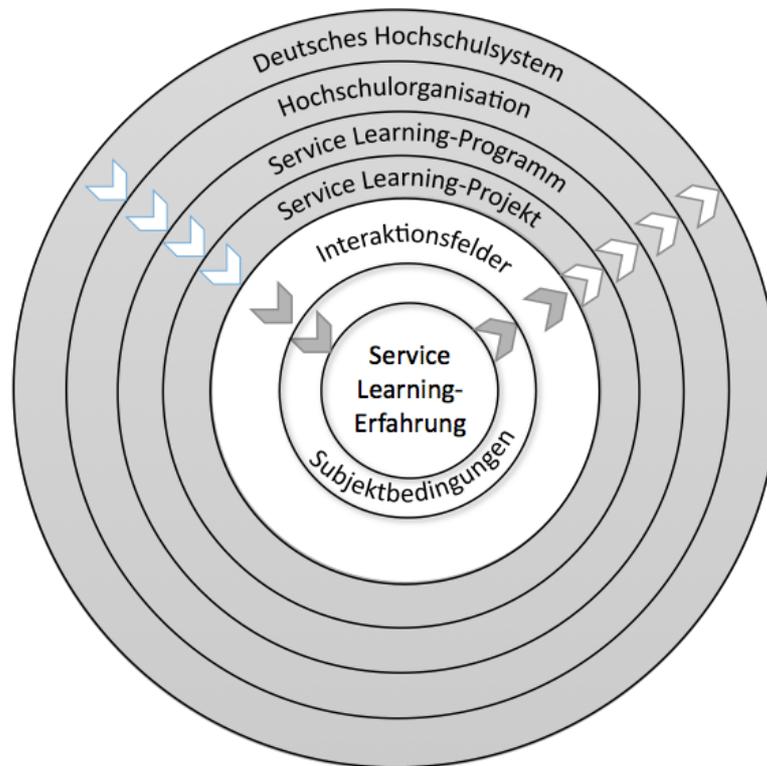


Abb. 12: Die Bedingungs­matrix der untersuchten Service Learning-Erfahrungen

Nachfolgend geht es also zunächst um die weiter außen liegenden, strukturellen Bedingungs­ebenen einer Service Learning-Erfahrung, die die engagementbezogenen Lernprozesse der Service Learner im weite(sten) Sinne prägen – und letztlich auch begrenzen. Die einzelnen Bedingungs­ebenen werden dabei entsprechend ihrer Wirkrichtung auf die weiter innen liegenden Bedingungs­ebenen von außen nach innen eingeführt.

Mit der Offenlegung der spezifischen Kontextbedingungen des Forschungsgegenstands wird gleichzeitig dann auch die Reichweite der entwickelten Grounded Theory bestimmt.

### 5.1 Zu den Systembedingungen: die Vorgaben des deutschen Hochschulsystems

Auf der Systemebene sind es die Vorgaben des Hochschulsystems, die eine Service Learning-Erfahrung im weitesten Sinne mitprägen. Insbesondere die expliziten und impliziten Zielsetzungen, Leitbilder und Orientierungsrichtlinien zur Gestaltung der Hochschulausbildung, die im Zusammenhang mit der Bologna-Reform stehen, spielen hierbei eine Rolle. Durch sie haben sich einerseits die Arbeitsbedingungen der Hochschulen

und andererseits auch die Studienbedingungen für die Studierenden verändert. Die Gründung und Ausrichtung des ProfessionalCenters der Universität zu Köln, an dem das untersuchte Service Learning-Programm angesiedelt ist, kann über diese neuen Bedingungen des Hochschulsystems hergeleitet werden.

### **5.1.1 Qualifikationsrahmen**

Zur Vereinfachung der Mobilität von Lernenden in Europa wurde auf einer der Bologna-Nachfolgekonferenzen im Jahr 2003 der Grundstein für die Erarbeitung eines europäischen Qualifikationsrahmens gelegt, der eine Bewertung und einen Vergleich von unterschiedlichen Qualifikationen auch im Hinblick auf einen europäischen Arbeitsmarkt ermöglichen soll. Dieses Rahmenwerk diente als Grundlage für die Entwicklung von nationalen Qualifikationsrahmen, in Deutschland dem „Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen“ (DQR). Auf acht Niveaustufen zählt der DQR sowohl fachliche als auch personale Kompetenzen auf, die notwendig sind, um eine bestimmte Qualifikation zu erlangen. (vgl. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen 2011, S. 3 ff.) Hierdurch wurde ein normativer Bezugsrahmen geschaffen, der dem Lehren und Lernen im Kontext des formalen Bildungssystems in Deutschland eine entsprechende Richtung und Gewichtung verleiht. Das Lehren und Lernen an einer Hochschule ist somit nicht grundsätzlich frei zu gestalten, sondern soll diese Vorgaben erfüllen.

### **5.1.2 Akkreditierung**

Im Zusammenhang mit der Akkreditierung von Studiengängen werden diese Vorgaben durch vier „Qualifikationsziele“ konkretisiert: „Diese umfassen fachliche und überfachliche Aspekte und beziehen sich insbesondere auf die Bereiche

- wissenschaftliche oder künstlerische Befähigung,
- Befähigung, eine qualifizierte Erwerbstätigkeit aufzunehmen,
- Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement
- und Persönlichkeitsentwicklung.“ (Akkreditierungsrat 2013a, S. 11)

Auf den Einsatz „adäquater Lehr- und Lernformen“ wird hier entsprechend verwiesen. (vgl. Akkreditierungsrat 2013a, S. 11)

Die Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement ist neben der fachlichen, beruflichen und persönlichen Qualifizierung der Studierenden also eine gleichwertige Aufgabe der Hochschulen. Aus der Perspektive der Hochschulen stellt ein Service Learning-Programm eine praktikable Möglichkeit dar, dieser Akkreditierungs-Verpflichtung nachzukommen. Aus der Perspektive der Studierenden wird durch ein Service Learning-Angebot ein erweiterter Handlungsrahmen im Studium geschaffen, in dem sie sich aktiv, gesellschaftlich engagieren können. Ein Automatismus zwischen der Teilnahme an einem Service Learning-Projekt und der Befähigung zum gesellschaftlichen Engagement besteht dabei jedoch nicht.

### **5.1.3 Kompetenzorientierung**

Auch das Prinzip der „Kompetenzorientierung“ in den Studiengangskonzepten zählt zu den Folgen der Bologna-Reform. Welche fachspezifischen und fachübergreifenden Kompetenzen ein Studierender im Rahmen seines Studiums erwerben soll, wird dabei aus der „Logik der Anwendung“ heraus beschrieben. (vgl. Buchfeld/Dilger 2012, S. 2) Das Kompetenzprofil eines Studiengangs soll sich also am zukünftigen Tätigkeitsprofil der Hochschulabsolventen orientieren. (vgl. González/Waagenar 2006, S. 90 ff.) Dabei sollen auch die sich wandelnden Anforderungen von Arbeitswelt und Gesellschaft miteinbezogen werden. (vgl. Stifterverband 2013, S. 43) Die berufliche Verwertbarkeit der Studienleistungen wird somit in den Mittelpunkt der Studiengangs- und Modulgestaltung gestellt. Diese Verwertungsorientierung auf struktureller Ebene wirkt sich letztlich auch auf den Aufmerksamkeitsfokus von Studierenden und damit auf ihr Studierverhalten aus. (vgl. Euler 2012) In der Analyse der Daten zeigte sich dieses Phänomen in unterschiedlichen Aussagen der Service Learner, in denen deutlich wurde, dass sie mit ihrer Teilnahme am Service Learning-Programm ein bestimmtes berufliches Verwertungsinteresse verfolgten oder gezielt bestimmte Kompetenzen erweitern wollten. (vgl. Kap. 6.1.3.1)

## **5.2 Zu den Organisationsbedingungen: die Ausrichtung der Hochschulorganisation**

Während die Richtlinien des Hochschulsystems alle Hochschulen bzw. Service Learning-Anbieter in Deutschland gleichermaßen betreffen, spielt es für die jeweilige Ausrichtung eines Service Learning-Programms eine entscheidende Rolle, wie bzw. wo es innerhalb einer Hochschulorganisation eingebunden ist. Um im nächsten Unterkapitel die spezifischen Leitlinien des Kölner Service Learning-Programms erläutern zu können, werden hier zunächst die organisationsbezogenen Rahmenbedingungen der untersuchten Service Learning-Erfahrungen an der Universität zu Köln vorgestellt.

### **5.2.1 Das Studium (Integrale) an der Universität zu Köln**

Die Universität zu Köln wurde im Jahr 1388 von den Bürgern der Stadt Köln gegründet und liegt als „Campus-Universität“ im Zentrum Kölns. Sie zählt mit rund 50.000 Studierenden zu den größten Universitäten Deutschlands und bietet ein breites Studienangebot, das sich auf sechs Fakultäten verteilt. (vgl. Universität zu Köln 2019b) Im Rahmen der Umstellung der Studiengänge auf das gestufte Studiensystem wurde mit dem „Studium Integrale“ in den Bachelorstudiengängen ein Wahlpflichtbereich verankert, in dem die Studierenden aus einem breiten Angebotsspektrum Lehrveranstaltungen im Umfang von insgesamt 12 Leistungspunkten auswählen können. Der Bereich kann somit wie ein Modul aufgefasst werden, wobei die einzelnen Veranstaltungen jeweils nicht benotet werden.

„Das Studium Integrale [...] kann sowohl eine akademisch-wissenschaftsbezogene Ausrichtung als auch eine professionsbezogene Ausrichtung haben, die der Entwicklung der

Berufsfähigkeit dienen. Das Studium Integrale soll Kompetenzen fördern und vermitteln, die über einzelne fachliche Wissensbestände hinausgehen bzw. die wissenschaftliche wie personenbezogene Grundhaltungen betreffen: Wissenschaftliche Neugier, systematisches und analytisches Denken, Auseinandersetzung mit Komplexität, Lösungsorientierung und andere Fähigkeiten, zum Beispiel Teamfähigkeit und fremdsprachliche Kompetenzen.“ (Universität zu Köln 2019a)

### **5.2.2 Das ProfessionalCenter**

Das Service Learning-Programm der Universität zu Köln ist an einer zentralen Einrichtung der Hochschule angesiedelt: dem „ProfessionalCenter“. Das ProfessionalCenter ist eine wissenschaftliche Einrichtung des Prorektorates für Studium und Lehre, die im Jahr 2008 unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Detlef Buschfeld gegründet, und später, unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Bernadette Dilger, verstetigt wurde. Die Zielsetzung des ProfessionalCenters besteht darin, durch kooperative und praxisnahe Service- und Weiterbildungsangebote eine Brücke zwischen Studium und Beruf sowie zwischen Universität und Arbeitsmarkt bzw. Gesellschaft<sup>54</sup> zu bauen. Hierdurch soll es Studierenden aller Fakultäten ermöglicht werden, berufsrelevante Kompetenzen zu stärken und eine bessere Orientierung für den Berufseinstieg zu erhalten. Die Lehrveranstaltungen des ProfessionalCenters sind interdisziplinär konzipiert. Neben dem klassischen Seminarangebot, das in die Bereiche Kompetenztrainings, Lern- und Studienhilfen, Sprachkurse und Universitas aufgeteilt ist, werden Sonderveranstaltungen angeboten, wie Ringvorlesungen mit Workshops oder das Programm „Power Your Life“, das es Studierenden ermöglicht, Projekte in Kooperation mit Unternehmen zu bearbeiten.

### **5.3 Zu den Programmbedingungen: die Gestaltung des Service Learning-Programms**

Bei dem Service Learning-Programm der Universität zu Köln handelt es sich um ein fachübergreifendes sowie curriculares Angebot im Studium Integrale. (vgl. Kap. 2.2.2) Über die Programmstruktur ergeben sich bestimmte Rahmenbedingungen, wie z.B. die zeitliche Eingrenzung der Service Learning-Projekte auf ein Semester oder die heterogene Zusammensetzung der Studierenden-Teams, die die Erfahrung der Service Learner direkt oder indirekt prägen. Weitere Spezifika lassen sich darüber hinaus auch durch die organisatorische Verankerung des Programms am ProfessionalCenter erklären, wie beispielsweise die Zusammenarbeit mit Dozierenden, die überwiegend aus der Praxis kommen oder die kommunizierte Ausrichtung der Angebote in Hinblick auf die Möglichkeit zur Berufsorientierung und beruflichen Entwicklung durch eine Teilnahme am Programm.

---

<sup>54</sup> Die Zielsetzung, eine Brücke in die Gesellschaft zu bauen, wurde dabei erst nach der Implementierung und Verstetigung des Service Learning-Programms in das Leitbild des ProfessionalCenters aufgenommen. Hieran kann verdeutlicht werden, dass von dem Konzept nach dem Push-Prinzip auch ein Ruck in Richtung Mission Gesellschaft, zumindest auf Organisationsebene, ausgehen kann.

### 5.3.1 Leitlinien zur Durchführung des Kölner Service Learning-Programms

Durch die Verbindung von universitärer Lehre und reflektierter Praxiserfahrung in gemeinnützigen Organisationen wird mit dem Service Learning-Programm die Zielsetzung der umfassenden Handlungskompetenz in gesellschaftlichen Kontexten gefördert. Mit gemeinnützigen Praxiskooperationspartnern werden dazu authentische Projektaufgaben definiert. Durchgeführt werden die Projekte in möglichst interdisziplinär zusammengesetzten Gruppen. Vor und während ihrer einsemestrigen Projektarbeit werden sie im Rahmen einer begleitenden Lehrveranstaltung durch universitätseigene oder externe Dozierende im entsprechenden Projektbereich unterstützt. Hierfür werden sog. Meilensteintermine festgelegt (vier bis fünf Termine im Semester), an denen mehrere Gruppen mit einem gemeinsamen Themenschwerpunkt zusammenkommen, um theoretische Impulse für ihre Projektarbeit sowie Raum für die Reflexion ihrer Erfahrungen zu erhalten. Darüber hinaus sind weitere Treffen der Dozierenden mit den Teams zur Besprechung individueller Fragestellungen möglich. Eine gemeinsame Auftakt- und Abschlussveranstaltung zu Beginn und zum Ende des Semesters rahmen die Projektarbeit der Studierenden. Als Prüfungsleistung können die Teilnehmenden entweder eine Präsentation halten oder einen Abschlussbericht erstellen. Weitere Formen des Leistungsnachweises sind in Absprache mit den Betreuungspersonen möglich. Bachelorstudierende erhalten hierfür drei Leistungspunkte. Dies entspricht einem Workload von 90 Stunden.

Bezugnehmend auf die bisher geleistete Auseinandersetzung können die Leitlinien des Kölner Service Learning-Programms wie folgt zusammengefasst werden:

- Die Teilnahme am Service Learning-Programm erfolgt freiwillig.
  - Das Service Learning-Programm ist an der Universität zu Köln im Studium Intergrale als Wahlpflichtveranstaltung verankert, d.h. Studierende können aus einem breiten Spektrum auswählen und frei entscheiden, ob sie sich in diesem Rahmen engagieren wollen und wenn ja, zu welchem Zeitpunkt innerhalb ihres Studiums. Diese Prämisse wird als wichtiger Ausgangspunkt für den individuellen Entwicklungsprozess betrachtet.
- Für die Teilnahme am Service Learning-Programm erhalten Studierende kein Geld, aber Leistungspunkte.
  - Vergleichbar mit einer Aufwandsentschädigung erhalten Studierende für ihre Teilnahme an einem Service Learning-Projekt drei Leistungspunkte. Diese Art der Belohnung kann entsprechend als Anreiz dienen, sich dem Thema gesellschaftliches Engagement als Teil des Studiums im Sinne eines niederschweligen Angebotes anzunähern.
- Service Learning-Angebote werden als interdisziplinäre Team-Projekte konzipiert.
  - Ein Service Learning-Projekt ist zeitlich auf ein Semester begrenzt. Es zeichnet sich durch eine vorab durch einen gemeinnützigen Partner definierte Aufgabenstellung aus, die als inhaltlicher Rahmen für die

Zusammenarbeit der Studierenden aus unterschiedlichen Studiengängen in der Projektgruppe dient.

- Service Learning-Projekte sind kooperativ und sozial eingebunden.
  - Das Engagement im Rahmen einer Service Learning-Teilnahme findet in Kooperation mit einer Organisation oder einer sozialen Gruppe statt, die einen gemeinnützigen Zweck verfolgt.
- Service Learning-Projekte sind gemeinwohlorientiert und dürfen der individuellen Entwicklung der Teilnehmenden nicht schaden.
  - Service Learning-Projekte sollen im Einklang mit der demokratischen Grundordnung Deutschlands stehen und einen Nutzen für die Gesellschaft und die beteiligten Individuen stiften.
- Service Learning-Projekte finden im öffentlichen Raum bzw. im Kontext der Zivilgesellschaft statt.
  - Die Projektarbeit unterliegt nicht der Geheimhaltung sondern soll im Gegenteil einen (zivil-)gesellschaftlichen Dialog und mehr Transparenz schaffen.
- Studierende haben die Möglichkeit zur Mitbestimmung bei Entscheidungen im Rahmen ihres Service Learning-Projekts.
  - Diese Prämisse stellt eine Art Grundprinzip dar, das insbesondere vor dem Hintergrund der Studierendenorientierung bei der Planung und Umsetzung der Projektarbeit gelten soll.
- Service Learning-Angebote stellen eine Erweiterung des kernständigen Angebots gemeinnütziger Kooperationspartner dar.
  - Durch das Engagement der Studierenden sollen keine Verdrängungseffekte auf reguläre Beschäftigung im gemeinnützigen Sektor entstehen.
- Das Themenspektrum der begleitenden Lehrveranstaltungen greift (aktuelle) gesellschaftlich relevante, übergreifende Fragestellungen auf und liefert eine thematische Orientierung zur Begleitung der Arbeitsprozesse im Rahmen der Service Learning-Projekte.
  - Hierdurch soll eine Verknüpfung von realen Praxiserfahrungen und konzeptioneller Auseinandersetzung erreicht werden.
- Die Dozierenden in einem Service Learning-Programm übernehmen die Rolle des fachkompetenten Projekt-Coaches.
  - Neben der fachlichen Einführung begleiten und beraten die Dozierenden die Studierenden im Rahmen ihrer Projektarbeit.
- Service Learning-Erfahrungen werden umfassend reflektiert.
  - Durch den Einsatz systematischer Reflexionsinstrumente und die Aufarbeitung der situativen Erfahrungen sollen zwar anwendungsorientierte, jedoch auch flexibel zugängliche Kompetenzen entwickelt werden.

- Die Aktivitäten im Rahmen des Service Learning-Programms werden durch weitere Initiativen gerahmt.
  - Hierzu zählen beispielsweise die Durchführung von Freiwilligentagen an der gesamten Universität oder Summer Schools mit einem kompatiblen Themenfokus.
- Die Projektarbeit der Studierenden wird kontinuierlich dokumentiert und einer breiteren Zielgruppe zugänglich gemacht.
  - Hierzu wird der Engagement-Blog „Eine Million und Ich“ sowie eine Facebook-Seite genutzt. Auch wiederkehrende Pressearbeit gehört zur Bekanntmachung der Service Learning-Aktivitäten.
- Service Learning-Projekte stehen auch Studierenden anderer, kooperierender Hochschulen offen.
  - Durch die Öffnung des Angebotes auch für Studierende anderer Kölner Hochschulen (Fachhochschule Köln, Katholische Hochschule NRW), soll die Teilnehmervielfalt und das Disziplinenangebot erweitert werden. Hierzu werden Kooperationsvereinbarungen mit den Hochschulen getroffen.
- Das Service Learning-Programm wird regelmäßig evaluiert und kontinuierlich weiterentwickelt.
  - Hierzu zählen Begleitforschungsprojekte und Evaluationen, um Gestaltungsideen für die Weiterentwicklung des Programms zu gewinnen sowie die Durchführung von Grundlagenforschung.

### **5.3.2 Das Service Learning-Angebot in der Praxis**

Seit dem Wintersemester 2010/11 bietet das ProfessionalCenter der Universität zu Köln Studierenden im Rahmen des Studium Integrale-Angebots durchschnittlich 20 Projekte pro Semester in Zusammenarbeit mit einem gemeinnützigen Partner an. Für die Projekte können sich Studierende über die Website des ProfessionalCenters mit der Angabe von Prioritäten bewerben. In der Regel erfolgt dabei eine Zuteilung innerhalb des Wunschspektrums.

Die Modulbeschreibung aus dem Wintersemester 2010/11 zeigt das Angebot für die Studierenden beispielhaft auf.

<b>Name</b>	<b>Service Learning</b>		
<b>Leistungspunkte</b>	3 LP	<b>Turnus</b>	1-semesterig
<b>Präsenzzeit</b>	30 h	<b>Praxisprojekt / Selbststudium</b>	60 h
<b>Prüfungsmodalitäten</b>	Erstellung eines Projektportfolios, Präsentation		
<b>Lehrveranstaltungen</b>	Vortrag, (Seminar,) Praxiseinsatz und Reflexionsworkshops		
<b>Ziele / Kompetenzen</b>	<p>Im Rahmen ihres Praxiseinsatzes in einer gemeinnützigen Einrichtung entwickeln Studierende in interdisziplinären Teams konstruktive Lösungsansätze für eine vorgegebene gesellschaftlich relevante Problemstellung. Dabei wenden Sie eigenständig Kenntnisse des begleitenden Theorieseminars an. Sie präsentieren die Ergebnisse ihrer Arbeit am Ende des Projektes. Durch eine semesterbegleitende Reflexion sind die Studierenden in der Lage, ihre Erfahrungen in den verschiedenen Lebens- und Arbeitskontexten ihres Praxiseinsatzes zu analysieren und Rückschlüsse auf den individuellen Erwerb von Kompetenzen zu ziehen. Zusätzlich erhalten Studierende Einblicke in gemeinnützige Arbeit und leisten einen Beitrag zu einer partizipierenden Gemeinschaft. Darüber entwickeln die Studierenden eine individuelle Position/Haltung zu ehrenamtlicher Tätigkeit. Durch die Zusammenarbeit mit lokalen Partnern wird die Sensibilität für regionale gesellschaftliche Anliegen gestärkt, teilweise sogar für global relevante Zukunftsthemen.</p>		
<b>Inhalte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grundlagen des Service Learnings</li> <li>- Grundlagen des Projektmanagements</li> <li>- Reflexion und ihre Bedeutung im Hinblick auf den Transfer von Kompetenzerwerb im sozialen Umfeld auf die Berufs-/ Lebenswelt</li> <li>- semesterbegleitendes Theorie-Seminar zu verschiedenen Themenbereichen</li> <li>- Praxiseinsatz/Projektarbeit in einer gemeinnützigen Einrichtung</li> </ul>		
<b>Hinweise zu Lehr- / Lernformen</b>	Fachlich angebundenes Projektlernen, Erfahrungslernen, angeleitete Reflexion, Gruppenarbeit, Präsentationen		
<b>Literatur</b>	<p>Bartsch, G./Gellert, C./Miller, J. (2009): Wie kommt Service Learning in die Hochschule? In: Altenschmidt, K./Miller, J./ Stark, W. (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen, Weinheim und Basel 2009</p> <p>Baltes, A. M./Hofer, M./Sliwka, A. (2007): Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten, Weinheim und Basel 2007</p>		
<b>Verantwortlich</b>	ProfessionalCenter der Universität zu Köln		

Abb. 13: Modulbeschreibung Service Learning

Verantwortlich für die Organisation und Durchführung des Service Learning-Programms an der Universität zu Köln ist die zuständige Programmkoordinatorin, die als wissenschaftliche Mitarbeiterin in Vollzeit und befristet am ProfessionalCenter angestellt ist.

#### **5.4 Zu den Projektbedingungen: die Engagement-Settings der Service Learning-Projekte**

Das entscheidende Abgrenzungsmerkmal zwischen dem Service Learning-Ansatz und anderen praxisorientierten Lehr-Lernansätzen stellt die gesellschaftliche Relevanz bzw. die Gemeinwohlorientierung der Projektarbeit dar. Dieser Grundsatz wird in der Praxis durch die Verankerung der Service Learning-Projekte in der lokalen Zivilgesellschaft, meist in gemeinnützigen Organisationen umgesetzt. Insofern spielen neben den aufgezeigten Bedingungssebenen der Hochschuleseite auch die (Rahmen-)Bedingungen der Projektpartner eine wichtige Rolle für die Ausprägung und den Verlauf einer Service Learning-Erfahrung. Grundsätzlich können im Kölner Service Learning-Programm gemeinnützige Organisationen aller Formen und Tätigkeitsschwerpunkte (vgl. Kap. 4.3.1.3) mitwirken, sofern sie mit den Leitlinien des Programms vereinbar sind.

Die konkreten Aufgabenstellungen für die Studierenden werden jeweils durch eine projektverantwortliche Ansprechperson des Kooperationspartners definiert. Hierbei soll es sich um eine reale Problemstellung der gemeinnützigen Organisation bzw. einen echten Unterstützungsbedarf handeln. Eine gewisse Lenkung bei der Formulierung der Aufgabenstellung ergibt sich dabei durch die notwendige Zuordnung des Projekts zu einer begleitenden Lehrveranstaltung, d.h. die Aufgabenstellung muss entweder in den vorhandenen Seminarthemenkanon passen oder ggf. kann auch eine adäquate, neue begleitende Lehrveranstaltung konzipiert werden. All dies sind Schritte, die im Vorfeld zur Projektveröffentlichung stattfinden, die aber bereits auf erste, inhaltliche Begrenzungen der engagementbezogenen Lernprozesse durch die Programm-Bedingungen hinweisen.

Aufgrund der inhaltlichen und strukturellen Verankerung in den gemeinnützigen Organisationen werden die Bedingungen eines Service Learning-Projekts nachfolgen im Begriff des "Engagement-Settings" spezifiziert. In einem Engagement-Setting werden die jeweiligen Merkmale der Partnerorganisation ("Organisationstyp"), der Aufgabenstellung ("Aufgabentyp") und der begleitenden Lehrveranstaltung ("Seminarartyp") kombiniert.

Zur Ausarbeitung der Engagement-Settings im Kölner Service Learning-Programm wurden in Ergänzung zu den analysierten Aussagen der Studierenden, welche Hinweise auf diesen strukturellen Rahmen lieferten, im Sinne einer Dokumentenanalyse auch die Projektbeschreibungen miteinbezogen sowie Internetrecherchen zu den jeweiligen Kooperationspartnern durchgeführt, beispielsweise um weitere Informationen über deren Finanzierungsstruktur zu sammeln. In einem ersten Schritt geht es nun darum, das Spektrum der Engagement-Settings im Kölner Service Learning-Programm aufzuzeigen.

Methodisch handelt es sich bei den Engagement-Settings bzw. Projekttypen um eine „Kombination von Typologien“ (Kelle/Kluge 2010, S. 89), konkret: eine Zusammenführung der Organisations-, Aufgaben- und Seminartypen, die der anschaulichen Zuordnung der einbezogenen Fälle dienen soll. Jeder Fall, der in die Untersuchung eingeflossen ist, kann dann einem bestimmten Engagement-Setting zugeordnet werden:

Organisationstyp								
		Professionelle Organisation für Menschen mit Unterstützungsbedarf	Semi-professionelle Organisation für Menschen mit Unterstützungsbedarf	Globale Lobby-Organisation mit lokalen Aktivist*innen	Lokale Lobby-Organisation für gesellschaftlich relevante Themen	Idealist für eine bessere Welt	Internationale Hilfsorganisation	
Aufgabentyp	Maßgeschneiderte Konzepterstellung	SL_4, SL_6	SL_27, SL_5		SL_26, SL_8 (Projekt 1)	SL_25		Projektbezogener Input
	Offene Produktentwicklung		SL_11, SL_14	SL_22	SL_16, SL_12	SL_13		Projektbezogener Austausch
	Definierte Aktion			SL_23	SL_8 (Projekt 2), SL_7		SL_2, SL_3	Projektbezogener Austausch
	Freie Aktion					SL_10, SL_20, SL_21		Projektbezogener Austausch
	Gemeinsam Gestalten	SL_17, SL_15						Angeleiteter Erfahrungsaustausch
	Einfach Mithelfen	SL_9, SL_18, SL_19, SL_24	SL_1					Angeleiteter Erfahrungsaustausch
								Seminartyp

Abb. 14: Fallzuordnung zu den jeweiligen Engagement-Settings

Hierbei geht es explizit nicht um eine Bewertung der unterschiedlichen Engagement-Settings im Sinne von besser oder schlechter, sondern vielmehr darum, ihre jeweiligen Ausprägungen später zur Erklärung von Unterschieden in den engagementbezogenen Lernprozessen der Service Learner nutzen zu können. Hierzu werden die einzelnen Merkmalstypen nachfolgend noch einmal differenziert dargelegt.

#### 5.4.1 Die Organisationstypen der Kooperationspartner

In den untersuchten Service Learning-Erfahrungen konnten insgesamt sechs Typen von Organisationen ausgemacht werden, die sich hinsichtlich ihrer "Organisationsstruktur" und ihres "Organisationszwecks" unterscheiden.

ORGANISATIONSTYP		Organisationszweck		
		Praktische Unterstützung einer Zielgruppe vor Ort	Lokale Interessenvertretung	Einsatz für ein globales Thema
Organisationsstruktur	Professionelle Organisation	Professionelle Organisation für Menschen mit Unterstützungsbedarf	Lokale Lobby-Organisation für gesellschaftlich relevante Themen	Internationale Hilfsorganisation
	Etablierte Mehrkämpfer	Semi-professionelle Organisation für Menschen mit Unterstützungsbedarf	-	Globale Lobby-Organisation mit lokalen Aktivisten
	Einzelkämpfer im Projektstatus	-	-	Idealisten für eine bessere Welt

Abb. 15: Organisationstypen

In der **Organisationsstruktur** des gemeinnützigen Partners wurden Aspekte gebündelt, wie die Mitarbeiterstruktur (ehrenamtliche/hauptamtliche Mitarbeiter), der Organisationsstatus (im Aufbau/institutionalisiert), die finanzielle Ausstattung (finanziell einigermaßen gut aufgestellt/prekäre Finanzierungssituation) sowie die räumliche Situation (Anlaufstelle für Zielgruppe mit entsprechenden Räumlichkeiten/nur Büro- bzw. Besprechungsräume/keine Räumlichkeiten).

So ließen sich drei verschiedene Ausprägungen der Organisationsstruktur der Partnerorganisationen herausarbeiten:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professionelle Organisation</li> </ul>
<p>In einer "Professionellen Organisation" arbeiten überwiegend hauptamtliche Mitarbeiter. Der Organisationsstatus ist institutionalisiert und die Finanzierung ist über eine Mischfinanzierung aus öffentlichen Geldern und Spenden einigermaßen gut gesichert. In der Einrichtung vor Ort gibt es eine Anlaufstelle für die Zielgruppe. Zusätzliche Räumlichkeiten wie Besprechungsräume sind vorhanden.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etablierte Mehrkämpfer</li> </ul>
<p>In einer Organisation, die hier als "Etablierte Mehrkämpfer" bezeichnet wird, arbeiten überwiegend ehrenamtliche Mitarbeiter, die sich in regionalen Ortsgruppen organisieren und von einer professionellen Unterstützerstruktur im Hintergrund profitieren. Die Finanzierung setzt sich aus öffentlichen Geldern, oft Projektmittel, und Spenden zusammen. Meist sind kleinere Anlaufstellen als Treffpunkte vorhanden, in einem eher unkonventionellen Rahmen.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einzelkämpfer im Projektstatus</li> </ul>

In einer Organisation, die hier als "Einzelkämpfer im Projektstatus" bezeichnet wird, arbeiten wenn überhaupt nur teilfinanzierte Mitarbeiter (Überlebenskämpfer). Es handelt sich um eine im Aufbau begriffene Organisation mit einer eher prekären Finanzierungslage. Eigene Räumlichkeiten als feste Treffpunkte sind nicht vorhanden.

Im **Organisationszweck** wurden insbesondere das Organisationsziel (unmittelbare Hilfe für eine bestimmte Zielgruppe/Aufmerksamkeit für ein Thema schaffen) und der Tätigkeitsschwerpunkt (Beratung und Unterstützung im direkten Kontakt mit der Zielgruppe/Generierung von Aufmerksamkeit und Spenden für (internationale) Partnerorganisationen) vereinbart.

So ließen sich ebenfalls drei unterschiedliche Ausprägungen des Organisationszwecks der Partnerorganisationen herausarbeiten:

- Praktische Unterstützung einer Zielgruppe vor Ort

Hierbei handelt es sich um eine Anlaufstelle zur Beratung und Unterstützung vor Ort bzw. im Face-to-Face-Kontakt mit der Zielgruppe.

- Lokale Interessenvertretung

Hier wird Unterstützungsarbeit für lokale Akteure geleistet, z.B. als Dachverband. Es geht darum, vor Ort Aufmerksamkeit für ein Thema zu schaffen, z.B. für Kultur oder Sport, ohne direkten Kontakt zu einer Zielgruppe.

- Einsatz für ein globales Thema

Hier besteht das Organisationsziel darin, Aufmerksamkeit für ein global relevantes Thema zu schaffen und hierfür Spenden zu akquirieren. Vor Ort besteht kein direkter Kontakt zur Zielgruppe der Organisation.

#### 5.4.2 Die Aufgabentypen der Service Learning-Projekte

Als Aufgabentypen konnten insgesamt sechs Typen gebildet werden, die sich hinsichtlich des "Projektziels" und der "Projektgestaltung" unterscheiden.

AUFGABENTYP		Projektgestaltung			
		Mitarbeit im Alltagsgeschäft	Kreative Ideen-umsetzen mit der Zielgruppe zur Ergänzung des Alltagsgeschäfts	Projekt-entwicklung nach Vorgabe	Projekt-entwicklung mit Gestaltungsfreiheit
Projektziel	Durchführung einer Projektaktion	-	-	Definierte Aktion	Freie Aktion
	Produkt- bzw. Konzept-erstellung	-	-	Maß-geschneiderte Konzept-erstellung	Offene Produkt-entwicklung
	Gemeinsame Aktivitäten mit der Zielgruppe	Einfach Mithelfen	Gemeinsam Gestalten	-	-

Abb. 16: Aufgabentypen

Im **Projektziel** wurden die Aspekte Ergebnisfokus (menschenorientiert/produktorientiert), die Art des Ergebnisses (Aktion/Konzept/Produkt) und der direkte Profiteur der Projektarbeit (Zielgruppe/Kooperationspartner) zusammengefasst.

So ließen sich dann drei unterschiedliche Ausprägungen an Projektzielen herausarbeiten:

<ul style="list-style-type: none"> <li>Durchführung einer Projektaktion für die Partnerorganisation</li> </ul>
<p>Die Durchführung einer Projektaktion zielt darauf ab, ein Event oder eine Veranstaltungsreihe zu organisieren, die Aufmerksamkeit für das Thema des Kooperationspartners schafft oder der Spendengenerierung dient. Direkter Profiteur der Aktion ist dabei zunächst die gemeinnützige Organisation. Hierbei handelt es sich also um ein indirektes Engagement oder ein Engagement durch Anwaltschaft der Studierenden.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Produkt- bzw. Konzepterstellung für die Partnerorganisation</li> </ul>
<p>Das Projektziel besteht hier darin, dem Kooperationspartner am Ende der Projektarbeit ein Endprodukt zu übergeben, sei es beispielsweise in Form einer Website, eines Films, eines Marketingkonzeptes oder eines Forschungsberichtes. Es handelt sich also ebenfalls um ein indirektes Engagement oder ein Engagement durch Anwaltschaft, bei dem zunächst die Partnerorganisation profitiert.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Gemeinsame Aktivitäten mit der Zielgruppe</li> </ul>
<p>In Projekten, die auf gemeinsame Aktivitäten mit der Zielgruppe abzielen, beispielsweise die Organisation eines Freizeitprogramms für die Zielgruppe oder Hausaufgabenhilfe steht der unmittelbare Kontakt mit der Zielgruppe im Fokus der Aufgabe. Hierbei handelt es sich um ein direktes Engagement der Studierenden, bei dem sie den Nutzen ihrer Arbeit für die Zielgruppe unmittelbar sehen bzw. erfahren können.</p>

Für die **Projektgestaltung** spielten Aspekte wie der Gestaltungsspielraum (Gestaltungsfreiheit und Flexibilität/vorgegebener Rahmen), die Tätigkeitsart (alltagsnahe Tätigkeiten/prozessorientiert/mit Planungs- und Abstimmungsarbeit) und die Tätigkeitsausführung (regelmäßig vor Ort beim Kooperationspartner/nach Bedarf/selbstorganisiert in der Gruppe) eine Rolle.

So ergaben sich vier verschiedene Ausprägungen der Projektgestaltung:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mitarbeit im Alltagsgeschäft</li> </ul>
<p>Hier arbeiten die Service Learner regelmäßig, z.B. zwei Mal pro Woche, im Alltagsgeschäft des Kooperationspartners mit. Die Arbeit zeichnet sich durch alltagsnahe, wiederkehrende Tätigkeiten aus, was im Laufe der Projektlaufzeit zu einer gewissen Handlungsroutine führt.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kreative Ideen umsetzen mit der Zielgruppe zur Ergänzung des Alltagsgeschäfts</li> </ul>
<p>In Projekten, die auf die Entwicklung von gemeinsamen, kreativen Aktionen mit der Zielgruppe ausgerichtet sind, müssen sich die Studierenden zunächst überlegen, was sie mit den Menschen vor Ort beim Kooperationspartner machen wollen und entsprechende Planungen vornehmen, bevor sie diese gemeinsam umsetzen.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projektentwicklung nach Plan</li> </ul>
<p>Bei der Projektentwicklung nach Plan arbeiten die Studierenden gemeinsam im Team in enger Abstimmung mit dem Projektpartner, der bereits eine konkrete Vorstellung davon hat, was er am Ende des Projektes haben möchte.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projektentwicklung mit Gestaltungsfreiheit</li> </ul>
<p>Bei der Projektentwicklung mit Gestaltungsfreiheit haben die Studierenden stattdessen maximale Freiheit und Flexibilität bei der inhaltlichen Gestaltung ihrer Aktion oder ihres Konzeptes, d.h. hier macht der Kooperationspartner wenige Vorgaben.</p>

### 5.4.3 Die Seminartypen der begleitenden Lehrveranstaltungen

Hinsichtlich der Seminartypen zeigte sich eine Beziehung zu den jeweiligen Aufgabentypen der Projekte: Durch die Aufgabenstellung ergeben sich direkte Konsequenzen für den Aufbau und den Charakter der begleitenden Lehrveranstaltung. Folgende Ausprägungen der Seminausrichtung ließen sich dabei herausarbeiten:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projektbezogener Input</li> </ul>
<p>In Projekten, die auf eine maßgeschneiderte Konzepterstellung abzielen, liegt der Fokus im Seminar auf der Vermittlung von Fachinhalten bzw. der Einarbeitung in bestimmte Prozessschritte, die die Studierenden über den Projektverlauf hinweg – entlang eines vorab definierten Prozessschemas – durchführen sollen. Dabei liefern die Dozierenden Inputs wie eine Präsentation, einen kurzen Beispielfilm oder Literaturempfehlungen oder sie zeigen den</p>

Studierenden konkret, wie sie mit einem bestimmten Programm, z.B. mit einem Schnittprogramm zur Filmerstellung oder einer Software zur Auswertung von Datenmaterial arbeiten können.

- Projektbezogener Austausch

In Projekten, die auf eine offene Konzepterstellung oder die Durchführung einer Projektaktion abzielen, liegt der Fokus des Seminars eher auf einem projektbezogenen Austausch, also einer bedarfsorientierten Beratung und Unterstützung der Studierenden, meist auf Basis der beruflichen Vorerfahrungen der Dozierenden. Konkret berichten die Dozierenden dabei beispielsweise von einem vergleichbaren Praxisprojekt, um darauf aufbauend gemeinsam mit den Studierenden mögliche Handlungsoptionen zu erarbeiten.

- Angeleiteter Erfahrungsaustausch

In Projekten, die im direkten Kontakt mit einer Zielgruppe stattfinden, liegt der Fokus des Seminars auf dem Erfahrungsaustausch. Dabei unterstützen die Dozierenden die Studierenden durch Methoden wie beispielsweise die „Kollegiale Fallberatung“ oder „Gewaltfreie Kommunikation“.

Wie und wann sich die kontextspezifische Einbettung einer Service Learning-Erfahrung auf die engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners konkret auswirkt, wird in den nachfolgenden Kapiteln deutlich werden.

## **6. Die fünf Komponenten zur Entschlüsselung der engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners**

Um die Lernprozesse, die ein Service Learner im Rahmen seiner Service Learning-Erfahrung durchläuft in ihrer Wirkungsweise erklären zu können, war es zunächst notwendig, eine genaue Vorstellung davon zu erlangen, welche Aspekte einer Service Learning-Erfahrung aus dem Blickwinkel der Studierenden überhaupt lernrelevant sind. Im Laufe des Theoriebildungsprozesses kristallisierten sich hierzu "fünf Komponenten zur Entschlüsselung der engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners" heraus. Beim *Lernen durch Engagement* sind diese fünf Komponenten praktisch und theoretisch miteinander verbunden. (vgl. Kap. 7.2) Angesichts ihrer jeweiligen Komplexität werden die Komponenten zunächst einzeln erläutert und in ihrer Auswahl begründet.

### **6.1 Die Service Learner-Perspektive**

Als zentraler Beobachterstandpunkt für die Theorieentwicklung wurde in der vorliegenden Arbeit die Subjekt- bzw. die Service Learner-Perspektive bestimmt. Sie bildet die Ausgangsposition für die Entschlüsselung der engagementbezogenen Lernprozesse. Mit dem Begriff des "Service Learners" werden hier die teilnehmenden Studierenden in einem Service Learning-Programm bezeichnet. Er wurde gewählt, um zu verdeutlichen, dass die Studierenden nach der Service Learning-Philosophie explizit als Lernende in einem gemeinnützigen Kontext und nicht als Dienstleister betrachtet werden sollen. (vgl. Kap. 2.1.1) Als Konstrukteure ihres Lernens (vgl. Kap. 4.2.3) gestalten sie ihre Entwicklung im Rahmen ihrer Service Learning-Teilnahme mit. Damit werden sie zum Eigner ihres Entwicklungsraums Service Learning erklärt.

Grundlegend werden Service Learner als Individuen betrachtet, die sich ausgehend von ihrem derzeitigen Entwicklungsstand – über ihre freiwillige Mitarbeit in einem Service Learning-Projekt – (weiter) entwickeln wollen und das auf Basis der in Kapitel 4.2.2.3 dargelegten Annahme zur Lern- und Entwicklungsfähigkeit des Menschen auch können. Jeder Service Learner steigt dabei mit einer bestimmten Ausstattung an Wissen, Fähigkeiten, Haltungen, Interessen usw. in seine Service Learning-Erfahrung ein, sodass die individuelle Konstellation dieser Subjektmerkmale immer einzigartig und zugleich veränderbar ist. Dementsprechend ist es elementar, sich in der Analyse der engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners mit seinen spezifischen Subjektbedingungen zu beschäftigen.

Ziel dieses Kapitels ist es, deutlich zu machen, dass das *Lernen durch Engagement* nur unter Einbeziehung der inneren und äußeren Subjektbedingungen eines Service Learners erklärt werden kann. Welche Subjektbedingungen im Rahmen des Forschungsprozesses konkret identifiziert und in die Theoriebildung miteinbezogen wurden, wird nachfolgend dargelegt.

### **6.1.1 Die aktuelle Studiensituation (Studierendenkontext)**

Um Unterschiede in den Lernprozessen der Studierenden sowie deren Wirkungen erklären zu können, ist es notwendig, den jeweiligen Subjektkontext eines Service Learners in die Analyse miteinzubeziehen. Dass es hierbei einen relevanten Zusammenhang gibt, wurde deutlich, weil die befragten Studierenden ihre (unterlassenen) Handlungen oder Gedanken oftmals mit ihren aktuellen Lebens- oder Studiensituationen begründeten.

Nun geht es also um die konkreten, äußeren Umstände im Leben eines Service Learners, die sich auf seine engagementbezogenen Lernprozesse in unterschiedlicher Art und Weise auswirken. Sensibilisiert durch die Literaturrecherche über die Studien- und Lebensbedingungen von Studierenden an deutschen Universitäten generell (vgl. hierzu die Ausführungen im Anhang 2) zeigten sich in der Datenanalyse folgende Aspekte der aktuellen Studiensituation der Service Learner als bedeutsam:

- die Verbindung zum Fachstudium (was sie studieren)
- die derzeitige Studienphase (an welchem Punkt sie sich im Studium gerade befinden, also z.B. ganz am Anfang oder bereits auf dem Absprung) sowie
- die zeitlichen Ressourcen, die sich aufgrund paralleler Aktivitäten und privater Umstände ergeben (was sie nebenbei noch machen).

Die lernrelevanten Bedingungen des "Studierendenkontexts" werden nachfolgend in ihren jeweiligen Ausprägungen aufgezeigt.

#### **6.1.1.1 Die Verbindung zum Fachstudium**

Da es sich beim Kölner Service Learning-Programm um ein interdisziplinäres Angebot im Studium Integrale handelt, das grundsätzlich von allen Studierenden gewählt werden kann (vgl. Kap. 5.3), wurde im Forschungsprozess die Frage gestellt, ob und wenn ja, welche Bedeutung das Studienfach für eine Service Learning-Erfahrung hat. In der Datenanalyse zeigte sich dazu, dass für die engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners nicht das Studienfach an sich relevant ist, sondern die Tatsache, ob das gewählte Service Learning-Projekt eine Verbindung zum Fachstudium aufweist oder nicht. Aufgrund der Tatsache, dass das ausgewählte Projekt für einen Teilnehmer in einem fachübergreifenden Service Learning-Programm sowohl

- ein disziplinunabhängiges Projekt darstellen kann, d.h. die Aufgabenstellung des gewählten Service Learning-Projekts weist keinen direkten Bezug zu den jeweiligen Studieninhalten auf, als auch
- ein fachspezifisches Service Learning-Projekt sein kann, d.h. die Aufgabenstellung hat einen fachlichen Bezug zum Studium des Service Learners,

ergeben sich letztlich unterschiedliche subjektive Zugänge für die Projektarbeit. Ob ein Service Learner im Rahmen seiner Service Learning-Erfahrung eher fachliche (und ggf. berufliche) oder eher persönliche Anknüpfungspunkte und Verwertungsperspektiven sucht, resultiert somit aus diesem Aspekt des Subjektkontexts. (vgl. Kap. 6.1.3.2)

#### **6.1.1.2 Die derzeitige Studienphase**

Neben der Frage, ob das gewählte Service Learning-Projekt einen Fachbezug aufweist oder nicht, spielt auch die Studienphase, in der sich ein Service Learner zum Zeitpunkt seiner Teilnahme am Service Learning-Programm befindet, eine Rolle. In der Analyse zeigte sich, dass Studierende, die am Ende ihres Studiums standen und gezielt nach einer zusätzlichen Herausforderung im Studium, auch zur Berufsorientierung suchten, dem Projekt entsprechend mehr Aufmerksamkeit geben konnten. Sofern sie im Rahmen ihres Studiums bereits Gelegenheiten hatten, eine Gruppen- oder Projektarbeit zu absolvieren, brachten sie ihre dabei gesammelten Erkenntnisse in ihre Service Learning-Erfahrung mit ein. (vgl. Kap. 6.1.2.2) Sie fühlten sie sich dann eher in der Lage, mehr Verantwortung im Team zu übernehmen, z.B. in der Rolle des Teamleaders. (vgl. SL\_25 S. 15, Z. 28-31) Dadurch ergaben sich zusätzliche Handlungsfelder und in der Konsequenz auch andere Lerninhalte. Studierende, die noch ganz am Anfang ihres Studiums standen, orientierten sich stattdessen eher an ihren Erfahrungen mit Gruppenarbeiten im Schulkontext. (vgl. Kap. 6.1.2.4)

Somit zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der derzeitigen Studienphase der Studierenden, ihren Vorerfahrungen und ihren darüber gebildeten Vorstellungen über Gruppen- und Projektarbeit, die ihr Handeln, Fühlen und Denken im Rahmen ihrer Service Learning-Erfahrung mitprägen.

#### **6.1.1.3 Die zeitlichen Ressourcen für die Projektarbeit**

Hinsichtlich der finanziellen Situation der Studierenden wurde im Vergleich der Fälle deutlich, dass manche Service Learner ihr Studium über ihre Eltern (vgl. z.B. SL\_1 S. 29, Z. 13-20) oder ein Stipendium (vgl. SL\_15 S. 5, Z. 21-24) finanzierten, sodass sie sich in der privilegierten Situation sahen, sich einen entsprechenden zeitlichen Freiraum für ein Engagement während des Studiums schaffen zu können. Andere berichteten dagegen, dass sie ihr Studium selbst finanzieren müssen und somit die Zeit, die sie für das Service Learning-Projekt aufbringen konnten, begrenzt war. (vgl. z.B. SL\_18 S. 20, Z. 2-12) Hierdurch wird erkennbar, dass sich Bedingungen, wie beispielsweise die soziale Herkunft eines Service Learners oder der Zugang zu Unterstützungsleistungen auf die zeitlichen Ressourcen eines Service Learners auswirken.

Darüber hinaus wirkt sich auch der Semesterplan auf die Zeitbudgets der Studierenden für die Projektarbeit aus. So berichteten fast alle Befragten von zeitlichen Engpässen in der Projektarbeit während der Klausurphase. Auch andere private Umstände, wie Krankheit (vgl. SL\_10 S. 7, Z. 30-36), Liebeskummer (vgl. SL\_15 S. 32, Z. 29-30) oder die Tatsache, nach Köln

pendeln zu müssen (vgl. SL\_14 S. 20, Z. 5-14), führten zeitweise dazu, dass sich die Studierenden weniger engagiert in die Projektarbeit einbringen konnten, als geplant oder gewünscht. Hier kommt es also auch zu Schwankungen im Projektverlauf.

Die jeweiligen zeitlichen Ressourcen für die Projektarbeit wirken sich dann entweder förderlich oder hinderlich auf die aktuelle Bereitschaft eines Service Learners, aktiv zu werden, aus. (vgl. Kap. 6.1.4)

### **6.1.2 Ausgewählte Subjektmerkmale**

Im nächsten Schritt geht es darum, sich einigen ausgewählten, inneren und somit unsichtbaren Merkmalen der Service Learner anzunähern, die zum Verständnis ihrer Lernprozesse wichtige Hinweise lieferten. Wichtig ist es hierbei anzumerken, dass es sich bei den einbezogenen Subjektmerkmalen um relativ stabile Persönlichkeitseigenschaften, Einstellungen oder Wissensbestände handelt, die zwar durch neue Erfahrungen verändert oder erweitert werden können. Sie sind aber bewusst von situationsbedingt schwankenden Subjektzuständen abzugrenzen, die in der vorliegenden Arbeit als "aktuelle Bereitschaft" einbezogen werden. (vgl. Kap. 6.1.4)

Als Teile der Persönlichkeit sind die Subjektmerkmale eines Service Learners miteinander verbunden. Für eine analytische Annäherung müssen sie jedoch getrennt von einander betrachtet werden.

#### **6.1.2.1 Das Selbst-Vertrauen, Herausforderungen meistern zu können**

Das erste Subjektmerkmal, das hier näher betrachtet wird, ist das "Selbst-Vertrauen, Herausforderungen meistern zu können". Mit Herausforderungen sind dabei solche Situationen gemeint, die für einen Service Learner neu oder ungewohnt sind, sodass er entsprechend noch kein konkretes Handlungsmuster dafür zur Verfügung hat. Das Vertrauen in die eigene Wirksamkeit bei herausfordernden Situationen kann ein Service Learner sowohl bereits in seine Service Learning-Erfahrung miteinbringen als auch im Verlauf der Projektarbeit (weiter) entwickeln (vgl. Kap. 8.4.1). Zur theoretischen Fundierung dieses Subjektmerkmals kann das Konzept der „Selbstwirksamkeitserwartung“ des Psychologen Albert Bandura (1986) angeführt werden.

Ob ein Service Learner bereits über ein gewisses Selbst-Vertrauen verfügt oder nicht, wurde hier auf Basis des gesamten Fallverständnisses hergeleitet. Dabei zeigten sich jeweils Tendenzen, wie ein Service Learner in solchen Situationen „typischerweise“ reagierte.

Sofern ein Service Learner ausreichend Selbst-Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten hat, ist er eher bereit, sich auf unbekannte Situationen in der Projektarbeit einzulassen oder er sucht sogar aktiv nach Herausforderungen, um etwas Neues ausprobieren zu können. Dies kann anhand des nachfolgenden Zitats veranschaulicht werden.

SL\_4 S. 20, Z. 24-31: „Und dann für mich persönlich halt dann, klar, muss ich halt noch die Abschlusspräsentation machen. Da ist auch keiner scharf drauf, immer so was – die Präsentation zu machen. [lacht] Und ich auch nicht. Aber ich habe es ja gemacht, um Erfahrung zu sammeln. Also, wenn ich die Möglichkeit habe, dann was vorzustellen, was ich nicht gerne mache, dann mache ich das halt auch gerne, weil dafür bin ich ja da. Also so scharf war ich jetzt auch nicht unbedingt drauf, aber ich habe es dann halt – die Herausforderung genutzt und dann habe ich es halt im Endeffekt gemacht. War auch – anscheinend ist es auch ganz gut gelaufen.“

Wenn ein Service Learner aufgrund seines fehlenden Selbst-Vertrauens nicht bereit ist, sich auf eine neue Situation einzulassen, nimmt er sich selbst die Möglichkeit, daran zu wachsen. Herausforderungen werden somit – bewusst oder unbewusst – verhindert. Sie entstehen erst gar nicht, weil der Service Learner nicht aktiv wird, was die nachfolgende Aussage plastisch macht.

SL\_5 S. 26-27, Z. 32-19: „[...] zum Beispiel halt, was ich halt überhaupt nicht machen wollte, die [DOZ\_5] hatte uns gesagt, dass wir die Moderatoren anrufen und per Telefon einladen sollen. Und das wollte ich halt einfach nicht, weil – also, weil Erstens bin, ich nicht so gut drin, am Telefon mich zu formulieren, wenn ich vorher nicht genau überlegt habe, was ich sagen will. Zum anderen sind es halt total fremde Leute irgendwie [...]. Ich habe mich auch echt geweigert, einfach das zu machen. [...] Aber ich habe mir das einfach echt nicht zugetraut.“

Das Selbst-Vertrauen, Herausforderungen meistern zu können, wirkt sich also entweder förderlich oder hinderlich auf die innere Bereitschaft aus, auch in ungewohnten oder unangenehmen Zusammenhängen aktiv zu werden. (vgl. Kap. 6.1.4.1)

### **6.1.2.2 Das projektrelevante Erfahrungswissen**

Je nach Studien- und Lebenssituation unterscheiden sich auch die bislang gesammelten Vorerfahrungen, die jeder Service Learner in seine Projektarbeit miteinbringt. (vgl. Kap. 6.1.1) Deutlich wurde dazu in der Analyse, dass im Zusammenhang mit den Lernprozessen der Service Learner nicht die Vorerfahrungen an sich relevant sind, sondern ob sie einen Bezug zur Aufgabenstellungen des Service Learning-Projekts aufweisen oder nicht.

Sofern ein Studierender über Anknüpfungsmöglichkeiten an vorangegangene Erfahrungen und damit über ein "projektrelevantes Erfahrungswissen" verfügt, wirkt sich das förderlich auf seine anfängliche Aktivität aus, während fehlende Vorerfahrungen in Bezug auf die Aufgabenstellung zunächst eher zu einem zurückhaltenden Verhalten führen.

SL\_9 S. 3, Z. 28-33: „Also meine Projektpartnerin, die hatte am Anfang so ein paar Probleme, irgendwie auf die Leute zuzugehen, was ja auch normal ist, gerade bei Obdachlosen. Man weiß ja nicht, wie die reagieren und überhaupt. Und ich hatte diese Erfahrung halt schon mal gemacht und wusste, dass man – wie ich da selbst mit umgehen muss und deswegen war das für mich gar nicht so schwer, da irgendwie auch Kontakt zu knüpfen zu denen.“

Durch eine aktive Beteiligung an der Projektarbeit können die Studierenden ihr Erfahrungswissen zum Projektthema entsprechend ihrem jeweiligen Niveau weiter entwickeln. (vgl. Kap. 8.3.1) Das Prinzip der Kontinuität der Erfahrung wird hierdurch deutlich. (vgl. Kap. 4.1.2.1)

Entscheidend ist dabei die Aufgabenverteilung und Teamzusammensetzung in der Projektarbeit. Insbesondere in größeren Teams, in denen Studierende mit unterschiedlichen Vorerfahrungen bezogen auf die Projektaufgabenstellung zusammenarbeiten, kann es dazu kommen, dass die Beteiligungsmöglichkeiten eines eher unerfahrenen Service Learners eingeschränkt werden, was anhand des Zitats deutlich wird.

SL\_6 S. 9-10, Z. 4-24 : „Ja, also ich bin weiter zu den Treffen gegangen, aber eher, es war schon, ich wusste einfach gar - immer gar nicht, wo ich mich dann einbringen soll oder wo - welche Aufgabe ich jetzt an mich reißen soll, um, ja um auch was zu machen. Ich hatte dann auch das Gefühl, ja, ich kann das eben auch alles nicht, was wir machen müssen. Also da gibt es immer einen, der das alles schon gemacht hat und der das dann deswegen garantiert routinierter und besser kann. [...] Ja, da war es wahrscheinlich einfach ein Nachteil, dass jemand dabei war, der eben in genau dieser Domäne schon wirklich Erfahrung hatte. Das war ja eher ein Zufall. Die meisten in unserem Alter haben das nicht und der hatte das eben zufällig. Und dann war es schon einfach nur logisch, dass er das auch gemacht hat. Also das haben wir eigentlich nicht in Frage gestellt.“

Die unterschiedlichen Vorerfahrungen können stattdessen ebenso genutzt werden, um sich gegenseitig bei Schwierigkeiten in der Projektarbeit zu unterstützen. (vgl. Kap. 6.2.3.1)

### **6.1.2.3 Das anwendbare Theoriewissen**

Das theoretische Wissen eines Service Learners fließt in eine Service Learning-Erfahrung entweder als Vorwissen in die Projektarbeit ein oder entsteht im Laufe der Service Learning-Teilnahme. Für Studierende, die bereits über ein Vorwissen aus dem Fachstudium verfügen und dieses einem Praxistest unterziehen wollen, ergibt sich daraus ein entsprechender Interessenfokus, der ihre Aufmerksamkeit in der Projektarbeit lenkt, d.h. sie wollen sich besonders dort betätigen, wo sie inhaltliche Anknüpfungspunkte sehen. (vgl. Kap. 6.1.3)

SL\_24 S. 32-33, Z.21-32: „Ja. Ich fand das auch schön so ein bisschen Background-Wissen zu haben. [...] durch die Theorie habe ich auch so mein Auge aufgemacht. Und extra geguckt. Also irgendwie sensibilisiert das einen ja trotzdem wenn man irgendwas weiß.“

Kommt es dabei zu Herausforderungen, mit denen sich der Service Learner weiter beschäftigt, fließt sein Vorwissen dann im Sinne einer Vergleichsperspektive in seinen darauf bezogenen Lernprozess ein. (vgl. Kap. 6.4.1.1)

Ob es einem Service Learner im Laufe des Projektes über die begleitende Lehrveranstaltung gelingt, sein Theoriewissen zu erweitern oder ein neues Theoriewissen aufzubauen, hängt von der Passung zwischen den vermittelten Inhalten und der vorgefundenen Praxis ab. Wenn die vermittelten Inhalte für die Projektverwirklichung bzw. die Problembewältigung darin keine Bedeutung haben, baut er entsprechend auch keine neue Wissensbasis auf.

SL\_11 S. 31, Z. 6-20: „Ich glaube dadurch, dass sich gleich am Anfang gezeigt hat, dass wir das nicht anwenden können oder so, sind wir nicht nochmal auf theoretische Aspekte eingegangen. Ich habe mir die Folien irgendwann nochmal durchgelesen gehabt und habe einfach gesehen – also für mich – ich konnte einfach nicht viel daraus mitnehmen. Also wir hatten in unserer Präsentation auch nochmal eine Folie gehabt, was ist denn Projektmanagement überhaupt, aber es hat im Endeffekt glaube ich konkret einfach nicht geholfen. Und – ja, Theorie nimmt man eigentlich am besten mit, wenn man es direkt in der Praxis anwenden kann. Aber da das bei uns nicht der Fall ist – also ich könnte jetzt auch nichts über Projektmanagement sagen. Also ich glaube, wenn ich nochmal ein Projekt hätte, müsste ich mir die Folie nochmal angucken, um quasi für mich entscheiden zu können, ob mir das hilft. Aber so quasi ohne konkretes Beispiel, kannst Du einfach in diese Folie oder das, was wir gelernt haben, ist quasi nicht – ja nicht greifbar, sage ich jetzt mal.“

Sofern ein Service Learner zwischen seinen Erlebnissen im Projekt und den aktuellen Studieninhalten Parallelen entdeckt, findet ein Erkenntnistransfer ins Fachstudium statt, was im nachfolgenden Zitat deutlich wird:

SL\_19 S. 28, Z. 23-28: „Mir ist aufgefallen, dass man zum Beispiel in Didaktik-Seminaren oder so was schon anders darüber denkt, weil man sich gleich vorstellt, wie man es anwendet. Das hat man ja vorher nicht. Dann hat man es in der Uni und denkt, na ja, irgendwann werde ich das mal anwenden, aber man hat durch die Praxiserfahrung viel mehr Vorstellungsvermögen und kann sich wirklich vorstellen, wie das mit der Klasse laufen würde. Das ist schon ganz gut.“

Das bereits vorhandene oder erworbene Theoriewissen eines Service Learners hat also nur dann eine Bedeutung für die engagementbezogenen Lernprozesse, wenn sich ein relevanter Anwendungsbezug in der praktischen Arbeit ergibt. Diese Erkenntnis deckt sich mit Deweys Theorieverständnis. (vgl. Kap. 3.3.2)

#### **6.1.2.4 Das gebildete Lehr-Lernverständnis**

Zu den relevanten Subjektmerkmalen eines Service Learners zählt auch sein Lehr-Lernverständnis, das er in die Service Learning-Erfahrung miteinbringt. Hieraus lassen sich dann Rückschlüssen ziehen, wie er seine eigene Rolle im Lernprozess versteht und welche Erwartungen er an seinen Dozierenden stellt. Die Auffassungen der Studierenden über das Lehren und Lernen sind dabei durch ihre bisherigen Bildungserfahrungen, v.a. in der Schulzeit und im Rahmen des Studiums geprägt. Die jeweilige Studienphase, in der sich ein Service Learner gerade befindet, spielt hierfür als auch eine Rolle. (vgl. Kap. 6.1.1.2) Auch die jeweilige Fachtradition oder andere Sozialisationsbedingungen können sich auf das Lernverständnis eines Service Learners auswirken. (vgl. Kap. 4.2)

So zeigte sich in den Daten, dass Studierende mit einer (noch) sehr verschulten Sichtweise von ihren Dozierenden eine sehr enge Betreuung erwarteten.

SL\_14 S. 3-4, Z. 33-12: „Wir hätten uns mehr von der Universität gewünscht oder vielleicht auch von Dir oder von unserem [Dozenten], dass der uns einfach ein bisschen mehr, ja, Input gibt oder irgendwie mehr Arbeitsblätter, dass man irgendwie so ein bisschen so einen Leitfaden hat, wo man sich irgendwie nach richten kann [...] und es auch auf jeden Fall besser gewesen wäre, wenn da irgendjemand gewesen wäre, der uns gesagt hätte: „Ja, so und so ist es vielleicht besser oder probier das und das mal aus.“

Wenn diese nicht wie erwartet erfolgte, wirkte sich das eher negativ auf die Beziehung der Studierenden zu ihren Dozierenden aus. (vgl. Kap. 6.2.3.4) Welche Konsequenzen ein solches, eher passives Lernverständnis für die engagementbezogenen Lernprozesse haben kann, wird anhand des folgenden Zitats deutlich:

SL\_5 S. 20, Z. 27-31: „Also ich weiß nicht, keine Ahnung, auch generell bei der Service Learning Erfahrung, ich habe einfach nicht das Gefühl, dass ich irgendwie besonders viel gelernt habe, weil mir niemand gesagt hat, was ich falsch gemacht habe und was ich irgendwie anders oder besser hätte machen können.“

Andere Studierende, die bereits eine konkretere Vorstellung hatten, wie erfahrungsbasiertes Lernen generell bzw. das Lernen im Rahmen des Service Learning-Ansatzes ablaufen könnte, wollten stattdessen vielmehr eigene Freiräume nutzen und sich darüber entwickeln.

SL\_12 S. 23, Z. 4-10: „Also vielleicht auch einfach, weil ich dieses Projekt jetzt auch nicht gesehen habe, als „Ich lerne was über ...“ sondern eher „Ich lerne was, indem ich auch noch was tue und reflektiere“ und weil ich gar nicht erwartet habe, wir kriegen jetzt eine Anleitung, wie Projektmanagement geht. Sondern eigentlich habe ich auch das erwartet, so wie es war im Endeffekt. Dass einfach darüber reflektiert wird, irgendwie so ein bisschen Learning by Doing, dass man halt irgendwie lernt, wie man es einfach macht.“

Ein solches Lernverständnis schafft also die Grundlage, dass die Studierenden selbst aktiv werden statt passiv auf die Anweisungen ihres Dozierenden zu warten. (vgl. Kap. 6.1.4)

#### **6.1.2.5 Die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion**

Inwieweit ein Service Learner über die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion verfügt, konnte im Rahmen der Einzelfallanalyse nur indirekt über die Art und Weise bzw. Tiefe der Erzählungen im Interview erschlossen werden. Für einen engagementbezogenen Lernprozess stellt die (Selbst-)Reflexionsfähigkeit eine notwendige Bedingung dar, damit sich der Service Learner mit einer erlebten, spannungsgeladenen Situation in der Projektarbeit reflexiv bzw. intra-aktiv auseinandersetzen kann. (vgl. Kap. 6.4) Dies gilt auch für selbstbezogene Themen, also die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit dem eigenen Verhalten im Projekt oder dem eigenen Lernprozess. (vgl. Kap. 4.2.2.4)

Bei einem Service Learning-Programm für erwachsene Lerner wird die Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden im Grunde vorausgesetzt. (vgl. Kap. 4.2.2.3) Wenn ein Service Learner (noch) keine Vorstellung bzw. nicht die Fähigkeit zur Reflexion hat, können entsprechend auch keine engagement- bzw. selbstbezogenen Lernprozesse durchlaufen werden.

SL\_5 S. 27, Z. 31-36: „Wahrscheinlich habe ich irgendwas falsch gemacht. Garantiert sogar. Und auch wahrscheinlich vielleicht in persönlicher und auch in jetzt dieser Projekthinsicht, aber da man es einfach nicht weiß und da man einfach mit niemanden drüber geredet hat, lernt man halt – ich meine lernen ist ja irgendwie durch Veränderung und warum sollte man was verändern, wenn einem nicht bewusst ist, dass es nötig ist.“

Es kann also nicht unbedingt davon ausgegangen werden, dass jeder Service Learner über eine ausreichende Reflexionsfähigkeit verfügt.

Mit Bezug auf das Reflexionspostulat im Service Learning-Ansatz ergeben sich aus den unterschiedlichen Subjektvoraussetzungen der Service Learner individuelle(re) Unterstützungsnotwendigkeiten beim *Lernen durch Engagement*. (vgl. Kap. 9.2)

### **6.1.3 Die selektive Funktion der Interessen**

Den individuellen Interessen der Studierenden kommt in einem engagementbezogenen Lernprozess an drei Stellen eine selektive Funktion zu: bei der Interessen-orientierten Projektauswahl (vgl. Kap. 6.1.3.1), beim Aktivitätsfokus in der Projektarbeit (vgl. Kap. 6.1.3.2 und Kap. 6.1.3.3) und bei der Themenselektion im Reflexionsprozess (vgl. Kap. 6.4.2). Auf den selektiven Charakter der Interessen im Lernprozess weist bereits Dewey hin. (vgl. Kap. 4.2.2.1 und Kap. 4.2.2.5)

Durch die jeweiligen Interessen eines Service Learners werden also wichtige Weichen für die Projektarbeit und damit auch für seine engagementbezogenen Lernprozesse gestellt.

#### **6.1.3.1 Die Interessen-orientierte Projektauswahl**

Die erste Weiche, die im Zusammenhang mit den engagementbezogenen Lernprozessen eines Service Learners gestellt wird, resultiert aus seinem Entscheidungsprozess für ein Service Learning-Projekt. Zunächst muss er dafür auf das Service Learning-Angebot aufmerksam werden, beispielsweise über einen Flyer oder den Erfahrungsbericht eines Kommilitonen („Mund-zu-Mund-Propaganda“). Wenn die kommunizierte Werbebotschaft (in Köln: „Gemeinsam aktiv, Praxis erfahren, Verantwortung übernehmen“) auf ein latentes oder konkretes Bedürfnis des Studierenden trifft, sich (wieder) mehr zu engagieren oder einmal ein Praxisprojekt zu machen, beginnt er in einem nächsten Schritt damit, sich näher mit dem Angebot zu beschäftigen.

Im Rahmen seiner Beschäftigung orientiert sich der Studierende an den ihm zur Verfügung gestellten, allgemeinen Informationen zum Service Learning-Programm auf der Website sowie an den konkreten Projektbeschreibungen, die dort zum Download bereit stehen.<sup>55</sup> Seine bereits existierenden Vorstellungen über „die Praxis“, über Gruppenarbeit oder Projektarbeit (vgl. Kap. 6.1.2.2) fließen dabei implizit oder explizit im Sinne eines Bezugspunktes in die Informationsphase mit ein. Es handelt sich hierbei also um einen Interpretationsprozess der Informationsmittel vor dem Hintergrund seiner vorhandenen Bedeutungsstrukturen.

Auf der Grundlage der gesammelten und verarbeiteten Informationen trifft der Studierende dann seine "Interessen-orientierte Projektauswahl", die mit dem Aufbau von Erwartungen an die Projektarbeit einhergeht. Wichtig ist es dabei zu erkennen, dass die Programmeigenschaften – über den Prozess der Erwartungsbildung – letztlich auch zu einer Begrenzung des Wirkungsspektrums einer Service Learning-Erfahrung führen. So wurde z.B. im Kölner Programm kein expliziter Bezug zum Demokratiebegriff bzw. zur Demokratiebildung hergestellt. Es ist davon auszugehen, dass die Studierenden deshalb

---

<sup>55</sup> Teilweise nutzen die Studierenden darüber hinaus noch zusätzliche Informationsquellen, z.B. die Website des Kooperationspartners. Seit dem Wintersemester 2012/13 können sich die Studierenden der Universität zu Köln auch über einen Image-Film zum Service Learning-Programm informieren.

auch gar keine Erwartungen aufgebaut hatten, dass ihre Service Learning-Erfahrung etwas mit Demokratie zu tun hat. Es konnten in den Daten zu diesem Thema auf jeden Fall keine Lernergebnisse festgestellt werden.

Die Schritte, die ein Service Learner im Vorfeld seiner Service Learning-Erfahrung, durchläuft können auch graphisch veranschaulicht werden.

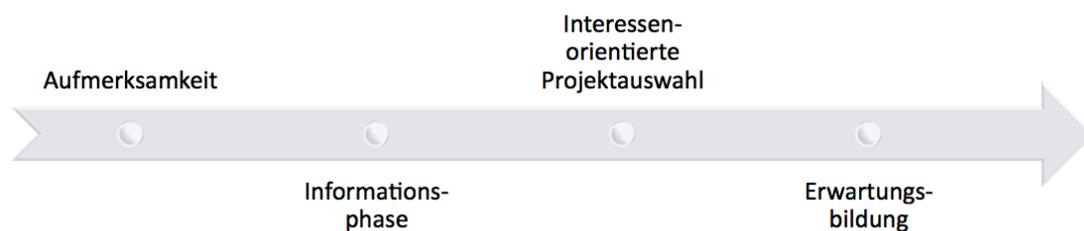


Abb. 17: Der (Entscheidungs-)Prozess vor Beginn der Service Learning-Erfahrung

Die Service Learning-Erfahrung an sich beginnt nach dem vorliegenden Verständnis erst mit dem gemeinsamen Programm-Auftakt, bei dem die Projektbeteiligten das erste Mal aufeinander treffen.

#### **6.1.3.2 Merkmale der Interessenorientierung**

In ihre Service Learning-Erfahrung treten die Service Learner mit einer bestimmten "Interessenorientierung" ein. Der Begriff der Interessenorientierung wurde hier zur Oberkategorie bestimmt für die im Rahmen der Analyse kodierte Aussagen zur Teilnahmemotivation der Studierenden (was sie am Service Learning-Programm angesprochen hat), zu ihren Erwartungen an die Projektarbeit (wie sie sich das Projekt vorstellten und wie sie sich einbringen wollten) sowie daraus teilweise formulierte Zielvorstellungen (was sie sich von ihrer Teilnahme an Ergebnissen erhofften). Für jeden Service Learner konnte hierüber eine bestimmte Interessenkonstellation ausgemacht werden, die er in seine Service Learning-Erfahrung mit einbrachte. Die Interessenkonstellation stützt sich zu diesem Zeitpunkt erst einmal nur auf Annahmen über den Projektcharakter, die sich auf Basis der kommunizierten Programm- und Projektziele herausbilden. Hierauf soll der Begriff „Orientierung“ hinweisen. Erst in der Projektarbeit entwickeln die Studierenden konkretere Interessen, z.B. in Bezug auf ein bestimmtes Thema oder eine bestimmte Beobachtung beim Kooperationspartner, denen sie dann entsprechend nachgehen wollen.

Als relevant für die Bestimmung der Interessenorientierung eines Service Learners zeigten sich letztlich zwei miteinander in Beziehung stehende Merkmale:<sup>56</sup>

- einerseits die bevorzugte "Engagement-Form" (wie sie sich gerne einbringen wollten) und
- andererseits der individuelle "Engagement-Sinn" (warum sie am Service Learning-Programm teilnehmen wollten).

Im Hinblick auf die bevorzugte **Engagementform** konnten hier zwei Richtungen in der Interessenorientierung der Studierenden ausgemacht werden:

Ein Engagement mit einem unmittelbaren Hilfeswerpunkt beim Kooperationspartner vor Ort wählen sie dann, wenn sie primär einen Einblick in die (fremde) Lebenswelt der Zielgruppe erhalten wollen. Ein Engagement mit einem Planungs- und Gestaltungsschwerpunkt im Team wählen sie dann, wenn es ihnen primär darum geht, Projekt- und Teamerfahrung zu sammeln.

Der individuelle **Engagement-Sinn** der Studierenden setzt sich aus zwei komplementären Komponenten zusammen, was über den Eigensinn des Engagements theoretisch untermauert werden konnte. (vgl. Kap. 4.3.2) So wollen die Studierenden durch ihre Teilnahme am Service Learning-Programm einen bestimmten gesellschaftlichen Mehrwert oder einen konkreten Nutzen für die gemeinnützige Partnerorganisation und ihre Zielgruppe schaffen. Und gleichzeitig verfolgen sie mit ihrer Teilnahme immer auch ein eigenes Verwertungsinteresse, das sich im folgenden Spektrum bewegen kann:

- persönlich interessiert: ich möchte das Engagement für mich selbst machen, um meinen eigenen Horizont zu erweitern, (neue) Fähigkeiten aufzubauen bzw. zu vertiefen, um ein spannendes Themenfeld in der Praxis kennen zu lernen oder um andere engagierte Studierende zu treffen, z.B.:

SL\_1 S. 26, Z. 16-23: „ [...] also generell, diese interkulturelle Erfahrung, die wollte ich auch echt gezielt machen [...] weil ich mich auch persönlich mal ins kalte Wasser werfen wollte. Weil ich genau weiß, die Welt ist nicht so behütet, wie ich aufgewachsen bin. Und mach mal die Augen auf und gucke es Dir halt auch mal an.“

---

<sup>56</sup> Kritisch ist dabei anzumerken, dass die Interviewees auf die Fragestellungen rückblickend antworteten, d.h. es ist auch möglich, dass ihre Antworten durch ihre Service Learning-Erfahrungen gefärbt wurden, weil sie sich möglicherweise nicht mehr genau an ihre ursprüngliche Interessenorientierung erinnern konnten oder weil sie sich in der Retrospektive (unbewusst) geändert hat.

- fachspezifisch interessiert: ich möchte mich mit dem Engagement in meinem Fachgebiet weiterentwickeln, um mein Studienwissen einem Praxistest zu unterziehen oder um mein Studienwissen einmal praktisch anzuwenden, z.B.:

SL\_27 S. 1, Z. 4-7: „Also Service Learning hat mich angesprochen, weil ich mehr Praxis haben wollte in meinem Studium und weil halt Marktforschung angeboten wurde in der Praxis. Und dass man halt auch richtig die Schritte von der Marktforschung mitmacht und mit einer Organisation zusammenarbeitet. Dass das Ganze praktischer wird, was man so im Studium immer lernt.“

- beruflich interessiert: ich möchte das Engagement für mein berufliches Fortkommen bzw. vor dem Hintergrund meiner beruflichen Orientierung und Entwicklung nutzen, um berufliche Perspektiven (weiter) zu entwickeln und um ggf. potentielle Arbeitgeber kennen zu lernen, z.B.:

SL\_3 S. 1, Z. 4-8: „Es war auch eigentlich so, dass ich nicht so konkret wusste, wo ich mein Studium auch mal zu gebrauchen könnte. Und das war so ein bisschen wie die Antwort auf alle meine Fragen: Öffentlichkeitsarbeit und das in Kombination mit ner NGO war schon so was wo ich zumindest zu dem Zeitpunkt gedacht hab, dass das auch was ist wo ich beruflich gerne hin möchte.“

### **6.1.3.3 Zu den Gründen und Konsequenzen einer Interessenabweichung**

Im Gesamtverlauf eines Interviews zeigt sich in der Regel, ob sich das ausgewählte Service Learning-Projekt ungefähr so entwickelt hat, wie es sich die Service Learner vorher erhofft hatten bzw. ob sie ihre anfänglichen Interessen verwirklichen konnten oder nicht, woran das lag und welche individuellen Konsequenzen sich daraus ergaben. Eine Interessenabweichung im Projekt kann dabei unterschiedliche Gründe haben: Wird beispielsweise die Aufgabenstellung anders verstanden, oder vielleicht nur zum Teil bzw. (zu) selektiv – vor dem Hintergrund des eigenen Vorverständnisses – gelesen und entsprechend interpretiert, kann das zu falschen oder überhöhten Erwartungen führen. (vgl. z.B. SL\_5)

Es kann auch dazu kommen, dass sich die Projektarbeit tatsächlich anders entwickelt als angekündigt, beispielsweise weil der Kooperationspartner seine Ziele noch einmal neu formuliert. (vgl. SL\_13) Wenn die Studierenden unter diesen Umständen nicht offen sind, ihre ursprüngliche Interessenorientierung im Projektverlauf anzupassen, wirkt sich die Interessenabweichung hemmend auf ihre Bereitschaft aus, sich aktiv in die Projektarbeit einzubringen. (vgl. Kap. 6.1.4.1)

SL\_7 S. 13, Z. 18-29: „[...] und was dann am Ende rauskam, was die für Pläne hatten mit so einem Wettbewerb und so was, das hatte ich überhaupt nicht auf der Kappe, dass wir so was machen sollten. Vor allem nicht, ja, mit diesem Organisieren, das

hatte ich halt in der KJG genug und dann wollte ich nicht schon wieder irgendwas organisieren, sondern ich wollte doch mal selber was machen. Ja. Und dann hatte ich so eine gemischte Einstellung zum Kooperationspartner. Und ich hatte auch das Gefühl, dass unsere Gruppe [...] das auch so gesehen haben, dass wir nicht wirklich das wollten, was die [KP\_7] jetzt wollte. Wir haben uns aber, glaube ich, nicht getraut, jetzt das beim ersten Treffen so direkt zu sagen. Und ja, seitdem habe ich nie wieder was von der gehört.“

In diesem Fall führten die unterschiedlichen Interessen der Service Learner und des Kooperationspartners sogar soweit, dass der Kontakt ganz abgebrochen wurde. Dementsprechend konnten sich keine weiteren Herausforderungen auf diesem Interaktionfeld ergeben und somit auch keine daraufbezogenen Lernprozesse.

Kommt es stattdessen zu einer Interessenübereinstimmung in der Projektarbeit, sind die Studierenden sehr motiviert und bereit, sich zu engagieren.

#### **6.1.4 Die aktuelle Bereitschaft, aktiv zu werden**

Bei der "aktuellen Bereitschaft, aktiv zu werden" handelt es sich um einen inneren Subjektzustand des Service Learners, der je nach Situationsbezug im Projekt Schwankungen unterliegt. Durch die Begriffswahl soll hier hervorgehoben werden, dass sich hierüber – je nach Ausprägung – eine Bewegung oder Stillstand entwickelt. Im Sinne einer inneren Schaltzentrale wird an diesem Punkt entschieden, ob der Service Learner selbst gerade die notwendige Energie aufbringen kann bzw. will, die er für eine Aktion in dem Moment braucht, oder nicht.

Inhaltlich ist das Konzept der aktuellen Bereitschaft sicherlich in weiten Teilen anschlussfähig an den Motivationsbegriff, der hier jedoch weniger im Form eines theoretischen Bezugspunktes, als eher im Sinne eines Erfahrungswissens über den Begriff Eingang erhalten hat: „Wir sind motiviert, wenn wir innerlich einen Impuls verspüren, etwas zu tun, und wir lassen uns nur schwer mit Argumenten oder Appellen bewegen, etwas zu tun, wenn wir diesen Impuls nicht verspüren.“ (Arnold 2009, S. 61)

Im Rahmen der Datenanalyse zeigten sich dabei zwei Bezugspunkte, auf die die aktuelle Bereitschaft eines Service Learners bezogen sein kann: zum einen die Bereitschaft zur Inter-Aktion ("Engagementbereitschaft") und zum anderen die Bereitschaft zur Intra-Aktion ("Reflexionsbereitschaft"). Auch wenn die hier geprägten Begriffe der Inter-Aktion und der Intra-Aktion in ihrer Bedeutung für die engagementbezogenen Lernprozesse erst später erläutert werden (vgl. Kap. 6.2 und Kap. 6.4), ist es dennoch sinnvoll, das Konzept der aktuellen Bereitschaft aufgrund der Subjektzugehörigkeit bereits an dieser Stelle zu erläutern.

#### **6.1.4.1 Die Engagementbereitschaft**

Der Begriff "Engagementbereitschaft" steht hier für die aktuelle, innere Bereitschaft zur Inter-Aktion im Rahmen eines Service Learning-Projekts. Es handelt sich dabei um den Zustand des Service Learners, der darüber entscheidet, ob er sich in einer Interaktionssituation aktiv in die Projektarbeit einbringt oder nicht. Geprägt wird dieser Zustand einerseits über die Subjektbedingungen, also beispielsweise das Selbstvertrauen des Service Learners, seine Interessenorientierung oder seine aktuellen zeitlichen Ressourcen für die Projektarbeit, sowie andererseits über die situationalen Bedingungen, also die aktuelle Konstellation der Bedingungen, die sich aus der Zusammenarbeit ergeben. (vgl. Kap. 6.2.3)

Aufgrund der freiwilligen, Interessen-orientierten Projektteilnahme steigen die Studierenden mit einer vorgeprägten Engagementbereitschaft in die Projektarbeit ein. Je nach dem, wie die Studierenden den Austausch und die gemeinsamen Aktivitäten im Rahmen der Projektarbeit wahrnehmen, kann sich dieser Zustand dann sowohl verstärken als auch abschwächen oder unverändert bleiben.

Auch während der Projektarbeit spielt die Tatsache, dass es sich bei den projektbezogenen Aktionen der Studierenden um eine Form des gesellschaftlichen Engagements handelt, eine wichtige Rolle für ihre Engagementbereitschaft.

SL\_8 S. 21, Z. 20-25: „Wenn mich jemand in dieser Gruppenübung gefragt hätte, wie viel willst Du einbringen, hätte ich deutlich weniger angegeben, als das, was ich hinterher gemacht habe und auch etwas, was ich hinterher freiwillig gemacht habe. Weil, wenn man dann in einem Projekt drin war und man hatte diese Sachen so und dann war man doch irgendwie begeistert davon und dann wollte man auch mehr machen.“

Insbesondere wenn ein Service Learner gemeinsam mit anderen Engagierten selbst aktiv werden kann, wirkt sich das positiv auf seine engagierte Beteiligung an der Projektarbeit aus (vgl. Kap. 6.2.2), was im Einklang mit den Erkenntnissen der Engagementforschung steht (vgl. Kap. 4.3.2.1).

#### **6.1.4.2 Die Reflexionsbereitschaft**

Kommt es im Rahmen der Inter-Aktion nun zu einer herausfordernden Situation, ist es für das Entstehen eines engagementbezogenen Lernprozesses entscheidend, ob der Service Learner zu dieser Zeit über die innere Bereitschaft verfügt, sich intra-aktiv mit der Situation zu beschäftigen. Hierfür wurde der Begriff der "Reflexionsbereitschaft" gewählt. Die Reflexionsbereitschaft beschreibt den aktuellen Subjektzustand des Service Learners, der im Sinne eines (nicht) vorhandenen Lösungswillens darüber entscheidet, ob er sich gedanklich mit einer spannungsgeladenen Situation in der Projektarbeit weiter beschäftigt oder nicht.

SL\_15 S. 17-18, Z. 31-5: „Ich habe immer gedacht, wenn es vorbei ist, dann denke ich mal - oder kann ich es mal aussprechen, dass ich es echt scheiße finde, aber währenddessen dachte ich so, ich habe jetzt keine Lust, da halt anzufangen, wie sehr mich das nervt, darüber zu reden, und dass ich – also dass er schon einfach ausgestiegen ist, als er keinen Bock mehr hatte, und es halt nicht bekannt geben hat und so. Und darüber wollte ich halt gar nicht soviel reden und auch nicht so viel nachdenken. Weil ich halt – also das kann ich schon, aber ich dachte, das will ich jetzt nicht, weil das schaffe ich sonst nicht weiter. Bei den anderen Sachen, die dann quasi nicht so schmerzhaft waren, darüber denke ich schon selbst nach und auch bewusst.“

Für die Reflexionsbereitschaft spielen ebenfalls die Persönlichkeitsmerkmale des Service Learners eine Rolle. Eine notwendige Subjekteigenschaft stellt die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion dar. (vgl. Kap. 6.1.2.5) Sofern der Service Learner bereits über eine gewisse konzeptionelle Vorstellung darüber verfügt, wie Problemsituationen analysiert bzw. Probleme generell hinterfragt werden können, ist er eher bereit sich damit (selbst) zu beschäftigen. Auch das bereits gebildete Lernverständnis wirkt sich auf die Reflexionsbereitschaft aus. Denn wenn ein Service Learner bereits eine gewisse Vorstellung entwickelt hat, was erfahrungsbasiertes Lernen bedeutet, ist er eher bereit, selbst nach Lösungsansätzen für eine wahrgenommene Problematik zu suchen als ein Studierender, der noch stark in seinem schulischen Lernverständnis oder einem eher autoritären Lehrverständnis verhaftet ist und entsprechend auf die Impulse und Vorgaben von Seiten des Dozierenden wartet. (vgl. Kap. 6.1.2.4)

Neben diesen inneren Subjektbedingungen spielen auch die äußeren Subjektbedingungen und die Projektbedingungen eine Rolle für die Reflexionsbereitschaft. So wurde durch die Datenanalyse deutlich, dass die Studierenden nur bzw. erst dann bereit für die Intra-Aktion sind, wenn sie über die notwendige Zeit zum Nach-Denken verfügen.

SL\_11 S. 23, Z. 25-33: „Also ich glaube, das musste einfach nur mal – musste ich einfach alles nur mal sacken lassen, weil während des Projekts war man vielmehr damit beschäftigt, ja, wie ist es – also wie kann ich jetzt noch was machen und das läuft ja alles nicht so und dann hat man ja auch noch die anderen Sachen und so. Und jetzt sind halt Ferien, jetzt kann man sich einfach mal Zeit nehmen und noch mehr darüber nachdenken einfach. Ich glaube, das war einfach – also die Präsentation war halt, glaube ich, im Endeffekt so der Schlusstrich und dann konnte man das aufarbeiten, das Ganze.“

Hinsichtlich der Reflexionsbereitschaft zeigte sich dann eine Tendenz, dass sich die Studierenden tiefergehende bzw. weiterführende Gedanken erst nach Abschluss ihres Service Learning-Projekts machten.

## **6.2 Die Inter-Aktions-Phasen**

Service Learning-Erfahrungen ereignen sich nicht nur in einem Service Learner allein, sondern sie zeichnen sich dadurch aus, dass die Programmteilnehmer für einen gewissen Zeitraum in eine – durch die kontextspezifische Einbettung ihrer Service Learning-Erfahrung – strukturell (vor-)bestimmte Umgebung eintauchen. Dabei treten sie mit den Menschen in dieser Umgebung auf vielfältige Art und Weisen in unterschiedlichen Situationen und Phasen in Kontakt. Hierzu könnte man sich eine Art "Begegnungsraum" vorstellen, in dem die Service Learner mit anderen Personen (immer wieder) Verbindungen eingehen, um ihr gesellschaftliches Engagement zu vollziehen. Diese zwischenmenschlichen Verbindungen werden in der vorliegenden Arbeit als Interaktionen verstanden. In Anlehnung an das Interaktionsverständnis der Grounded Theory ist damit konkret gemeint, „daß Menschen Dinge bezüglich eines Phänomens gemeinsam oder mit Bezug aufeinander tun“ (Strauss/Corbin 1996, S. 137 mit Bezug auf Becker 1986). Das gemeinsame Tun schließt dann auch das miteinander Kommunizieren ein: Kommunikation vollzieht sich in Form von persönlichen Gesprächen oder Diskussionen, aber auch die unterschiedlichen Möglichkeiten zum elektronischen Austausch, z.B. via Facebook-Gruppen oder per Email werden hierzu gezählt.

Der Interaktionsbegriff weist im Deutschen gegenüber dem Handlungsbegriff z.B. bei Dewey den sprachlichen Vorteil auf, die Wechselseitigkeit der gemeinsamen Aktivitäten und damit die zwischenmenschlichen Verbindungen in einer Zusammenarbeit stärker hervorheben zu können. Deshalb wurde er in dieser Arbeit präferiert und durch die spezifische Schreibweise, "Inter-Aktion", sinngemäß angepasst. Inhaltlich nimmt der Begriff dennoch Bezug auf die theoretische Auseinandersetzung mit dem Handlungsverständnis von Dewey (vgl. Kap. 4.1.2.2) und das interaktionistisch-konstruktivistische Lernverständnis (vgl. Kap. 4.2.3)

Für das (bildliche) Verständnis einer Service Learning-Erfahrung ist es entscheidend, dass die anderen an der Inter-Aktion beteiligten Akteure im physischen Sinne nicht Teil der Erfahrung eines Service Learners sind. Dennoch wird jede Service Learning-Erfahrung durch die inneren Bilder, die sich der Service Learner im Laufe der Zeit von seinen Interaktionspartnern macht, mitgeprägt. (vgl. Kap. 4.2.3.2) Zur Entschlüsselung der engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners muss deshalb die wahrgenommene, andere Seite der Inter-Aktion in die Analyse miteinbezogen werden.

### **6.2.1 Die projektrelevanten Interaktionsfelder**

Zum Spektrum der möglichen Interaktionspartner eines Service Learners in seinem Service Learning-Projekt zählen die anderen Gruppenmitglieder im Team, der oder die Dozierenden, Studierende aus anderen Projektgruppen mit der selben begleitenden Lehrveranstaltung, die Ansprechperson(en) des gemeinnützigen Kooperationspartners sowie die Zielgruppe der

Organisation. Darüber hinaus zeigte sich bei der Datenauswertung der untersuchten Service Learning-Erfahrungen, dass auch weitere Akteure aus dem Projektumfeld bzw. Netzwerk der Kooperationspartner oder dem privaten Umfeld der Studierenden, also z.B. Freunde oder Familienmitgliedern für sie zu wichtigen Gesprächspartnern während der Projektlaufzeit werden können. Im Rahmen ihres gesellschaftlichen Engagements ergeben sich für die Service Learner also viele verschiedene Möglichkeiten, mit anderen Menschen zusammen zu wirken.

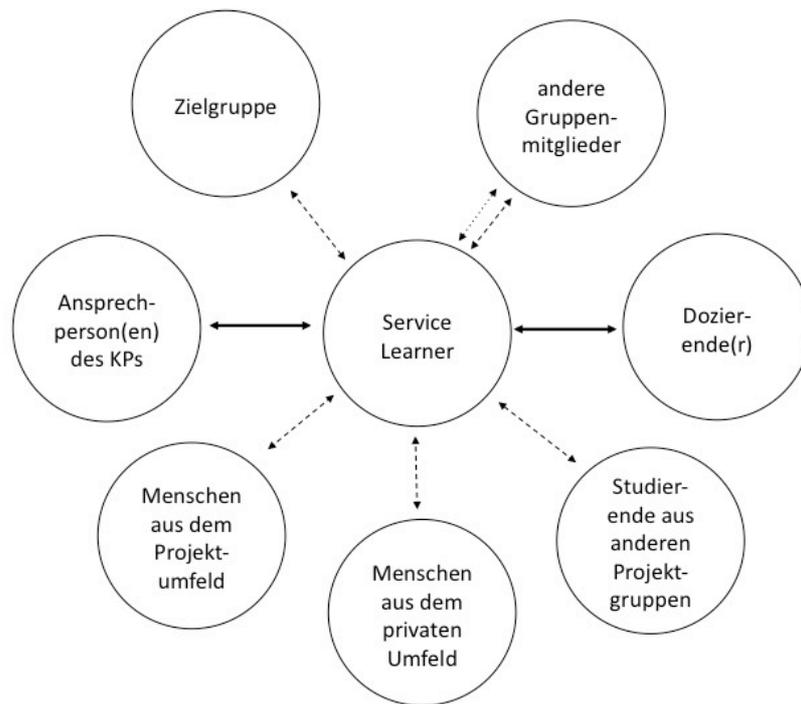


Abb. 18: Das Spektrum der möglichen Interaktionspartner eines Service Learners

Um später die konkreten Ausprägungen der engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners erklären zu können, ist es zunächst entscheidend herauszufinden, welche dieser vielen möglichen Interaktionspartner in seinem ausgewählten Service Learning-Projekt überhaupt eine Rolle gespielt haben, d.h. mit wem der Service Learner im Rahmen seiner Projektarbeit tatsächlich inter-agiert hat. Hieraus ergeben sich dann die projektrelevanten Interaktionsfelder. Analog zum Begriff des Handlungsfelds (vgl. Kap. 4.1.2.2) werden hier in einem "Interaktionsfeld" alle strukturellen und personenbezogenen Bedingungen zusammengeführt, die sich auf die konkrete Inter-Aktion auswirken bzw. die Interaktionssituation ausmachen.

Erste Hinweise auf die für eine Service Learning-Erfahrung projektrelevanten Interaktionsfelder liefert das jeweilige Engagement-Setting. (vgl. Kap. 5.4) Insbesondere über den Aufgabentyp des gewählten Service Learning-Projekts ergeben sich in der Praxis

strukturellbedingte Eingrenzungen der Interaktionsmöglichkeiten (angedeutet durch die gestrichelten Linien in Abbildung 18) und damit letztlich auch Begrenzungen für die Lernprozesse der Studierenden. Ist beispielsweise die direkte Zusammenarbeit mit der Zielgruppe des Kooperationspartners in einem Projekt nicht vorgesehen, kann ein Service Learner keine Lernprozesse durchlaufen, die sich inhaltlich auf die Lebenssituation dieser Menschen beziehen. Wenn die Teilnehmenden an einem Service Learning-Projekt in ihren Einrichtungen in Einzeldienste eingeteilt werden, spielt das Interaktionsfeld mit der Gruppe für diese Service Learner faktisch keine Rolle. Dementsprechend können sie auch keine Lernprozesse durchlaufen, die sich inhaltlich auf die Zusammenarbeit im Team beziehen.

Über die strukturellbedingten Eingrenzungen der Interaktionsfelder hinaus können sich im Projektverlauf auch situativbedingte Begrenzungen für die Inter-Aktion entwickeln (angedeutet durch die gepunktete Linie in Abbildung 18). Kommt es beispielsweise durch Absprünge der Teamkollegen dazu, dass ein Service Learner sein Projekt allein durchziehen muss, fehlt ihm das Interaktionsfeld mit der Gruppe, obwohl es strukturell im Engagement-Setting vorgesehen war. Der entscheidende Unterschied ist hier jedoch, dass diese situativbedingten Eingrenzungen sehr wohl lernrelevant werden können: Wenn sich der Service Learner mit der (Konflikt-)Situation im Team auseinandersetzt, kann er die erlebten Begrenzungen für sich in ein neues Entwicklungspotential umwandeln. (vgl. Kap. 6.4)

### **6.2.2 Die engagierte Beteiligung des Service Learners**

Dass bestimmte Interaktionsfelder in einem Service Learning-Projekt aktiviert werden, sagt jedoch noch nichts über die jeweilige Ausprägung der Inter-Aktion aus. Um sich dieser Frage annähern zu können, rückt zunächst die Perspektive des Service Learners in den Fokus der Betrachtung. Dabei geht es um seine Mitarbeit bzw. "Beteiligung" an der Inter-Aktion. Der Begriff der Beteiligung wurde hier vor dem Hintergrund der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Engagementbegriff (vgl. Kap. 4.3) gewählt, um den partizipativen Charakter der Aktivitäten im Rahmen einer Service Learning-Teilnahme zu betonen.

In den Daten zeigten sich zwei verschiedene Modi, die die jeweilige Beteiligung eines Service Learners auf einem Interaktionsfeld annehmen kann: eine engagierte und eine nicht-engagierte Beteiligung.

Um eine "engagierte Beteiligung" handelt es sich, wenn sich ein Service Learner bereitwillig, selbstbestimmt und selbsttätig in die Zusammenarbeit auf einem Interaktionsfeld einbringt und sich auch gefühlsmäßig auf die Projektarbeit einlässt, also emotional involviert ist. Der Begriff „engagiert“ wurde dabei als Invivo-Code übernommen.

SL\_25 S. 17-18, Z. 27-2: Und, am Anfang da war auch jeder sehr engagiert. Das fand ich sehr positiv. Dann als die vier weiteren dazukamen, dann war es erst mal so, dass

sie am Anfang erst mal nicht so viel gemacht haben. Dann war es, glaub ich, so ein bisschen (...) ist dann sozusagen die Stimmung gesunken. [...] Aber dann, nachdem wir das aufgeteilt hatten, dann gings dann auf jeden Fall wieder, da ging die Stimmung wieder nach oben.“

Im hier entwickelten Lernverständnis stellt die engagierte Beteiligung eines Service Learners die individuelle Ausgangslage für einen Lernprozess dar, der sich inhaltlich auf die Projektarbeit bezieht.

Eine "nicht-engagierte Beteiligung" zeichnet sich dadurch aus, dass der Service Learner sich nicht selbstbestimmt und selbsttätig in die Inter-Aktion einbringt. Gründe hierfür können entweder im Subjektkontext ausgemacht werden (beispielsweise aufgrund aktuell fehlender Zeitressourcen für die Projektarbeit), in den Subjektmerkmalen begründet sein (beispielweise aufgrund eines fehlenden Selbstvertrauens) oder durch die Eigenschaften der Interaktionspartner bedingt sein (beispielsweise durch einen zu dominanten Dozierenden oder ein zu starkes Team). Dennoch ist der Service Learner auch bei einer nicht-engagierten Beteiligung in einem Interaktionsfeld anwesend. Ansonsten würde das Interaktionsfeld gar nicht aktiviert werden. Seine Beteiligung beschränkt sich in der Situation dann auf eine rein gefühlsmäßige Involviertheit, ohne sich produktiv in die Projektarbeit einzubringen.

SL\_6 S. 8-9, Z. 14-10: „Und ich wollte eigentlich so was, wie interne Kommunikation oder so was machen. Ja, das war so angedacht, aber das war halt letztendlich leider dann doch nicht. Also am Anfang schon und dann habe ich viel mitdiskutiert oder auch, ich würde sagen, war ein bisschen Wortführer und so was, aber gegen Ende nicht mehr. [...] ich konnte das nicht so richtig erfüllen. [...] das war nicht so gut. Ich habe mich schon dann so ein bisschen dann auch davon zurückgezogen, weil ich eben nicht - lange nicht gesehen habe, was ich überhaupt beitragen kann. [...] Ja, also ich bin weiter zu den Treffen gegangen, aber eher, es war schon, ich wusste einfach gar - immer gar nicht, wo ich mich dann einbringen soll oder wo - welche Aufgabe ich jetzt an mich reißen soll, um, ja um auch was zu machen. Ich hatte dann auch das Gefühl, ja, ich kann das eben auch alles nicht, was wir machen müssen. Also da gibt es immer einen, der das alles schon gemacht hat und der das dann deswegen garantiert routinierter und besser kann.“

Lernprozesse, die sich inhaltlich auf die projektbezogenen Tätigkeiten beziehen, wie die „interne Kommunikation“ im Zitat, bleiben bei einer nicht-engagierten Beteiligung entsprechend aus.

Möglich ist es auch, dass sich der Service Learner zwar aktiv an der Inter-Aktion beteiligt, aber nicht emotional involviert ist. Auch dann handelt es sich um eine nicht-engagierte Beteiligung. Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn sich kein Wir-Gefühl im Team bzw.

keine Teamdynamik entwickelt, sodass der Service Learner einfach nur „stumpf“ seine Aufgaben erledigt. (vgl. SL\_20 S. 23-24, Z. 25-1) Auch dann können keine projektbezogenen Lernprozesse im hier geprägten Verständnis entstehen, da die gefühlsmäßigen Reaktionen aus der Zusammenarbeit ausbleiben.

Wenn ein Service Learner rückblickend auf seine eigene Untätigkeiten oder seine fehlende gefühlsmäßige Beteiligung auf einem Interaktionsfeld ein ungutes Gefühl hat und sich mit den Gründen dafür auseinandersetzt, kann er seine nicht-engagierte Beteiligung immerhin zum Gegenstand eines selbstbezogenen Lernprozesses machen, was sich anhand des Zitats aufzeigen lässt:

SL\_20 S. 27, Z. 6-13: „Und ja ich hab einfach festgestellt, wie wichtig es ist so ne Motivation überhaupt zu haben. [...] für mich wäre es halt viel motivierender gewesen, wenn ich jetzt selbst, zum Beispiel nach Afrika gekonnt hätte oder sowas, also einfach so für mich festzustellen, wie wichtig das für mich motivationsmäßig ist, dass ich wirklich selbst drin bin und ja.“

Wichtig im Hinblick auf die jeweilige Ausprägung der Beteiligung ist es zu erkennen, dass sie im Projektverlauf Schwankungen unterliegt. Um Veränderungen in der Beteiligung eines Service Learners erklären zu können, ist es notwendig, auch die andere Seite der Interaktion, die wahrgenommenen Aktionen der Interaktionspartner des Service Learners mit einzubeziehen.

### **6.2.3 Die (förderliche) Mitwirkung der Interaktionspartner**

Um das Konzept der engagierten Beteiligung umfassend erklären zu können, rückt nun die Rolle der Interaktionspartner in den Fokus der Betrachtung. Ihre Mitwirkung an der Interaktion wird aus Sicht des Service Learners entweder als "förderlich" – im Sinne von nützlich, hilfreich oder unterstützend – oder als "nicht förderlich" – im Sinne von hinderlich, hemmend oder begrenzend – empfunden.

Jede Inter-Aktion zwischen einem Service Learner und seinen Interaktionspartnern weist dabei – mit Bezug auf die Annahme der Kommunikationstheorie (vgl. Kap. 4.2.3.1) – eine Inhalts- und eine Beziehungsseite auf. So zeigte sich in den Daten, dass eine inhalts- bzw. projektbezogene Aktion eines Service Learners auf einem Interaktionsfeld – über damit einhergehende Beziehungsprozesse zwischen den Interaktionspartnern – bei ihm eine gefühlsmäßige Reaktion auslöst. Darin spiegeln sich auch die zwei Seiten des Handlungsbegriffes bei Dewey wieder, die er mit „Tun und Erleiden“ umschreibt. (vgl. Kap. 4.1.2.3) Die erzeugte, gefühlsmäßige Reaktion wirkt sich dann wiederum auf die Bereitschaft des Service Learners aus, erneut aktiv zu werden. (vgl. Kap. 6.1.4.1)

Anhand des nachfolgenden Zitats kann diese zirkuläre Verbindung zwischen der aktuellen Bereitschaft, der projektbezogenen Aktivität, den Beziehungsprozessen und der weiteren Aktivität in der Projektarbeit aus Sicht des Service Learners aufgezeigt werden.

SL\_8 S. 22, Z. 8-15: „Also am Anfang war man halt ein bisschen zurückhaltender, was [...] Kommunikation anging, weil man sich erst mal dran gewöhnen musste, um zu gucken, okay, wann fühlen sich die anderen irgendwie angegriffen, wenn man deren Ansätze irgendwie ablehnt oder so und dann hat man sich halt eingearbeitet und dann habe ich mich auch wohlgeföhlt und man hat halt immer mehr gemacht und hat sich auch irgendwie dafür dann so eingebracht sozusagen.“

Der Zusammenhang zwischen der engagierten Beteiligung des Service Learners und der (förderlichen) Mitwirkung der Interaktionspartner auf einem Interaktionsfeld kann am besten graphisch veranschaulicht werden. Hierüber wird dann auch deutlich, dass sich die Zusammenarbeit der Akteure in der Projektpraxis in aufeinander aufbauenden (in der Graphik dargestellt durch hintereinander liegende) Situationen vollziehen.

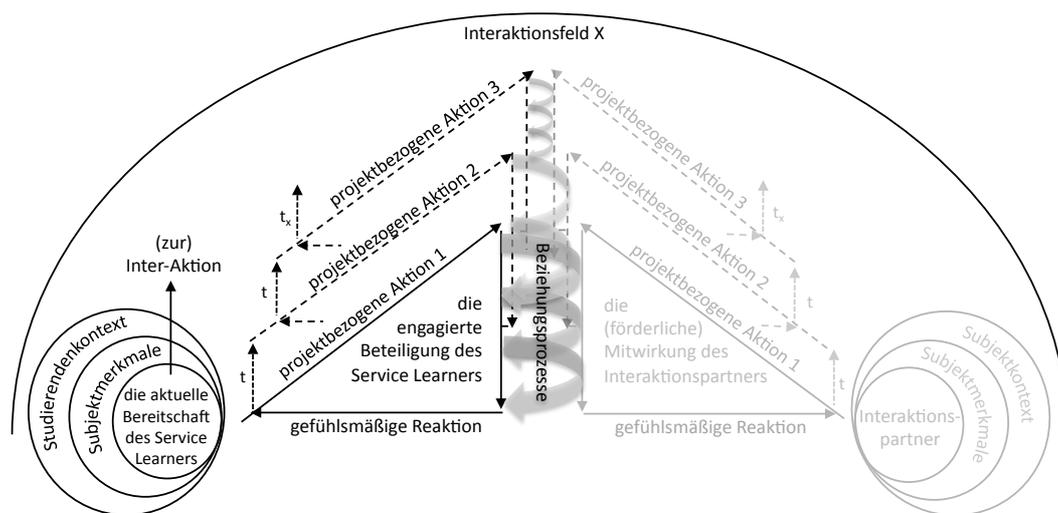


Abb. 19: Das Zusammenspiel der engagierten Beteiligung des Service Learners und der (förderlichen) Mitwirkung der Interaktionspartner auf einem Interaktionsfeld

Als relevant für das gesellschaftliche Engagement und die darauf bezogenen Lernprozesse der Service Learner zeigten sich hier insbesondere die Interaktionsfelder mit dem Projektteam, dem Kooperationspartner, der Zielgruppe und dem Dozierenden. Sie werden nachfolgend in ihrer Bedeutung für die Erfahrung des Service Learners erläutert.

Die leitende Fragestellung in der Interaktionsanalyse lautete dabei: Wie beeinflusst die (wahrgenommene) Aktivität der anderen Beteiligten auf einem Interaktionsfeld die Beteiligung des Service Learners?<sup>57</sup>

### **6.2.3.1 Die tatkräftige Mitarbeit der Teamkollegen**

Ist in der Projektarbeit eine Gruppe strukturell angelegt und erscheinen mindestens zwei Studierende zum Projektauftritt, wird das Interaktionsfeld mit der Gruppe für den Service Learner aktiviert. Die erste Gelegenheit zur Inter-Aktion zwischen den projektbeteiligten Studierenden bietet die Auftaktveranstaltung des Service Learning-Programms. Hier treffen die Teammitglieder das erste Mal aufeinander und können sich – mit Blicken, in einer Vorstellungsrunde oder in einem persönlichen Gespräch in der Pause – austauschen. Beide Seiten, also der Service Learner und die anderen Gruppenmitglieder gehen in dieser Situation auf unterschiedliche Art und Weisen aufeinander zu: Sie machen etwas zusammen, sie unterhalten sich. Hierüber kommt es bereits zu ersten Beziehungsprozessen zwischen ihnen, die ihre weitere Zusammenarbeit im Team beeinflussen.

Zur Kennzeichnung der wahrgenommenen Aktivität der anderen Studierenden im Team wurde hier der Begriff der "tatkräftigen Mitarbeit" gewählt. Eine tatkräftige Mitarbeit machten die befragten Service Learner u.a. daran fest, ob es zu regelmäßigen Treffen kam, ob ein zeitnaher Austausch (z.B. über elektronische Kanäle) stattgefunden hat oder ob anfallende Aufgaben im Projekt kompetent und verantwortlich – erledigt wurden. Die Beziehungsprozesse zwischen den Studierenden werden hier in der "Teamatmosphäre" erfasst.

Die jeweils wahrgenommene Ausprägung der tatkräftigen Mitarbeit der anderen Gruppenmitglieder wirkt also – über die gefühlsmäßigen Rückwirkungen aus der entwickelten Teamatmosphäre – auf die innere Bereitschaft des Service Learners zur Inter-Aktion zurück und prägt dann wiederum seine weitere (engagierte) Beteiligung an der Gruppenarbeit. Dieser Kreislauf vollzieht sich solange, bis die Teamarbeit beendet ist.

Aus den Daten ließen sich drei verschiedene Varianten der Teamarbeit herausarbeiten:

- "Das harmonische Team": Alle Gruppenmitglieder leisten einen tatkräftigen Beitrag, was sich positiv auf die Atmosphäre im Team, das Wir-Gefühl und damit die weitere Bereitschaft des Service Learners zur Inter-Aktion im Team auswirkt. Gleichzeitig führt die starke Beteiligung aller Mitglieder jedoch meist zu einer arbeitsteiligen Arbeitsweise, die den inhaltlichen Aktionsradius des Einzelnen entsprechend begrenzt.

---

<sup>57</sup> Eine ausführlichere Darstellung der unterschiedlichen Ausprägungen der "Mitwirkung der zentralen Interaktionspartner im Kölner Service Learning-Programm" ist dem Begeleitmaterial zu entnehmen.

- "Der passive Kreis": Alle Gruppenmitglieder verhalten sich eher passiv und bringen keine eigenen, projektbezogenen Impulse in die Teamarbeit ein, sodass sich keine persönliche Beziehung zwischen den Teammitgliedern entwickelt. Hierdurch wird die Engagementbereitschaft des Service Learners weiter gehemmt, was bis zur (zeitweisen) Untätigkeit führen kann.
- "Das geteilte Team": Ein Gruppenmitglied ist bzw. mehrere Gruppenmitglieder sind weniger aktiv als andere, sodass es zu einer Art Lagerbildung innerhalb des Teams kommt. Unter den engagierten Teamkollegen kommt es zu einem stärkeren Zusammenhalt und entsprechend mehr Einsatz, um die fehlende Mitwirkung an anderer Stelle zu kompensieren. Diese Gruppensituation birgt entsprechend Konfliktpotential in der Zusammenarbeit.

Auswirkungen auf die engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners ergeben sich hieraus sowohl in inhaltlicher Hinsicht (z.B. zu den Gelingensbedingungen von Teamarbeit), als auch hinsichtlich der Frage, welchen Weg ein Service Learner bei der Problemanalyse im Rahmen der Intra-Aktion einschlägt. (vgl. Kap. 6.4.1.2)

### **6.2.3.2 Die wertschätzende Unterstützung des Kooperationspartners**

Das Interaktionsfeld mit der oder den Ansprechperson(en) des gemeinnützigen Kooperationspartners wird in jeder Service Learning-Erfahrung aktiviert. Ihnen kommt in einem Service Learning-Projekt die Rolle des "Türöffners ins Praxisfeld" zu. Sie sind der Wegbereiter für den Kontakt zur Zielgruppe und zum Projektumfeld. Nur durch die Zusammenarbeit mit ihnen können die Studierenden Einblicke in die Arbeitspraxis gemeinnütziger Organisationen gewinnen.

Der erste Kontakt zwischen dem Service Learner und der Ansprechperson der Partnerorganisation findet beim gemeinsamen Sondierungsgespräch statt. Charakteristisch für dieses Treffen ist es, dass die Service Learner meist gespannt und – vor dem Hintergrund ihrer Interessen-orientierten Projektauswahl – mit hohen Erwartungen in das Gespräch kommen. In dieser Situation zeigt sich, ob die Ansprechpartner auf die Studierenden vorbereitet sind, ob sie Erfahrungen mit der Anleitung von Ehrenamtlichen und ein echtes Interesse an der Zusammenarbeit haben. Je nach dem, wie die Ansprechpartner hier auftreten, hat das Auswirkungen auf ihre Beziehung und die Engagementbereitschaft der Service Learner.

Zur Bezeichnung der wahrgenommenen Mitwirkung der haupt- oder ehrenamtlichen Mitarbeiter an der Zusammenarbeit wurde auf Basis der Erfahrungsberichte der Studierenden der Begriff der "wertschätzenden Unterstützung" gewählt. Hierzu zählte, ob sich die Service Learner wiederkehrend persönlich mit ihren Ansprechpartnern unterhalten konnten, ob sie zeitnah Rückmeldungen auf ihre Anfragen bekommen hatten oder ob sie das Gefühl hatten, dass ihr Ansprechpartner eine bestimmte Orientierung für die Projektarbeit

vermitteln konnte. Eine Wertschätzung ihres Engagements machten die befragten Service Learner beispielweise anhand des geäußerten Interesses an ihren erarbeiteten Vorschlägen (z.B. durch aktives Nachfragen zum Projektstand) und der gezeigten Dankbarkeit für ihre Arbeit (z.B. durch ein kleines Abschiedsgeschenk oder ein zusätzlich ausgestelltes Zeugnis zum Projekt) aus. Wenn die Studierenden das Gefühl hatten, dass die Kooperationspartner ihre Arbeit wertschätzen, wirkte sich das positiv auf ihre (Arbeits-)Beziehung aus.

SL\_6 S.16, Z. 1-5: „Also [KP\_6] hat sich eigentlich sehr dankbar gezeigt. Also ich dachte immer, sie hat trotzdem mega viel Zeit investiert, aber wahrscheinlich - also die Zeit, die unsere Gruppe letztendlich investiert hat, war so groß und da macht es, glaube ich, trotz allem Sinn, auch wenn sie viel Nerven noch da reinpacken musste.“

Entscheidend für eine engagierte Beteiligung des Service Learners in diesem Interaktionsfeld ist es, dass sich die Ansprechpartner nützlich (Mit-Wirkung) und wertschätzend in die Zusammenarbeit einbringen. Aus Sicht der Studierenden reicht es nicht aus, wenn die Kooperationspartner nur als stille Beobachter dabei sind. Nur durch einen regelmäßigen Kontakt können sie eine gute Beziehung aufbauen. Diese ist die Grundlage, dass die Studierenden bereit sind, auftretende Probleme in der Zusammenarbeit offen anzusprechen und zu klären. (vgl. Kap. 6.4.3.2)

Kommt es stattdessen dazu, dass die Studierenden keinen persönlichen Kontakt (mehr) mit den Ansprechpartnern haben, z.B. weil sie das Gefühl haben, dass der Kooperationspartner ihre Arbeit nicht wertschätzt und sie nicht in dem Maße unterstützt, wie sie sich das vorgestellt haben, fehlen ihnen die Einblicke in die Arbeit des Kooperationspartners. In der Folge bedeutet das, dass ein Service Learner keine Lernprozesse durchlaufen kann, die inhaltlich auf die Arbeit seiner gemeinnützigen Organisation oder die Situation der Mitarbeiter dort gerichtet sind.

### **6.2.3.3 Die offene Mitteilung der Zielgruppe**

Ob das Interaktionsfeld mit der Zielgruppe in einer Service Learning-Erfahrung aktiviert wird oder nicht, hängt vom Engagement-Setting des gewählten Service Learning-Projektes ab. Dort wo die Möglichkeit zum Austausch besteht, kommt der Zielgruppe die Funktion des "Türöffners in eine andere Lebenswelt" zu. Nur durch den Austausch mit der Zielgruppe können die Studierenden neue Einblicke in die Lebenssituation dieser Menschen bekommen und somit ihren Verständnishorizont erweitern. Dies setzt eine gewisse Ausdrucksfähigkeit auf Seiten der Zielgruppe voraus, d.h. eine sprachliche Behinderung oder Verständigungsprobleme aufgrund einer anderen Muttersprache können sich hier begrenzend auswirken.

Wichtig ist es dabei zu erkennen, dass es in den Projekten, in denen ein direkter Kontakt zur Zielgruppe vorgesehen ist, zwar zu regelmäßigen Begegnungen zwischen dem Service

Learner und der Zielgruppe vor Ort beim Kooperationspartner kommt. Hieraus kann aber noch nicht direkt auf einen kommunikativen Austausch zwischen beiden Seiten geschlossen werden. So leisten die Studierenden in den Projekten mit dem Aufgabentyp "Einfach Mithelfen" primär Hilfestellungen im Rahmen des Angebotsspektrums der Partnerorganisation, also z.B. Essen an Obdachlose ausgeben oder Schülern mit Benachteiligungen bei der Lösung von (Haus-)Aufgaben zu unterstützen. Im Aufgabentyp "Gemeinsam Gestalten" wird die Zielgruppe aktiv in die Aufgabenbewältigung miteinbezogen, d.h. hier finden gemeinsame Handlungen statt, wie z.B. gemeinsame Vorbereitungen für ein Fest oder die gemeinsame Erarbeitung einer Tanzchoreographie.

Entscheidend für einen tiefergehenden Austausch ist es, ob es den Service Learnern gelingt, eine vertrauensvolle Atmosphäre mit den Menschen, für die oder mit denen sie arbeiteten, herzustellen. Neben der Aufgabenerfüllung im Projekt bedarf es also Gelegenheiten zu persönlichen Gesprächen und die Offenheit der Zielgruppe, über ihr Leben zu erzählen.

Nur wenn die Menschen in diesen Situation dann bereit waren, einen Einblick in ihr Leben zu geben, konnten die Service Learner mehr über die Umstände, die zu ihren schwierigen Lebenslagen führten, erfahren.

SL\_9 S. 5-8, Z. 19-28: „Und so der Höhepunkt waren dann so Gespräche mit zwei Männern, zu denen ich mich da einfach mal an den Tisch gesetzt habe, als nicht so viel los war und die dann – einfach, die dafür bekannt sind auch, dass sie ziemlich viel reden und mir da wirklich dann fast zwei Stunden ihr Leben erzählt haben und – also das war sehr interessant [...] ich konnte die Menschen dann schon verstehen und dachte, das kann auch jedem passieren [...] ich habe mir das erstmal angehört und ich wollte dann da auch anfangs nicht so irgendwie Fragen stellen gleich. Also mich hat das schon interessiert, aber weil das ja auch ziemlich ganz persönliche Sachen sind, die sie – die vielleicht kaum auch kein anderer in der [KP\_9] weiß. Und dann habe ich mich aber irgendwann – habe ich auch gemerkt, dass die ziemlich offen sind und das auch erzählen wollen. [...] Also ich habe einfach zugehört und dann, wo ich dachte, wenn es passend war, ah, hier könnte man mal nachfragen und dann wurde es einfach auch immer tiefer [...]. Und die haben dann gemerkt, dass ich interessiert war und denen zuhören wollte und dann kam das einfach so von selbst und man sich hat gut verstanden. [...] und ich habe mir das auch so vorgestellt, mal mit denen zu sprechen oder mal mehr mit denen in Kontakt zu kommen, weil ich das langweilig gefunden hätte oder es bringt einem auch nicht viel, wenn man immer nur Essen ausgibt. Dann kann man ja auch Kellnern irgendwo und das war dann so – und es hat gepasst in der Situation, dass ich mir gedacht habe, ah, jetzt ist nicht so viel los, jetzt kannst Du das mal angreifen. Also an anderen Tagen ging es zum Beispiel auch gar nicht, wenn wir nur zu zweit oder zu dritt waren, dann konnte man

es nicht machen. Aber – also da bin ich sehr froh, dass das mal geklappt hat und dass man ja so mit denen ins Gespräch gekommen ist.“

Die "offene Mitteilung der Zielgruppe" in Verbindung mit dem aktiv gezeigten Interesse des Service Learners, mehr über die Zielgruppe erfahren zu wollen, ist damit die Grundlage, um ein besseres Verständnis für die Zielgruppe und ihre Lebenssituation zu erlangen.

#### **6.2.3.4 Das passgenaue Involvement des Dozierenden**

Grundsätzlich werden alle Projekte, die im Rahmen des Kölner Service Learning-Programms angeboten werden von einem Dozierenden begleitet. Das erste Mal in Kontakt treten sie bei der Auftaktveranstaltung. Bei dieser Gelegenheit berichten die Dozierenden beispielsweise von ihren eigenen beruflichen Erfahrungen im Projektfeld, um den Studierenden eine gewisse Orientierung oder Vorbereitung auf die Projektarbeit zu liefern. Hierüber gewinnen die Studierenden gleichzeitig auch einen ersten Eindruck von ihrem Dozierenden, seinem professionellen Hintergrund und entwickeln entsprechend Erwartungen an dessen Unterstützungsfunktion bzw. -möglichkeiten. Auch die Studierenden stellen sich in dieser ersten Begegnung vor. Je nach Zeitfenster sprechen sie hier bereits über ihre Erwartungen und erste Ideen und treffen gemeinsame Absprachen über die weitere Zusammenarbeit. Während der Projektlaufzeit treffen sich die Studierenden mit ihren Dozierenden im Rahmen der begleitenden Lehrveranstaltung. Je nach Seminartyp geben die Dozierenden den Studierenden hierbei projektbezogene Inputs, fördern den projektbezogenen Austausch oder bieten eine Plattform zum angeleiteten Erfahrungsaustausch. (vgl. Kap. 5.4.3)

Für diese (wahrgenommene) Unterstützungsleistung der Dozierenden wurde hier der Begriff des "passgenauen Involvements" eingeführt. Mit Involvement ist gemeint, dass der Dozierende aus Sicht des Service Learners über ein umfangreiches Erfahrungswissen zum Projektthema verfügt und dieses auch vermitteln kann, dass er bereit ist, sich in das Projekt einzuarbeiten und Zeit hat für die Studierenden, wenn sie seinen Rat brauchen. Das Involvement muss also zu den (aktuellen) Bedürfnissen des Service Learners bzw. des Projektteams passen. Dann entsteht eine professionell-kooperative, aber dennoch lockere Atmosphäre in der Zusammenarbeit.

Hinsichtlich der Passgenauigkeit des Involvements des Dozierenden zeigten sich in den Daten drei mögliche Ausprägungen:

- "Der unterstützende Coach": Aus Sicht des Service Learners gibt der Dozierende passende Inputs, die die Projektarbeit voranbringen und zu einem gezielten Wissensaufbau zum Projektthema führen. Hierdurch entwickelt sich eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung. Kommt es auf einem anderen Interaktionsfeld zu Problemen, nutzen die Studierenden eher die Gelegenheit, sich im Rahmen der Problemanalyse einen Rat von ihrem Dozierenden einzuholen.

- "Die unnütze Lehrperson": Aus Sicht des Service Learners ist der Input des Dozierenden nicht relevant, von Nutzen oder insgesamt zu wenig. Es entsteht keine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung, sodass die Studierenden den Kontakt eher meiden und beispielsweise nicht mehr zu den Meilensteinterminen kommen. Dadurch können sie kein weiteres, theoretisches Wissen über das Projektthema sammeln.
- "Der richtungsgebende Anführer": Aus Sicht des Service Learners übernimmt der Dozierende in der Projektarbeit eine zu dominante Funktion. Durch die starke Führung und Lenkung wird die Eigenaktivität des Teams gehemmt. Das hat zur Folge, dass sie kaum auf eigene Probleme stoßen, da diese schon vorab ausgeschlossen bzw. bereinigt wurden. Zwar entwickelt sich durch die regelmäßigen Kontakte eine professionelle Arbeitsbeziehung aber weniger ein Vertrauensverhältnis, sodass die Studierenden die Dozierenden bei persönlichen Schwierigkeiten in die Problembewältigung eher nicht miteinbeziehen.

Den Dozierenden kommt im Hinblick auf die engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners also einerseits die Funktion zu, nützliche Inputs zu liefern, um die Projektarbeit bewältigen zu können und andererseits eine Beratungsfunktion im Rahmen der Problemanalyse, die hier als Cross-Interaktion verstanden wird.

#### **6.2.4 (Beispiele für) Cross-Interaktionen**

Obwohl Cross-Interaktionen zeitlich gesehen erst im Rahmen der Intra-Aktionsphase zum Einsatz kommen (vgl. Kap. 6.4), werden sie aufgrund ihrer intersubjektiven Eigenschaft bereits an dieser Stelle im Text eingeführt. Eine "Cross-Interaktion" stellt eine Austauschform dar, bei der ein Service Learner Probleme, die auf einem Interaktionsfeld entstanden sind, auf einem anderen Interaktionsfeld zum Thema macht. Der Austausch über eine Problemsituation vollzieht sich also überkreuzt: Irritierende Erlebnisse mit der Zielgruppe, ein unverständliches Kommunikationsverhalten des Kooperationspartners oder Konflikte im Team, die den Service Learner emotional und kognitiv beschäftigen, werden auf ein anderes Interaktionsfeld transferiert und dort ersatzweise analysiert.

Dass ein Service Learner sich für diesen Weg der Problemanalyse entscheidet, liegt in den untersuchten Fällen entweder darin begründet, dass er sich nicht getraut hat, die wahrgenommene Problemsituation direkt mit den Personen zu klären, die daran beteiligt waren oder dass dazu aus seiner Sicht die Gelegenheit gefehlt hat.

Über diese Form der Stellvertreter-Kommunikation gewinnt der Service Learner zwar eine zusätzliche Sichtweise hinzu und damit auch ein erweitertes Verständnis für die Situation. Die darüber gewonnenen Erkenntnisse des Service Learners bleiben aber dennoch begrenzt, weil der Cross-Interaktionspartner über die genauen Umstände, die zum Entstehen der

wahrgenommenen Problematik geführt haben, letztlich nur Mutmaßungen anstellen bzw. Annahmen treffen kann.

Im Reflexionsprozess bzw. in der Intra-Aktionsphase stellt eine Cross-Interaktion ein Zwischenstopp dar, ein vorübergehender Wechsel zwischen Intra-Aktion und Inter-Aktion. Wie in den Daten deutlich wurde, stellen sie jedoch keine Selbstläufer dar. Sie fanden nur statt, wenn sie eingefordert bzw. aktiv herbeigeführt wurden. Die Studierenden müssen ihren (Er-)Klärungsbedarf an dieser Stelle also offen kommunizieren, sonst wissen die Anderen gar nicht, dass sie hier unterstützend tätig werden könnten. Ob ein Service Learner die Möglichkeit für eine Cross-Interaktion nutzt oder nicht, hängt dann von der zuvor aufgebauten Beziehung zu den potentiellen (Ersatz-)Gesprächspartnern ab. Generell kommen für eine Cross-Interaktion alle (anderen) Interaktionspartner in Frage.

Zur Veranschaulichung der besonderen Rolle von Cross-Interaktionen für die engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners werden nachfolgend ausgewählte Beispiele aufgezeigt, wie sie sich in der Praxis typischerweise vollziehen.

#### **6.2.4.1 Mit den Teamkollegen über Probleme mit dem Kooperationspartner**

Kommt es in der Projektarbeit zu Schwierigkeiten mit dem Ansprechpartner des Kooperationspartners, die ein Service Learner bzw. das Projektteam nicht direkt ansprechen möchte, besprechen die Studierenden die wahrgenommene Problematik meist zuerst im Team, sofern eine persönliche Teamatmosphäre zwischen den Teammitgliedern herrscht. Der Austausch im Team übernimmt dann eine Art Ventilfunktion, was jedoch nicht unbedingt dienlich ist im Hinblick auf die Lösung der Konfliktsituation. Denn durch eine Cross-Interaktion im Team ist es kaum möglich, neue Verständnisperspektiven zu gewinnen. So zeigte sich in den Daten, dass die Studierenden meist keine konkreten Erklärungsansätze für das Verhalten des Kooperationspartners hatten, sondern hierüber nur allgemeine Vermutungen aufstellen konnten, was anhand des Zitats deutlich wird.

SL\_14 S. 19-20, Z. 16-14: „Ich meine, wir wissen selber, dass sie halt irgendwie unterbesetzt sind, ich glaube, die waren nur zu fünft und normalerweise sind sie, glaube ich, zehn. Und, ja, dass sie auch andere Sachen noch machen müssen. Das war uns schon bewusst, dass wir jetzt da nicht direkt die perfekte Antwort bekommen, aber so nach einer Woche sollte dann irgendwie schon irgendwie mal was kommen [...]. Ja, das war auch nochmal, das, was auch nochmal diese Frustration gesteigert hat. Ja, wie bin ich damit umgegangen? Also ich denke mal, man hat sich – also ich habe mich mit meinen Gruppenmitgliedern auseinandergesetzt. Wir haben uns da auch nochmal irgendwie gegenseitig bestätigt, dass das halt wirklich, ja, eigentlich, ja, unmöglich ist oder wir gesagt haben: „Ja, wie sollen wir weiter vorgehen? Keine Ahnung?“, wir wussten es selber nicht so 100%ig. Und haben dann eigentlich probiert, das alles irgendwie selber zu

regeln. Weil wir halt wussten, (...), ja oder wussten ist vielleicht der falsche Ausdruck. Ja, vielleicht war einfach der Weg, dorthin zu gehen, irgendwie für uns zu kompliziert in diesem Augenblick. Wie schon gesagt, ich wohnte in Aachen, sie wohnen – also sie wohnen zwar in Köln, aber trotzdem, wenn dann wollten wir mit der Gruppe zusammen hingehen. Und es ist ja auch so, dass man halt in diesem Semester ja auch noch andere Sachen hat und dann fangen irgendwann die Klausurphase an und hin und her. Und irgendwie – ja, hat man es dann letztendlich nicht 100%ig geschafft, sich nochmal mit denen auseinanderzusetzen und hat dann probiert, das irgendwie alles selber hinzubekommen und selber zu machen. Ich meine, letztendlich hat es ja dann auch irgendwie grob geklappt. “

Hier wird dann auch deutlich, dass Cross-Interaktionen im Team über Schwierigkeiten mit dem Kooperationspartner letztlich ein Weg sind, einer möglicherweise unangenehmen und mit Aufwand verbundenen direkten Problemlösung aus dem Weg zu gehen. Hierdurch werden die engagementbezogenen Lernprozesse des Service Learners letztlich jedoch begrenzt, denn die eigentlich spannende Auseinandersetzung mit dem gemeinnützigen Kooperationspartner selbst, der Situation der Mitarbeiter dort, mit den Gründen für das gezeigte Verhalten, mit den Bedingungen ihrer (ehrenamtlichen) Arbeit erfolgt dann gar nicht (weiter). Die Ansprechpartner werden danach stattdessen eher gemieden und die Studierenden fokussieren sich lieber auf die Teamarbeit, die sich dadurch eher festigt.

#### **6.2.4.2 Mit dem Dozierenden über Konflikte mit dem Kooperationspartner**

Alternativ kann ein Service Learner bei Problemen mit dem Kooperationspartner auch eine Cross-Interaktion mit seinem Dozierenden suchen. Dabei kommt der Praxiserfahrung des Dozierenden eine entscheidende Rolle zu. Je besser er sich mit der (beruflichen) Situation des gemeinnützigen Kooperationspartners auskennen, desto eher kann er bei der Aufarbeitung der erlebten Situationen oder beim Finden von Erklärungsansätzen für unklare Verhaltensweisen helfen. Über die Datenanalyse wurde dazu deutlich, dass es bei den konzeptionell verankerten Reflexionsterminen, den Meilensteintreffen in einem Service Learning-Projekt, nicht automatisch zu Cross-Interaktionen mit den Dozierenden kommt. Entscheidend war dabei, ob die Studierenden zu diesem Zeitpunkt gerade problematische Situationen aufarbeiten (wollten) und ob der Seminartyp ihnen einen (angemessenen zeitlichen) Rahmen für die Aufarbeitung von Erlebnissen gab oder ob es dabei nur um die Vermittlung neuer Lehrinhalte ging. Darüber hinaus spielte es wie bereits angedeutet eine zentrale Rolle, ob die Studierenden eine vertrauensvolle Beziehung zu ihren Dozierenden aufbauen konnten.

SL\_10 S. 17, Z. 22-37: „Und es war dann schon so, dass also dann nachher in dem Seminar, als sich dann halt so die Krise aufgetan hat, haben wir das schon auch mit ihm nochmal besprochen. Also jetzt nicht so, dass wir nochmal extra sozusagen auf ihn zugegangen sind, aber wir haben das auf jedem Fall in dem nächsten

Gruppentreffen dann thematisiert. Das war auch irgendwie relativ kurz danach, eine Woche, anderthalb danach. Also es war noch relativ frisch, auch emotional so. Das war halt auch wirklich so, dass er das Ganze dann nochmal so ein bisschen runtergefahren hat. Also auf der einen Seite schon irgendwie uns das Gefühl gegeben hat, es ist vollkommen okay, dass wir da jetzt irgendwie auch sauer sind und das halt auch irgendwie doof finden und dass das halt auch irgendwie nicht läuft. Aber er hat das halt einfach mal so ein bisschen runtergebrochen und gesagt, ja, es ist halt so. So, das hatten wir am Anfang schon mal, da haben wir schon mal drüber geredet, das war zu erwarten. Ganz am Anfang, als irgendwie der Kooperationspartner klar war, war ja irgendwie auch abzusehen, dass das nicht so einfach wird. So. Und das fand ich halt schon auch ganz gut, dass er das sozusagen dann nochmal so ein bisschen rationalisiert hat. Das war glaube ich auch was, was dann in der Gruppe dann irgendwie das Ganze nochmal so ein bisschen – ein bisschen die Wogen geglättet sozusagen.“

Wenn ein Service Learner die Gelegenheit zum überkreuzten Austausch mit dem projekterfahrenen Dozierenden im Seminar nutzt, kann er hierüber mögliche Erklärungsansätze für die wahrgenommene Problemsituation mit dem Kooperationspartner gewinnen und so letztlich wieder in eine produktive Arbeitshaltung zurückfinden. Der Konflikt an sich wird dadurch jedoch nicht behoben.

#### **6.2.4.3 Mit der Ansprechperson des Kooperationspartners über Erlebnisse mit der Zielgruppe**

In Cross-Interaktionen mit den Ansprechpersonen der Kooperationspartner können besondere oder unklare Erlebnisse mit dieser Zielgruppe thematisiert werden, die der Service Learner nicht direkt ansprechen will oder kann. So verfügen die Ansprechpersonen meist über zusätzliche Hintergrundinformationen über die Zielgruppe, beispielsweise eine aktuelle Problemlage in der Familie eines Schülers, mit dem ein Service Learner arbeitete und bei dem er Auffälligkeiten im Verhalten festgestellt hat.

SL\_19 S. 7-8, Z. 30-21: „Was halt schon recht interessant war, dass man also gar nicht direkt gesehen hat – man hat so diese kleinen Kinder gesehen und die alle total lieb waren und so manche ein bisschen verschlossener, manche sehr viel Aufmerksamkeit zeigten. Und man weiß ja eigentlich nichts über die. Das hat man dann von den Lehrern erfahren, was die für Schicksale zum Teil haben. Das ist dann schon schockierend irgendwie. Und es gibt da zum Beispiel so einen kleinen Jungen, der jetzt in der fünften Klasse eigentlich wäre, also noch recht jung, und der furchtbar hyperaktiv ist und den man auch im Einzelunterricht – der hat dann eine Aufgabe gelöst und ganz, ganz viel – also der konnte das, der war nicht dumm, aber das hat in so viel Mühe gekostet, sich hinzusetzen und zu beantworten. Das war furchtbar anstrengend für ihn. Und als er mit der Aufgabe fertig war, total glücklich,

dass er es geschafft hatte. Und dann musste man ihm sagen: „So und jetzt kommt die nächste Aufgabe“, dann hat er fast angefangen zu weinen, weil er nicht mehr konnte. Und ist aufgesprungen, ist wütend geworden: „Ich will nicht mehr eine Aufgabe machen“ und so. Und dann rief halt irgendwann, als ich gerade da war, irgendwie in der Pause das Jugendamt an und erzählte dem Lehrer was von häuslicher Gewalt zu Hause. Und dass man dann so was mitkriegt.“

Der Austausch mit den Ansprechpartnern der Partnerorganisation erweitert somit den Horizont des Service Learners für die erlebte Situation, sodass er ein besseres Verständnis für die Zielgruppe bzw. ihre (Lebens-)Situation gewinnt. Diese Form des überkreuzten Austauschs ist also insbesondere dann sinnvoll, wenn es sich um eine eher verschlossene Zielgruppe handelt bzw. um Informationen, die die Zielgruppe selbst so nicht ohne weiteres über sich Preis geben würde. (vgl. Kap. 6.2.3.3)

### **6.3 Die Gefühls(-zwischen-)lagen**

Im Zusammenhang mit der Beteiligung eines Service Learners auf einem Interaktionfeld wurde bereits darauf hingewiesen, dass sich eine engagierte Beteiligung dadurch auszeichnet, dass er sich auch gefühlsmäßig auf die Projektarbeit einlässt. (vgl. Kap. 6.2.2) Der Umstand, dass die Studierenden über ihre freiwillige, Interessen-orientierte Teilnahme am Service Learning-Programm einen individuellen Engagement-Sinn verwirklichen wollen, führt (zunächst) zu einer solchen emotionalen Involviertheit in der Projektarbeit. Insbesondere dann, wenn ihr Projekt im Laufe des Semesters zu einem echten Herzensprojekt wird, reagieren die Service Learner sehr emotional, falls sie dabei an innere oder äußere Grenzen stoßen und damit die Verwirklichung ihres individuellen Engagement-Sinns in Gefahr sehen.

Gefühle bzw. die gefühlsmäßigen Reaktionen eines Service Learners können letztlich nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Subjekteigenschaften erklärt werden. Denn wie ein Service Learner eine bestimmte Situation gefühlsmäßig wahrnimmt, steht auch in einem Zusammenhang damit, wie er gelernt hat, emotional auf bestimmte Situationen zu reagieren. Die Gefühlslage in einer Situation hängt also immer auch von den Emotionsmustern eines Service Learners ab. Auf die Rolle der Emotionsmuster für das eigene Verhalten und Lernen kann an dieser Stelle jedoch nur verwiesen werden, um die Subjektabhängigkeit der Gefühle zu betonen. (vgl. Kap. 4.2.3.4) Analytische Aussagen können hierzu mangels Informationen in den Daten nicht getroffen werden.

Zunächst einmal geht es darum, welche Konsequenzen sich aus der emotionalen Beteiligung eines Service Learners für seine engagementbezogenen Lernprozesse ergeben.

### **6.3.1 Der (gegenseitige) Verantwortungs-Sinn**

Die datenbasierte Erkenntnis, dass die Teilnehmenden am Service Learning-Programm mit ihrem selbst gewählten Einsatz etwas bewirken wollen, und zwar etwas, das sie für sich und für andere als sinnvoll erachten, konnte über die theoretische Auseinandersetzung mit dem Eigensinn des Engagements fundiert werden. (vgl. Kap. 4.1.3.2) Das Erkennen eines Sinns im eigenen Tun stellt – auch vor dem Hintergrund, dass es sich bei den hier in den Blick genommenen Service Learnern um Erwachsene handelt (vgl. Kap. 4.2.2.3) – eine wichtige Voraussetzung für die engagierte Beteiligung auf einem Interaktionsfeld und damit letztlich auch für das Durchlaufen von engagementbezogenen Lernprozessen dar.

Die Sinn-Komponente in einer Service Learning-Erfahrung wurde hier als "gegenseitiger Verantwortungs-Sinn" konkretisiert. Der Verantwortungs-Sinn kann sich sowohl auf die Zusammenarbeit mit der gemeinnützigen Partnerorganisation, der Zielgruppe, den Dozierenden oder die wie im Zitat auf Teamarbeit beziehen.

SL\_8 S. 11, Z. 18-22: „Dass wir drei ja dann am Ende – also das fand ich echt krass, weshalb da die Kurve dann immer wieder nach oben ging, wenn sie unten war. Dass man einfach das Verantwortungsgefühl hatte, okay, ich bin aber Teil dieser Gruppe und die Gruppe braucht jetzt meinen Teil der Arbeit auch.“

Entscheidend ist dabei für die Studierenden, dass sie das Gefühl haben, dass auch ihre Interaktionspartner ein Interesse an der Zusammenarbeit haben und entsprechend verantwortlich handeln, sodass sich ein Verantwortungs-Sinn auf beiden Seiten entwickelt.

#### **6.3.1.1 Die antreibende Wirkung der Sinn-Komponente**

Sofern ein Service Learner das Gefühl hat, dass seine freiwillige Arbeit einen echten Nutzen für Andere stiftet, wirkt sich dieser Verantwortungs-Sinn als zusätzlicher Antrieb für weitere projektbezogene Aktionen aus. Es handelt sich hierbei also um eine übergeordnete Antriebsquelle zur engagierten Beteiligung in einem Interaktionsfeld.

SL\_27 S. 4-5, Z. 30-15: „Auch mit dem Forschungsbericht, fand ich auch interessant, weil man hat zwar schon Forschungsberichte geschrieben an der Uni, aber die waren dann halt nur darauf hin interessant, was man halt für ne Note dafür bekommt, oder wie der Dozent das dann findet. Und dass der Forschungsbericht jetzt halt auch wirklich mal was bringt. Dass die Ergebnisse halt auch vielleicht umgesetzt werden, das sich das jemand wirklich durchliebt. Und das hinterfragt was wir machen. Dass das Ganze halt praxisrelevant ist. Das fand ich halt total cool. Und da macht man halt die Auswertung ganz anders. Weil man sich viel mehr Gedanken darum macht, also nicht nur was der Dozent jetzt vielleicht toll findet, sondern halt jetzt wirklich mal, wie das Ganze halt auch in der Praxis umgesetzt werden kann, was man so rausfindet. [...] Weil wir halt auch wirklich wollten, dass wir irgendwas

rausbekommen, damit wirklich neue Spender gewonnen werden können. Damit der Verein halt auch weiter bestehen kann und den Leuten weiter geholfen wird. Und wenn wir dann halt keine Ergebnisse bekommen, dann kommen sie nicht weiter in ihrem Kontakt mit Spendern und können halt keine neuen Spender finden. Also ganz am Anfang wurde halt auch gesagt, dass sie schon öfters überlegt haben einen Fragebogen zu erstellen, aber dass halt die Kosten gefehlt haben und auch die Zeit dafür. Also von daher hatten wir halt schon Verantwortungsbewusstsein, das Ganze halt auch richtig zu machen, also so dass wir auch was daraus ziehen können. Und dann halt auch auf der Weihnachtsfeier, als die anderen dann zurückkamen, war das auch noch mal ganz anders. Also viel ernster das ganze zu nehmen und genau auch wirklich helfen zu wollen.“

In dem ausgewählten Zitat wird deutlich, dass die emotionale Involviertheit einen wesentlichen Anteil an der engagierten Beteiligung hat. Aufgrund des empfundenen Verantwortungs-Sinns ist der Service Learner eher bereit, (noch) mehr Energie für die Zusammenarbeit aufzubringen und bei Rückschlägen weiter zu machen, weil er auch mit dem Herzen dabei ist und nicht nur mit dem Verstand.

#### **6.3.1.2 Die demotivierende Wirkung einer fehlenden Sinn-Komponente**

Wenn ein Service Learner diesen Verantwortungs-Sinn in der Zusammenarbeit mit dem Team, dem Dozierenden oder dem Kooperationspartner nicht findet, wirkt sich das demotivierend auf seine weitere Beteiligung auf diesem Interaktionsfeld aus. Dies kann dann soweit gehen, dass die Aktivitätsbereitschaft insgesamt im Projekt beeinträchtigt wird, was am nachfolgenden Zitat plastisch wird.

SL\_21 S. 4, Z. 12-15: „Über den Verein haben wir immer wieder auch zwischen durchgeredet. Ich weiß, dass wir da irgendwie zweimal darüber geredet hatten, weil ich da irgendwie saß und gesagt hab: „Ich kann mich irgendwie überhaupt nicht richtig engagieren, weil ich mich immer frage, ob das wirklich so sinnvoll ist, einfach nur Werbung für seinen Lebensunterhalt zu machen.“

Aus der fehlenden Sinn-Komponente ergeben sich Konsequenzen für das Lernpotential in einer Service Learning-Erfahrung. Denn wer in seinem Engagement gehemmt und somit nicht projektbezogen aktiv wird, kann dabei auch nicht auf Herausforderungen stoßen, die hier als Ausgangspunkt für einen engagementbezogenen Lernprozess betrachtet werden.

#### **6.3.2 Die emotionalen Momente im Lernprozess**

Wie im Zusammenhang mit Deweys Lerntheorie (vgl. Kap. 4.2.2.1) und dem interaktionistisch-konstruktivistischen Lernverständnis (vgl. Kap. 4.2.3.4) aufgezeigt, spielen Gefühle für erfahrungsbasierte Lernprozesse eine entscheidende Rolle. Nachdem nun zunächst die Konsequenzen eines (fehlenden) Verantwortungs-Sinns für die Inter-Aktion

betrachtet wurden, geht es nun um die Schnittstelle zwischen den Inter-Aktionsphasen und der Intra-Aktionsphase beim *Lernen durch Engagement*. Die Frage ist, wann bzw. wodurch bestimmte Gefühlslagen bei einem Service Learner entstehen und welche Bedeutung diese für seine engagementbezogenen Lernprozesse haben.

### **6.3.2.1 Das situationsbezogene Begrenzungsgefühl**

Nimmt ein Service Learner während der Zusammenarbeit mit anderen Akteuren auf einem Interaktionsfeld etwas Unerwartetes, Irritierendes, Beunruhigendes oder Unbekanntes wahr, entsteht in ihm ein Staunen oder ein Zweifel, auf jeden Fall kommt es zu einem Differenzerleben, zu einem unangenehmen Spannungsgefühl, das aus der wahrgenommenen Begrenzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten in diesem Moment resultiert: das "Begrenzungsgefühl". Der Service Learner kann sich also erst einmal nicht wie gewohnt, geplant, erwartet, erhofft oder gedacht in die Inter-Aktion auf diesem Interaktionsfeld einbringen. Die Situation, die das Begrenzungsgefühl im Service Learner ausgelöst hat, wird dann zum Lernanlass.

SL\_8 S. 25, Z. 14-17: „Es hat mir unglaublich viel gebracht, was die Gruppenarbeit angeht. Vor allem dadurch mit der Situation mit Fabienne, also es war zwar in dem Moment einfach eine Scheißsituation, aber daraus lernt man einfach dann auch am meisten im Rückblick.“

Inhaltlich kann sich das Begrenzungsgefühl auch auf die Projektaufgabenstellung an sich (vgl. z.B. SL\_6 S. 13, Z. 20-21) oder auf die eigenen Subjektbedingungen des Service Learners beziehen, also selbstbezogen sein (vgl. z.B. SL\_11 S. 24, Z. 2-13). Je nach dem ergeben sich daraus dann unterschiedliche Zeitpunkte, zu denen das Begrenzungsgefühl entsteht.

Das Gefühl bildet die notwendige Ausgangslage bzw. erste Stufe eines engagementbezogenen Lernprozesses, der darauf gerichtet ist, das wahrgenommene Ungleichgewicht im Inneren des Service Learners wieder in einen emotionalen Gleichgewichtszustand umzuwandeln.

Im Umkehrschluss folgt hieraus, dass ohne das Begrenzungsgefühl keine Lernprozesse im hier geprägten Verständnis in Gang gesetzt werden, was anhand des folgenden Zitats verdeutlicht werden soll.

SL\_16 S. 34, Z. 30-34: „Also ich habe halt noch mal bestärkt bekommen, wo meine Fähigkeiten liegen, in welchen Dingen ich gut bin. Klar, das waren aber natürlich auch die Sachen, die ich mir vorher dann so rausgepickt habe, dementsprechend ist das so ja eigentlich mein Kreislauf.“

Der Service Learner verbleibt dabei in seinem gewohnten Aktionsradius, in seiner Komfortzone, sodass sich keine Schwierigkeiten ergeben, mit denen er sich intra-aktiv weiter beschäftigen müsste.

### **6.3.2.2 Das zukunftsweisende Potentialgefühl**

Wenn die Studierenden alle drei Etappen der Intra-Aktion durchlaufen (vgl. Kap. 6.4.1), entsteht abschließend in ihnen das Gefühl, ein neues Entwicklungspotential zur Verfügung zu haben. Dieses "zukunftsweisende Potentialgefühl" motiviert sie, die gewonnenen Erkenntnisse in der Praxis anzuwenden und damit weiter aktiv zu werden.

SL\_10 S. 24-25, Z. 31-4: „Na ja und schon, glaube ich, auch einfach irgendwie so ein bisschen mehr so die Bereitschaft, mir halt irgendwie Herausforderungen zu stellen [...] halt vielleicht auch Sachen mir irgendwie zu suchen, wo ich halt jetzt nicht sofort sage, gut, da weiß ich sofort, wie es läuft, sondern mich halt auch einfach irgendwie so ein bisschen auf ungewohnte und irgendwie unbekannte Sachen halt irgendwie einzulassen. Und auf jeden Fall das Gefühl so, dass das am Ende doch immer irgendwie ganz gut geht. Also ich glaube, das ist halt auch so was, wo ich halt dann irgendwie nachher das Gefühl hatte, ja, trotz aller Schwierigkeiten scheint es ja schon irgendwie auch trotzdem machbar zu sein.“

Die mit dem Potentialgefühl verbundene Bereitschaft, sich nach der Service Learning-Erfahrung z.B. beruflich weiter zu orientieren, sich zukünftig gesellschaftlich (mehr) zu engagieren oder sich wieder auf neue Kooperationen einzulassen (vgl. Kap. 6.5.2), setzt dann einen zuvor durchlaufenen Erkenntnisprozess voraus. Hierbei handelt es sich im vorliegenden Verständnis um eine Intra-Aktion.

## **6.4 Die Intra-Aktions-Phase**

Zur Analyse und Erläuterung der kognitiven bzw. reflexiven Phase in einem engagementbezogenen Lernprozess wurde hier der Begriff der "Intra-Aktion" kreiert. Dieser hat – analog zur Inter-Aktion – gegenüber dem Reflexionsbegriff bei Dewey (vgl. Kap. 4.1.2.2) den sprachlichen Vorteil, die beiden wesentlichen Aspekte dieser Phase aus der Subjektperspektive deutlicher hervorheben zu können. So geht bei der Intra-Aktion um einen inneren, unsichtbaren Vorgang im Service Learner, seinen Denk- bzw. Konstruktionsprozess, der vom ihm selbst aktiv durchlaufen werden muss. Die Intra-Aktion im hier verstandenen Sinne ist damit kein Selbstläufer. Nur weil die Studierenden zur Reflexion ihrer Erlebnisse im Seminar aufgefordert werden, durchlaufen sie nicht automatisch Lernprozesse. Hierzu bedarf es drei Voraussetzungen: Erstens einen echten Lernanlass, also eine unbestimmte, spannungsgeladene Situation im Rahmen der Inter-Aktion, die für den Service Learner mit einem Begrenzungsgefühl verbunden ist. (vgl. Kap. 6.3.2.1) Zweitens muss der Service Learner über eine gewisse Reflexionsfähigkeit verfügen,

damit ihm der Übertritt in die Intra-Aktionsphase gelingt. (vgl. Kap. 6.1.2.5) Drittens bedarf es in dem Moment einer inneren Bereitschaft, sich mit dieser Situation weiter zu beschäftigen. (vgl. Kap. 6.1.4.2) Nur wenn ein Service Learner zur Intra-Aktion in der Lage und bereit ist, beginnt er damit, über eine wahrgenommene Problematik nachzudenken, zu reflektieren, sich tiefergehend damit zu beschäftigen.

#### **6.4.1 Die Etappen der Intra-Aktion**

Ein idealtypischer erfahrungsbasierter Lern- bzw. Problemlösungsprozess umfasst nach Dewey fünf Schritte, wobei die Schritte zwei, drei und vier der Intra-Aktion zugerechnet werden können.<sup>58</sup> (vgl. Kap. 4.2.2.1) Durch die Analyse der Daten wurde hierzu deutlich, dass die Service Learner diesen reflexiven Teil des Lern- bzw. Problemlösungsprozess nicht automatisch und nicht immer vollständig durchlaufen. Deshalb wurde hier der Begriff der Etappe gewählt, um kenntlich zu machen, dass zum Erhebungszeitpunkt ( $t_i$ ) noch nicht unbedingt alle Schritte im Lernprozesses durchlaufen wurden, dass am Ende einer jeder Etappe jedoch zumindest ein Teilergebnis bzw. eine Erkenntnisstufe erreicht wird, die der Service Learner – vor dem Hintergrund der Kontinuitätseigenschaft von erfahrungsbasierten Lernprozessen – in zukünftigen Erfahrungen weiter ausarbeiten bzw. nutzen kann. (vgl. Kap. 6.5.2)

Über die induktiv-deduktive Vorgehensweise im Forschungsprozess wurden hierzu drei Etappen im Sinne von Unterphasen der Intra-Aktionsphase bestimmt.<sup>59</sup>

##### **6.4.1.1 Problembestimmung**

Die erste Etappe der Intra-Aktion beginnt damit, dass der Service Learner über eine erlebte und für ihn mit einem Begrenzungsgefühl verbundene Situation oder Gegebenheit in der Inter-Aktionsphase "nach-denkt". D.h. zeitlich versetzt ordnet er die spannungsgeladene Situation – vor dem Hintergrund seiner Vorerfahrung und seines vorhandenen Wissens – ein und versucht sie entsprechend zu erfassen. Damit einhergehen dann Fragen, wie z.B.: Um was geht es hier eigentlich? Was ist das Problem? Was ist anders gelaufen als gedacht oder gewünscht? Wenn er hierbei für sich eine bestimmte Problematik (an-)erkennt, entsteht daraus am Ende der Etappe eine Art Problembeschreibung bzw. eine Problemeingrenzung. Es wird also vom Service Learner selbst definiert, was genau das zentrale Thema dieses Lernprozesses ist bzw. sein soll. (vgl. Kap. 6.4.2)

---

<sup>58</sup> Der erste Schritt stellt, wie bereits erläutert, das Begrenzungsgefühl dar. Der letzte Schritt, die Anwendung der Erkenntnisse, ist in der Inter-Aktionsphase verortet.

<sup>59</sup> Im Hinblick auf den Startpunkt der Intra-Aktion soll hier noch darauf hingewiesen werden, dass es auch möglich ist, dass ein Service Learner bereits mit einer ausgemachten Problematik in seine Erfahrung einsteigt, die er bewusst durch seine Teilnahme am Service Learning-Programm erforschen möchte. Das notwendige Begrenzungsgefühl im Hinblick auf die Thematik hat er also bereits zuvor empfunden und daraus bereits erste Schlüsse gezogen. Wenn er innerhalb seines Service Learning-Projektes hierzu wie geplant Anknüpfungspunkte findet, startet er in seinem Intra-Aktionsprozess direkt in der 2. Etappe.

Nach dem Durchlaufen dieser ersten Etappe der Intra-Aktionsphase ergeben sich zwei Optionen für den Service Learner: Entweder er entscheidet sich dafür, an diesem Punkt Halt zu machen, sich nicht weiter mit der ausgemachten Problematik zu beschäftigen und wie gewohnt weiter zu machen. Dann bleibt in ihm in Bezug auf das Thema jedoch eine problemorientierte Sichtweise zurück, da die Spannungen nicht überwunden bzw. aufgeklärt wurden. Entscheidet er sich dafür, der Problematik weiter auf den Grund zu gehen, setzt er seinen Denkprozess im Rahmen der Problemanalyse-Etappe fort.

#### **6.4.1.2 Problemanalyse**

Die zweite Etappe der Intra-Aktion ist auf die vertiefende Analyse der ausgemachten Problematik gerichtet. In diesem Rahmen beschäftigt sich der Service Learner mit der erlebten Situation bzw. wahrgenommenen Problematik, die zum Auftauchen des Begrenzungsgefühls geführt hat. Er stellt sich dabei Fragen, wie: Warum ist das Problem entstanden? Wie konnte es dazu kommen? Wer war daran beteiligt? Damit rücken also insbesondere auch die Gründe, die Umstände bzw. (Rahmen-)Bedingungen der als problematisch bestimmten Situation in den Analysefokus.

In den Daten konnten dabei unterschiedliche Weisen ausgemacht werden (später als Pfade bezeichnet), wie ein Service Learner die Problemanalyse-Etappe durchlaufen kann: Wenn er ausschließlich allein über die Umstände, die zu der ausgemachten Problematik geführt haben, nachdenkt, kann der Service Learner seine Denk-Perspektive hierdurch nicht erweitern, sondern erarbeitet sich selbst Erklärungen und darauf aufbauend auch Lösungsansätze für die ausgemachte Problematik. Wenn der Service Learner im Rahmen der Problemanalyse Denkipulse von außen erhält, hat er die Möglichkeit, seine Perspektive zu erweitern, seine Sichtweise durch andere Sichtweisen zu bereichern und damit auch neue Perspektiven in seine Problemüberwindungsansätze miteinzubeziehen. Der Schlüssel hierzu heißt Kommunikation. Welche Pfade ein Service Learner zur kommunikativen Erweiterung seiner Problemanalyse grundsätzlich einschlagen kann, wird ausführlich im Kapitel 6.4.3 erläutert.

Auch nach dieser Etappe kann der Service Learner Halt machen und mit den im Analyseprozess gesammelten Erkenntnissen über die ausgemachte Problematik zurück zu seiner Ausgangslage kehren. Durch die Auseinandersetzung weiß er nun mehr über die Situation oder das Thema. Mit der Frage, wie er zukünftig mit solchen Situationen umgehen möchte, beschäftigt er sich dann jedoch nicht. Die Gefühlslage währenddessen ist ein neutrales Gefühl, sodass das Thema für den Service Learner zunächst an Relevanz verliert. Auf jeden Fall entsteht nach dieser Etappe noch nicht das Gefühl, ein neues Potential zur Verfügung zu haben, um zukünftig verständiger agieren zu können. Hierzu bedarf es der Erarbeitung eines konkreten Handlungsplans.

### **6.4.1.3 Problemüberwindung**

In der dritten Etappe der Intra-Aktion formuliert der Service Learner Schlussfolgerungen und Handlungsanweisungen für sich selbst, wie er zukünftig mit der Problematik umgehen will, wie er sein Verhalten zukünftig ändern könnte oder wie er verhindern will, dass es noch einmal zu einer solchen Problemsituationen kommt. Fragen, die sich der Service Learner in dieser Etappe stellt, sind dann beispielsweise: Wie kann ich das Problem zukünftig vermeiden? Was muss ich konkret machen bzw. ändern, damit solche Situationen zukünftig nicht mehr entstehen? Was will ich – vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse in der Problemanalyse – als nächstes umsetzen, damit ich sinnvoll weiterarbeiten kann? Am Ende dieser Etappe hat er einen einigermaßen konkreten Plan im Kopf, wie er sich auf dem Inter-Aktionsfeld zukünftig einbringen bzw. wie er in einer vergleichbaren Problemsituation (re-)agieren will.

Ob sich der erarbeitete Plan in der Zusammenarbeit mit anderen Akteuren als nützlich erweist, kann der Service Learner nur in der Praxis, in weiteren Inter-Aktionen, in neuen Anwendungssituationen – während oder nach seiner Service Learning-Erfahrung – testen. (5. Schritt im Erfahrungslernschema von Dewey) Die Intra-Aktionsphase in einem engagementbezogenen Lernprozess ist also nach der dritten Etappe, der gedanklichen Problemüberwindung erst einmal beendet.

### **6.4.2 Die selektierten Lernthemen**

Inhaltlich bezieht sich das Themenspektrum der Lernprozesse eines Service Learners in erster Linie auf Aspekte bzw. Erlebnisse, die im Zusammenhang mit seiner engagierten Beteiligung an seinem Service Learning-Projekt stehen. Dementsprechend werden die Themen durch die jeweilige Projektumgebung sowie die spezifischen Programm-Bedingungen inhaltlich (vor-)geprägt und zugleich begrenzt. Darüber hinaus kann der Service Learner auch sich selbst als Person, sein Verhalten in Bezug auf die als problematisch wahrgenommenen Situationen oder seinen Lern- bzw. Entwicklungsprozess im Rahmen seiner Service Learning-Erfahrung zum Gegenstand der Intra-Aktion machen. Dann handelt es sich um eine Selbst-Reflexion. (vgl. Kap. 4.2.2.4)

Bei der Konkretisierung des jeweiligen Lernthemas kommt den Interessen des Service Learners eine selektive Funktion zu. Denn was genau im Rahmen der Problembestimmungs-Etappe in seinen Fokus rückt und welche Blickrichtung er dabei einnimmt, hängt auch davon ab, was genau ihn an der spannungsgeladenen Situation (aktuell) interessiert. Für das Lernergebnis machte es dann einen Unterschied, ob ein Service Learner fachlich oder persönlich interessiert auf ein Thema blickt. (vgl. Kap. 6.1.3)

Trotz der Individualität und Einzigartigkeit jeder Service Learning-Erfahrung zeigten sich in den fallübergreifenden Analysen wiederkehrende Themen, die in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung der Studierenden rückten. Sie können verschiedenen

"Entwicklungsbereichen" zugeordnet bzw. darin gebündelt werden. Zur Veranschaulichung der Lernthemen bzw. Entwicklungsbereiche, die für die befragten Service Learner im Kölner Service Learning-Programm relevant waren, erfolgt in Kapitel 8 eine ausführliche Darlegung ihrer gesammelten Erkenntnisse.

Wichtig ist es dabei zu betonen, dass das Themenspektrum der engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners letztlich nur mit Bezug auf die kontextspezifische Einbettung seiner Service Learning-Erfahrung und seine Subjektbedingungen erklärt werden kann.

#### **6.4.3 Optionale Pfade zur kommunikativen Perspektiverweiterung**

Wie in Kapitel 6.4.1.2 erläutert, durchlaufen die Service Learner die Problemanalyse-Etappe auf unterschiedliche Art und Weisen bzw. auf unterschiedlichen Pfaden. Entscheidend für die Qualität der Erkenntnisse, die sich ein Service Learner über die Problemanalyse erarbeitet, ist es dann, ob er die Analyse der ausgemachten Problematik allein, basierend auf seinen eigenen, gewohnten Annahmen durchführt oder ob er dabei auch andere Perspektiven miteinbezieht. Welchen Pfad ein Service Learner zur Analyse einer zuvor bestimmten Problematik einschlägt, hängt dann von drei Faktoren ab: von der Art des Problems, mit dem sich der Service Learner näher beschäftigen möchte. Wenn es sich beispielsweise um einen persönlichen Konflikt zwischen den Teammitgliedern handelt, wählen sie eher eine direkte oder eine indirekte Form der kommunikativen Analyse. Diese Entscheidung hängt dann auch von den entwickelten Beziehungen zwischen den Interaktionspartnern ab. Dort, wo ein vertrauensvoller Umgang und eine gute Arbeitsatmosphäre herrschen, sind die Studierenden eher bereit bzw. trauen sich eher, Probleme direkt anzusprechen als dort, wo sie bislang kaum Kontakt hatten und wenig Interesse füreinander besteht. Neben diesen interaktionsbedingten Umständen spielen auch die Subjektbedingungen eines Service Learners eine Rolle für die Pfad-Wahl, d.h. die Vorgehensweise bei der Problemanalyse wird beispielsweise auch durch seine Gewohnheiten, mit Problemen umzugehen, seine (aktuellen) Interessen oder seine zeitlichen Rahmenbedingungen geprägt, denn Probleme zu besprechen und gemeinsam zu analysieren nimmt Zeitressourcen in Anspruch.

Bei einer rein intra-personellen Problemanalyse besteht immer die Gefahr, dass ein Service Learner aufgrund mangelnder Kenntnisse und Erfahrungen in einem Bereich voreilige Schlüsse bzw. induktive Fehlschlüsse zieht oder dass sich Vorurteile manifestieren, die hier nicht kritisch hinterfragt werden.

SL\_1 S. 20-21, Z. 34-25: „Aber ich war so platt, dass ich raus bin aus dem Zimmer, weil ich mir echt in der Situation absolut überfordert vorgekommen bin. Habe ich gedacht: „Boah, was mache ich mit dem. Ich komme nicht zu ihm durch, keine Chance.“ Und dann habe ich auch noch einen Fehler gemacht, was er ja – ne, er hat

da richtig schön selber reingestochen, sagen wir es mal so. Und hinterher – zwei Stunden später – habe ich mir dann wieder natürlich die ganze Zeit Gedanken darüber gemacht, wie hätte ich richtig reagiert, was hätte ich machen sollen. [...] Klar, das sind so Situationen, da überlegt man hinterher, kommen einem dann die tollsten Ideen, was man hätte machen können. [...] Ich bin eigentlich im Nachhinein bei allen Situationen auf eine Lösung gekommen sozusagen, das heißt, ich habe niemand – ich habe mit niemanden so jetzt spezielle Situationen durchgesprochen, sondern eher auch so rückblickend, wo ich mit denen – mit meinen drei Wirbelwinden hatte ich auch so ein paar Konfliktsituationen, die ich aber alle entweder direkt in den Griff bekommen habe oder hinterher zu einem befriedigenden Ergebnis gekommen bin, wo ich einfach sagen konnte: „Okay, damit kann ich es jetzt weglegen“, sozusagen.“

Wenn der Service Learner seine Perspektive in dieser Etappe der Intra-Aktion stattdessen kommunikativ erweitert, handelt es sich um eine soziale Konstruktion von Bedeutungen, die Dewey präferierte (vgl. Kap. 4.2.2.2). In den Daten konnten letztlich drei mögliche Analysepfade zur kommunikativen Perspektiverweiterung im Rahmen der Problemanalyse ausgemacht werden:

#### **6.4.3.1 Die medial-ergänzte Problemanalyse**

Sofern ein Service Learner im Rahmen der Projektarbeit auf eine fachliche Fragestellung stößt, die er für sich weiter klären bzw. vertiefend analysieren möchte, wozu er im Rahmen des Begleitseminars jedoch keinen Raum erhält, hat er die Möglichkeit, sich selbst über eigene Literatur- oder Internet-Recherchen ein erweitertes Bild über die Problematik zu machen. Über das hinzugezogene Informationsmaterial tritt der Service Learner sozusagen medial in einen Austausch mit den Autoren. Über die Auseinandersetzung mit ihren Meinungen, Sichtweisen oder wissenschaftlichen Erkenntnissen kann er seine Sichtweise auf die Problemstellung erweitern.

SL-13 S. 13, Z. 30-37: „Doch ich fand es auf jeden Fall spannend und – also es gibt – also gerade durch das Interview habe ich ja dann nochmal so einen Blick bekommen, wie man das ausgestalten kann oder auch, wie jeder das für sich so ein bisschen anders versteht, dass das ihm halt in den Kram passt, weil dann gibt es ja auch Social Impact Business und alles Mögliche so. Das fand ich auf jeden Fall interessant, auch so, weil es im Seminar dann nicht mehr so weitergetragen wurde, also – also es kam halt kein Input mehr quasi von wissenschaftlicher Seite. Also ich habe dann halt selber bisschen was gelesen in Bezug auf das Interview, aber so viel mehr ist dann nicht dazugekommen an Wissen.“

Diese Form der Problemanalyse wird in der vorliegenden Arbeit als "medial-ergänzte Problemanalyse" bezeichnet. Bei dieser Option gibt es dann keine Möglichkeit zur Diskussion

(außer es handelt sich um interaktive Medien). Hier ist der Service Learner also nur Empfänger bzw. Leser einer Information, mit der er entsprechend auch umgehen können muss.

#### **6.4.3.2 Die dialogische Problemanalyse**

Kommt es während der Projektarbeit zu Problemstellungen, die ihren Ursprung eher im Miteinander auf einem Interaktionsfeld haben, also beispielsweise Schwierigkeiten in der Kommunikation zwischen dem Projektteam und der Ansprechperson des Kooperationspartners, die den Service Learner an einer effektiven Weiterarbeit hindern, kann der Service Learner im Rahmen der Problemanalyse-Etappe eine "direkte Problemaussprache" mit dem oder den betroffenen Interaktionspartner(n) suchen. Ob ein Service Learner an diesem Punkt bereit ist bzw. sich traut, seine wahrgenommenen Spannungen offen anzusprechen, hängt dann in erste Linie von der bestehenden Beziehung zwischen den Akteuren auf diesem Interaktionsfeld ab.

SL\_2 S. 8-10, Z. 4-31: „Haben aber auch gemerkt, na gut, da hat vielleicht doch die Kommunikation ein bisschen gefehlt und dann war halt die Stimmung, würde ich sagen, da am Tiefpunkt. [...] Also – aber insgesamt dann am Schluss fand ich es gut, dass es so alles angesprochen wurde und dass praktisch mit einem Gewitter so dann wieder reiner Tisch war. [...] Und das war – also ich glaube, das hat dann auch niemand persönlich genommen, das Ganze, und hat sich da persönlich angegriffen gefühlt, weil jeder war natürlich in dem Klausurstress und hat es schon irgendwie gut einordnen können.“

Durch die direkte Aussprache wird den Studierenden hier also klar, dass es zu der Konfliktsituation gekommen ist, weil sie sich zuvor offenbar nicht ausreichend ausgetauscht haben, was insbesondere vor dem Hintergrund der begrenzten Zeitressourcen in der Klausurphase zu individuellen Herausforderungen geführt hat. Durch die "dialogischen Problemanalyse" können beide Seiten ein erweitertes Verständnis für die jeweils andere Position bzw. Wahrnehmung der Situation gewinnen. Diese Variante der Problemanalyse führt dann (im Idealfall) zu einem gemeinsamen Verständnis und letztlich zu einem Entwicklungspotential auf beiden Seiten im Hinblick auf das Thema des Lernprozesses. Hier profitiert also auch der Interaktionspartner, was die Einlösung der Reziprozitätseigenschaft des Service Learning-Ansatzes aus der Studierendenperspektive bedeutet. (vgl. hierzu Kap. 2.1.1. bzw. Kap. 9.1)

#### **6.4.3.3 Die moderierte Problemanalyse**

Wenn die Beziehung zwischen den Akteuren auf einem Interaktionsfeld, auf dem sich eine Problemsituation entwickelt hat, nicht so ist, dass der Service Learner seine Kritik direkt äußern möchte, hat er alternativ die Möglichkeit, sich mit einem Cross-Interaktionspartner

darüber auszutauschen, ihn um Rat zu fragen, also eine "indirekte Problemansprache" zu suchen.

SL\_25 S. 34, Z. 19-24: „Also, wir haben auch mit den Dozentinnen gesprochen, als dann keine Antwort [vom KP, Ergänzung durch die Autorin] kam. Und dann haben die auch nochmal so Mut gemacht und gesagt: "Ja, immer wieder nachhacken" und so. Und: "Das ist auf jeden Fall nicht unüblich, wenn eine Evaluation in Auftrag gegeben wird, dass die dann irgendwie nicht antworten" oder so. Also, dass war dann auf jeden Fall schon gut, dass man mit denen darüber reden konnte.“

Sofern die Cross-Interaktionspartner über das Praxisfeld Bescheid wissen, auf dem die Problematik entstanden ist, können sie den Service Learner bei der Analyse und Lösungsfindung durch (wahrscheinliche) Erklärungsansätze, gezielte Impulse oder Empfehlungen unterstützen. Diese Form der kommunikativen Perspektiverweiterung wird hier als "moderierte Problemanalyse" bezeichnet, weil sich in den Daten zeigte, dass es insbesondere die Dozierenden (mit Blick auf den Kooperationspartner), aber auch die Kooperationspartner (mit Blick auf die Zielgruppe) sind, die Studierenden in diesem Vorgang ein Stück weit anleiten bzw. kompetent unterstützen können.

#### **6.4.4 Das (perspektivisch-erweiterte) Verständnis des Service Learners**

Nachdem aufgezeigt wurde, auf welche Art und Weise sich Studierende im Rahmen ihrer Intra-Aktion mit bestimmten Themen beschäftigen, geht es nun um die Frage, welchen Charakter die Ergebnisse der Intra-Aktion aufweisen. Entgegen der in der Service Learning-Literatur oftmals aufgeführten Kompetenz-Erweiterungsversprechen durch eine Service Learning-Erfahrung (vgl. Kap. 2.1.3) wurde im Rahmen der eigenen Forschungsarbeit deutlich, dass es sich dabei um Erkenntnisse handelt, die sich ein Service Learner über die reflexive Auseinandersetzung mit seinen Erlebnissen erarbeitet. Die gewonnenen Erkenntnisse haben mit Bezug auf Deweys Erkenntnisbegriff und das interaktionistisch-konstruktivistische Lernverständnis einen experimentellen Charakter, sind (hypothetische) Konstruktionen, die neue Bedeutungsinhalte darstellen, die das (Aktiv-)Sein in der Welt zukünftig erleichtern bzw. bereichern. (vgl. Kap. 4.2.2.2 und Kap. 4.2.3.3) Dabei handelt es sich konkret um neue (Er-)Kenntnisse über andere Menschen, über die Zusammenarbeit mit ihnen, über fachliche oder berufliche Perspektiven, über inhaltliche Aspekte rund um das Thema Engagement oder über das Subjekt selbst – je nachdem, welche Herausforderungen sich aus der engagierten Beteiligung des Service Learners auf den projektrelevanten Interaktionsfeldern entwickelt haben.

Über die gesammelten Erkenntnisse im Rahmen der Problemanalyse gewinnt der Service Learner ein neues Verständnis in Bezug auf das Lernthema. Der Verständnisbegriff wurde hier gegenüber dem Erkenntnisbegriff bei Dewey für die Bezeichnung der Ergebnisperspektive der Intra-Aktion präferiert, da er den individuellen bzw. persönlichen

Charakter der erarbeiteten Erkenntnisse aus der Studierendenperspektive treffender umschreibt:

SL\_21 S. 4-5, Z. 33-6: „Also hauptsächlich diese Erkenntnis über Öffentlichkeitsarbeit. So wie das funktioniert, dass es scheinbar funktioniert und dass es sozusagen, ja, dass ich es wesentlich – naja ernster nehme klingt so als ob ich das vorher abgetan hätte aber – so ein Verständnis dafür entstanden ist, dass das halt wirklich etwas bewegen kann.“

Wenn ein Service Learner im Rahmen der Problemanalyse und darauf aufbauend, in der Problemüberwindung auch die Erkenntnisse aus Gesprächen mit anderen Personen einbezieht, entsteht in ihm ein "perspektivisch-erweitertes Verständnis", das in seine zukünftigen Erfahrungen im Sinne eines neuen Entwicklungspotentials einfließt. Bezugnehmend auf die vorangegangenen Kapitel kann der Prozess der Intra-Aktion und der damit verbundene Verständnisaufbau des Service Learners auch graphisch veranschaulicht werden.

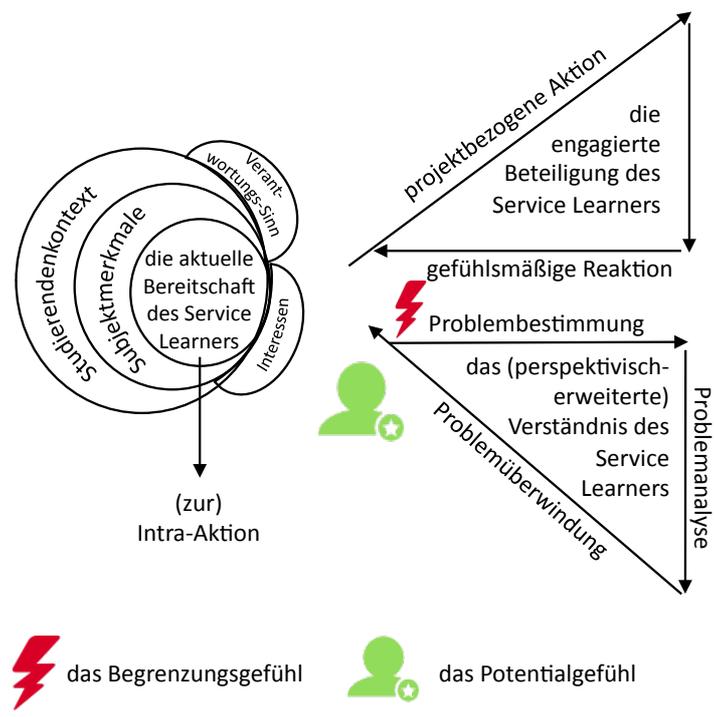


Abb. 20: Die Intra-Aktionsphase zwischen dem Begrenzungs- und Potentialgefühl

Dabei kann der Service Learner – je nach dem wie viele Etappen der Intra-Aktion er durchläuft – unterschiedliche Entwicklungsstufen erreichen.

#### **6.4.5 Die Entwicklungs-Stufen im engagementbezogenen Lernprozess**

Über die jeweils durchlaufenen Etappen der Intra-Aktion lassen sich insgesamt vier Entwicklungsstufen im Sinne von (Teil-)Ergebnissen eines Lernprozesses festhalten. Die Genauigkeit und Intensität wie die Studierenden die einzelnen Etappen im Problemlösungsprozess durchlaufen, bestimmt dann die Tiefe und den Umfang der hierbei gewonnenen Erkenntnisse. Bei den nachfolgend aufgezeigten Entwicklungsstufen geht es dann nicht um absolute Lernfortschritte, sondern um Lernfortschritte, die vom jeweiligen Ausgangsniveau der Studierenden aus gedacht werden müssen.

##### **6.4.5.1 Der Service Learner kann die Problematik beschreiben**

Wenn ein Service Learner bereits nach der ersten Etappe der Intra-Aktion Halt macht und sich nicht weiter mit der identifizierten Problematik beschäftigt, kehrt er zu seiner Ausgangssituation zurück, ohne das Begrenzungsgefühl überwunden zu haben.

SL\_5 S. 8, Z. 18-22: „Ich denke, wenn ich – wenn ich es vorher gewusst hätte, dann hätte ich einfach viel mehr gesagt. Aber das sagt sich natürlich immer leichter danach. Und ich habe auch das Gefühl, dass es den anderen beiden ja auch genauso ging und dass es vielleicht doch möglich gewesen wäre, das irgendwie zu klären ...“

Ein gewisses Spannungsgefühl in Bezug auf die Thematik bleibt dann, wie hier deutlich wird, beim Service Learner bestehen.

##### **6.4.5.2 Der Service Learner versteht die Problematik (besser)**

Sofern der Service Learner die ausgemachte Problematik in ihrem Zustandekommen näher analysiert bzw. sich mit den Umständen beschäftigt, wie (genau) es zu der problematischen Situation gekommen ist, ist er danach sensibilisierter im Umgang mit Menschen, mit Umständen in der Projektarbeit oder Themen, die ihm im Rahmen der Inter-Aktion begegnet sind.

SL\_14 S. 26, Z. 10-17: „Ja, aber man war – also ich wusste – also ich habe ja jetzt nicht so – vielleicht hätte man sich natürlich vorher informieren sollen, aber mir war das jetzt auch gar nicht so bewusst. Ich habe gedacht: „Ja, ruft man mal überall an“, und dann erst erfahren: „Ja, wir arbeiten ja schon ...“. Ja stimmt, klar, die brauchen ja auch irgendwie jemanden, der sie unterstützt und das ist ja dann – ja, nicht weit weg, wenn die in der Politik unterstützt werden oder von der Stadt Köln unterstützt werden. Aber ich meine vorher – also ich habe davor nicht so wirklich drüber nachgedacht.“

Er hat dann ein erstes Verständnis in Bezug auf das Thema gewonnen, das er in zukünftige Erfahrungen einbringen kann.

#### **6.4.5.3 Der Service Learner hat einen Plan, wie er zukünftig mit der Problematik umgehen möchte**

Wenn der Service Learner auf Basis seiner (perspektivisch-erweiterten) Problemanalyse Pläne entwickelt, wie er sich zukünftig im Hinblick auf die wahrgenommene Problemsituation anders verhalten will bzw. auf was er dabei zukünftig achten will, formuliert er gedanklich Wenn-Dann-Verknüpfungen.

SL\_25 S. 16, Z. 11-17: „Und, das einzige, was ich jetzt halt gemerkt hab, dass (...) wenn man dann diese Aufgabe übernimmt, dann muss man eigentlich ja auch mal Kritik äußern, wenn jemand nicht so viel macht. Und das, ja, hab ich jetzt nicht so sehr in dem Projekt gemacht. Aber, da hab ich gemerkt, wenn man so eine Aufgabe in der Zukunft übernimmt, dann sollte man sowas auf jeden Fall auch machen.“

Durch die kognitive Verbindung zwischen der erlebten Situation, den Bedingungen die dazu geführt haben und den damit verbundenen Konsequenzen weisen diese Erkenntnisaussagen eine hohe Praxisrelevanz für den Service Learner auf. Sie gehen mit einem Potentialgefühl des Service Learners einher, diese gesammelten Erkenntnisse in zukünftigen Erfahrungen anwenden zu können bzw. wollen. (vgl. Kap. 6.3.2.2)

#### **6.4.5.4 Der Service Learner handelt (verantwortungs-)bewusster**

Wenn ein Service Learner alle drei Etappen der Intra-Aktion zu einer bestimmten Thematik durchläuft und dann die Gelegenheit hat, während oder auch nach der Service Learning-Erfahrung seine gesammelten Erkenntnisse anzuwenden, erhalten die neuen Aktionen einen bewussteren, verständigeren, weitsichtigeren, u.U. sogar professionelleren (sofern sie eine fachliche Perspektive einbringen) Charakter.

SL\_22 S. 29, Z. 1-28: „I: Also hast du dich vorher schon mal mit dem Thema fairer Handel oder so auseinandergesetzt? Ist das ein Thema, was dich vorher schon interessiert hat oder?

B: Nee, gar nicht. Also, interessiert, joa, in Ansätzen, Menschenrechte, bin ich dabei. Ne?!, so als Grundeinstellung. Aber ich hatte das immer so im Kopf: Das ist einfach viel zu teuer. Also das kostet so viel, das kann ich mir nicht leisten. [...] Und hatte mich vorher ja auch in dem Bereich noch nicht engagiert. Das war Neuland für mich. Und hab ich doch wirklich sehr, sehr viel gelernt. Also ich achte jetzt auch mehr drauf was ich (...) wo ich was kaufe, wenn ich weiß, ich kann das mit Fairtrade kaufen. Dann mach ich das. Und dass ich dafür ein größeres Bewusstsein entwickelt habe.

I: Und wo an welcher Stelle ist das entstanden?

B: Im Laufe des Projekts, weil ich dann öfter im [ORGA\_22] war. [...] Und halt auch von der [KP\_22] dann so (...) mal so News bekommen hatte, was da alles so abläuft,

mit Coca Cola und diesen Trinkwasserbrunnen und was weiß ich dann (...) Das so ein bisschen mehr vor Augen geführt zu bekommen. Ja. Was da so abläuft.“

Wie das Zitat veranschaulicht, spielt die kommunikative Ausweitung der Reflexionsperspektive im Lernprozess eine entscheidende Rolle dafür, dass der Service Learner in dieser Hinsicht die Konsequenzen seiner Handlungen für Andere abschätzen und entsprechend Verantwortung für sein Handeln übernehmen kann. Für das Erreichen der Entwicklungsstufe des verständigen Handelns im Sinne Deweys (vgl. Kap. 4.1.2.3) stellt die Nutzung des Reziprozitätspotentials im Service Learning-Ansatz somit eine wichtige Voraussetzung dar, die jedoch kein Selbstläufer ist, sondern individuell gefördert werden sollte. (vgl. Kap. 9.1)

### **6.5 Die Kontinuitäts-Perspektive**

Die "Kontinuitäts-Perspektive" beschäftigt sich mit der Vergangenheits- und Zukunfts-Dimension der engagementbezogenen Lernprozesse. Explizit wird dabei Bezug genommen auf die Kontinuitätseigenschaft des Experience-Begriffs bei Dewey. (vgl. Kap. 4.1.2.1) Hieraus folgt, dass es sich bei einer Service Learning-Erfahrung um einen Abschnitt auf der Lebensachse eines Studierenden handelt. Sie wird von seinen vorherigen Erfahrungen, Erkenntnissen und Interessen geprägt und wirkt in seine zukünftigen Erfahrungen hinein. Auch die mit der Service Learning-Erfahrung verbundenen Lernprozesse weisen somit einen kontinuierlich orientierten Charakter auf, der entsprechend in die Grounded Theory über das *Lernen durch Engagement* integriert wird.

Wie sich im Laufe der Auseinandersetzung zeigte, handelt es sich hierbei weniger um eine immer fortwährende, sondern eher um eine "diskontinuierliche Kontinuität". So zeigte sich beispielsweise im Hinblick auf das gesellschaftliche Engagement der Studierenden das Phänomen, dass sie sich an ihrem Heimatort bzw. während der Schulzeit häufig engagiert hatten. Durch den Umzug nach Köln oder die veränderte Lebenssituation im Studium bislang aber noch keinen richtigen Wiedereinstieg fanden. Somit wurde die Teilnahme am Service Learning-Programm für sie eine ideale Gelegenheit, wieder aktiv zu werden bzw. ihr altes Interesse neu anzugehen.

SL\_8 S. 3, Z. 26-32: „Man hat es ja immer so ein bisschen im Hinterkopf gehabt und man hat immer so ein bisschen im Hinterkopf, okay, man müsste eigentlich mehr machen, aber irgendwie im Alltag bin ich doch zu faul, was zu machen. Dann irgendwie doch so ein bisschen die Möglichkeit, vielleicht wieder mehr reinzufinden oder einfach mal mehr zu machen oder nochmal einen neuen Zugang zu finden, zu dem Thema so.“

Es kommt im Biographieverlauf eines Service Learners also immer wieder auch zu (Ab-)Brüchen und zu Unterbrechungen in der Beschäftigung mit einem Thema. Zu einem anderen Zeitpunkt und unter anderen Umständen kann dieses Thema dann wieder an Relevanz gewinnen. In der Konsequenz bedeutet das, dass die Erkenntnisse, die die Studierenden über ihre Teilnahme am Service Learning-Programm gewinnen, nicht unmittelbar Anwendung finden müssen, sondern auch erst in zukünftigen Handlungssituationen genutzt werden können. (vgl. auch 4.2.2.1)

Für die graphische Darstellung des *Lernens durch Engagement* ergibt sich durch die Kontinuitäts-Perspektive die Notwendigkeit, eine dritte Dimension zu schaffen, also das bisherige Phasenschema, das durch die wechselseitige Verbindung der Inter- und Intra-Aktionsphasen gekennzeichnet ist, um die Lebenszeitachse der Studierenden zu erweitern.

### **6.5.1 Die (Lebens-)Zeitachse der Erfahrung**

Auf der (Lebens-)Zeitachse werden die Zeitpunkte eingetragen, die im Zusammenhang mit einer Service Learning-Erfahrung relevant sind. Mit einem zeitlichen Abstand zur Teilnahme am Service Learning-Projekt liegen diejenigen Vorerfahrungen, aus denen heraus die Studierenden bestimmte Erkenntnisse, Einstellungen oder Interessen in Service Learning-Projekt transferieren konnten ( $t_x$ ). Aus den Programmbedingungen ergibt sich der Zeitpunkt, zu dem die Studierenden auf das Service Learning-Programm aufmerksam werden ( $t_{-1}$ ) und der Bewerbungszeitpunkt ( $t_0$ ). Zwischen dem Projektstart ( $t_1$ ), also der gemeinsamen Auftaktveranstaltung und dem offiziellen Projektende ( $t_2$ ), also der Abschlussveranstaltung finden die Meilensteintreffen statt. Im Hinblick auf den tatsächlichen Projektabschluss ( $t_3$ ) zeigte sich in den Daten, dass dieser nicht unbedingt mit der Abschlussveranstaltung erfolgt, sondern dass die Inter-Aktion auf bestimmten Interaktionsfeldern noch fortgesetzt wird, was an nachfolgendem Zitat deutlich wird.

SL\_27 S. 3-4, Z. 28-2: „Und dann haben wir aber noch mal versprochen, dass wir noch einen Forschungsbericht schreiben, also haben das ganze noch mal richtig ausgewertet, noch mal lang uns dran gesetzt. Und dann noch mal so 27 Seiten geschrieben und haben das dann Anfang März abgegeben. Und darüber haben sie sich auch so gefreut. Dass wir dann sogar noch ein Arbeitszeugnis bekommen haben, so zwei Seiten. Das war natürlich für uns super. Für den Lebenslauf. Für weitere Bewerbungen. Der Abschlussbericht war eigentlich auch das, wo wir auch so am meisten von gelernt haben für unsere Praxis, weil das ist ja dann auch das, was später relevant ist. Dass man das Ganze dann auch so interpretiert.“

Beim Interview-Zeitpunkt ( $t_i$ ) handelt es sich um einen zusätzlichen Zeitpunkt, der in die Zeitachse aufgenommen wurde, weil hieraus ersichtlich wird, dass zwischen dem (individuellen) Projektabschluss und den durchgeführten Interviews jeweils Zeit vergangen war, d.h. die Studierenden hatten zum Teil dann auch schon Gelegenheit, bestimmte

Erkenntnisse in andere Kontexte zu transferieren. Der Zeitpunkt, zu dem die Studierenden die Erkenntnisse, die sie über ihre engagementbezogenen Lernprozesse gewonnen haben, anwenden können ( $t_a$ ), kann jedoch auch nach dem Interviewzeitpunkt liegen. Zeitlich nachgelagerte Anwendungsmöglichkeiten können hier entsprechend nur angenommen werden.

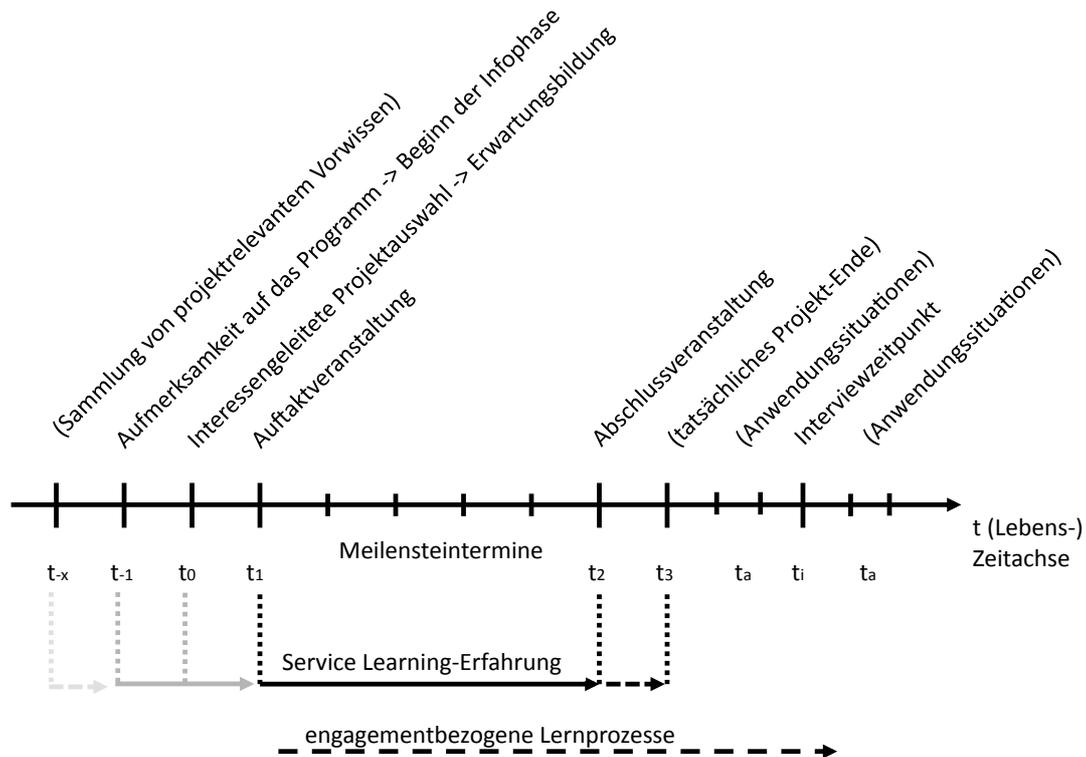


Abb. 21: (Lebens-)Zeitachse

### 6.5.2 Die (begrenzten) Anwendungsmöglichkeiten der Erkenntnisse

Damit ein Service Learner seine gesammelten Erkenntnisse in zukünftigen Situationen anwenden bzw. in andere Handlungskontexte übertragen kann, bedarf es einer entsprechenden Gelegenheit. Dies wurde daran deutlich, da ein Teil der Studierenden zum Interviewzeitpunkt von ersten Transfermöglichkeiten auf unterschiedliche (Lebens-)Bereiche – in einem Praktikum, im Fachstudium oder im Alltag – berichten. Hierbei zeigte sich, dass die Anwendungssituationen von diesen Studierenden bewusst gesucht wurden, d.h. dass es für die tatsächliche Anwendung der Erkenntnisse neben der Gelegenheit auch einer inneren Bereitschaft auf der Subjektseite bedarf, diese zu nutzen. (vgl. z.B. SL\_10 S. 24-25 oder SL\_12 S. 24)

Dabei gilt dann jedoch auch, dass sich die Gewohnheiten, Persönlichkeitseigenschaften oder Verhaltensmuster eines Service Learners nicht einfach unmittelbar auf Basis einer Service

Learning-Erfahrung verändern, sondern dass seine Entwicklungsmöglichkeiten in diesem Rahmen begrenzt sind.

SL\_3 S. 4, Z. 25-30: „Das war dann halt für mich so voll der Energieschub, wo ich halt gemerkt hab so: Hey du hast mit blöden Leuten telefoniert, die dir gar nicht helfen wollten, es war auch ok. Und mit super netten Leuten. Du hast ein super tolles Ergebnis erzielt und es funktioniert. Aber jetzt merke ich halt gerade schon wieder so. Ich sacke sofort zurück in diese, in das alte Verhalten. Also diese persönliche Entwicklung ist leider noch nicht abgeschlossen, was das angeht.“

Die engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners sind somit auch in einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess eingebettet. Im zentralen Begriff in dieser Arbeit, dem Entwicklungsraum Service Learning werden nun all diese Facetten integriert.

## 7. Der Entwicklungsraum Service Learning

Der "Entwicklungsraum Service Learning" steht für ein sinnbildliches Konstrukt, durch das das in dieser Arbeit entwickelte Lernverständnis aus der Perspektive der teilnehmenden Studierenden in seiner umfassenden Bedeutung erfasst werden kann: Ein individueller Entwicklungsraum Service Learning zeichnet sich durch einen inneren Raum aus, in dem sich die verschiedenen, engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners parallel oder nacheinander vollziehen. Die Erkenntnisse, die er hierdurch sammelt, werden inhaltlich geprägt und zugleich begrenzt durch einen äußeren Raum, die kontextspezifische Einbettung seiner Service Learning-Erfahrung.

Das Sinnbild des Entwicklungsraums Service Learning bildet damit „das Herzstück des Integrations-Prozesses. Es stellt den entscheidenden Kitt beim Zusammenfügen – und beim ordentlichen Zusammenhalten – aller Komponenten der Theorie dar“ (Strauss/Corbin 1996, S. 101). Zur Klärung seiner Bedeutung wird der Begriff zunächst in seiner Entstehung und Zusammensetzung hergeleitet. Vor diesem Verständnishintergrund wird dann die Grounded Theory über das *Lernen durch Engagement* entfaltet.

### 7.1 Begriffsgenese und -bedeutung

Der Ausdruck „Entwicklungsraum“ taucht im Sprachgebrauch derzeit in unterschiedlichen Zusammenhängen auf.<sup>60</sup> Es handelt sich also nicht um einen neuen, sondern eher um einen modernen Terminus. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit erhält er aber eine spezifische Bedeutung, was durch die Verbindung zum Service Learning-Begriff gekennzeichnet wird. Der Alltagsbegriff wird zu einem theoretischen Begriff ausgearbeitet – im Bewusstsein und mit Bezug auf den Gegenstand, dem er entsprungen ist: den Service Learning-Erfahrungen von Studierenden im Kontext des Kölner Programms.

In diesem Ausarbeitungsprozess spiegelt sich – rückblickend betrachtet – Theodor Adornos Erkenntnisanspruch „über den Begriff durch den Begriff hinauszugelangen“ (Adorno 1973, S. 27 zit. nach Sommer 2016, S. 82) wider. Denn zum Zeitpunkt seiner Entdeckung hatte der bis dato für das Service Learning-Phänomen bedeutungslose Begriff des Entwicklungsraums noch nicht die Aussagekraft, das Zustandekommen der Wirkungen einer Service Learning-Teilnahme zu erklären. Erst durch die Entschlüsselung und Zusammenführung der einzelnen

---

<sup>60</sup> Gibt man den Begriff in eine Internetsuchmaschine ein, so findet man z.B. Buchtitel wie die „Natur als Entwicklungsraum“ (Renz-Polster/Hüther 2016) oder sogar „Freiwilliges Engagement als Lern- und Entwicklungsraum“ (Hübner 2010). Die Autoren setzen sich in ihren Arbeiten mit dem Entwicklungsraum-Begriff als Solchem jedoch nicht weiter auseinander, sondern verwenden ihn im Sinne eines Common Sense-Begriffs. Darüber hinaus wird der Begriff auf unterschiedlichen Webseiten gebraucht, um Orte zu vermarkten, an denen sich Menschen kreativ entfalten können oder um ein Coaching-Angebot zu bewerben. Die Recherche nach den unterschiedlichen Bedeutungen und Verwendungskontexten des Entwicklungsraum-Begriffs fand dabei erst nach der eigenen Entdeckung und Beschäftigung mit dem Begriff statt.

Komponenten eines engagementbezogenen Lernprozesses konnte der Begriff in seinem vollen Ausmaß charakterisiert werden.

Zur Begründung der Begriffswahl werden nachfolgend die beiden Begriffsbestandteile Entwicklung und Raum zunächst forschungschronologisch und danach empirisch-theoretisch hergeleitet.

### **7.1.1 Entwicklung: die Zusammenführung der engagementbezogenen Lernprozesse**

Der Begriff „Entwicklung“ war für die vorliegende Arbeit von Beginn an präsent. Das Begriffsverständnis wurde jedoch im Forschungsverlauf – über das Wechselspiel aus empirischer Datenanalyse und theoretischer Auseinandersetzung – immer weiter präzisiert. Das ursprüngliche Entwicklungsverständnis ging insbesondere aus der Auseinandersetzung mit Wirkungsstudien zu Service Learning-Programmen aus dem US-amerikanischen Kontext hervor. Die evaluierten Wirkfelder einer Service Learning-Teilnahme, die Outcomes, werden dort meist über den Development-Begriff erfasst. (vgl. Kap. 2.4.1) Das Begriffsverständnis ist an einen lernpsychologischen Zugang angelehnt nach dem angenommen wird, dass die Teilnahme an einem Service Learning-Projekt zu messbaren (Verhaltens-)Veränderungen führt. Es handelt sich dementsprechend um ein ergebnisorientiertes Begriffsverständnis. Mit zunehmender theoretischer Sensibilität für den Charakter von Service Learning-Erfahrungen aus der Studierendenperspektive wurde im eigenen Forschungsprozess jedoch deutlich, dass eine nachvollziehbare Darstellung dieser Ergebnisperspektive nur möglich ist, wenn sie Bezug nimmt auf die individuelle Entstehungsgeschichte der Wirkungen, also auf die Prozessperspektive der Entwicklung. Aussagen wie: „Service Learning trägt zur fachlichen Entwicklung von Studierenden bei“ liefern also keinen echten Erkenntnisgewinn, wenn man nicht erklären kann, wann, warum und wodurch es zu einer solchen Entwicklung gekommen ist. In der vorliegenden Arbeit rückte deshalb der Veränderungsprozess der Studierenden in den Analysefokus.

Der Entwicklungsbegriff ermöglicht es, die vollzogenen Lernprozesse eines Service Learners sowohl aus der Prozess- als auch aus der Ergebnisperspektive zusammenzuführen:

Im Hinblick auf die Prozessperspektive wird Entwicklung hier als ein kontinuierlicher Prozess der Persönlichkeitsentwicklung verstanden, der sich aus vielen kleinen und großen Lernprozessen zusammensetzt. Im lebenslangen Entwicklungsprozess stellen die engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners eine Sequenz dar, die inhaltliche Anschlussmöglichkeiten vor und nach der Projektlaufzeit findet. Im Service Learning-Ansatz werden die teilnehmenden Studierenden nicht als „unbeschriebene Blätter“ betrachtet, sondern als vorerfahrene Individuen, die sich in einem kontinuierlichen Entwicklungsprozess befinden. Aus der Subjektperspektive soll der Entwicklungsbegriff deshalb auch zum Ausdruck bringen, dass etwas, das sich entwickelt, noch unfertig ist, im Wachstum, im Entstehen ist. Service Learner sind keine Professionals. Sie sind explizit

Lernende, die sich im Rahmen ihrer Teilnahme am Service Learning-Programm jeweils auf ihrem Niveau weiterentwickeln wollen (was aus der Freiwilligkeits-Eigenschaft des gesellschaftlichen Engagements hervorgeht) und sollen (was aus dem Reziprozitätsverständnis der Service Learning-Philosophie abgeleitet werden kann).

Aus der Ergebnisperspektive wird die Entwicklung eines Service Learners über die subjektbezogenen Wirkungen seiner engagementbezogenen Lernprozesse erfasst. Bei den Ergebnissen dieser Lernprozesse handelt es sich um Erkenntnisse, um Konstruktionen der Service Learner, die sie sich auf Basis ihrer intra-aktiven Auseinandersetzung mit den wahrgenommenen Problemsituationen in der Zusammenarbeit mit anderen Akteuren in ihrem Service Learning-Projekt erarbeiten. Die engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners werden somit – durch den spezifischen Kontext ihrer Service Learning-Erfahrung – inhaltlich geprägt und gleichzeitig in ihrer Ausprägung begrenzt. Kennzeichnend für engagementbezogene Lernprozesse ist deshalb ihr Situations- bzw. Kontextbezug. Diese im Forschungsprozess gewonnene Einsicht leitet zu dem zweiten Begriffsbestandteil, dem Raum über.

### **7.1.2 Raum: im Spannungsverhältnis zwischen Begrenzung und Potential**

Während der Entwicklungsbegriff für die Forschungsarbeit von Beginn an eine zentrale Bedeutung hatte, emergierte der Raumbegriff erst während der vergleichenden Analysearbeit. Bei dem Begriff „Raum“ handelte es sich zunächst einmal um ein eher unspezifisches Bild, eine Metapher für das in den Daten entdeckte Phänomen, dass die Service Learner auf der einen Seite von großen Handlungs- und Gestaltungsfreiräumen in der Projektarbeit berichteten und auf der einen Seite dabei zahlreiche Limitierungen wahrgenommen hatten, wodurch sie sich wiederum in diesen Handlungs- und Entfaltungsmöglichkeiten eingeschränkt fühlten. Damit war der Gedanke an einen (Entwicklungs-)Raum, der sich über einen ausdehnbaren Innenraum in einer begrenzenden Umgebung definiert, geboren. Das Ziel der nachfolgenden Analysen und Literaturrecherchen war es nun, dieses zentrale Muster in seiner Bedeutung für die Service Learner tiefergehend zu verstehen und auszuarbeiten.

Letztlich konnten drei Ebenen ausgemacht werden, auf denen sich die hier als "Spannungsverhältnis zwischen Begrenzung und Potential" charakterisierte Verbindung auf die Entwicklung der Service Learner auswirkt:

- Auf der Subjektebene löst die erlebte Diskrepanz zwischen dem eigenen Wollen und Können in der Projektarbeit im Service Learner ein Begrenzungsgefühl aus, das zum Ausgangspunkt eines engagementbezogenen Lernprozesses wird. Über die intra-aktive Auseinandersetzung mit der problematischen Situation sammelt der Service Learner neue Erkenntnisse, die mit einem Potentialgefühl einhergehen, diese in Zukunft anwenden zu wollen und zu können.

- Auf der Organisationsebene zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen den intendierten Freiräumen und den notwendigen Vorgaben in einem Service Learning-Programm: Einerseits geht es darum, den Studierenden möglichst viele Entscheidungen selbst zu überlassen und sie „einfach mal machen zu lassen“, ihnen also einen möglichst großen Handlungsspielraum zu geben. Andererseits handelt es sich bei einem Service Learning-Projekt um eine universitäre Veranstaltung, die mit den Bedürfnissen der gemeinnützigen Partnerorganisationen abgestimmt werden muss. Durch die Semesteranbindung und die vorformulierte Aufgabenstellung der Projektarbeit ergeben sich Rahmenbedingungen, durch die das gesellschaftliche Engagement der Studierenden und ihre darauf bezogenen Entwicklungsmöglichkeiten von Beginn an eingeschränkt werden.
- Auf der Gesellschaftsebene spiegelt das Spannungsverhältnis den Zusammenhang zwischen den Freiheiten und Grenzen in unserer Lebenswelt wider, wodurch auch die Entwicklungsmöglichkeiten eines Service Learners geprägt werden: „In der Sprache, dem Wissen, den Werten und Normen, den Verhaltensstandards, sozialen Praktiken und Machtstrukturen innerhalb einer Kultur drücken sich Abhängigkeiten aus, die auch eine konstruktivistische Lerntheorie berücksichtigen sollte, um nicht naiv die Freiräume subjektiver Konstruktionen zu überschätzen. Für Lernende ist es wichtig, das eigene Lernen immer wieder auch im Blick auf solche Abhängigkeiten zu reflektieren, um vorhandene Freiräume realistisch einschätzen, nutzen und für sich erweitern zu können.“ (Neubert/Reich/Voß 2001, S, 260)

Durch die Synthese der hier geprägten Verständnisse von Entwicklung und Raum im zentralen Konstrukt des Entwicklungsraums Service Learning ist ein übergreifendes Sinnbild geschaffen worden, durch das die im Rahmen einer Service Learning-Erfahrung vollzogenen Lernprozesse eines Service Learners zusammengeführt und somit als Ganzes betrachtet werden können. Vor diesem Hintergrund wird nachfolgend die Grounded Theory über das *Lernen durch Engagement* dargelegt.

## **7.2 Die Grounded Theory über das *Lernen durch Engagement***

In der Grounded Theory über das *Lernen durch Engagement* werden die bislang einzeln ausgearbeiteten Komponenten der engagementbezogenen Lernprozesse eines Service Learners sowohl graphisch als auch in ausformulierter Form zusammengeführt. Dadurch liefert sie eine Erklärung, wann bzw. warum und wie (intensiv) Service Learner engagementbezogene Lernprozesse durchlaufen. Erst vor diesem Hintergrund ist es möglich, theoretisch fundierte Aussagen über die Wirkungen einer Service Learning-Teilnahme im Kontext des Kölner Programms zu treffen. (vgl. Kap. 8) Auch für eine lernerorientierte Weiterentwicklung des Service Learning-Ansatzes liefert die Grounded Theory neue Ansatzpunkte. (vgl. Kap. 9)

### 7.2.1 Das Lernprozess-Schema

Bei dem nachfolgend dargestellten Lernprozess-Schema handelt sich um ein im Forschungsprozess entwickeltes Verlaufsmuster, über das die Wirkungsweise des *Lernens durch Engagement* in seiner ganzen Komplexität graphisch veranschaulicht wird. Die Blickrichtung auf einen engagementbezogenen Lernprozess geht dabei vom Service Learner aus. Die Inter-Aktion kann dementsprechend nur über seine Wahrnehmung in die Darstellung miteinbezogen werden, weshalb die Aktivitätsseite der Interaktionspartner in der Graphik in grauer Farbe dargestellt wird.

*Lernen durch Engagement* ist einerseits situations- und kontextbezogen zu betrachten, muss aber andererseits immer auch in einer kontinuieritätsbezogenen Persönlichkeitsentwicklungs-Perspektive eingeordnet werden. Graphisch ergibt sich hieraus die Notwendigkeit, über das situationsbezogene Phasen-Schema hinaus noch eine weitere zeitliche Dimension in die Darstellung des Lernprozess-Schemas mit einzubeziehen, die Lebenszeitachse.

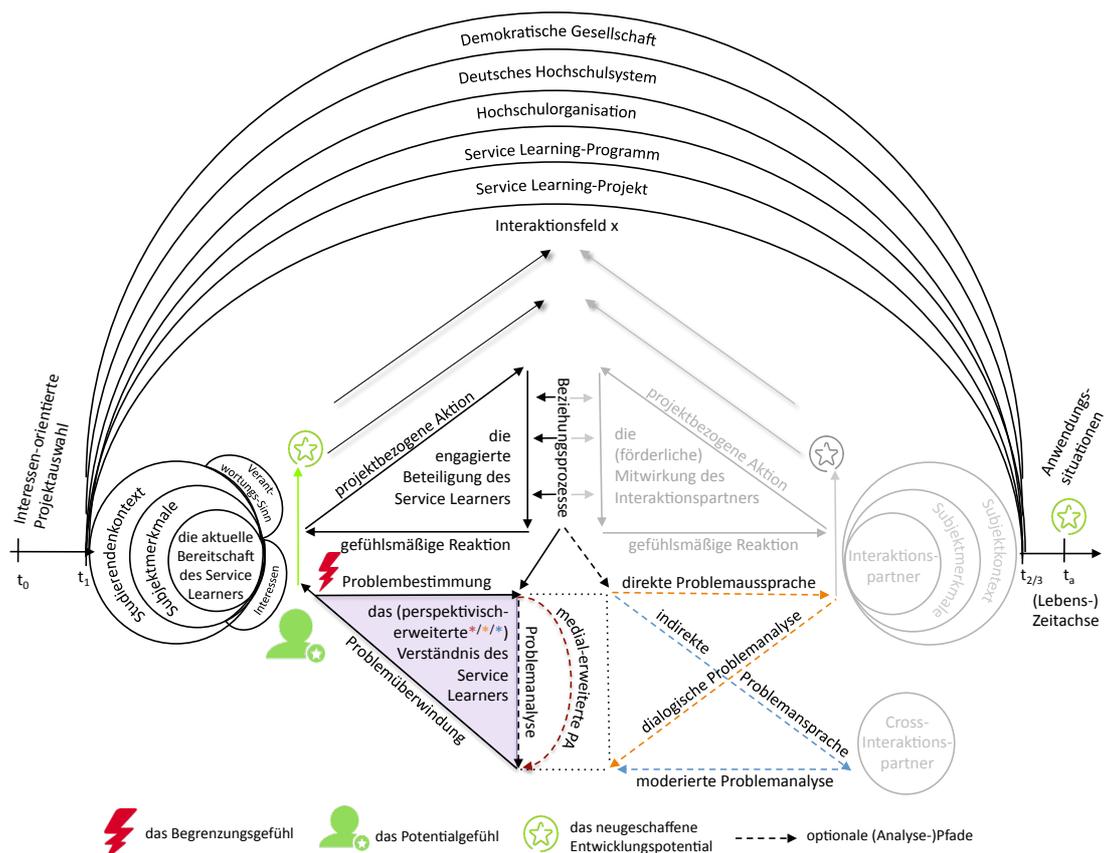


Abb. 22: Das Lernprozess-Schema aus der Service Learner-Perspektive: *Lernen durch Engagement* im wechselseitigen Zusammenwirken von Inter- und Intra-Aktionsphase

Über das Lernprozess-Schema wird deutlich, unter welchen Bedingungen ein engagementbezogener Lernprozess entsteht, sich vollzieht und auf welche Weise diese Bedingungen letztlich auch das Ergebnis des vollzogenen Lernprozesses prägen. Die Wirkungsweise eines engagementbezogenen Lernprozesses wird dabei in Bezug auf eines der möglichen Interaktionsfelder veranschaulicht. Wenn ein Service Learner mehrere Lernprozesse durchläuft, die sich auf unterschiedliche Themen innerhalb eines Interaktionsfelds beziehen, werden sie nacheinander betrachtet. Wenn ein Service Learner mehrere Lernprozesse durchläuft, die sich auf unterschiedliche Interaktionsfelder beziehen, müssen diese parallel, also nebeneinander betrachtet werden.

Die für die Entwicklung des Lernprozess-Schemas zugrunde gelegten, theoretischen Implikationen aus der Forschungsarbeit werden im folgenden Kapitel in Form eines komplexen Lernverständnisses für den Service Learning-Ansatz zusammengefasst.

### 7.2.2 Das Lern-Verständnis

Ein Lernprozess im Sinne des hier entwickelten Lernverständnisses geht aus einer Situation hervor, die ein Service Learner im Rahmen seiner **engagierten Beteiligung** auf einem der relevanten Interaktionsfelder in seinem Service Learning-Projekt erlebt und in ihm ein **Begrenzungsgefühl** auslöst. Ist der Service Learner aktuell bereit, sich mit dieser spannungsgeladenen Situation intra-aktiv auseinanderzusetzen, entwickelt er ein neues **(perspektivisch-erweitertes) Verständnis** über die wahrgenommene Problematik und ihre Konsequenzen, das mit einem **Potentialgefühl** für die zukünftige Bewältigung vergleichbarer Handlungssituationen einhergeht.

Die projektbezogenen Beteiligungsmöglichkeiten eines Service Learners werden dabei bereits vor Beginn der Service Learning-Erfahrung über seine **Interessen-orientierte Projektauswahl** aus dem gesamten Angebotsspektrum des Service Learning-Programms vorbestimmt. (vgl. Kap. 6.1.3.1) Eine Interessen-orientierte Projektauswahl setzt eine Entscheidungsfreiheit bei der Programmteilnahme und der Projektauswahl voraus. Bei der Projektauswahl orientieren sich die Studierenden an ihren während der Informationsphase über das Service Learning-Angebot erzeugten Vorstellungen über den Charakter der Projektarbeit im Abgleich mit ihren aktuellen Interessen. Wie konkret diese Vorstellungen sind, hängt davon ab, ob sie Anknüpfungspunkte in der Projektbeschreibung zu eigenen, vorangegangenen Erfahrungen finden und damit eine bessere Vorstellungskraft haben, wie sich die Bedingungen der Projektarbeit ungefähr darstellen. Studierende mit projektrelevanten Vorerfahrungen entwickeln konkretere bzw. realistischere Vorstellungen in Bezug auf die Projektarbeit als Studierende, für die die Teilnahme am Service Learning-Programm die erste Praxiserfahrung dieser Art darstellt. Letztere neigen eher dazu, idealisierte Vorstellungen zu entwickeln, was sie mit ihrem Service Learning-Projekt für sich und andere bewirken können. In der Interessen-orientierten Projektauswahl eines Studierenden spiegeln sich seine aktuellen Interessen in Bezug auf die präferierte

**Engagement-Form**, in der er aktiv werden will. Als Tätigkeitsschwerpunkte kommen in einem Service Learning-Programm Projekte in Frage, die ein direktes Engagement, ein indirektes Engagement oder ein Engagement durch Anwaltschaft darstellen. (vgl. Kap. 2.2.2.3) Entscheidend für eine positive Teilnahmeentscheidung ist es, ob es zwischen den angebotenen Engagementformen und den Interessen des Studierenden während der Bewerbungsphase eine Schnittmenge gibt. Über die Engagement-Form hinaus spiegelt sich in der Interessen-orientierten Projektauswahl auch ein individueller **Engagement-Sinn**, den der Studierende über sein ausgewähltes Service Learning-Projekt verwirklichen möchte. Das individuelle Verwertungsinteresse des Engagements kann dabei entweder ein rein persönliches Interesse, ein fachspezifisches, ein überfachliches oder ein berufliches Interesse darstellen. Dieser eigene Nutzen, den sich ein Service Learner von seinem Engagement und den damit für ihn verbundenen Aufwendungen verspricht, steht dann auch in einem komplementären Zusammenhang mit dem Nutzen, den er dadurch für andere – für die Zielgruppe des Projektes, die gemeinnützige Partnerorganisation oder allgemein für die Gesellschaft – stiften will. Die jeweilige Konstellation dieser beiden Entscheidungsmerkmale lässt sich in der subjektbezogenen **Interessenorientierung** zusammenfassen, die ein Studierender in seine Service Learning-Erfahrung einbringt. (vgl. Kap. 6.1.3.2)

Über die Zuordnung in ein Service Learning-Projekt wird der strukturelle Rahmen, in dem sich eine Service Learning-Erfahrung vollzieht, konstituiert. Insbesondere der jeweilige **Aufgabentyp des Service Learning-Projekts** und der **Organisationstyp der gemeinnützigen Partnerorganisation** wirken sich hierbei aus. Relevante Unterschiede beim Aufgabentyp ergeben sich durch das Projektziel, das die Studierenden erreichen sollen und hinsichtlich der Frage, wie sie dabei vorgehen sollen, also wie die Projektgestaltung vorgesehen ist. (vgl. Kap. 5.4.2) Damit einher gehen Konsequenzen für den **Seminartyp**, der die inhaltliche Ausrichtung der begleitenden Lehrveranstaltung bestimmt. (vgl. Kap. 5.4.3) Beim Organisationstyp ergeben sich Unterschiede in Bezug auf die Organisationsstruktur und den Organisationszweck des Kooperationspartners. (vgl. Kap. 5.4.1) Die projektspezifische Konstellation dieser drei Merkmale wird dann im **Engagement-Setting** der Service Learning-Erfahrung zusammenfasst. (vgl. Kap. 5.4) Welche Aufgaben-, Seminar- und Organisationstypen zur Auswahl stehen, steht wiederum in einem Zusammenhang mit den spezifischen **Programm- und Organisationsbedingungen** der Hochschule. (vgl. Kap. 5.2 und Kap. 5.3) Dabei sind die Hochschulen wiederum gebunden an die Vorgaben, die sich aus dem deutschen Hochschulsystem bzw. den **Systembedingungen** ergeben. (vgl. Kap. 5.1) All diese Bedingungen werden durch die vorherrschenden Bedingungen der **demokratischen Gesellschaftsform** gerahmt. (vgl. Kap. 4.3.3)

Aus dem Engagement-Setting resultieren die **projektrelevanten Interaktionsfelder**, d.h. hieraus ergeben sich Konsequenzen hinsichtlich der Frage, mit welchen Personen(-Gruppen) ein Service Learner schwerpunktmäßig im Rahmen seiner Projektarbeit zu tun hat. (vgl. Kap. 6.2.1) Zum Gesamtspektrum der Interaktionspartner in einem Service Learning-Programm

zählen die Gruppenmitglieder, die Dozierenden, Studierende aus anderen Projektgruppen, die Ansprechpersonen der gemeinnützigen Kooperationspartner, die Zielgruppe der Partnerorganisation, Menschen aus dem Projektumfeld der Organisation sowie aus dem privaten Umfeld der Studierenden. Dort, wo der Service Learner die gegebenen Möglichkeiten zur Inter-Aktion nutzt, entsteht ein Interaktionsfeld. In einem Interaktionsfeld werden die strukturellen und personenbezogenen Bedingungen zusammengefasst, die Einfluss auf die darin stattfindenden Inter-Aktionen nehmen bzw. die Interaktionssituation ausmachen. (vgl. Kap. 6.2)

Die strukturellen Bedingungen auf einem Interaktionsfeld werden also über das jeweilige Engagement-Setting geprägt. Als personenbezogene Bedingungen fließen in ein Interaktionsfeld die inneren und äußeren Bedingungen des Service Learners sowie die inneren und äußeren Bedingungen der anderen beteiligten Personen ein.

Bei den inneren Bedingungen, die ein Service Learner in ein Interaktionsfeld miteinbringt, handelt es sich um seine **Subjektmerkmale**. Sie stellen relativ stabile, aber dennoch veränderbare (Persönlichkeits-)Eigenschaften, Einstellungen und Fähigkeiten des Service Learners dar, die sein Handeln, Denken und Fühlen beeinflussen. (vgl. Kap. 6.1.2) Die inneren Subjektbedingungen stehen dabei auch in einem Zusammenhang mit den äußeren Subjektbedingungen, dem **Studierendenkontext** eines Service Learners. (vgl. Kap. 6.1.1)

Wenn es sich bei einem Service Learning-Programm um ein fachübergreifendes Angebot handelt und damit Studierende aus unterschiedlichen Disziplinen zur Gruppe der Teilnehmenden zählen, muss unterschieden werden, ob die Projektarbeit für den Service Learner eine **Verbindung zum Fachstudium** aufweist oder nicht. (vgl. Kap. 6.1.1.1) Studierende, für die das Service Learning-Projekt ein fachspezifisches Projekt darstellt, bringen entsprechend als Subjektmerkmal **Theoriewissen** in ihre Service Learning-Erfahrung mit ein. (vgl. Kap. 6.1.2.3) Wollen sie dieses Wissen durch ihre Projektteilnahme einem Praxistest unterziehen, halten sie in der Projektarbeit gezielt Ausschau nach passenden Anwendungsgelegenheiten.

Auch können sich in einem fachübergreifenden Angebot die **derzeitigen Studienphasen** unterscheiden, in denen sich die Service Learner zum Zeitpunkt ihrer Teilnahme befinden. (vgl. Kap. 6.1.1.2) So weist die Projektarbeit für Studierende, die noch ganz am Anfang ihres Studiums stehen, eine andere Bedeutung im Studienalltag auf als für Studierende, die am Ende ihres Studiums stehen und bereits ihren Blick in Richtung Berufseinstieg richten. Auch zeigen sich dadurch Unterschiede in den Vorerfahrungen mit studentischen Gruppenarbeiten, die ein Service Learner in seine Service Learning-Erfahrung als Referenzwert einbringt.

Die **zeitlichen Ressourcen**, die ein Service Learner **für die Projektarbeit** aufbringen kann, stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit den Lebens- und Studienbedingungen der Studierenden. (vgl. Kap. 6.1.1.3) Unterschiede hinsichtlich der individuellen Engagement-Freiräume sind u.a. in der finanziellen Situation eines Studierenden begründet. Ob ein Studierender ein Stipendium erhält, sein Studium von seinen Eltern vollfinanziert wird oder ob er selbst für seinen Lebensunterhalt aufkommen muss, hat also Auswirkungen auf die individuellen Engagementmöglichkeiten. Daneben unterliegen die zeitlichen Ressourcen im Projektverlauf auch Schwankungen, die im Zusammenhang mit dem Studium selbst stehen. Insbesondere die Klausurphase am Ende des Semesters führt zu einer Einschränkung der zeitlichen Ressourcen für die Projektarbeit, was sich (zeitweise) hemmend auf die Aktivität des Service Learners auswirkt.

Zur Erklärung der Aktivität eines Service Learners müssen die wirksamen inneren und äußeren Subjektbedingungen einbezogen werden. Sie wirken sich konkret auf die **aktuelle Bereitschaft eines Service Learners** aus, **aktiv zu werden**. (vgl. Kap. 6.1.4) Dieser innerliche Subjektzustand bildet im vorliegenden Lernverständnis das Zentrum der Service Learner-Perspektive. Er kann sich entweder auf die Inter-Aktion oder die Intra-Aktion beziehen. Die aktuelle Bereitschaft zur Intra-Aktion wird hier als **Engagementbereitschaft** bezeichnet. Es handelt sich um den Zustand, aus dem hervorgeht, ob, und wenn ja, wie sich ein Service Learner in die Zusammenarbeit einbringen kann bzw. möchte. (vgl. Kap. 6.1.4.1) Bei der aktuellen Bereitschaft zu Intra-Aktion, die hier als **Reflexionsbereitschaft** bezeichnet wird, geht es um die innere Bereitschaft, sich aktiv Gedanken über einen (un-)bestimmten Sachverhalt oder eine spannungsgeladene Situation im Rahmen der Zusammenarbeit zu machen. (vgl. Kap. 6.1.4.2)

In Bezug auf die Engagementbereitschaft bringt ein Service Learner bereits ein grundlegendes Niveau aufgrund seiner Interessen-orientierten Projektauswahl und den damit verbundenen hohen Erwartungen an die Projektarbeit mit. Ebenfalls förderlich auf diese initiale Bereitschaft wirkt es sich aus, wenn ein Service Learner im Hinblick auf die Aufgabenstellung ein **projektrelevantes Erfahrungswissen** in seine Service Learning-Erfahrung einbringt. (vgl. Kap. 6.1.2.2) Wenn die Projektarbeit so gestaltet ist, dass es zu sich wiederholenden Situationen kommt, erweitert er durch die Projektarbeit selbst sein anwendbares Erfahrungswissen. Das gesammelte Erfahrungswissen stärkt dann wiederum auch das **Selbst-Vertrauen in Bezug auf neue Herausforderungen** in der Service Learning-Praxis (vgl. Kap. 6.1.2.1) und damit die Bereitschaft, sich selbsttätig in die Zusammenarbeit einzubringen. Wenn ein Studierender im Hinblick auf die Aufgabenstellung überhaupt keine Anknüpfungspunkte findet, wirkt sich das (zunächst) eher hemmend auf seine Engagementbereitschaft aus.

Zur Erklärung der Engagementbereitschaft eines Service Learners reicht es jedoch nicht aus, ausschließlich seine Perspektive zu betrachten. Einen entscheidenden Einfluss darauf

nehmen die Interaktionspartner des Service Learners in einem Interaktionsfeld, die hier ebenfalls als Subjekte betrachtet werden und sich somit durch bestimmte, innere und äußere Subjektbedingungen auszeichnen. Bei den hier einbezogenen, inneren und äußeren Subjektbedingungen der Interaktionspartner in einem Interaktionsfeld handelt es sich jedoch nur um Vorstellungen, die sich der Service Learner während der Zusammenarbeit aufbaut. Im physischen Sinne sind die Interaktionspartner nicht Teil der Erfahrung eines Service Learners. Für seine Wahrnehmung von Situationen spielen die anderen beteiligten Personen jedoch eine wesentliche Rolle. Deshalb müssen auch die jeweiligen Subjektmerkmale und der Subjektkontext der Interaktionspartner – über die konstruierte Sichtweise des Service Learners – in das Lernverständnis miteinbezogen werden.

Die beteiligten Subjekte in einem Interaktionsfeld werden auf unterschiedliche Art und Weisen aktiv, sie treten in einen Austausch, sie inter-agieren. Hierbei handelt es sich um gemeinsame Aktivitäten, die auch die vielseitigen Möglichkeiten zur (elektronischen) Kommunikation miteinschließen. Mit den unterschiedlichen Formen und Ausprägungen der Inter-Aktion gehen unterschiedliche, wechselseitige Beziehungsprozesse zwischen den Interaktionspartnern in einem Interaktionsfeld einher. Diese Beziehungsprozesse schlagen sich für den Service Learner im Sinne einer sich entwickelnden, zwischenmenschlichen Atmosphäre nieder. Über die Beziehungsseite der Inter-Aktion kommt es dann zu gefühlsmäßigen Reaktionen, die auf die Beteiligten zurückwirken. Solange der Service Learner die Zusammenarbeit mit seinem Gegenüber als harmonisch, wie erwartet oder sogar besser als erwartet wahrnimmt, d.h. dass sich die Interaktionspartner aus seiner Sicht sinnvoll in die Projektarbeit einbringen, beteiligt auch er sich (zunehmend) engagiert an der Inter-Aktion.

Die **engagierte Beteiligung eines Service Learners** auf einem Interaktionsfeld konstituiert sich über eine bereitwillige und selbsttätige, **projektbezogene Aktion** und die beziehungsgeprägte, **gefühlsmäßige Reaktion** des Service Learners in Bezug auf eine Situation bzw. Situationsfolge. Eine nicht-engagierte Beteiligung zeichnet sich stattdessen dadurch aus, dass ein Service Learner sich entweder nicht selbsttätig in die Zusammenarbeit einbringt, d.h. nur passiv mitläuft oder sich phasenweise sogar ganz aus der Inter-Aktion in diesem Interaktionsfeld zurückzieht, aber dennoch emotional involviert bleibt. Oder dass er zwar Aufgaben erledigt, aber keine emotionale Beteiligung entsteht. Eine solche (phasenweise) Begrenzung des Engagements kann neben den Subjekteigenschaften, wie z.B. ein geringes Selbst-Vertrauen, eine anstehende Herausforderung meistern zu können (vgl. Kap. 6.1.2.1), auf den Subjektkontext, insbesondere fehlende zeitliche Ressourcen (vgl. Kap. 6.1.1.3), eine zu starke Lenkung der Projektarbeit durch den Dozierenden (vgl. Kap. 6.2.3.4) oder ein insgesamt zu passives Team (vgl. Kap. 6.2.3.1) zurückgeführt werden.

Auf den Umfang seiner engagierten Beteiligung kann ein Service Learner somit einerseits selbst – über seine projektbezogenen Aktionen – einwirken. Sie steht andererseits aber auch

in Wechselbeziehung zur **(förderlichen) Mitwirkung seiner Interaktionspartner**. (vgl. Kap. 6.2.3)

Auf die engagierte Beteiligung des Service Learners im Interaktionsfeld mit der Gruppe wirkt sich die (wahrgenommene) **tatkräftige Mitarbeit der Gruppenmitglieder im Projektteam** aus. (vgl. Kap. 6.2.3.1) Wenn ein Gruppen-Setting im Projekt strukturell angelegt ist, kommt es zur Inter-Aktion und damit auch zu Beziehungsprozessen zwischen den Teammitgliedern. In einem **harmonischen Team** leisten aus Sicht des Service Learners alle Teammitglieder einen tatkräftigen Beitrag, woraus sich im Laufe der Zeit eine angenehme bis freundschaftliche Teamatmosphäre entwickelt, was sich wiederum förderlich auf seine Engagementbereitschaft auf diesem Interaktionsfeld auswirkt. Kommt es in einem harmonischen Team dennoch zu einer Konfliktsituation in der Zusammenarbeit, sind die Gruppenmitglieder eher bereit diese im direkten Austausch zu klären, weil sie ein hohes Interesse daran haben, die ansonsten als konstruktiv empfundene Teamarbeit fortzusetzen. Wenn sich das Team stattdessen als **passiver Kreis** herausstellt, in dem alle Beteiligten, inklusive des Service Learners, kaum Eigenaktivität zeigen, kann sich zwischen den Teammitgliedern keine persönliche Beziehung herausbilden, was die Engagementbereitschaft auf diesem Interaktionsfeld in der Konsequenz noch weiter senkt. Gemeinsame, projektbezogene Aktionen finden somit nicht (mehr) statt. Die dritte, mögliche Variante, wie die Inter-Aktion zwischen den Teammitgliedern ausgeprägt sein kann, ist das **geteilte Team**. Hier zeigen die Teammitglieder aus Sicht des Service Learners eine unterschiedliche Tatenkraft, was in der Zusammenarbeit zu einer Art Lagerbildung und zu einer gespaltenen Teamatmosphäre führt. Es kommt dann einerseits zu einer Abgrenzung gegenüber den oder dem weniger engagierten Teammitglied(ern) und andererseits zu einer Verstärkung der Beziehung und weiteren Aktivität zwischen den engagierten Teammitgliedern. Diese Situation birgt dann ein entsprechendes Konfliktpotential in der Teamarbeit.

Für die engagierte Beteiligung des Service Learners im Interaktionsfeld mit der Ansprechperson der gemeinnützigen Organisation ist **die wertschätzende Unterstützung des Kooperationspartners** ausschlaggebend. (vgl. Kap. 6.2.3.2) Wenn die Studierenden das Gefühl haben, dass ihre Arbeit von ihren Ansprechpersonen beim Kooperationspartner wertgeschätzt und unterstützt wird, sind sie (zunehmend) bereit, sich (vor Ort) einzubringen. Über den regelmäßigen Austausch gewinnen die Studierenden einen ersten Einblick in die Rahmen- und Arbeitsbedingungen ihrer gemeinnützigen Partnerorganisation. Wenn der Kooperationspartner lokal vernetzt ist und die Studierenden interessiert daran sind, können sie darüber auch das Projektumfeld, beispielsweise Arbeitskreise erkunden. Über einen regelmäßigen und wertschätzenden Kontakt bauen sie eine vertrauensvolle Beziehung auf. Wenn die Studierenden das Gefühl haben, dass der Kooperationspartner ihre Arbeit nicht wertschätzt bzw. nicht in dem Maße mitwirkt, wie sie sich das vorgestellt haben, wirkt sich das hemmend auf ihre eigene Bereitschaft zur weiteren Inter-Aktion auf diesem

Interaktionsfeld aus. In der Konsequenz bedeutet die fehlende engagierte Beteiligung, dass die Studierenden keine Einblicke in die Arbeit des Kooperationspartners erhalten und sich keine vertrauensvolle Beziehung entwickeln kann.

In Bezug auf die engagierte Beteiligung des Service Learners im Interaktionsfeld mit benachteiligten Menschen kommt der **offenen Mitteilung der Zielgruppe** eine wichtige Rolle zu. (vgl. Kap. 6.2.3.3) Wenn ein Kontakt zu Menschen aus einer anderen Lebenswelt im Rahmen der Projektarbeit möglich ist, kommt es auf Seiten des Service Learners darauf an, dass er selbst aktiv Gelegenheiten zum Austausch mit der Zielgruppe sucht bzw. nutzt und darüber sein Interesse an einem Austausch signalisiert. Wenn die Zielgruppe grundsätzlich gesprächsbereit und offen für einen Austausch ist, können die Studierenden über die Mitteilungen dieser Menschen Einblicke in ihre Lebenssituation und ihre persönlichen Geschichten erhalten. Wenn es aufgrund des Engagement-Settings zu einem regelmäßigen Austausch und zu einer vertrauensvollen Atmosphäre kommt, wirkt sich das entsprechend auf beiden Seiten auf ihre weitere Bereitschaft zur Inter-Aktion und damit auch zu einer Vertiefung der Gespräche aus. Wenn die Zielgruppe sich stattdessen nicht offen mitteilen kann oder will, beispielsweise aufgrund sprachlicher Barrieren oder weil die Menschen über ihre Lebensumstände einfach nicht sprechen wollen, können die Studierenden zwar dennoch Kontakt mit ihnen haben, beispielsweise bei einer Essensausgabe für Wohnungslose. Sie erhalten dann aber keine tiefgehenden Einblicke in ihre Lebenswelt und Problemlagen.

Im Hinblick auf die engagierte Beteiligung des Service Learners auf dem Interaktionsfeld mit dem Dozierenden spielt das **passgenaue Involvement des Dozierenden** eine wichtige Rolle. (vgl. Kap. 6.2.3.4) Abhängig davon, wie hilfreich seine Mitwirkung wahrgenommen wird, ergeben sich Auswirkungen auf die Mitarbeit des Service Learners auf diesem Interaktionsfeld. Diese lässt sich beispielsweise anhand der regelmäßigen und aktiven Teilnahme an der begleitenden Lehrveranstaltung festmachen. Ein **unterstützender Coach** liefert aus Sicht des Service Learners passende Inputs, die die Projektarbeit voranbringen und zu einem gezielten Wissensaufbau über das Projektthema führen. Durch den regelmäßigen Kontakt entwickelt sich eine vertrauensvolle Arbeitsbeziehung. Kommt es auf einem anderen Interaktionsfeld zu Problemen, nutzen die Studierenden dann eher die Gelegenheit, sich im Rahmen der Problemanalyse einen Rat von ihrem Dozierenden ein zu holen. Eine **unnütze Lehrperson** leistet aus Sicht des Service Learners zu wenig oder einen unpassenden Input. Die Studierenden empfinden die begleitende Lehrveranstaltung dann eher als zusätzliche Last, die sie wenn möglich meiden. Dann können sie kein weiteres, theoretisches Wissen über das Projektthema hinzugewinnen und auch keine vertrauensvolle Beziehung aufbauen. Ein **richtungsgebender Anführer** übernimmt dagegen aus Sicht des Service Learners eine zu starke Führung und Lenkung, wodurch die Eigenaktivität der Teammitglieder gehemmt wird. Das hat zur Folge, dass sie in Bezug auf den Projektinhalt nicht auf eigene Probleme oder Herausforderungen stoßen, da diese schon vorab

ausgeschlossen bzw. bereinigt wurden. Zwar entwickelt sich durch die regelmäßigen Kontakte eine professionelle Arbeitsbeziehung aber weniger ein Vertrauensverhältnis, sodass die Studierenden die Dozierenden bei persönlichen Schwierigkeiten in die Problembewältigung eher nicht miteinbeziehen.

Für ein umfassendes Verständnis der engagierten Beteiligung des Service Learners auf einem dieser Interaktionsfelder ist es wichtig, dass es bei der Engagementbereitschaft auch zu Quersubventionen kommen kann. Wenn also ein Service Learner in seiner Beteiligung auf einem Interaktionsfeld gehemmt wird, er aber auf einem anderen Interaktionsfeld einen starken **Verantwortungs-Sinn** empfindet, führt diese übergeordnete Sinn-Komponente dazu, dass er nicht endgültig resigniert, sondern dass er – über den damit verbundenen Willen, (gemeinsam) ein sinnvolles Projektergebnis zu erreichen – eine neue, innere Bereitschaft entwickelt, die Zusammenarbeit fortzusetzen. Dieser Verantwortungs-Sinn wirkt sich also **zusätzlich antreibend** auf die weitere engagierte Beteiligung des Service Learners aus. (vgl. Kap. 6.3.1.1) Wenn der Service Learner stattdessen keinen höheren Sinn in seiner Projektarbeit empfindet und er damit seinen individuellen Engagement-Sinn nicht verwirklichen kann, wirkt sich dieser Umstand zusätzlich **demotivierend** auf seine weitere Engagementbereitschaft aus. (vgl. Kap. 6.3.1.2)

Die Inter-Aktionsphase wird nun solange durchlaufen, bis es auf einem Interaktionsfeld zu einer Situation kommt, die von den (idealisierten) Erwartungen des Service Learners abweicht und von ihm als unbestimmt, unangenehm oder störend wahrgenommen wird. In ihm entsteht dann das Gefühl einer inneren Spannung, eines Widerstands, einer Begrenzung der eigenen Beteiligungsmöglichkeiten, das **situationsbezogene Begrenzungsgefühl**. (vgl. Kap. 6.3.2.1) Dieses Begrenzungsgefühl stellt die notwendige Voraussetzung für einen Lernprozess im Sinne des *Lernens durch Engagement* dar. Es kann sich aus der Service Learner-Perspektive entweder auf eine von außen wirksame Einschränkung beziehen, also eine wahrgenommene Begrenzung der eigenen Beteiligungsmöglichkeiten auf einem Interaktionsfeld sein. Oder es handelt sich um eine von innen wirksame Begrenzung, die aus den Subjektbedingungen des Service Learners selbst resultiert.

Ob und wenn ja, wie intensiv der Service Learner sich weiter mit der spannungsgeladenen Situation beschäftigt, hängt grundlegend von seiner aktuellen Reflexionsbereitschaft ab. Diese wird einerseits geprägt von seiner **Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion**, d.h. ob er über eine gewisse konzeptionelle Vorstellung darüber verfügt, wie Probleme generell hinterfragt werden können. (vgl. Kap. 6.1.2.5) Auch ein auf Basis bisheriger Bildungserfahrungen **gebildetes Lehr-Lernverständnis**, in dem die Bedeutung der eigenen Aktivität betont wird, wirkt sich förderlich auf die innere Bereitschaft, selbst nachzudenken, aus. (vgl. Kap. 6.1.2.4) Darüber hinaus bedarf es in dem Moment auch die notwendige Zeit und Kraft, was

wiederum im Zusammenhang mit der aktuellen Lebens- und Studiensituation steht. (vgl. Kap. 6.1.1.3)

Sobald der Service Learner reflexionsbereit ist, wird die Intra-Aktionsphase gestartet. Im Zuge der ersten Etappe seiner Intra-Aktion beginnt er erst einmal damit, die für ihn unbestimmte Situation für sich selbst einzuordnen. Was genau von einem Service Learner bezüglich der erlebten Situation als problematisch definiert wird, hängt insbesondere auch von seinen aktuellen Interessen ab. Den Interessen des Service Learners kommt in der **Problembestimmung** (vgl. Kap. 6.4.1.1) also erneut, wie schon bei der Interessenorientierten Projektauswahl, eine selektive Funktion zu (vgl. Kap. 6.1.3). Wenn der Service Learner aktuell kein Interesse hat, dem Problem weiter nachzugehen oder wenn er an dieser Stelle zu dem Schluss kommt, dass er das Problem wie gewohnt bzw. mit bereits bekannten Mitteln lösen kann, kehrt er zu seiner Ausgangssituation in der Inter-Aktionsphase zurück. Auch wenn er über die Problembestimmung nun eine Einordnung der spannungsgeladenen Situation für sich vorgenommen hat und die **Problematik beschreiben kann**, kann er auf diese Weise sein Begrenzungsgefühl nicht auflösen, d.h. hinsichtlich des Themas bleibt in ihm ein Problembewusstsein bestehen. (vgl. Kap. 6.4.5.1)

Erkennt der Service Learner in der Situation nun eine Problematik, für die er noch keinen Lösungsansatz parat hat, die er also mit seinem vorhandenen Erfahrungs- bzw. Theorie-Wissen nicht lösen kann, aber lösen will, wird die ausgemachte Problematik zum Thema des Lernprozesses ernannt. Hier wird also deutlich, dass die Themen bzw. Inhalte, zu denen die Service Learner Lernprozesse durchlaufen, nicht die vorab definierten Aufgabenstellungen in der Service Learning-Projektbeschreibung sind, sondern dass es sich hierbei um von ihnen selbst **selektierte Lernthemen** handelt. (vgl. Kap. 6.4.2) Welche Themen hier schwerpunktmäßig in den Fokus rücken, steht dann jedoch in einem Zusammenhang mit den strukturellen und intervenierenden Bedingungen einer Service Learning-Erfahrung, sodass es trotz der Subjektabhängigkeit möglich ist, bestimmte **Entwicklungsbereiche** auszumachen, in denen Service Learner schwerpunktmäßig Lernprozess durchlaufen.

Sofern das Lernthema festgemacht ist und ausreichend Interesse beim Service Learner besteht, sich damit weiter zu beschäftigen, rückt die Analyse des Problems in den Fokus der Intra-Aktion. Entscheidend ist es dabei dann, ob bzw. wie umfassend es dem Service Learner gelingt, die wirksamen Zusammenhänge in der spannungsgeladenen Situation nachzuvollziehen. Je umfassender er sich mit den Umständen der Problemsituation beschäftigt, desto eher gelingt es ihm, die damit einhergehenden Schwierigkeiten und Begrenzungen für sich klären zu können. Macht er dies allein, handelt es sich um eine **intra-personelle Problemanalyse**, die mit der Gefahr einhergeht, dass der Service Learner voreilige oder induktive (Fehl-)Schlüsse zieht oder dass sich z.B. vorhandene Vorurteile zementieren. (vgl. Kap. 6.4.3)

Wenn der Service Learner seine eigene Perspektive in der **Problemanalyse perspektivisch ausweiten** möchte, kann er unterschiedliche **Pfade zur kommunikativen Perspektiverweiterung** einschlagen. Für welchen Pfad er sich entscheidet, hängt dann einerseits vom Thema bzw. der Art des Problems ab. Und andererseits von der Beziehung, die der Service Learner zu seinen Interaktionspartnern aufgebaut hat. Auch die Gewohnheiten und Eigenschaften des Service Learners spielen eine Rolle für die Pfadwahl. (vgl. Kap. 6.4.3)

Im Rahmen einer **medial-ergänzten Problemanalyse** kann der Service Learner nach passenden Informationsquellen suchen, sich also selbst zur ausgemachten Problematik informieren. (vgl. Kap. 6.4.3.1) Auf diese Weise bezieht der Service Learner die Erkenntnisse anderer Menschen in seine Problemanalyse mit ein, was voraussetzt, dass sich jemand zu dem Thema bereits Gedanken gemacht und diese auch veröffentlicht hat. Insbesondere wenn ein Service Learner Unklarheiten bei einem fachlichen Aspekt der Projektarbeit hat, die er nicht auf dem Interaktionsfeld mit dem Dozierenden oder dem Kooperationspartner klären will oder kann, kann er so seinen Informationsstand zu der ausgemachten Thematik erweitern und ein neues Verständnis darüber erlangen.

Darüber hinaus besteht aufgrund der Konzeption des Service Learning-Ansatzes die besondere Möglichkeit, die eigene Perspektive über einen (bewussten) kommunikativen Akt zu erweitern. Als solche kommunikativen bzw. gemeinsamen Analysepfade kommen eine direkte Problemaussprache oder eine indirekte Problemansprache via Cross-Interaktionen in Frage. Je intensiver sich beide Seiten über die Problemsituation austauschen, desto mehr handelt es sich um ein gemeinsam konstruiertes Verständnis, das die Beteiligten entwickeln, also eine soziale Konstruktion von Bedeutungen, die der Service Learner nun in sein eigenes Verständnis integrieren kann. (vgl. dazu hintergründig Kap. 4.2.2.2)

Bei einer **direkten Problemaussprache** wird die Situation, die das Begrenzungsgefühl im Service Learner ausgelöst hat zum Gesprächsinhalt auf dem entsprechenden Interaktionsfeld selbst gemacht. Thematisiert werden hier insbesondere wahrgenommene Konflikte in der Zusammenarbeit, die der Service Learner in ihrem Zustandekommen nachvollziehen bzw. überwinden möchte. Förderlich auf die Auswahl dieses Analysepfades wirkt sich das Vorhandensein einer vertrauensvollen Beziehung zwischen den Interaktionspartnern auf dem entsprechenden Interaktionsfeld aus. Für den Erkenntnisgewinn aus dieser **dialogischen Problemanalyse** ist es dann entscheidend, wie offen sie ihren Austausch bzw. ihre Aussprache führen und ob es ihnen dadurch gegenseitig gelingt, ihre jeweilige Sichtweise auf die Situation nachzuvollziehen. (vgl. Kap. 6.4.3.2) Je mehr Einblicke die Interaktionspartner in ihre jeweilige Position bzw. in die Motive und Umstände, die zu ihrem Verhalten in der als problematisch ausgemachten Situation geführt haben, geben, desto umfassender wird dann das Verständnis des Service Learners im Hinblick auf das Lernthema. Gleichzeitig führt der offene Austausch auch zu Erkenntnissen auf Seiten des Interaktionspartners, die auch für ihn mit einem neugeschaffenen

Entwicklungspotential einhergehen. Hierin spiegelt sich dann die Reziprozitätseigenschaft im Lernprozess wieder.

Wenn ein Service Learner zu einer direkten Problemansprache nicht bereit ist, diese mangels Gelegenheit nicht möglich ist oder mangels Vertrauensverhältnis aus seiner Sicht als unpassend bzw. zu persönlich erscheint, stellt die **indirekte Problemansprache** mit einem **Cross-Interaktionspartner** eine Alternative dar, um die eigene Problemsicht perspektivisch zu erweitern. Bei einer **Cross-Interaktion** wird die definierte Problematik zum Gesprächsinhalt auf einem anderen Interaktionsfeld gemacht. Hierbei wird das Thema nicht direkt mit den an der Problemsituation beteiligten Akteuren besprochen, sondern mit jemandem diskutiert, der nicht unmittelbar an der Situation, die das Begrenzungsgefühl ausgelöst hat, beteiligt war. Als Cross-Interaktionspartner kommen grundsätzlich alle Interaktionspartner in Frage. Entscheidend für den Umfang bzw. die Qualität der Erkenntnisse, die der Service Learner auf diese Weise gewinnt, ist dann das Verständnis, das der Cross-Interaktionspartner für die Perspektive der eigentlich beteiligten Personen aufbringen kann. Bei einer **moderierten Problemlösung** spielen also die Subjektmerkmale des Cross-Interaktionspartners, z.B. seine Vorerfahrung bzw. sein Praxiswissen in Bezug auf die Projektsituation eine Rolle. (vgl. Kap. 6.4.3.3) Bei Schwierigkeiten mit dem Kooperationspartner sind Cross-Interaktionen mit dem Dozierenden eine Möglichkeit, die Situation zu beleuchten. Sofern der Dozierende weitergehende Einblicke in das Problemfeld hat, kann er an dieser Stelle mögliche Erklärungsansätze aufzeigen und Denkanstöße zur Überwindung der angesprochenen Problematik in der Projektarbeit geben. Im Hinblick auf Situationen, die im Kontakt mit der Zielgruppe im Service Learner Spannungen auslösen, können insbesondere die Ansprechpersonen der Kooperationspartner Erklärungen bzw. Hintergrundinformationen über die (Lebens-)Situation der Menschen liefern. Hierzu ist es notwendig, dass die Kooperationspartner Gelegenheiten schaffen, bei denen die Studierenden ihre Erlebnisse zur Sprache bringen können, und dass die Studierenden diese Gelegenheiten nutzen. Auch über Cross-Interaktionen mit anderen Studierenden aus dem eigenen Team oder dem begleitenden Seminar (sofern dieses strukturell angelegt ist), dem Projektumfeld oder dem privaten Umfeld des Service Learners kann der Service Learner seine Sichtweise auf die Problematik erweitern. (vgl. Kap. 6.2.4)

Wenn der Service Learner über einen dieser optionalen Pfade zur kommunikativen Perspektiverweiterung neue Erkenntnisse hinzugewinnt, entsteht ein **perspektivisch-erweitertes Verständnis**. Einschränkend gilt dabei, dass die Einbeziehung anderer Perspektiven immer unscharf bleibt, weil sowohl die medial-ergänzte, die dialogische als auch die moderierte Problemanalyse immer eine Verständnisgrenze aufweisen. (vgl. hierzu Kap. 4.2.3.2) Die Ausweitung der eigenen Perspektive im Rahmen der Problemanalyse muss vom Service Learner selbstherbeigeführt werden. Dies geschieht nicht automatisch.

Auch nach dieser Etappe kann der Service Learner die Intra-Aktionsphase beenden. Dann kehrt er mit neuen (perspektivisch-erweiterten) Erkenntnissen zurück zu seiner Ausgangssituation, in der das Begrenzungsgefühl nicht mehr vorherrscht, in der jedoch auch kein Potentialgefühl empfindet. Es handelt sich dann eher um eine Beruhigung der Situation, weil nun klar ist, wie es zu der Situation gekommen ist. **Der Service Learner versteht die Problemsituation nun (besser)**, ist sensibilisierter im Hinblick auf die Situation, zieht daraus aber keine konkreten Schlüsse in Bezug auf zukünftige Situationen bzw. sein eigenes Handeln. (vgl. Kap. 6.4.5.2)

Wenn ein Service Learner jedoch nicht nur verstehen will, wie es zu der Situation kam, sondern sich auch überlegt, wie er die Situation verbessern, lösen oder in Zukunft verhindern könnte, entwirft er einen (hypothetischen) **Plan, wie er mit der ausgemachten Problematik weiter umgehen möchte** bzw. was zukünftig anders ablaufen muss, damit solche Situationen erst gar nicht entstehen. (vgl. Kap. 6.4.5.3) In dieser 3. Etappe der Intra-Aktion, der **Problemüberwindung**, erarbeitet er sich konkrete Wenn-Dann-Beziehungen zwischen der ausgemachten Problematik und einer neuen Handlungsstrategie dazu, wobei er jetzt in seinen (gedanklichen) Formulierungen – auf der Grundlage seiner Problemanalyse – die relevanten Bedingungen dafür berücksichtigen kann. (vgl. Kap. 6.4.1.3) Die Entwicklung eines solchen Plans für die Zukunft geht – bezugnehmend auf das anfänglich wahrgenommene Begrenzungsgefühl – mit dem Gefühl eines neugeschaffenen Potentials, dem **zukunftsweisenden Potentialgefühl**, einher. (vgl. Kap. 6.3.2.2) Der Service Learner weiß nun, warum es sich lohnt, in dieser Hinsicht etwas (an sich selbst) zu verändern bzw. dass es sinnvoll ist, an der ausgemachten Problematik (weiter) zu arbeiten, weil er die unangenehmen Konsequenzen selbst zu spüren bekommen hat. Er ist dann innerlich bereit bzw. motiviert, seine gesammelten Erkenntnisse anzuwenden. Jede dieser Erkenntnisse muss in zukünftigen **Anwendungssituationen** und damit in einer weiteren Interaktionsphase auf ihren Nutzen hin überprüft und ggf. erneut überarbeitet werden. Hieran wird also deutlich, dass *Lernen durch Engagement* über die Service Learning-Erfahrung hinaus reichen kann, was durch die Kontinuitäts-Perspektive in das Lernverständnis miteinbezogen wird. (vgl. Kap. 6.5)

In dem Moment, in dem der (ehemalige) Service Learner dieses **neu-geschaffene Potential** in ihm, sein **neues (perspektivisch-erweitertes) Verständnis** in einer Anwendungssituation praktisch nutzen kann (was bereits im Projekt, oder aber auch in zukünftigen Erfahrungen der Fall sein kann), kann er **verständiger, und damit verantwortungs-bewusster handeln**. (vgl. Kap. 6.4.5.4)

*Lernen durch Engagement* führt einerseits zu einer subjektbezogenen Veränderung, d.h. zu einer (stufenweisen) Erweiterung der Subjektmerkmale eines Studierenden im Sinne seiner Persönlichkeitsentwicklung. Andererseits führt jeder Interaktions- und Lernprozess in diesem

Verständnis auch zu einer Veränderung der anderen Personen, die an der Inter-Aktion beteiligt waren. Dies muss hier immer (verantwortungsbewusst) mitbedacht werden.

Alle von einem Service Learner auf diese Weise durchlaufenen Lernprozesse werden abschließend in seinem individuellen Entwicklungsraum Service Learning zusammengefasst. Über das Sinnbild des Entwicklungsraums Service Learning soll deutlich werden, dass die aus dem gesellschaftlichen Engagement der Studierenden hervorgegangenen Lernprozesse in ihrem Zustandekommen zwar einzeln analysiert und erklärt werden müssen, dass es zwischen ihnen aber auch Verbindungen gibt und dass sie in einem gemeinsamen Rahmen, der zugleich auch eine äußere Begrenzung der Lernprozesse darstellt, entstanden sind. Deshalb ist es sinnvoll, *Lernen durch Engagement* aus der Service Learner-Perspektive rückblickend als Ganzes, als (mein) Entwicklungsraum Service Learning zu betrachten.

In einem Entwicklungsraum Service Learning werden die subjektbezogenen Wirkungen einer Service Learning-Erfahrung nach außen hin sichtbar – und über das entwickelte Lernverständnis in ihrem Entstehungsprozess transparent und erklärbar. Vor diesem Hintergrund wird hier angenommen, dass die Wirkungen des *Lernens durch Engagement* auf Studierende zu einem bestimmten Zeitpunkt erhoben werden können. Das Erkenntnisspektrum der im Rahmen der Forschungsarbeit einbezogenen Service Learning-Erfahrungen aus dem Kölner Programm wird nun abschließend aufgezeigt.

## **8. Das Erkenntnispektrum der befragten Teilnehmer am Kölner Service Learning-Programm**

Wie das Lernprozess-Schema als "theoretische Rahmenkonstruktion" zur strukturierten Lernprozess-Analyse angewendet werden kann, ist nachfolgend aufgezeigt. So wurden die Daten in einem finalen Auswertungsschritt noch einmal gezielt hinsichtlich der gesammelten Erkenntnisse der Service Learner und den hierfür verantwortlichen Lernprozess-Komponenten ausgewertet. Auf Basis dieser Auswertung ist es nun möglich, das Erkenntnispektrum der befragten Service Learner im Kölner Programm darzulegen. An dieser Stelle schließt sich somit der theoriebildende Forschungskreis(-lauf), der ausgehend von der ungeklärten Frage nach den Wirkungen von Service Learning-Erfahrungen bzw. ihrer Entstehung in Gang gesetzt wurde.

Über das detaillierte Aufzeigen des Erkenntnispektrums der befragten Teilnehmer am Kölner Service Learning-Programm liefert die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Bestätigung der Wirksamkeit des Service Learning-Ansatzes und einen Einblick in die Themenfelder, in denen Studierende engagementbezogene Lernprozesse durchlaufen. Im vorliegenden Kontext kristallisierten sich dabei vier Oberthemen heraus. Passend zum Entwicklungsraum-Verständnis werden sie hier als "Entwicklungsbereiche" bezeichnet. Innerhalb eines Entwicklungsbereichs werden verschiedene Lernthemen gebündelt, die eine inhaltliche Verbindung aufweisen.

Fasst man alle engagementbezogenen Lernprozesse der befragten Service Learner (sinn-)bildlich zusammen, entsteht ein überindividueller Entwicklungsraum Service Learning, der sich durch einen Innen- und einen Außenraum konstituiert. Der innere Raum, der hier als Würfel dargestellt wird, steht für den gesamten Verständniszuwachs, den die Studierenden durch ihre Teilnahme am Kölner Service Learning-Programm gewinnen konnten. Die in der Untersuchung als relevant identifizierten Entwicklungsbereiche "Zusammen Arbeiten", "Soziales Teilhaben", "(Fach-)Praxis Sammeln" und "Selbstbewusst Werden" werden dabei im Querschnitt sichtbar. Im Längsschnitt des Würfels werden die konkreten Ergebnisausprägungen der durchlaufenen Lernprozesse sichtbar, also die gesammelten Erkenntnisse der Service Learner. Das Erkenntnispektrum wird geprägt und gleichzeitig begrenzt durch die spezifischen Projektbedingungen der einbezogenen Service Learning-Erfahrungen. Die Projektbedingungen stehen wiederum im Kontext der Bedingungen des Kölner Service Learning-Programms, zu denen beispielsweise auch die zeitliche Begrenzung der Projektarbeit zählt. Dieser äußere Raum bzw. Rahmen wird hier in Form einer Kugel dargestellt. Wichtig ist es hierbei zu erkennen, dass der Innenraum über den Außenraum hinaus ragt, wodurch verdeutlicht werden soll, dass das durch das gesellschaftliche Engagement der Studierenden neu geschaffene Entwicklungspotential (erst) in neuen Erfahrungen wirksam wird.

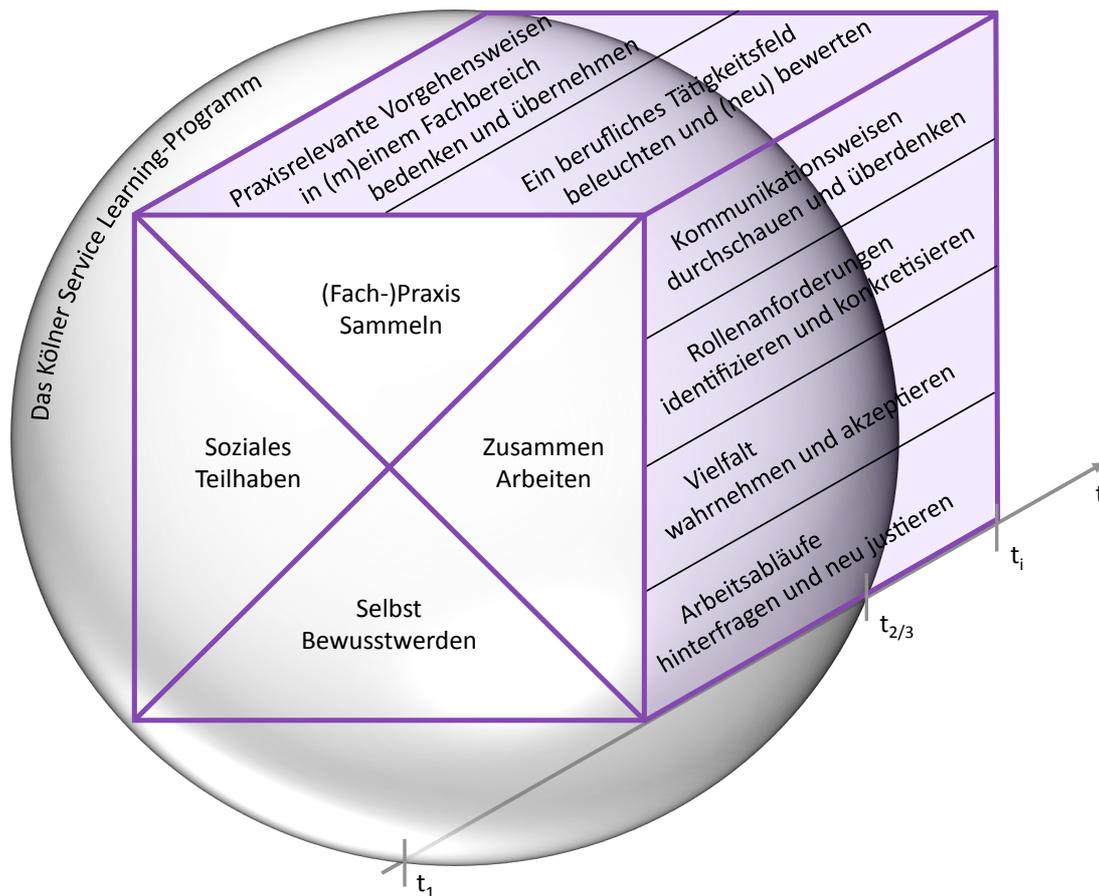


Abb. 23: Der überindividuelle Entwicklungsraum Service Learning im Kontext des Kölner Programms

In einem individuellen Entwicklungsraum Service Learning sind nicht unbedingt alle vier Entwicklungsbereiche relevant. Je nach Subjekt-, Interaktions- und Projektbedingungen unterscheiden sich die Ausprägungen des Innen- und Außenraums.

Nachfolgend werden die gesammelten Erkenntnisse der befragten Studierenden entsprechend ihrer Zuordnung in die vier Entwicklungsbereiche vorgestellt. Um dabei jedoch nicht einfach nur eine Auflistung vorzunehmen, sondern um erklären zu können, wie bzw. warum bestimmte Erkenntnisse entstanden sind, ist jeweils an einem Fallbeispiel die Situation skizziert, die den Lernprozess geprägt hat.

### 8.1 Im Entwicklungsbereich Zusammen Arbeiten

Zu kooperieren, sich mit anderen, in der Regel unbekanntem Menschen zusammen zu finden, gemeinsam etwas zu erarbeiten, um damit etwas Gutes zu bewirken, ist ein charakteristisches Merkmal des Service Learning-Phänomens. Dementsprechend bauen die Studierenden die Erwartung auf, dass sie im Rahmen ihres Service Learning-Projekts mit unterschiedlichen Akteuren zusammen arbeiten werden. Zum Thema Kooperation bringen

sie bestimmte Bilder, Vorstellungen und Haltungen auf Basis ihrer individuellen Vorerfahrungen mit, z.B. aus einer Gruppenarbeit aus dem Studium oder früheren Engagement-Erfahrungen, meist aus der Schulzeit. Mit ihrem jeweiligen Erfahrungshintergrund und ihrer spezifischen, projektbezogenen Interessenorientierung treten sie ihren Interaktionspartnern mit einer (anfänglich) hohen inneren Bereitschaft zur Zusammenarbeit entgegen.

Lernprozesse im Sinne des *Lernens durch Engagement* wurden im "Entwicklungsbereich Zusammen Arbeiten" in den zentralen Themen Kommunikationsweisen, Rollenanforderungen, Vielfalt in der Projektarbeit und Projektgestaltung durchlaufen.

### **8.1.1 Kommunikationsweisen durchschauen und überdenken**

Mit den Spielregeln und Voraussetzungen für eine funktionierende Kommunikation in einer Projektarbeit sowie ihre Relevanz für eine produktive Zusammenarbeit beschäftigten sich die Service Learner dann, wenn es in der Zusammenarbeit mit den Gruppenmitgliedern oder dem gemeinnützigen Kooperationspartner zu Kommunikationsstörungen kam, die sich im weiteren Projektverlauf negativ auf die Atmosphäre in dem jeweiligen Interaktionsfeld und schließlich auch auf ihre eigenen Beteiligungsmöglichkeiten auswirkten. Schwierigkeiten durch unterschiedliche Kommunikationsweisen traten dabei insbesondere in den Service Learning-Projekten auf, die den ergebnisorientierten Aufgabentypen zuzuordnen sind und entsprechend einen hohen Abstimmungsaufwand hatten.

Zur Veranschaulichung der Entstehung von Erkenntnissen über Kommunikationsweisen in der Zusammenarbeit wurde hier beispielhaft der Lernprozess von SL\_8 zum Thema "Kommunikation in der Teamarbeit" ausgewählt.

SL\_8 arbeitet zusammen mit drei anderen Studierenden in einem Projekt, wobei sich ein Teammitglied deutlich weniger engagiert als die anderen (geteiltes Team). Hierdurch kommt es immer wieder zu Schwierigkeiten bzw. Verzögerungen in der Projektumsetzung, was sie über einen längeren Zeitraum sehr ärgert. Zwar tauscht sie sich darüber mit den beiden anderen, engagierten Studierenden aus, sie sprechen die Problematik jedoch nicht offen an und versuchen stattdessen den Dozierenden dazu zu bewegen, eine Lösung für die Situation herbei zu führen. Er pocht jedoch auf eine Klärung im Team. Einen allgemeinen Input zum Thema „Offene Kommunikation“ in der Teamarbeit hat er zu Beginn des Begleitseminars für alle Studierenden gegeben. Als sich die Spannungen in der Teamatmosphäre zuspitzen, verlässt das weniger engagierte Teammitglied das Projekt unerwartet, was zur Folge hat, dass SL\_8 nun plötzlich – zeitgleich mit dem Beginn der Klausurvorbereitungsphase – zusätzliche Aufgaben übernehmen muss, was sie an ihre persönliche Belastungsgrenze führt.

SL\_8 S. 10, Z. 19-31: „Ich ziehe da für mich raus, dass man solche Sachen früher ansprechen muss. Weil uns ja schon relativ früh aufgefallen ist, dass sie irgendwie ein bisschen unwillig

wirkte oder dass sie weniger eingebracht hat. Und wir wollten da nichts sagen, weil wir sie nicht unter Stress setzen wollten oder weil wir ihr nicht Druck machen wollten, dass sie irgendwie mehr machen muss. Aber es wäre glaube ich doch besser gewesen, wenn man einfach früher gesagt hätte: „Hör mal, wir merken hier was und was ist denn“, und wenn man da einfach früher irgendwie was gesucht hätte. Oder wenn sie dann – ja, wenn man das früher dann so abgesprochen hätte, dass sie entweder früher abgesprungen wäre oder dass man irgendwas gefunden hätte, dass sie ganz dabei geblieben wäre. Einfach, dass man solche Situationen nicht unnötig aufschiebt oder nicht vermeidet, sondern dass man da direkt drangeht.“

In ihrer Analyse der problematischen Kommunikationssituation im Team gelingt es ihr rückblickend, mit Bezugnahme auf den Input des Dozierenden, eine gedankliche Verbindung herzustellen zwischen ihrem eigenen (unterlassenen) Verhalten und den damit für sie resultierenden Konsequenzen in der Projektarbeit. Hieraus zieht sie für sich den Schluss, bei Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit zukünftig früher und selbst-aktiv eine offene Aussprache zu suchen bzw. direkt eine Klärung herbeizuführen, statt passiv darauf zu warten, dass das Problem von jemandem Anderen gelöst wird oder sich von selbst erledigt.

### **8.1.2 Rollenanforderungen identifizieren und konkretisieren**

Mit welchen Anforderungen bestimmte Rollen in einer Zusammenarbeit verbunden sind, beschäftigten sich die Service Learner, wenn sie selbst eine neue Rolle ausübten, rückblickend jedoch das Gefühl hatten, der Rolle unter den gegebenen Umständen nicht ganz gerecht geworden zu sein. Auch wenn sie ihre Interaktionspartner in der Ausübung einer bestimmten Funktion erlebten und damit sehr unzufrieden waren, rückten die Rollenanforderungen für sie in den Betrachtungsfokus.

Innerhalb der untersuchten Service Learning-Erfahrungen tauchte das Thema Rollen bzw. die Auseinandersetzung mit den Anforderungen, die an die Übernahme einer bestimmten Rolle geknüpft sind, insbesondere im Rahmen der Teamarbeit, aber auch in der Zusammenarbeit mit dem Kooperationspartner und den Dozierenden auf. Dabei handelte es sich dann um Projekte, die eine eher komplexe Aufgabenstellung hatten.

Beispielhaft soll hier der Lernprozess von SL\_25 zu den "Rollenanforderungen des Teamleaders" nachgezeichnet werden.

SL\_25 möchte die Zeit kurz vor Ende ihres Bachelorstudiums nutzen, um weitere praktische Erfahrungen zu sammeln. Zu Beginn der Projektarbeit meldet sie sich aktiv für die Funktion des Teamleaders in ihrem Projektteam, da sie sich in dieser Rolle bewusst ausprobieren möchte. Sie selbst und zwei weitere Studentinnen bringen in die Projektarbeit sowohl Vorerfahrungen aus vergleichbaren Studierendenprojekten als auch theoretische Vorkenntnisse aufgrund der fachlichen Verbindung zwischen ihrem Studiengang und der

Projektaufgabenstellung mit. Die anderen Gruppenmitglieder finden aufgrund der Tatsache, dass sie gerade erst mit dem Studium begonnen haben und fachfremd sind, nur wenige Anknüpfungsmöglichkeiten in der Projektarbeit. Vor dem Hintergrund des immensen Arbeitsaufwands im Projekt und der ungleichen Verteilung der Arbeitslast innerhalb des geteilten Teams stößt sie selbst an ihre Belastungsgrenze. Sie ärgert sich über die fehlende Mitarbeit der anderen Studierenden. Statt einer direkten Klärung, thematisiert sie die Situation in einem Gespräch mit der Dozentin. Diese rät ihr, das Problem direkt anzusprechen, was sie jedoch umgeht.

SL\_25 S. 16, Z. 11-17: „Und, das einzige, was ich jetzt halt gemerkt hab, dass (...) wenn man dann diese Aufgabe übernimmt, dann muss man eigentlich ja auch mal Kritik äußern, wenn jemand nicht so viel macht. Und das, ja, hab ich jetzt nicht so sehr in dem Projekt gemacht. Aber, da hab ich gemerkt, wenn man so eine Aufgabe in der Zukunft übernimmt, dann sollte man sowas auf jeden Fall auch machen.“

Erst im Rückblick auf die spannungsgeladene Situation erkennt sie, dass es gerade die bzw. ihre Aufgabe als Teamleader gewesen wäre, früher eine deutlichere Klärung der Situation herbeizuführen, auch auf die Gefahr hin, sich dabei möglicherweise unbeliebt zu machen. Weil sie selbst von der ungleichen Lastenverteilung im Team betroffen war, hat sie somit eine praxisrelevante Erkenntnis hinsichtlich der Aufgaben eines Teamleaders gewonnen, die sie in zukünftig in der Rollenausübung nutzen kann.

### **8.1.3 Vielfalt wahrnehmen und akzeptieren**

Die Vor- und Nachteile von Vielfalt in einer Zusammenarbeit entdeckten die befragten Studierenden insbesondere dann, wenn es in ihrer Projektarbeit zu einem wahrgenommenen Unterschied zwischen ihnen selbst und ihren Interaktionspartnern kam, d.h. dass sie bestimmte optische Merkmale, besondere Eigenschaften, andere Vorkenntnisse oder ungewohnte Verhaltensweisen an ihren Interaktionspartnern feststellten und sich dadurch erst einmal irritiert fühlten oder gar abgeschreckt. Entscheidend dafür, dass die Studierenden aus ihrer eher problemorientierten zu einer chancenorientierten Sichtweise gelangten, war es, dass sie entweder über gemeinsame Gespräche oder auch implizit in der Zusammenarbeit erkannten, dass sie selbst mit einer gewissen Vielfalt in der Zusammenarbeit umgehen können und dass sie dadurch letztlich zukünftig verständiger, sensibilisierter, bewusster dafür werden, dass Menschen unterschiedlich sind – und dass das in einer Zusammenarbeit durchaus hilfreich sein kann.

Der Lernprozess von SL\_12 zu "Unterschiedlichen Arbeitsweisen von Projektpartnern" wird hierzu exemplarisch aufgezeigt.

SL\_12 kommt voller Tatendrang mit ihrem Team zu ersten Treffen beim Kooperationspartner und würde am liebsten direkt loslegen mit der Projektarbeit. Doch in

dem Treffen zeigt sich, dass der Ansprechpartner des Kooperationspartners nicht vorbereitet und bereit ist, sich auf die Zusammenarbeit einzulassen. Auch im weiteren Verlauf der Zusammenarbeit sind ihm bei vielen Ideen der Studierenden die Hände gebunden. Er muss vor jeder Entscheidung Rücksprache halten oder er hat keine Zeit für Treffen, was u.a. zu sehr langen Reaktionszeiten und einer entsprechend unterkühlten Atmosphäre der Zusammenarbeit führt. Sie fühlt sich dadurch in ihrem Engagement ausgebremst und beginnt damit, sich mit den Gründen für die andere Arbeitsweise ihres Kooperationspartners zu beschäftigen. In dieser Phase lernt sie bei einer Informationsveranstaltung eine Kontaktperson aus dem Projektumfeld des Kooperationspartners kennen, die ihr verschiedene Hintergrundinformationen über den Verband und die Arbeitsweise dort liefert. Zusätzlich tauscht sie sich über die wahrgenommenen Unterschiede der Arbeitsweise im Vergleich mit ihren Vorstellungen im Seminar mit anderen Studierenden und ihrem Dozierenden aus, der professionell mit gemeinnützigen Organisationen arbeitet und das als „normal“ erklärt.

SL\_12 S. 12, Z. 7-23: „Also ich habe irgendwie auch mitgenommen, dass die Leute auch irgendwie anders arbeiten erstmal als ich – wir sind fast alle oder wir kommen fast alle von der WiSo-Fakultät und sind eigentlich mit so einem Elan da reingegangen, erst mal einen Konzeptplan zu erstellen, direkt loszulegen und was zu machen. Und gerade irgendwie bei den Sportverbänden und –vereinen sind die ja so ein bisschen zurückhaltend und reden erst mal zwei Stunden und danach kommt eigentlich doch nichts bei rum. [...] Und das war halt einfach, dass man – ja, dass man sich auch mit solchen Arbeitsweisen irgendwie zurechtfindet und das auch akzeptieren kann und einfach ein bisschen Geduld hat, das habe ich auf jeden Fall gelernt.“

Über die aktiv herbeigeführten Cross-Interaktionen mit Menschen aus dem Projektumfeld und dem Dozierenden im Rahmen ihrer Problemanalyse kann sie die begrenzten Arbeitsbedingungen ihres Ansprechpartners besser verstehen und einordnen. Sie erkennt, dass sie selbst ihre Erwartungen und Ansprüche in zukünftigen Zusammenarbeiten an die gegebenen Rahmenbedingungen anpassen muss. In einem Praktikum, das sie zum Interviewzeitpunkt gerade absolviert, kann sie das gewonnene, perspektivisch-erweiterte Verständnis über unterschiedliche Arbeitsweisen in der Praxis bereits für sich nutzen.

#### **8.1.4 Arbeitsabläufe hinterfragen und neu justieren**

Ihren gesamten Arbeitsprozess bzw. die Art und Weise, wie sie einzelne Teilschritte darin erledigt haben, reflektierten die befragten Service Learner rückblickend insbesondere dann, wenn es am Ende des Projektes – meist in Kollision mit der Klausurphase, aber auch anderen parallel durchzuführenden Tätigkeiten – richtig stressig wurde und sie ressourcentechnisch an ihre Grenzen kamen. Diese Beschäftigung mit den Arbeitsabläufen setzte dabei voraus, dass die Aufgabenstellung des Service Learning-Projekts mit entsprechenden Planungs- und Organisationseigenschaften verbunden war, also eine gewisse Komplexität und einen

Abstimmungsbedarf aufwies. Hier zeigt sich dann, dass es nicht die begleitende Lehrveranstaltung ist, die die Studierenden zu einer Auseinandersetzung mit dem Projektmanagement anregt, sondern die konkreten Hürden, die sie in der Projektarbeit erlebten.

Der Lernprozess von SL<sub>20</sub> zu den "Arbeitsabläufen in der Projektarbeit" soll hier beispielhaft aufzeigen, welche Schlüsse die Studierenden aus den erlebten Schwierigkeiten im Projektverlauf ziehen.

SL<sub>20</sub> arbeitet in einem zunächst sehr passiven Team, das aufgrund der (zu) offen formulierten Aufgabenstellung sehr lange keine Entscheidung trifft, was sie wirklich umsetzen wollen. So werden sie erst ganz spät im Projektverlauf für die Durchführung eines Öffentlichkeitsarbeitsprojektes aktiv. Durch die Anlaufschwierigkeiten bleibt ihnen am Schluss nur wenig Zeit für die Planung, die gleichzeitig mit der Klausurphase kollidiert.

SL<sub>20</sub> S. 33-34, Z. 27-19: „Also, dass man halt so grundsätzlich so ein Vorgehensmuster jetzt hat, also dass man weiß: "Okay, wir fangen da an und wie koordinieren wir das am besten und strukturiert", also dass man einfach schon mal da mitgemacht hat, das bringt, denk ich, schon viel. Ich weiß halt nicht, ob ich den ganzen/ also die ganzen Unterlagen, ob die mir jetzt dabei helfen, sondern ich glaub eher die praktische Erfahrung letztendlich. Also dass man es einfach schon mal gemacht hat und so ein bisschen weiß: "Okay, da muss man wirklich am Ball bleiben" oder " Da sollte man jetzt gucken, dass man hinterher kommt und nicht schleifen lassen" oder ja. [...] Ja, also wir hatten halt so zwischendurch halt eben so Phasen wo nicht wirklich viel passiert ist und das würd ich jetzt halt sagen, wenn man jetzt so was hat, wo es noch offen ist, was man macht, dass man halt am Anfang viel intensiver und schneller da arbeitet zum Beispiel. Dass man halt nachher mehr Zeit für die Planung wirklich hat. [...] Dass man wirklich dann auch dran bleibt und ein bisschen schneller die Entscheidung findet, dann, ja und dass man halt vielleicht ein bisschen mehr so die Zeit einplant auch für, was man am Ende eben dann noch braucht. Material besorgen und so was.“

Für zukünftige Projektarbeiten nimmt sie sich somit vor, früher eine Entscheidung zu treffen und aktiv zu werden, um den Stress am Schluss des Projektes zu vermeiden. Sie kann den Verlauf einer Projektarbeit besser einschätzen und hat hierfür nun ein konkreteres Vorgehensmuster im Kopf.

## **8.2 Im Entwicklungsbereich Soziales Teilhaben**

Für die befragten Studierenden war der besondere Engagementkontext als Bezugsperspektive der Projektarbeit ein wesentlicher Grund für ihre Teilnahme am Kölner Service Learning-Programm. Der Wunsch, sich für ein bestimmtes Thema, eine bestimmte

Zielgruppe oder einen bestimmten Kooperationspartner einzusetzen und damit einen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten, war dabei für alle Befragten wichtig: Diejenigen, die bereits Engagement-Erfahrungen gesammelt hatten, meist in der Schulzeit bzw. am Heimatort, sahen in ihrer Service Learning-Teilnahme eine ideale Gelegenheit, um in diesem Bereich wieder aktiv zu werden. Diejenigen, die sich bislang noch nie engagiert hatten, sahen in dem Angebot, das Engagement ins Studium zu integrieren, eine praktische Einstiegsmöglichkeit, um sich die Engagementwelt einmal genauer anzuschauen.

Im "Entwicklungsbereich Soziales Teilhaben" werden die Lernprozesse der Studierenden in den zentralen Themen Unbekannte Lebenswelten, Die Engagementwelt, Engagementmöglichkeiten sowie Gesellschaftlich relevante Themenstellungen vereint.

### **8.2.1 Unbekannte Lebenslagen kennen lernen und ein (besseres) Verständnis für die Menschen darin entwickeln**

Damit die Studierenden im Rahmen ihrer Service Learning-Erfahrung Erkenntnisse über Menschen aus anderen, bislang unbekanntem Lebenswelten bzw. ihre Lebenssituationen gewinnen und auf diese Weise eine verständnisvollere Haltung aufbauen konnten, war es notwendig, dass die Service Learner einen wiederkehrenden, persönlichen Kontakt mit der Zielgruppe hatten. Wenn diese Kontaktmöglichkeiten strukturell angelegt waren, war es darüber hinaus entscheidend, ob die Zielgruppe des Projekts auch bereit war, offen über sich bzw. ihre Lebenslage zu sprechen oder wenn nicht, ob es alternativ Möglichkeiten zum Austausch über die Zielgruppe mit den Ansprechpartnern des Kooperationspartners gab.

Am Lernprozess von SL\_24 über "die Zielgruppe und ihre Lebensbedingungen" kann hier exemplarisch veranschaulicht werden, wie die Studierenden ihre Vorurteile gegenüber Menschen aus einer anderen Lebenswelt überwinden können.

SL\_24 hat aufgrund trauriger Geschichten in ihrem persönlichen Umfeld ein sehr distanziertes Verhältnis zu Drogen und steigt mit entsprechenden Vorurteilen gegenüber der Zielgruppe ihres Kooperationspartners, eine Einrichtung für obdachlose Drogenabhängige, ein. Dennoch ist sie sehr interessiert an dem Kontakt zur Zielgruppe. In die Projektarbeit bringt sie ein anwendbares Theoriewissen aus dem Studium bzw. aus einer Hausarbeit mit, in der sie sich mit dem Thema niederschwellige Drogenarbeit auseinandergesetzt hat. Hierdurch ist sie sensibilisiert, dass ihr Menschenbild, mit dem sie der Zielgruppe gegenübertritt, diesen Kontakt entscheidend mitprägt.

SL\_24 S. 12-13, Z. 19-7: „Das ist auch das was ich jetzt bei meinem persönlichen Entwicklungsbogen aufgeschrieben habe. Dass ich auf jeden Fall diese Berührungängste abbauen konnte [...] weil ich auch nochmal gesehen habe: Die sind auch alle nicht so kriminell. Vielleicht auf der Straße, ja. Aber es gibt auch noch diesen Part, der ja erst mal dahin gekommen ist, ne?! Also auch ganz zarte und liebe Menschen. Also, oder Seelen. Und

gerade die, hab ich eigentlich sogar den Eindruck, eigentlich eher die, die keinen anderen Weg gefunden haben mit ihrem Leid umzugehen und die ganz lieb sind eigentlich, die müssen auf der Straße so einen harten Kampf kämpfen. Und sind manchmal aber auch, wie man auch da gemerkt hat, da kannten sich auch welche, machen das dann zusammen. Und sind dann ganz fürsorglich, auch gegenseitig. Das fand ich einfach total (...). Das fand ich richtig schön zu sehen.“

Durch die regelmäßigen, intensiven Gespräche mit den Menschen vor Ort beim Kooperationspartner gewinnt sie ein erweitertes Kontextwissen über die Nöte und Potentiale der Drogenabhängigen, sodass sie in ihrer eigenen Beschäftigung mit den Lebensgeschichten und Lebensumstände der Zielgruppe ihre anfänglich problemorientierte Sichtweise gegenüber der Zielgruppe und ihre Berührungängste überdenken und letztlich überwinden kann.

### **8.2.2 In die Engagementwelt einblicken und ihre spezifischen Rahmenbedingungen anerkennen**

Einen Einblick in die Engagementwelt, d.h. konkret in die strukturellen Bedingungen gemeinnütziger Organisationen mit ihren hauptamtlichen und ehrenamtlichen Mitarbeitern oder ihre Finanzierungsstruktur sowie ihre Einbindung in der lokalen Zivilgesellschaft erhielten die Service Learner sowohl direkt als auch indirekt am Beispiel der Zusammenarbeit mit ihren ausgewählten Partnerorganisationen. Kontaktmöglichkeiten zu den hier engagierten Personen existierten bei gemeinsamen Treffen in den Einrichtungen vor Ort, sofern entsprechende Räumlichkeiten vorhanden waren oder bei Meilenstein- bzw. Teamtreffen, falls die Ansprechpersonen zu diesen Terminen dazukamen, durch den Austausch via Email oder telefonischen Kontakt sowie durch die Teilnahme der Studierenden an Veranstaltungen des Kooperationspartners oder bei Netzwerktreffen, in denen sich die Organisationen einbringen. Grundsätzlich ermöglichen alle Engagement-Settings im Kölner Programm Einblicke in die gemeinnützige Organisations- bzw. Beteiligungsstruktur – entsprechend ihrem jeweiligen Organisationsgrad und der (personellen) Aufstellung des Kooperationspartners.

Anhand des Lernprozesses von SL\_22 über "die schwierigen Bedingungen der Engagementarbeit" soll hier beispielhaft aufgezeigt werden, wie die Studierenden ihr Wissen über die Engagementwelt erweitern können.

SL\_22 engagiert sich im Rahmen ihres Service Learning-Projektes für eine globale Lobbyorganisation, die über eine lokale Unterstützungsstruktur mit vielen ehrenamtlichen Mitarbeitern verfügt. Bislang hat sie sich „nur“ im direkten Kontakt zu Menschen und Tieren engagiert. Hinter die Kulissen einer gemeinnützigen Organisation hat sie noch nie geschaut. Da sie hoch motiviert ist, mit ihrem Projekt etwas zu bewirken, nimmt sie alle Gelegenheiten wahr, Präsenz zu zeigen und die Mitarbeiter des Kooperationspartners zu unterstützen.

SL\_22 S. 28, Z. 13-33: „Und ich war halt bei einem Steuerungsgruppentreffen halt auch dabei. Und da hab ich halt auch gesehen, von denen fünfzehn Leuten, die da eingeladen waren, waren vier da. Und es ist wirklich ein schwieriger Prozess sich ehrenamtlich zu engagieren. Sich irgendwas zu schaffen. So Projekte zu planen ist ja immer schön [...] aber die dann wirklich umzusetzen, das ist halt ein bürokratischer Akt. Das ist halt auch wirklich ein langwieriger Prozess. Auch die zwischenmenschliche Ebene halt. Mit den verschiedenen Leuten zusammenzuarbeiten, dass ist nicht alles so einfach, wie man sich das vorstellt. [...] dass da so viel Arbeit hinter steckt und die Leute das zum Teil ehrenamtlich machen, weil da einfach Stellen fehlen oder das Interesse nicht da ist oder die Leute zu schlecht bezahlt werden oder (...) Das war mir alles vorher gar nicht klar. Also, da hab ich erstmal gesehen, was das halt für ein riesiger Apparat ist. [...] Das hat mich doch sehr beeindruckt.“

Durch ihre gesammelten Eindrücke in der Zusammenarbeit mit dem Kooperationspartner und dessen Projektumfeld erkennt sie, dass ihre bisherigen Vorstellungen über die Engagementwelt bzw. die Arbeit in gemeinnützigen Projekten idealisiert waren. Auf diese Weise lernt sie am Beispiel ihrer Partnerorganisation die Arbeitsbedingungen gemeinnütziger Organisationen besser kennen und kann damit die Möglichkeiten und Grenzen, denen sie in ihrer Arbeit unterliegen, besser einschätzen.

### **8.2.3 Neue Engagementmöglichkeiten durchleuchten und die damit einhergehenden Anforderungen sowie ihr Wirkpotential einschätzen**

Neben den strukturellen Voraussetzungen von gemeinnützigen Organisationen konnten die Studierenden durch ihre Teilnahme am Service Learning-Programm – je nach eigenem Tätigkeitsschwerpunkt – neue oder andersartige Engagementmöglichkeiten ausprobieren, kritisch hinterfragen und ggf. ein neues Bild dazu aufbauen. Hierzu zählt dann auch, dass die Studierenden durch ihre aktive Mitarbeit an Aktionen des Kooperationspartners erkennen, dass ein gesellschaftliches Engagement gar nicht so viel Aufwand bedeutet, wie sie ursprünglich angenommen haben und durchaus mit dem Studium vereinbar ist.

Dies lässt sich am Lernprozess von SL\_21 über die Wirkkraft von "Öffentlichkeitsarbeit als Engagement-Tätigkeit" veranschaulichen.

SL\_21 soll im Rahmen ihres Service Learning-Projekts für eine Lobbyorganisation, die sich für weltweite Kinderrechte einsetzt, ein Event organisieren, das Aufmerksamkeit für den Kooperationspartner bzw. dessen Intention schafft. Dabei hat sie zu Beginn erhebliche Zweifel daran, dass sie damit wirklich etwas bewirken kann, was sie in ihrer Engagementbereitschaft blockiert. Als sie darüber mit einer Freundin spricht, erzählt ihr diese Freundin die Geschichte von einem jungen Mann, der nach einem Konzert, bei dem der Sänger ein Amnesty International-T-Shirt getragen hat, damit begonnen hat sich mit dem Thema Menschenrechte zu beschäftigen und heute ein echter Aktivist in diesem

Bereich ist. Mit dieser erweiterten Perspektive beginnt sie ihre Bedenken gegenüber ihrer Projektaufgabe zu hinterfragen.

SL\_21 S. 4-5, Z. 33-6: „Also hauptsächlich diese Erkenntnis über Öffentlichkeitsarbeit. So wie das funktioniert, dass es scheinbar funktioniert und dass es sozusagen, ja, dass ich es wesentlich – naja ernster nehme klingt so als ob ich das vorher abgetan hätte aber – so ein Verständnis dafür entstanden ist, dass das halt wirklich etwas bewegen kann. Und eben nicht nur Sachen, bei denen ich lokal sehen kann, wobei mir schon klar war so, natürlich, wenn ich jetzt hier vor Ort irgendwas mache, da kann ich in dem Bereich etwas bewegen, aber halt nicht im größeren Rahmen, sondern immer nur das was ich tue. Das ist dann zwar sichtbar, aber halt nicht so weit wie vielleicht diese Öffentlichkeitsarbeit sein kann.“

Über ihre kritische Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung in ihrem Service Learning-Projekt lernt sie neue Formen von Engagement kennen und kann deren Wirkpotential entsprechend besser einschätzen. Hierdurch gelingt es ihr, ihre Haltung gegenüber dieser Form des Engagements durch Anwaltschaft zu verändern und sich danach aktiver in die Projektarbeit einzubringen.

#### **8.2.4 Sich mit gesellschaftlich relevanten Themen auseinandersetzen und dazu eine (kritischere) Haltung aufbauen**

Ein neues bzw. erweitertes Verständnis für die Bedeutung eines gesellschaftlich relevanten Themas, z.B. Klimaschutz oder Fairer Handel entwickelten die Studierenden dann, wenn sie sich im Rahmen ihrer Projektarbeit damit auseinandersetzten und in Bezug auf ihr eigenes Verhalten oder ihr bisheriges Wissen zu dem Thema Widersprüche oder neue Facetten entdeckten. Es fand dann eine weitergehende Sensibilisierung für das Thema statt. Dabei konnte durchaus auch eine kritischere Haltung bzw. eine Entzauberung gegenüber einem Thema oder Phänomen entstehen.

Über den Lernprozess von SL\_13 zum Thema "Social Business" kann dieser Zusammenhang exemplarisch aufgezeigt werden.

SL\_13 hat im Rahmen ihres Service Learning-Projekts die Aufgabe, für ihren Kooperationspartner, der eine Zeitung im Social Business-Modell vertreiben möchte, ein Interview mit einer Person zu führen, die erfolgreich ein Social Business aufgebaut hat. Durch das Interview wird ihr Interesse an dem Thema geweckt und sie beginnt damit – mangels Input durch den Dozierenden – sich selbst damit zu beschäftigen in Form von Internetrecherchen. Während dieser Zeit erfährt sie, dass der Kooperationspartner in ihrem Service Learning-Projekt mit seiner Geschäftsidee gescheitert ist und dass vor allem die soziale Komponente dabei nicht funktioniert hat.

SL\_13 S. 17, Z. 31-35: „Also ich weiß jetzt auf jeden Fall mehr drüber als vorher. Bin aber, glaube ich, nicht mehr ganz so begeistert, also, weil viel halt auch irgendwie Schönmalerei ist, glaube ich oder irgendwie einen grünen Anstrich hat, da, wo gar nichts ist. Also deswegen war eher so – da läuft irgendwas unter dem grünen Mantel und alle denken, es ist cool und neu und eigentlich ist es der gleiche Quatsch, wie vorher.“

Ihre anfänglich euphorische Haltung gegenüber dem Thema Social Business beginnt sie auf Basis ihrer Erlebnisse und der daran anschließenden, medial-erweiterten Auseinandersetzung zu relativieren. Sie erkennt darüber, dass es auch in diesem Themenfeld Schwierigkeiten und schwarze Schafe gibt, was bei ihr zu einer kritischeren Haltung gegenüber dem Thema führt. Ihr Interesse an dem Thema und den Willen, etwas zu verändern, verliert sie dadurch jedoch nicht.

### **8.3 Im Entwicklungsbereich (Fach-)Praxis Sammeln**

Durch die Verankerung des Kölner Service Learning-Programms am ProfessionalCenter wird der Verwertungsaspekt der Teilnahme bzw. des Engagements für die berufliche Entwicklung in den Kommunikationsmitteln deutlich hervorgehoben. Hieraus folgt jedoch nicht, dass dieser Zugang für die Studierenden bzw. ihre Reflexionsperspektive automatisch relevant ist. So zeigte sich in der Datenauswertung, dass sich die Service Learner mit den Themen, die in einem Zusammenhang mit dem Entwicklungsbereich (Fach-)Praxis Sammeln stehen, nur dann auseinandersetzen, wenn sie eine fachliche oder berufliche Interessenorientierung an der Aufgabenstellung oder ihrer Partnerorganisation mitbrachten. Dies war insbesondere dann der Fall, wenn das Projekt inhaltlich einen Bezug zum Fachstudium hatte und die Studierenden durch die Projektteilnahme ihr Wissen aus dem Studium einem Praxistest unterziehen wollten. Auch die derzeitige Studienphase der befragten Studierenden spielte hierbei eine Rolle. So äußerten insbesondere diejenigen Service Learner, die am Ende ihres Studiums standen, dass sie das Projekt auch für (erste) praktische Einblicke in die Berufswelt nutzen wollten. Die interessen geleitete Selektivität der durchlaufenen Lernprozesse wird hier also besonders deutlich. D.h. obwohl im Kölner Service Learning-Programm der Bezug zur Berufswelt explizit hervorgehoben wird, entscheiden die Studierenden letztlich selbst, ob sie diese Perspektive einnehmen wollen oder nicht. Und davon hängt dann auch ab, ob sie in dieser Hinsicht Lernprozesse durchlaufen.

Im "Entwicklungsbereich (Fach-)Praxis Sammeln" werden die Lernprozesse der Studierenden zu den zentralen Themen Praxisrelevante Vorgehensweisen in einem Fachbereich und Berufliche Tätigkeitsfelder zusammengefasst.

### **8.3.1 Praxisrelevante Vorgehensweisen in (m)einem Fachbereich bedenken und übernehmen**

Damit Studierende fachtypische bzw. praxisrelevante Vorgehensweisen in einem bestimmten Tätigkeitsfeld erkannten und in ihr Handlungsrepertoire übernehmen konnten, war es notwendig, dass sie in ihrem Service Learning-Projekt neue, ungewohnte oder andersartige Praxissituationen erlebten, für die sie noch kein Handlungs- und Denkmuster zur Verfügung, aber an denen sie ein fachliches bzw. berufliches Interesse hatten. Diese Situationen wurden insbesondere dann zum Ausgangspunkt für anschließende Lernprozesse, wenn die Studierenden bei der Aufgabenbewältigung eigentlich gerne professionell agieren wollten, jedoch fachlich an ihre Grenzen kamen oder von Schwierigkeiten überrascht wurden, die sie so nicht antizipiert hatten. Sie wussten also (noch) nicht, wie sie eine Aufgabe bearbeiten bzw. wie sie sich (professionell) verhalten sollten, weil ihnen dazu das nötige theoretische Hintergrundwissen und das praktische Handwerkszeug fehlte. In dieser Situation kommt der Unterstützung des Dozierenden dann eine wichtige Rolle zu.

Wie Studierende praxisrelevante Vorgehensweisen erkennen und sich damit auseinandersetzen, soll am Beispiel des Lernprozesses von SL\_27 zum Thema "Fallstricke in der Durchführung einer Befragung" aufgezeigt werden.

SL\_27 arbeitet in einem Forschungsprojekt, das sie als Studentin der Sozialwissenschaften gewählt hat, um ihre theoretischen Kenntnisse einmal in der echten Praxis anzuwenden und nicht wie bisher nur in Schein-Projekten, die keine wirkliche Praxisrelevanz hatten. Für eine Spenderbefragung sollen die beteiligten Studierenden für ihren gemeinnützigen Kooperationspartner einen Fragebogen erstellen und per Post versenden. Hierbei stoßen sie auf zahlreiche, praxisrelevante Hindernisse, mit denen sie nicht gerechnet und entsprechend nicht in ihren Zeitplan eingerechnet haben. Beispielsweise mussten sie sich mit dem Thema Datenschutz auseinandersetzen, eine Lösung für das zum Jahresende erhöhte Briefporto finden und sich an ein vorgegebenes Budget zur Befragung halten.

SL-27 1-2, 28-6: „Ja nach den ersten Treffen in der Gruppe und mit dem Dozenten haben wir dann halt den Fragebogen erstellt. [...] Also wir hatten z.B. einen sehr komplexen Fragebogen, weil wir viel wichtig fanden. Was dann gleich vom [DOZ\_27] gesagt wurde: Das geht nicht. Also so komplex ist ein Fragebogen Quatsch. Also den füllt keiner aus. Und dann kriegt ihr wenig Rücklauf. Bzw. wir mussten ja auch über Brief versenden. Weil die halt meist nur Adressen hatten von ihren Spendern. Deswegen ging Email nicht, was ja viel kostengünstiger wäre. Und damit das ganze kostengünstig ist – worüber man als Student noch nie nachgedacht hat, weil bisher hat ja immer alles die Uni gemacht, bzw. es war nicht relevant, weil man hat das ja nie rausgeschickt, was man alles erstellt hat.“

Über die verschiedenen praxisrelevanten Situationen in ihrer Projektarbeit erkennt sie, dass sie sich zwar theoretisch gut vorbereitet fühlt auf die Durchführung einer Befragung, dass es in der Praxis jedoch noch viele Vorgehensweisen gibt, über die sie bisher noch nie nachgedacht hat. Für ihre berufliche Zukunft nimmt sie dank der fachpraktischen Begleitung und passgenauen Unterstützung ihres Dozierenden ein erweitertes Verständnis mit, welche Aspekte bei der Durchführung einer Befragung wichtig sind und vor allem warum.

### **8.3.2 Ein berufliches Tätigkeitsfeld beleuchten und (neu) bewerten**

Sofern sich ein Service Learner bewusst für die Teilnahme am Service Learning-Programm bzw. für ein Projektthema entschieden hatte, um ein bestimmtes Tätigkeitsfeld in der Praxis kennen zu lernen, war seine Aufmerksamkeit im Handeln und Denken entsprechend auf Situationen gerichtet, die aus seiner Sicht beruflich relevant bzw. typisch waren. In der Auswertung zeigte sich dazu auf der einen Seite, dass sich diejenigen Studierenden, die ihre Service Learning-Erfahrung als erfolgreich und gewinnbringend bewerteten, in ihrem Berufswunsch bestätigt fühlten. Auf der anderen Seite zeigte sich auffällig oft, dass Studierende, die Schwierigkeiten im Projekt bzw. in der Zusammenarbeit mit dem Kooperationspartner hatten, das Berufsfeld für sich abschließend als unpassend bewerteten und sich dementsprechend umorientierten wollten.

Welche Schlüsse Studierende aus ihrer kritischen Beobachtung eines "beruflichen Tätigkeitsfelds" ziehen, lässt sich am Beispiel des Lernprozesse von SL\_10 beschreiben.

SL\_10 steht kurz vor ihrem Studienabschluss und möchte sich deshalb verschiedene Berufsfelder anschauen. Der Kulturbereich war für sie dabei sehr reizvoll, da sie früher schon mal in einem Theaterprojekt mitgearbeitet hat und sie hier viel Freude hatte. In der Zusammenarbeit mit ihrem Kooperationspartner merkt sie jedoch, dass die unstrukturierte Arbeitsweise der Mitarbeiter und die nicht verlässliche Kommunikation ihr sehr zu schaffen machen. Ihre Projektarbeit wird dadurch sehr erschwert bzw. immer wieder aufgehalten, was zu viel Ärger über den Kooperationspartner im ansonsten sehr engagierten Team führt. Hier prägt sie den Ausspruch: „Welten stoßen aufeinander“ (S. 10, Z. 14)

SL\_10 S. 2-3, Z. 31-5: „Ich studiere halt Archäologie. Kann mir halt auch so ein bisschen vorstellen, so in den Bereich zu gehen, aber – ja, wollte halt einfach nochmal so ein bisschen verschiedene Felder abklopfen sozusagen. Ich habe so ein bisschen – jetzt gerade gucke ich so ein bisschen in Museumsarbeit rein. Das ist halt auch was, was ich mir vorstellen kann. Was sich auch so ein bisschen aus dem Service Learning entwickelt hat, einfach da noch ein bisschen weiterzugucken, was es sonst noch so gibt. Ja. Und freier Kulturbereich war halt einfach was, was mich persönlich halt einfach sehr interessiert. Wo ich jetzt nicht glaube, dass das konkret jetzt so mein Arbeitsfeld wird, weil das, glaube ich, also das habe ich einfach auch gemerkt, dass so die Strukturen nicht so das sind, wo ich jetzt jeden Tag mit arbeiten muss, aber – ja, es war halt einfach spannend, da nochmal ein bisschen den Einblick

zu kriegen und einfach auch so ein bisschen den Horizont zu erweitern und auch einfach so ein bisschen das Gefühl zu kriegen, was halt einfach möglich ist so.“

In ihrer rein intra-personellen Problemanalyse über die Erlebnisse und Bedingungen in ihrem Projekt kommt sie zu dem Schluss, dass sie den Kulturbereich zwar nach wie vor spannend findet, dass sie selbst mit den dabei vorherrschenden Strukturen jedoch beruflich nicht zurecht kommen würde. Sie schließt an dieser Stelle also von der Organisation, mit der sie gearbeitet hat auf alle Organisationen im Kulturbereich. Im Rahmen ihrer weiteren Berufsorientierung sucht sie sich deshalb als nächstes ein Museum als Praxisort aus, in dem es geordneter zugeht. Hierdurch gewinnt sie eine Vergleichsperspektive, die in die rückblickende Reflexion ihrer Service Learning-Erfahrung zum Interviewzeitpunkt einfließt.

#### **8.4 Im Entwicklungsbereich Selbst Bewusstwerden**

Neben den wahrgenommenen Schwierigkeiten in der Inter-Aktion, die zum Lerninhalt werden, können sich die Studierenden auch selbst bzw. ihre eigene Person, ihr eigenes Verhalten im Projektgeschehen oder ihren Lernprozess zum Gegenstand der Intra-Aktion machen. Hierbei handelt es sich dann um eine problembezogene Selbst-Reflexion. Eine subjektrelevante Voraussetzung war dabei ein Grundmaß an Selbst-Reflexionsfähigkeit bzw. -bereitschaft. Zeitlich gesehen beschäftigten sich die Studierenden mit selbstbezogenen Themen meist erst im Rückblick auf ihre abgeschlossene Service Learning-Erfahrung („das musste ich erstmal alles sacken lassen“) und (dementsprechend) oft in der alleinigen Auseinandersetzung bzw. in Form einer rein intra-personellen Problemanalyse. Inhaltlich knüpften sie dabei teilweise an projektbezogene Lernprozesse an, sodass sie in ihre selbstbezogenen Lernprozesse die Erkenntnisse aus den vorangegangenen Lernprozessen miteinbeziehen konnten.

Im "Entwicklungsbereich Selbst Bewusstwerden" werden die Lernprozesse der Studierenden zu den zentralen Themen Meine Selbst-Organisation, Mein Selbst-Vertrauen, Mein Selbst-Verständnis sowie Meine Selbst-Entwicklung zusammengefasst.

##### **8.4.1 Meine Selbst-Organisation überprüfen und neu gewichten**

Wenn die Studierenden erkannten, dass sie selbst bzw. ihre eigenen zeitlichen Ressourcen zu einem limitierenden Faktor in der Projektarbeit wurden, wenn sie also Schwierigkeiten hatten, das Projekt zeitlich unterzubringen und damit unzufrieden waren, begannen sie damit, ihre aktuelle Selbst-Organisation zu hinterfragen, zu überlegen, was genau sie zeitlich so an ihre Grenzen gebracht hat. Dabei erkannten sie, dass ihnen ihre jeweilige Lebenssituation Grenzen setzt, beispielsweise weil sie parallel zum Studium arbeiten oder sie sich als Studienanfänger erst im Unikontext zurechtfinden müssen. Sie beschäftigten sich dann mit ihrem eigenen Subjektcontext und brachten diesen mit ihren Handlungsmöglichkeiten in der Projektarbeit in Verbindung.

Der Lernprozess von SL\_11 zu ihrem "eigenen Zeitmanagement" soll diese Verbindung beispielhaft aufzeigen.

SL\_11 hat sich vor ihrem Studium in vielen Kontexten engagiert und möchte in dieser Hinsicht wieder aktiver werden. In ihrem Service Learning-Projekt erlebt sie sich selbst jedoch als gehemmt. Sie hat nicht mehr die gleiche Power bzw. denselben Antrieb wie früher, weshalb sie sich nicht so engagiert an der Zusammenarbeit beteiligt, wie sie sich das zu Beginn des Projektes vorgestellt hat. Das stört sie schon das ganze Projekt über bzw. bedauert sie rückblickend sehr.

SL\_11 S. 22, Z. 7-10: „ ... also das Projekt hat mir quasi gezeigt, dass ich generell mehr tun muss, um – also es hat mich eigentlich mehr motiviert, sage ich jetzt mal. Mir mehr Zeit und mehr Energie quasi einzuräumen und einzuplanen auch einfach für die Zukunft für solche Sachen.“

Deshalb plant sie, sich zukünftig in ihrer Selbstorganisation wieder mehr Zeit für ein gesellschaftliches Engagement einzuräumen, dabei dann aber jeweils genauer zu antizipieren, ob sie aktuell, neben dem Studium und ihren sonstigen (Pflicht-)Aktivitäten, genug Ressourcen zur Verfügung hat, um das freiwillige Projekt – bis zum Ende und entsprechend ihrem eigenen Leistungsanspruch – engagiert durchziehen zu können.

#### **8.4.2 Mein (Leistungs-)Potential bemerken und darin mehr Selbst-Vertrauen gewinnen**

Sofern die Studierenden in der Projektarbeit Schwierigkeiten oder Herausforderungen erlebt hatten, die sie bewältigen konnten, wirkte sich das positiv auf ihre persönliche Einschätzung aus, auch zukünftig Wege zu finden, mit Problemen umzugehen. Sie entwickelten dann mehr Sicherheit im Umgang mit anderen Menschen oder mit vergleichbaren Situationen, wodurch sie selbstbezogene Ängste und Hemmungen abbauen konnten.

Am Beispiel des selbstbezogenen Lernprozesses von SL\_8 hinsichtlich ihres "eigenen Leistungspotentials" soll diese Entwicklung aufgezeigt werden.

SL\_8 muss aufgrund des Absprungs eines Teamkollegen und vor dem Hintergrund ihres stark ausgeprägten Interesses, ein sinnvolles Projektergebnis für den gemeinnützigen Kooperationspartners zu erzielen, sehr viel (Mehr-)Arbeit leisten, was sie selbst an ihre Belastungsgrenze bringt.

SL\_8 S. 24-25, Z. 18-2: „Und ich weiß, dass ich, glaube ich, mehr machen kann, als ich mir auflade manchmal selber. So. Weil in der letzten Zeit man dann ja mehr gemacht hat [...]. Aber das war jetzt nicht so – nicht so locker weg, dass ich also das Gefühl hatte, okay, ich kann mehr leisten und ich habe trotzdem noch dieselbe Power wie vorher, sondern man hat

dann halt nach dem Projekt auch gemerkt: „Okay, oh, jetzt bin ich erstmal zwei, drei Tage total geschafft und jetzt muss auch erstmal irgendwie so ein bisschen Urlaub sein.“ So, man hat sich schon richtig dann aufgearbeitet, also man hat schon sein volles Potenzial dann bis zum Ende aufgebraucht. Und das ist so was, wo ich jetzt weiß, dass ich das kann, dass ich das im Notfall wieder machen könnte, aber was ich trotzdem freiwillig, wenn ich es vermeiden könnte, nicht machen würde.“

Durch die Notwendigkeit, am Schluss des Projektes noch mal Vollgas zu geben, weiß sie nun, dass sie durchaus zu solcher Mehrarbeit in der Lage ist, wenn es darauf ankommt. Dennoch nimmt sie sich vor, wenn möglich solche Situationen zukünftig zu vermeiden, weil sie dadurch die Projektarbeit nicht mit der aus ihrer Sicht notwendigen Hingabe erledigen konnte. Hier zeigt sich also ein Übergang der Erkenntnisausprägung in den Bereich der Selbst- bzw. Prozessorganisation.

#### **8.4.3 Meine gewohnten Denk- bzw. Urteilmuster als Teil meines Selbst-Verständnisses erkennen und durchbrechen**

Mit ihren vorgeprägten Vorstellungen, ihren (überhöhten) Erwartungen und ihren gewohnten Denkmustern oder sogar Vorurteilen setzten sich die befragten Studierenden dann auseinander, wenn sich diese im Laufe ihrer Service Learning-Erfahrung als unpassend oder nicht zutreffend herausstellten, also wenn sich die Dinge anders entwickelt haben, als sie ursprünglich gedacht haben.

Die Auseinandersetzung mit den eigenen selbst-verständlichen Annahmen sollen am Beispiel des Lernprozesses von SL<sub>16</sub> zum Thema "meine Einschätzung von Menschen" dargelegt werden.

SL<sub>16</sub> arbeitet in einem Service Learning-Projekt mit Studierenden aus ganz unterschiedlichen Fachbereichen zusammen, die sich zeitweise, u.a. aufgrund ihrer Mid-Term-Klausuren, komplett aus der Projektarbeit zurückziehen, was sie sehr ärgert. Sie fühlt sich in die Rolle der „Mutter“ gedrängt, die sich um alles kümmern soll, die sie aber nicht übernehmen will. Entsprechend liegt das Projekt lange Zeit brach. In ihrem bereits in ihrer Schulzeit gebildeten, negativen Bild von Gruppenarbeit fühlt sie sich – wieder einmal – bestätigt.

SL<sub>16</sub> S. 10, Z. 12-20 und S. 32, Z. 10-14: „Es war halt – ich hatte halt mit der Arbeitsmotivation oder Arbeitsleistung von verschiedenen Leuten [...] mehr oder weniger schon mal abgeschlossen. Und dann kam aber auf einmal so dann doch dieser positive Effekt, dass dann Leute auf einmal Designs entworfen haben und Dinge getan und gemacht haben. Also das fand ich dann einfach für mich interessant, dass man die Leute dann nicht vielleicht komplett abhakt, sondern die haben halt einen anderen Zeitplan oder müssen halt anders arbeiten. Einfach, dass man da vielleicht auch ein bisschen offener ist und Sachen

laufen lässt [...] dass man sich ja doch öfter mal so in der Einschätzung von Menschen täuscht und mal vielleicht auch Sachen mehr freigeben muss, und dann auch von anderer Seite auch was kommt. Was vielleicht nicht kommt, wenn man die Leute an die Hand nimmt oder da mehr hinterher ist.“

Sie nimmt sich vor, in Zukunft andere Menschen in der Zusammenarbeit nicht direkt vorzuverurteilen bzw. offener zu sein gegenüber ihrer Herangehensweise, weil sie im Projekt erkannt hat, dass sich im Projektverlauf auch noch ein stärkeres Engagement der Teammitglieder entwickeln kann.

#### **8.4.4 Das Reflektieren üben und für meine persönliche Entwicklung nutzen**

Damit Studierende sich wiederkehrend mit Fragen wie, wo man im Projektprozess gerade steht, in welcher Position man sich dabei selbst befindet, wie die Kommunikation mit den unterschiedlichen Interaktionspartnern läuft und wie man das alles mit den anderen Lebensaufgaben gleichzeitig organisiert, beschäftigten, brauchten sie Impulse. Dort wo solche Reflexionssitzungen stattfanden, konnten sie das Reflexionsprinzip teilweise verinnerlichen und einen Sinn darin erkennen, zumindest was den Projektablauf betrifft.

Am Lernprozess von SL<sub>10</sub> kann das Erkennen eines Sinns im "Reflektieren üben" für die eigene Entwicklung aufgezeigt werden.

SL<sub>10</sub> wird in ihrem Projekt von einem Dozierenden begleitet, der selbst im beruflichen Kontext in Projekten mit gemeinnützigen Partnern arbeitet. Durch immer wieder neue Fragen, die er in den Sitzungen der begleitenden Lehrveranstaltung aufwirft, beschäftigt sich das Team mit ihrer Vorgehensweise und hinterfragt diese immer wieder kritisch.

SL<sub>10</sub> S. 28, Z. 6-18: „Aber da kann ich mir schon vorstellen, dass ich da vielleicht auch einfach mich vielleicht selber auch nochmal irgendwie ein bisschen anders wahrnehme. Und vielleicht auch Sachen nochmal konkreter reflektiere. Das ist halt was, wo ich halt auch immer wieder gemerkt habe, dass mir das total viel gebracht hat, einfach Sachen sich im Nachhinein nochmal anzugucken und mich halt sozusagen selber nochmal irgendwie in der Position halt irgendwie zu sehen. Und das ist halt was, was ich im Studium halt eigentlich nie gemacht habe. Wo ich jetzt aber gerade feststelle, dass es halt Punkte gibt, wo ich zum Beispiel dann irgendwie Schwierigkeiten habe. Keine Ahnung, irgendwie Hausarbeiten oder so. Da bin ich jetzt gerade ganz konkret zum Beispiel dabei, auch mir zu überlegen, woran liegt das und mich selber einfach auch nochmal so ein bisschen zu beobachten. Und ich kann mir halt schon vorstellen, dass es einfach auch so ein bisschen dieses reflektieren Üben ist, was da, glaube ich, zumindest helfen kann, das halt irgendwie ein bisschen mehr aufzuschlüsseln.“

Vor dem Hintergrund dieses Trainings erkennt sie im Rückblick, dass das Reflektieren üben bei ihr bewirkt hat, dass sie sich nun auch selbstständig mit Schwierigkeiten in anderen Feldern beschäftigt. Sie kann das Prinzip somit anwenden, wodurch sie Verantwortung für ihr Handeln, hier am Beispiel der Erstellung einer Hausarbeit, übernimmt.

#### **8.4.5 Die Bedeutung der Eigenaktivität für meinen Lernprozess erkennen und darüber das eigene Lernverständnis erweitern**

Wenn die Service Learner im Rückblick auf ihre Service Learning-Erfahrung erkannten, dass sie im Projekt nicht ausreichend selbst aktiv geworden sind und deshalb keine engagement- bzw. projektbezogenen Lernprozesse durchlaufen konnten, sind sie sensibilisierter im Hinblick auf die Rolle der Eigenaktivität im eigenen Lernprozess und können darüber ihr (erfahrungsbezogenes) Lernverständnis erweitern.

Am Beispiel des Lernprozesses von SL\_21 zum "erfahrungsbasierten Lernverständnis" kann dies gezeigt werden.

SL\_21 arbeitet in einem Team, das sehr eng von ihrer Dozentin geführt wird. Die Studierenden bekommen Hausaufgaben und erledigen relativ passiv bzw. „stumpf“, was ihnen aufgetragen wird.

SL\_21 S. 1-2, Z. 23-12: „Also hauptsächlich bei den Meilensteintreffen haben wir klar immer so die Theorie gehabt. Wie baut man ein Event auf. Und irgendwie so Listen, was muss ich bedenken, wenn ich dies will und das will. Und wenn es irgendwas Größeres ist, mit Übernachtungen, was muss ich dann mit einplanen. Aber im Nachhinein haben wir auch irgendwie gedacht, also es war auf jeden Fall sinnvoll, also man hat so nen totalen Leitfaden bekommen, aber es war so sehr ausgearbeitet, und super vorbereitet für uns aber dafür mussten wir halt kaum irgendwie selbst was machen. Im Sinne von: Wie organisiert man das jetzt, wie plant man das jetzt. [...] Einer aus unserer Gruppe formulierte es so, vielleicht hätte man eher selber ein bisschen an Grenzen stoßen müssen, um wirklich zu lernen statt alles nur so vorgekaut zu kriegen. Und irgendwie so ne Liste von wegen: Ah, jetzt sind wir hier, dann müssen wir da jetzt anrufen, und als nächstes müssen wir kucken, welche Materialien wir haben. Und so. Das sind alles Sachen die sind logisch, und natürlich auch wichtig, aber es wäre vielleicht chaotischer geworden, wenn wir es ohne diese sehr detaillierten Vorgaben gemacht hätten, aber es wäre vielleicht wirklich lehrreicher gewesen, wenn man sich da selber hätte reindenken müssen. [...] Aus meiner Sicht denke ich, so schwer kann es nicht sein, so was selber auszuprobieren. Und klar, dann fällt man vielleicht mal auf die Nase, aber. Gut, es wäre natürlich auch frustig gewesen, wenn wir jetzt im ganzen Semester überhaupt nichts geschafft hätten, weil uns da irgendwie ein Fehler unterlaufen wäre – also. Es war schon gut. Und sie hat uns die Arbeit schon sehr erleichtert und uns sehr viel geholfen. Aber eben dadurch ist es auch so ein bisschen... Im Grunde sind wir nur da hingegangen und haben uns sagen lassen, was wir tun sollen. [...] Also es war halt

im Grunde so wie in jeder anderen Vorlesung auch, nur dass wir am Ende wenigstens was umgesetzt haben, aber es war schon so nach Leitfaden.“

Durch ein Gespräch mit einem Kommilitonen erkennt sie im Rückblick, dass sie durch ihre passive Herangehensweise zwar etwas erreicht, aber nichts über Projekt- oder Veranstaltungsmanagement gelernt haben. Sie überlegt sich, dass mit dem eigenständigen Arbeiten zwar gewisse Risiken verbunden sein können, dass sie aber gerade dann an diesen Schwierigkeiten hätte wachsen können, was sie sich für die Zukunft vornimmt.

## 9. Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Service Learning-Praxis

Die Teilnahme an einem Service Learning-Programm stellt eine neuartige Form des projektorientierten, gesellschaftlichen Engagements junger Menschen dar. Das Besondere daran ist die Einbettung dieses Engagements in das Studium und damit auch eine explizite Verbindung zum Lehren und Lernen. Dieser Zusammenhang ist jedoch nicht selbsterklärend und auch nicht selbsterfüllend, was durch die intensiven Analysen der Erfahrungen der befragten Studierenden im Kölner Service Learning-Programm sichtbar wurde. Deshalb werden hier abschließend – auf Basis der Auseinandersetzung mit der in der Forschungsarbeit entwickelten Frage, welche Bedeutung den zentralen Merkmalen des Service Learning-Ansatzes aus der Studierendenperspektive zukommt (vgl. Kap. 2.1.1 und 2.5.1) – zwei Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Service Learning-Praxis formuliert:

- die Förderung einer gemeinsamen Problemanalyse nach erlebten Schwierigkeiten in der Projektarbeit zur Stärkung der Reziprozitätseigenschaft und
- die Förderung einer Beschäftigung der Studierenden mit den Kontexten ihrer Interaktionspartner sowie ihrem eigenen Lernprozess zur Erweiterung der Reflexionseigenschaft.

Beide Ideen zielen darauf ab, die spezifischen Potentiale des Service Learning-Ansatzes nicht nur theoretisch zu proklamieren, sondern sie auch praktisch zu verwirklichen. Über ihre Ausarbeitung wird das entwickelte Lernverständnis zum *Lernen durch Engagement* noch einmal inhaltlich präzisiert und letztlich in seinem normativen Charakter verstärkt. Deutlich wird dabei dann auch, wo die Grenzen der eigenen Forschungsarbeit liegen und wo weitere Forschungsarbeit zu leisten ist.

### 9.1 Das Reziprozitätspotential nutzen

Bislang wird die Reziprozitätseigenschaft des Service Learning-Phänomens überwiegend als Gestaltungsanspruch verstanden, durch den – über die Programmebene – sichergestellt werden soll, dass sowohl die beteiligten Studierenden als auch die gemeinnützigen Kooperationspartner in einem Service Learning-Projekt von der Zusammenarbeit profitieren, in dem Sinne, dass sie „voneinander lernen“. (vgl. Kap. 2.1.1) Dieses Postulat klingt gut, bleibt aber ohne eine konkretere Auseinandersetzung damit, wie genau sich ein solches gemeinsames Lernen tatsächlich vollzieht und wie es gefördert werden könnte, unpräzise. Denn durch die Zusammenarbeit allein werden nicht automatisch wechselseitige Lernprozesse durchlaufen oder ein gegenseitiges Verständnis entwickelt. Zunächst einmal entstehen dadurch „nur“ Begegnungsräume. Dabei kommt es zu Inter-Aktionen zwischen den Service Learnern im Team, zwischen einem Service Learner und der Ansprechperson des gemeinnützigen Kooperationspartners oder dem Service Learner und der Zielgruppe. Möglicherweise werden hierbei Lernprozesse initiiert, die dem Beobachtungslernen oder

Modelllernen zugeschrieben werden können. Erfahrungsbasierte bzw. engagementbezogene Lernprozesse im hier geprägten Sinne entstehen jedoch erst dann, wenn sich im Rahmen der Zusammenarbeit auf einem Interaktionsfeld individuelle Schwierigkeiten bzw. Herausforderungen ergeben, mit denen sich ein Service Learner intra-aktiv beschäftigt. Die Intra-Aktionsphase vollzieht sich in drei Etappen: zunächst definiert der Service Learner vor dem Hintergrund seiner Interessen das Problem, das im Anschluss in seiner Entstehung und Entwicklung näher analysiert wird. Mit Bezug auf die neu gewonnene Verständnisbasis werden dann Strategien und Pläne entworfen, um Probleme dieser Art zukünftig überwinden oder vermeiden zu können.

Dabei hat der Service Learner die Möglichkeit, seine Perspektive im Rahmen der Problemanalyse auszuweiten, entweder indirekt durch Cross-Interaktionen. Auf diese Weise kann er durch Gespräche mit anderen Interaktionspartnern zusätzliche Einsichten gewinnen oder Ratschläge einholen, die er in seine Pläne einfließen lassen kann. Cross-Interaktionen führen jedoch nur zu einem einseitigen Erkenntnisgewinn auf Seiten des Service Learners. Stattdessen eröffnet eine offene Problemansprache unter den direkt beteiligten Akteuren die Möglichkeiten, ein gegenseitiges oder gemeinsames Verständnis im Hinblick auf eine als problematisch wahrgenommene Situation zu erarbeiten. Über einen wechselseitigen Austausch, beispielsweise über die jeweiligen Beweggründe für ein bestimmtes Verhalten oder die spezifischen Umstände, die zur Entstehung der wahrgenommenen Problemsituation geführt haben, entsteht dann eine erweiterte Verständnisbasis, die die Grundlage darstellt, um bei zukünftigen Aktionen die Perspektive des Anderen berücksichtigen und somit verantwortungsbewusster Handeln zu können.

Offene Kommunikation bzw. die Bereitschaft der Akteure zur direkten Problemansprache stellt damit eine Schlüsselkomponente zur Stärkung des Reziprozitätspotentials in den engagementbezogenen Lernprozessen der Studierenden dar. Wie sich in den Daten zeigte, neigen Studierende bei Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit jedoch eher zu einem ausweichenden, passiven oder abwartenden Verhalten, besprechen Probleme lieber unter sich oder gar nicht – und ziehen dann eigene Schlüsse nach ihrem bisherigen Denkmuster. In der Konsequenz kommt es dann zum (partiellen) Rückzug auf dem problematischen Interaktionsfeld, der bis zum Abbruch der Service Learning-Teilnahme führen kann. Hierzu kommt es nicht mangels Interesse der Service Learner an der anderen Perspektive, sondern eher mangels Gelegenheit zum Austausch oder weil sie sich schlichtweg nicht trauen, ihr Gegenüber auf die wahrgenommene Problematik anzusprechen. Dies begründen sie u.a. mit dem freiwilligen Setting bzw. den unklaren Erwartungen, die sie an ihre Mitstreiter im Rahmen ihres gemeinsamen Engagements stellen können. Gleiches gilt vermutlich auch für die gemeinnützigen Kooperationspartner.

An dieser Stelle zeigt sich also eine wichtige Stellschraube im engagementbezogenen Lernprozess, an der durch eine entsprechende pädagogische Intervention gedreht werden

könnte bzw. sollte. Die Dozierenden können die Studierenden und die Kooperationspartner in diesem Rahmen ermutigen und dabei unterstützen, eine direkte Problemsprache herbeizuführen. Hierzu können sie beispielsweise zusätzliche Treffen organisieren, bei denen sie selbst, wenn notwendig, eine vermittelnde Rolle zur gemeinsamen Problemanalyse einnehmen. Sie können den Beteiligten – über die Einführung des Lernprozess-Schemas zum *Lernen durch Engagement* – aufzeigen, warum es hilfreich und notwendig ist, wahrgenommene Problemsituationen oder Schwachstellen in der Zusammenarbeit immer auch aus anderen Perspektiven zu betrachten. Denn es geht bei einem Engagement im Rahmen eines Service Learning-Projektes gerade darum, dass die Beteiligten jeweils ein umfassenderes Verständnis entwickeln für Menschen, die aus anderen Handlungskontexten oder sogar aus einer anderen Lebenswelt kommen, also den eigenen, begrenzten Verständnisrahmen, die eigene Perspektive um neue Sichtweisen zu erweitern, um letztlich ein gutes Miteinander in der Gesellschaft und dadurch die demokratische Gesellschaft zu erhalten. Dies muss den Beteiligten erst klar werden.

Eine gezielte Förderung der Kommunikationsbereitschaft, gerade wenn es im Miteinander zu Schwierigkeiten kommt, ist deshalb so wichtig, weil dadurch verhindert werden kann, dass sich durch eine einseitige, rein intra-personelle Problemanalyse beim Service Learner möglicherweise Vorurteile manifestieren oder voreilige Schlüsse gezogen werden, bei denen wesentliche Einflüsse übersehen wurden (sog. induktive Fehlschlüsse). Auch wenn Studierende aufgrund ihrer Erfahrung für sich ein Berufsfeld ausschließen, also zu dem Schluss kommen, dass das als problematisch erlebte Projektumfeld für sie beruflich jetzt nicht mehr in Frage kommt, ist ein genaues Hinschauen und Analysieren der spezifischen Rahmenbedingungen im Projekt notwendig. Je nach Projektverlauf sollten die Dozierenden dann entweder im Rückblick auf die bereits abgeschlossene Projektarbeit oder direkt in einer Konfliktsituation während der Projektarbeit denk-unterstützend tätig werden.

Auch für die Programmgestaltung ergeben sich hieraus Konsequenzen, denn damit die Dozierenden die Studierenden und die gemeinnützigen Kooperationspartner flexibel und wenn notwendig intensiv in einem problembezogenen Austausch begleiten können, brauchen sie zeitliche Spielräume. Dies muss bei den Stundendeputaten der Lehraufträge berücksichtigt werden. Entscheidend ist es dabei auch, dass v.a. die gemeinnützigen Kooperationspartner offen sind für einen solchen Austausch mit den Studierenden und sich dafür auch bewusst Zeit nehmen. Sie müssen vor der Projektteilnahme entsprechend gebrieft und nach der Zusammenarbeit möglicherweise auch finanziell (im Sinne einer Aufwandsentschädigung) unterstützt werden. Nur wenn sie bereit sind, den Service Learnern Erklärungen zu liefern für ihr eigenes Verhalten, die Lebenssituation der Zielgruppe oder für bestimmte Bedingungen in ihrer gemeinnützigen Organisation, die die Projektarbeit möglicherweise behindert haben, können die Studierenden ihr Verständnis im Entwicklungsbereich Soziales Teilhaben erweitern. Auch die Mitarbeiter selbst können dann von einem problembezogenen Austausch bzw. von der Sichtweise der Studierenden auf

diese Umstände profitieren. Wenn die Studierenden den Ansprechpartnern beispielsweise zurückspiegeln, wie schwierig sie die Kommunikation mit ihnen wahrgenommen haben und dass sie das in ihrer Engagementbereitschaft gehemmt hat, können die Kooperationspartner ihr Verhalten oder ihre Strukturen reflektieren und entsprechende Schlüsse ziehen für die zukünftige Zusammenarbeit mit Freiwilligen.

Letztlich geht es bei der Stärkung der Reziprozität im Lernprozess v.a. darum, dass die Beteiligten eine offen(er)e Grundhaltung gegenüber anderen Sichtweisen aufbauen. Auf diese Weise können persönliche Begegnungen, auch außerhalb des spezifischen Engagement-Settings, bereichert werden. Die Arbeit mit dem Lernprozess-Schema bietet hierfür ein neues Hilfsmittel, ein unterstützendes Instrument, über das bei den beteiligten Stakeholdern ein Bewusstsein für die zentrale Bedeutung der Reziprozitätseigenschaft des Service Learning-Ansatzes geschaffen werden kann. Ob und in wie weit dies gelingt und welche konkreten Maßnahmen hierbei wirken, kann letztlich nur über eine gestaltungsorientierte bzw. eine entwicklungsverlaufsorientierte, wissenschaftliche Begleitung herausgefunden werden. Hier besteht also weiterer Forschungsbedarf.

## **9.2 Das Reflexionspotential erweitern**

Die Reflexionskomponente des Service Learning-Ansatzes wird in den Service Learning-Programmen an deutschen Hochschulen bislang überwiegend dadurch verankert, dass die Service Learner im Rahmen eines Begleitseminars zur Reflexion ihrer Engagement-Handlungen durch ihre Dozierenden angeregt bzw. aufgefordert werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf einem gemeinsamen Austausch oder einer Form der schriftlichen Reflexion über erlebte Situationen im Zusammenhang mit der Projektarbeit. Dahinter liegt die Idee, dass Studierende durch die (gelenkte) Erfahrungsreflexion „etwas“ lernen. Wie im Rahmen der Annäherung an den Service Learning-Begriff aufgezeigt, soll es darüber hinaus im Rahmen der begleitenden Lehrveranstaltungen jedoch auch um die dahinter liegenden Phänomene gehen: „Service-learning is explicitly designed to promote learning about the historical, sociological, cultural, economic, and political contexts that underlie the needs or issues the students address.“ (Jacoby 2015, S. 3) Wenn Service Learner also beispielsweise in ihrem Projekt Geflüchteten helfen wollen, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, dann soll es – neben der Reflexion der ehrenamtlichen Tätigkeit als Nachhilfelehrender – auch darum gehen, dass sie gemeinsam über Fluchtursachen sprechen oder dass sich die Studierenden z.B. mit den politischen Rahmenbedingungen der Herkunftsländer oder dem Asylrecht in Deutschland befassen, um hierüber dann ein perspektivisch-erweitertes Verständnis für die Situationen der Menschen, mit denen sie arbeiten, zu gewinnen.

Wie sich in der vorliegenden Untersuchung jedoch zeigte, fehlt es oft an ausreichenden Gelegenheiten bzw. Zeit, sich intensiver mit solchen Fragestellungen zu beschäftigen, da die Studierenden andere (private) Verpflichtungen haben, zu stark mit der Problembewältigung

in der praktischen Projektarbeit eingebunden sind, gar kein direkter Kontakt zur Zielgruppe im Engagement-Setting vorgesehen ist, Kooperationspartner keine zusätzlichen Gesprächsangebote schaffen oder weil die Dozierenden nicht auf die aktuellen Bedürfnisse der Studierenden im Seminar eingehen, sondern einfach ihr Programm durchziehen. Deutlich wurde dabei auch, dass solche Aufarbeitungsarbeit in ihrer Funktion für die Entwicklung der Studierenden sowohl von den Dozierenden, den Ansprechpersonen der Kooperationspartner als auch den Service Learnern selbst unterschätzt bzw. als unnötig betrachtet wurde.

So vollzieht sich die Intra-Aktionsphase in der Praxis meist nicht während der Seminarzeit. Vielmehr waren es die stillen Momente – direkt nach einem als problematisch bestimmten Erlebnis oder sogar erst nach Abschluss der Service Learning-Erfahrung – in denen sich die Studierenden mit den für sie zentralen Themen auseinandersetzten. (vgl. Kap. 6.4) Einen Einblick in die Themen, mit denen sich die befragten Studierenden im Kölner Service Learning-Programm tatsächlich beschäftigten, wurde in Kapitel 8 geschaffen.

Dabei zeigte sich dann auch, dass es vereinzelt Studierende gab, die im Rückblick auf ihre Service Learning-Erfahrung über den Sinn der Reflexion oder die Rolle der Eigenaktivität im Lernprozess – für sich allein oder gemeinsam im Gespräch mit den Teamkollegen – nachdachten. Vor dem Hintergrund der geleisteten Auseinandersetzung mit der Erfahrungs- und Lerntheorie von John Dewey sowie deren Weiterentwicklung im interaktionistisch-konstruktivistischen Lernverständnis wurde hierin ein bisher zumindest nicht systematisch gefördertes Reflexionspotential im Service Learning-Ansatz erkannt: die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen bzw. der eigenen Entwicklung auf Basis der durchlaufenen Service Learning-Erfahrung. „Sich selbst als maßgeblichen Konstrukteur von Wirklichkeiten zu erleben, ermöglicht den Lernenden immer auch eine Metaposition einzunehmen, von woher sie ihre eigenen Lernprozesse betrachten, reflektieren und gegebenenfalls auch korrigieren können.“ (Neubert/Reich/Voß 2001, S. 263)

Dafür ist es wichtig, dass die Studierenden zuerst ihre Service Learning-Erfahrungen machen und dass sie in diesem Rahmen möglichst viele Möglichkeiten zur Inter-Aktion haben, wobei sie durchaus auch an ihre (Leistungs-)Grenzen stoßen sollen. Dann können sie im Rückblick – und auch hier kommt den Dozierenden wieder eine tragende Rolle zu – erkennen, was ihre eigene Aktivität, ihre engagierte Beteiligung an der Projektarbeit mit ihrer Entwicklung zu tun hat. Die Konzeption des Service Learning-Programms muss dann jedoch angepasst werden: Nach Abschluss der eigentlichen Projektarbeit bedarf es Raum und Zeit, um sich – am besten mit einem zeitlichen Abstand und möglicherweise nach ersten Gelegenheiten zur Anwendung der gesammelten Erkenntnisse – mit dem eigenen Lernen beschäftigen zu können.

Wenn die Studierenden rückblickend durch gezielte Reflexionsimpulse bzw. die didaktisch vorbereitete Arbeit mit dem Lernprozess-Schema zum *Lernen durch Engagement* erkennen, welche zentrale Rolle ihnen selbst dabei zukommt, haben sie die Chance, ihr Verständnis von Lernen und Entwicklung zu erweitern oder zu verändern und damit ein Lernprinzip kennen zu lernen, das ihnen gerade im Hinblick auf den nahenden Berufseinstieg dienlich sein kann. Das besondere Potential liegt dabei darin, dass die Studierenden das Sinnbild des Entwicklungsraums Service Learning mit ihren eigenen Themen ausfüllen können, wodurch die Auseinandersetzung mit dem Lernen eine subjektive Relevanz erhält. So kann vermieden werden, dass die Studierenden die Reflexionsarbeit als künstlich oder nervig empfinden. Durch die praktische Relevanz können sie vorhandene Widerstände gegenüber der Reflexionsarbeit abbauen und sich besser auf die Auseinandersetzung einlassen. Das heißt dann nicht, dass bisherige Lernstrategien nichts mehr wert sind, sondern dass sie ihr Lernverständnis erweitern können, um zukünftig auch komplexe, krisenhafte (Lebens-)Situationslagen auf der Subjektebene bis hin zu unternehmerischen oder gesellschaftlichen Problemlagen überwinden zu können.

Hierfür ist es notwendig, dass die Dozierenden mit dem Entwicklungsraum-Ansatz vertraut gemacht werden und somit das zugrundeliegende Lernverständnis begreifen. Dabei sollten sie erkennen, dass es nicht darum geht, in der Engagement-Praxis alle möglichen Problemlagen für die Studierenden aus dem Weg zu räumen oder sie vor möglichen Schwierigkeiten zu warnen, sondern ihre Aufgabe ist es, die Studierenden in ihrem Lernprozess – wo notwendig – durch gezielte Reflexionsimpulse zum weiterführenden Nachdenken anzuregen. Eine passgenaue bzw. individuelle Begleitung der Studierenden ist insbesondere deshalb wichtig, da die teilnehmenden Studierenden über unterschiedliche Subjektvoraussetzungen verfügen.

Folgende Fragen könnten die Dozierenden den Service Learnern mit auf ihren (Reflexions-)Weg geben:

- Gab es bestimmte (Rahmen-)Bedingungen oder Umstände, die mich in der Projektarbeit gehemmt haben?
- Welche Konsequenzen hatte das für mich und für andere?
- Was hat mich dabei genau gestört bzw. irritiert? Wo und warum sind bei mir deshalb Spannungen aufgetreten?
- Was habe ich darüber gedacht?
- Welche Schwerpunkte habe ich hierbei gesetzt und warum?
- Wie bin ich damit (weiter) umgegangen? Auf welche Weise habe ich mich damit weiter beschäftigt?
- In welchem Bereich konnte ich mich darüber entwickeln?
- Welche Rolle spiele ich generell für meine Entwicklung? Welche Rolle spielen andere dabei?

- Welche Bedeutung spielen meine Interessen für meine Entwicklung? Was treibt mich an und was hemmt mich?
- Warum könnte es für mich und meinen Entwicklungsprozess wichtig sein, die Perspektive des anderen kennen zu lernen?
- Welche Bedeutung kommt den Beziehungen zu meinen Interaktionspartner in meinem Lernprozess zu?
- Wie kann ich die gewonnen Erkenntnisse in zukünftigen Lernprozessen/für meine weitere Entwicklung in diesem Bereich nutzen?

Fragen dieser Art am Beispiel der eigenen Service Learning-Erfahrung im Dialog mit anderen Beteiligten zu erarbeiten, bietet dann die Chance, sein eigenes lernen (besser) zu verstehen und zu gestalten: nicht nur im Hinblick auf ein bestimmtes Thema sondern auf einem höheren Niveau, im Sinne eines „transformativen Lernens“ (Arnold 2009, S. 157 ff.). Konzeptionell ist hierzu ein modulares Programm vorstellbar, durch das die Studierenden schrittweise, über mehrere Service Learning-Erfahrungen hinweg an die neue Art zu Denken bzw. Lernen herangeführt werden können. Auf jeden Fall ist hierfür mehr Zeit notwendig als ein Semester.

Mit Blick auf die großen Herausforderungen unserer Zeit kann es beim Lernen Lernen also nicht mehr nur darum gehen, die eigene Entwicklung und Selbstoptimierung im Blick zu haben, sondern es muss dann auch darum gehen, zu lernen, wie die Folgen eigener Handlungen für andere Beteiligte und Unbeteiligte antizipiert werden können. Die wechselseitige Verbindung zwischen der Reflexions- und der Reziprozitätskomponente im Service Learning-Ansatz wird hier deutlich: Um Verantwortung für die Gesellschaft und das eigene Handeln übernehmen zu können, müssen die Studierenden erstmal verstehen, was das konkret bedeutet. Bei einer Service Learning-Teilnahme geht es deshalb nicht „nur“ um die einmalige Aktion, das Engagement an sich, sondern auch darum – mit einem expliziten Bezug auf Dewey – das Prinzip der denkenden Erfahrung zu verstehen und für die eigene Entwicklung sinnvoll nutzbar zu machen. Der Entwicklungsraum Service Learning kann hierfür einen entsprechenden Orientierungsrahmen bieten.

Abschließend kann hier festgehalten werden, dass eine Service Learning-Erfahrung aufgrund ihrer Einbettung in die (Zivil-)Gesellschaft das besondere Lernpotential aufweist, die Bedeutung und den Wert einer kommunikativen Perspektiverweiterung im Reflexionsprozess – für die eigene Entwicklung und für ein verständnisvolleres Zusammenleben in der Gesellschaft – zu erkennen. Es ist deshalb lohnenswert, die vorgeschlagenen Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung des Service Learning-Ansatzes in der Praxis zu testen und danach zu evaluieren, welchen Nutzen sie für die beteiligten Akteure haben.

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1:	Zehn Kriterien – ein Referenzrahmen für gelingendes Service Learning (vgl. Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/ Redaktionsgruppe Qualität 2019) .....	29
Abb. 2:	Mission (Zivil-)Gesellschaft .....	36
Abb. 3:	Zusammenfassende Darstellung identifizierter Effekte von Service Learning auf Studierende (modifiziert übernommen aus Eylar et al. 2001, S. 1 ff.) .....	37-38
Abb. 4:	Zeitstrahle zum Interview SL_8 .....	63
Abb. 5:	Auflistung der untersuchten Fälle .....	65
Abb. 6:	Exemplarische Falldarstellung zum Interview SL_8 .....	69
Abb. 7:	Kodierkreuz zur Lernprozess-Analyse (modifiziert übernommen aus Paul 2013, S. 148) .....	75
Abb. 8:	Zusammenfassende Darstellung des durchlaufenen Forschungsprozesses .....	77
Abb. 9:	Das zirkuläre Modell zu Deweys Erfahrungsbegriff (vgl. Neubert 1998, S. 73) .....	82
Abb. 10:	Vom Handeln auf gut Glück bis zum Verständigen Handeln .....	85
Abb. 11:	Zur Unterscheidung der Bezugskontexte des Lernens bei Dewey und im Service Learning-Ansatz .....	101
Abb. 12:	Die Bedingungsmatrix der untersuchten Service Learning-Erfahrungen ...	113
Abb. 13:	Modulbeschreibung Service Learning .....	120
Abb. 14:	Fallzuordnung zu den jeweiligen Engagement-Settings .....	122
Abb. 15:	Organisationstypen .....	123

Abb. 16:	Aufgabentypen .....	125
Abb. 17:	Der (Entscheidungs-)Prozess vor Beginn der Service Learning-Erfahrung .....	138
Abb. 18:	Das Spektrum der möglichen Interaktionspartner in einem Service Learning-Projekt .....	145
Abb. 19:	Das Zusammenspiel der engagierten Beteiligung des Service Learners und der (förderlichen) Mitwirkung der Interaktionspartner auf einem Interaktionfeld .....	149
Abb. 20:	Die Intra-Aktionsphase zwischen dem Begrenzungs- und Potentialgefühl .....	171
Abb. 21:	Die (Lebens-)Zeitachse .....	176
Abb. 22:	Das Lernprozess-Schema aus der Service Learner-Perspektive: <i>Lernen durch Engagement</i> im wechselseitigen Zusammenwirken von Inter- und Intra-Aktionsphase .....	182
Abb. 23:	Der überindividuelle Entwicklungsraum Service Learning im Kontext des Kölner Programms .....	197

## **ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS**

bzw.: beziehungsweise

DOZ: Dozierender

Hrsg.: Herausgeber

i.d.R.: in der Regel

KP: Ansprechpartner des Kooperationspartners

ORGA: (gemeinnützige) Partnerorganisation

SL: Service Learner

sog.: sogenannt(er)

TK: Teamkollege

u.a.: unter anderem

v.a.: vor allem

z.B.: zum Beispiel

zit.: zitiert

## LITERATURVERZEICHNIS

Akkreditierungsrat (2013a): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Online:

[http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR\\_Regeln\\_Studiengaenge\\_aktuell.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschluesse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf), Stand: Oktober 2014

Akkreditierungsrat (2013b): Interne Sitzungsunterlage, zugesandt per Mail am 10.02.2015

Altenschmidt, K. (2009): Service Learning als Projektmanagement-Aufgabe. In: K. Altenschmidt/J. Miller/W. Stark (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen, Weinheim und Basel 2009, S. 91-101

Altenschmidt, K./Miller, J./Stark, W. (2009): Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. In: K. Altenschmidt/J. Miller/W. Stark (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen, Weinheim und Basel 2009, S. 11-14

Altenschmidt, K./Miller, J./Stickdorn, M. (2009): Evaluation von Service Learning-Seminaren. In: K. Altenschmidt/J. Miller/W. Stark (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen, Weinheim und Basel 2009, S. 121-127

Altenschmidt, K./Miller, J. (2010): Service Learning in der Hochschuldidaktik. In: N. Auferkorte-Michaelis/A. Ladwig/I. Stahr (Hrsg.): Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Interaktion und Innovation für Studium und Lehre an der Hochschule, Opladen und Farmington Hills 2010, S. 68-79

Altenschmidt, K./Miller, J. (2016): Service Learning – Ein Konzept für die dritte Mission. In: P. Pasternack (Hrsg.): Die Hochschule. Ein Journal für Wissenschaft und Bildung, Halle-Wittenberg 2016, S. 40-51

Altenschmidt, K./Stark, W. (Hrsg.) (2016): Forschen und Lehren mit der Gesellschaft: Community Based Research und Service Learning an Hochschulen. Wiesbaden 2016

Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Online:

[http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/BMBF\\_DQR\\_aktuell.pdf](http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Sonstige/BMBF_DQR_aktuell.pdf), Stand: Oktober 2014

Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit (Pädagogischer Konstruktivismus, Teil III). GEW-Zeitung RLP, Sonderbeilage, S. IX-XII. Online: [https://www.sowi.uni-kl.de/fileadmin/paed/veroeff/Veroeffentlichungsreihen/gew05\\_3.pdf](https://www.sowi.uni-kl.de/fileadmin/paed/veroeff/Veroeffentlichungsreihen/gew05_3.pdf), Stand: August 2018

Arnold, R. (2009): Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus, Heidelberg 2009

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

Backhaus-Maul, H./Nährlich, S./Speth, R. (2017): Den Eigensinn fördern. Offener Brief. In: bürgerAktiv – Nachrichtendienst Bürgergesellschaft, Ausgabe 183, Berlin 2017

Baltes, A. M./Hofer, M./Sliwka, A. (Hrsg.) (2007): Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten, Weinheim und Basel 2007

Bernhardt, D. (2008): Service Learning. Aus Sicht der Studierenden, Saarbrücken 2008

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2007): Vorbilder bilden - Gesellschaftliches Engagement als Bildungsziel, München 2007

Berthold, C. et al. (2010): Zusammenfassung. In: C. Berthold/V. Meyer-Guckel/W. Rohe (Hrsg.): Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen: Ziele, Konzepte, internationale Praxis, Essen 2010, S. 9-20

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2009): Bericht zur Lage und zu den Perspektiven des Bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland, Berlin 2009

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2010): Hauptbericht des Freiwilligen surveys. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und Bürgerschaftlichem Engagement, 2010. Online: [http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/3.\\_20Freiwilligenurvey-Hauptbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/3._20Freiwilligenurvey-Hauptbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf), Stand Januar 2015

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2016): Freiwilliges Engagement in Deutschland – Der Deutsche Freiwilligen survey 2014. Online:

<https://www.bmfsfj.de/blob/93914/e8140b960f8030f3ca77e8bbb4cee97e/freiwilligensurvey-2014-kurzfassung-data.pdf>, Stand: Juni 2018

Boehm, A. (1994): Grounded Theory - wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden. In: A. Boehm/A. Mengel/T. Muhr (Hrsg.): Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge, Konstanz 1994, S. 121-140. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-14429>, Stand Mai 2017

Buschfeld, D./Dilger, B. (2012): Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung im Lichte der Kompetenzorientierung – Erfahrungen und Diskussionspunkte aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, S. 1-21, 2012. Online: [www.bwpat.de/ausgabe23/buschfeld\\_dilger\\_bwpat23.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe23/buschfeld_dilger_bwpat23.pdf), Stand Juni 2019

Butin, D. (2003): Of What Use Is It? Multiple Conceptualizations of Service Learning Within Education. In: Teachers College Record, Band 105, Nr. 9, New York 2003, S. 1674-1692

Bündnis „Bildung für eine demokratische Gesellschaft“ (2019): Unser Ansatz. Online: <https://buendnis.degede.de/buendnisinitiative/>, Stand: Mai 2019

Corbin, J./Strauss, A. (2008): Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory, Los Angeles 2008

Dewey, J. (1963): Erfahrung und Erziehung. In: J. Dewey/O. Handlin/W. Correll: Reform des Erziehungsdenkens. Eine Einführung in John Deweys Gedanken zur Schulreform, Weinheim 1963

Dewey, J./Schreier, H. (1994): Erziehung durch und für Erfahrung / John Dewey. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von Helmut Schreier, Stuttgart 1994

Dewey, J. (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Weinheim und Basel 2011

Deutscher Bundestag (2002): Bericht der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“. Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft, Drucksache 14/8900, Berlin 2002. Online: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/14/089/1408900.pdf>, Stand Mai 2017

Dilger, B. (2007): Der selbstreflektierende Lerner. Eine wirtschaftspädagogische Rekonstruktion zum Konstrukt der „Selbstreflexion“, Paderborn 2007

Duden (2019): Erfahren. Online:

[http://www.duden.de/rechtschreibung/erfahren\\_feststellen\\_erleben](http://www.duden.de/rechtschreibung/erfahren_feststellen_erleben), Stand Juni 2019

Dürnberger, H./Sporer, T. (2009): Selbstorganisierte Projektgruppen von Studierenden. Neue Wege bei der Kompetenzentwicklung an Hochschulen. In: N. Apostolopoulos et al. (Hrsg.): E-Learning 2009. Lernen im digitalen Zeitalter, Münster 2009, S. 30-40

Euler, D. (2012): Hochschulentwicklung - eine (neue) Herausforderung für die Wirtschaftspädagogik?, Keynote DGfE Herbsttagung, Universität Paderborn 2012. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=lWQKqQAhcQk>, Stand Juli 2019

Eyler, J./Giles, D. (1999): Where's the Learning in Service-Learning?, San Francisco 1999

Eyler, J. et al. (2001): At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000, Nashville 2001

Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (2012): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: U. Flick/E. von Kardorff/I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg 2012, S. 13-29

Frankl, V.E. (2016): Der Wille zum Sinn, Bern 2016

Furco, A. (1996): Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Online: [http://www.wou.edu/~girodm/670/service\\_learning.pdf](http://www.wou.edu/~girodm/670/service_learning.pdf), Stand: April 2016

Furco, A. (2009): Die Rolle von Service Learning im Aufbau einer gesellschaftlich engagierten Universität. In: K. Altenschmidt/J. Miller/W. Stark (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen, Weinheim und Basel 2009, S. 47-65

Freimuth, A. (2017): Was ist ein Fakt? Über die Verantwortung des Wissenschaftlers in einer angeblich postfaktischen Gesellschaft. Rede zum Jahresempfang 2017 der Universität zu Köln. Online: [https://www.portal.uni-koeln.de/sites/uni/images/Rektorat/Jahresempfang\\_2017/Rektor\\_Jahresempfang2017.pdf](https://www.portal.uni-koeln.de/sites/uni/images/Rektorat/Jahresempfang_2017/Rektor_Jahresempfang2017.pdf), Stand: April 2017

Garrison, J. (2004): Deweys Konstruktivismus – Vom Reflexbogenkonzept zum sozialen Konstruktivismus. In: L. Hickman/S. Neubert/K. Reich (Hrsg.): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus, Münster 2004, S. 59-75

- Gerholz, K.-H./Losch, S. (2014): Service Learning und Persönlichkeitsentwicklung – Historische Hintergründe, didaktische Konzeption und empirische Ergebnisse aus den Wirtschaftswissenschaften. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, Heft 56, 29. Jahrgang, 2014, S. 79-110
- Gerholz, K.-H./Liszt, V./Klingsieck, K. (2015): Didaktische Gestaltung von Service Learning – Ergebnisse einer Mixed Methods-Studie aus der Domäne der Wirtschaftswissenschaften. In: bwp@ Nr. 28, 2015. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe28/gerholz\\_etal\\_bwpat28.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe28/gerholz_etal_bwpat28.pdf), Stand: April 2017
- Gerholz, K.-H. (2016): Universitäre Bildung und kommunales Engagement. Illustriert an einem Design Research-Projekt zum Service Learning. In: ForschungsForum Paderborn, Nr. 1, 2016, S. 54-61
- Gerholz, K.-H./Backhaus-Maul, H./Ramender, P. (Hrsg.) (2018): Civic Engagement in Higher Education Institutions in Europe, Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 13, Nr. 2, 2018
- Gerholz, K.-H./Holzner, J./Rausch, A. (2018): Where Is the Civic Responsibility in Service Learning? A Process-oriented Empirical Study. In: K.-H. Gerholz/H. Backhaus-Maul/P. Ramender (Hrsg.) (2018): Civic Engagement in Higher Education Institutions in Europe, Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 13, Nr. 2, 2018, S. 61-80
- Giles, D./Porter-Honnet, E./Migliore, S. (1991): Research Agenda for Combining Service and Learning in the 1990s. A report from 1991 Wingspread Conference, National Society for Internships and Experiential Education, Raleigh 1991
- Glaser, B./Strauss, A. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Bern 2010
- González, J./Waagenar, R. (2006): Tuning Educational Structures in Europe. Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess. Online: [http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General\\_brochure\\_German\\_version.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_German_version.pdf), Stand: Januar 2011
- Göhlich, M./Zirfas, J. (2007): Lernen: Ein pädagogischer Grundbegriff, Stuttgart 2007
- Göhlich, M. (2014): Aus Erfahrung Lernen. In: M. Göhlich/C. Wulf/J. Zirfas (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim und Basel 2014, S. 191-202
- Gray, M./Ondaatje, E./Zakaras, L (1999): Combining Service and Learning in Higher Education. Summary Report, Santa Monica 1999

- Gruber, H. (1999): Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns, Bern 1999
- Güntert, S. T. (2015): Über Besonderheiten der Freiwilligenarbeit im Vergleich zur Erwerbsarbeit. In: T. Wehner/S.T. Güntert (Hrsg.): Psychologie der Freiwilligenarbeit, Berlin und Heidelberg 2015, S. 23-37
- Heinrich-Böll-Stiftung (2004): Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft, Weinheim und Basel 2004
- Helfferrich, C. (2004): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, Wiesbaden 2004
- Hickman, L. (2004): John Dewey: Leben und Werk. In: L. Hickman/S. Neubert/K. Reich (Hrsg): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus, Münster 2004, S. 1-12
- Hickman, L./Neubert, S./Reich, K. (2004): Vorwort der Herausgeber. In: L. Hickman/S. Neubert/K. Reich (Hrsg): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus, Münster 2004
- Hildenbrand, B. (2012): Anselm Strauss. In: U. Flick/E. von Kardorff/I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg 2012, S. 32-41
- Himmelmann, G. (2016): Demokratie lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Schwalbach 2016
- Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/Redaktionsgruppe Qualität (2019): Zehn Kriterien – ein Referenzrahmen für gelingendes Service Learning. Online: [https://gallery.mailchimp.com/8a37214c4d8ec2083f5ee54a3/files/2399bc09-9187-408e-9402-700ba2e29472/Qualitaetskriterien\\_HBdV\\_2019.pdf](https://gallery.mailchimp.com/8a37214c4d8ec2083f5ee54a3/files/2399bc09-9187-408e-9402-700ba2e29472/Qualitaetskriterien_HBdV_2019.pdf), Stand: April 2019
- Hopf, C. (2012): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: U. Flick/E. von Kardorff/I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg 2012, S. 349-360
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2013): Empfehlungen der 15. Mitgliederversammlung der Hochschulrektorenkonferenz: Europäische Studienreform. Online: [http://www.hrk.de/uploads/tx\\_szconvention/Empfehlung\\_Europaeische\\_Studienreform\\_19112013.pdf](http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_Europaeische_Studienreform_19112013.pdf), Stand: Oktober 2014
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2014): Die engagierten Hochschulen. Forschungsstark, praxisnah und gesellschaftlich aktiv. Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre, Bonn 2014

- Humpl, B. (2004): Transfer von Erfahrungen. Ein Beitrag zur Leistungssteigerung in projektorientierten Organisationen, Wiesbaden 2004
- Hübner, A. (2010): Freiwilliges Engagement als Lern- und Entwicklungsraum. Eine qualitative empirische Studie im Feld der Stadtranderholungsmaßnahmen, Wiesbaden 2010
- Illeris, K. (2010): Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens, Bad Heilbrunn 2010
- Jacoby, B. (1996): Service Learning in higher education: concepts and practices, San Francisco 1996
- Jacoby, B. (2015): Service-Learning Essentials. Questions, Answers, and Lessons Learned, San Francisco 2015
- Jaeger, M./In der Smitten, S. (2010): Innovation und Profilbildung an Hochschulen: Das Beispiel Service Learning. In: G. Krücken/G. Grözinger (Hrsg.): Innovation und Kreativität an Hochschulen, Institut für Hochschulforschung (HoF), die Hochschule Band 19, Heft 1, Halle-Wittenberg 2010, S. 87-101
- Jaeger, M./In der Smitten, S./Grützmaker, J. (2009): Gutes tun und gutes Lernen: Bürgerschaftliches Engagement und Service-Learning an Hochschulen. Evaluation des Projektes UNIAKTIV an der Universität Duisburg-Essen. In: HIS (Hrsg.): Forum Hochschule, Nr. 7, 2009
- Jehnert, T. (2008): Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. In: Bildungsforschung, Jahrgang 5, Ausgabe 2, 2008, S. 1-18. Online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4596/pdf/bf\\_2008\\_2\\_Jenert\\_Ganzheitliche\\_Reflexion.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4596/pdf/bf_2008_2_Jenert_Ganzheitliche_Reflexion.pdf), Stand Juni 2019
- Kelle, U. (1996): Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In: R. Strobl/A. Böttger (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews, Hannover 1995, S. 23-47
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, Wiesbaden 2010
- Kirchhof, S. (2007): Informelles Lernen und Kompetenzentwicklung für und in beruflichen Werdegängen, Münster 2007

- Knauf, H. (2005): Lernen 2010: Trends in der Hochschulbildung. In: U. Welbers/O. Gaus (Hrsg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals, Bielefeld 2005
- Knoll, M. (o.J.): Von Aristoteles zu Dewey. Zum Ursprung der Maxime "learning by doing". Online: <http://www.mi-knoll.de/128401.html>, Stand: Juni 2019
- Konegen-Greiner, C. (2012): Die Bologna-Reform. Eine Zwischenbilanz zur Neuordnung der Studiengänge in Deutschland. In: Beiträge zur Ordnungspolitik aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Nr. 53, Köln 2012
- Krimmer, H./Priemer, J. (2013): ZIVIZ-Survey 2012. Instrument und erste Ergebnisse, Berlin 2013. Online: [http://www.aktive-buergerschaft.de/fp\\_files/ZIVIZSURVEY2012.pdf](http://www.aktive-buergerschaft.de/fp_files/ZIVIZSURVEY2012.pdf), Stand: Mai 2017
- Kruse, J. (2011): Reader „Einführung in die qualitative Interviewforschung“. Version Oktober 2011, Freiburg 2011
- Kruse, J. (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz, Weinheim und Basel 2014
- Krüger, H-H./Lersch, R. (1993): Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns, Opladen 1993
- Küpers H. (2009): Warum soziale Verantwortung lehren. In: K. Altenschmidt/J. Miller/W. Stark (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen, Weinheim und Basel 2009, S. 26-39
- Künkler, T. (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen, Bielefeld 2011
- Lamnek, S. (1995a): Qualitative Sozialforschung, Band 1 Methodologie, Weinheim 1995
- Lamnek, S. (1995b): Qualitative Sozialforschung, Band 2 Methoden und Techniken, Weinheim 1995
- Leitner, E. (2012): Persönlichkeitsbildung. In: W. Benz/J. Kohler/K. Landfried (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin 2012, D 2.3, S. 1-19

Matthäus, F. (2009): Service-Learning in Higher Education. Eine Analyse des pädagogischen Konzepts (Masterarbeit), Osnabrück 2009

Mey, G./Mruck, K. (2011): Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: G. Mey/K. Mruck (Hrsg.): Grounded Theory Reader, Wiesbaden 2011, S. 11-48

Meyer-Drawe, K. (2012): Diskurse des Lernens, München 2012

Middendorff, E. et al. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Berlin 2017

Müller, A. (2005): Brauchen wir Grundlagenforschung? Online:  
[https://www.spektrum.de/astrowissen/downloads/Essays/grundlagen\\_AMueller2007.pdf](https://www.spektrum.de/astrowissen/downloads/Essays/grundlagen_AMueller2007.pdf),  
Stand: Juni 2018

Müller-Kohlenberg, H. (2009): „Mogli“ blüht auf und „Balu“ erwirbt Schlüsselkompetenzen. Die Win-Win-Situation im Projekt „Balu und Du“. In: K. Altenschmidt/J. Miller/W. Stark (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen, Weinheim und Basel 2009, S. 160-163

Nationales Forum für Engagement und Partizipation (2013): Service Learning in der Lehrerbildung. Engagementförderung an der Schnittstelle von Hochschule und Schule, Berlin 2013

Neubert, S. (2004): Pragmatismus – thematische Vielfalt in Deweys Philosophie und in ihrer heutigen Rezeption. In: L. Hickman/S. Neubert/K. Reich (Hrsg): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus, Münster 2004, S. 13-27

Neubert, S. (1998): Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation: John Deweys Philosophie des „experience“ in interaktionistisch-konstruktivistischer Interpretation, Münster 1998

Neubert, S./Reich, K./Voß, R. (2001): Lernen als konstruktiver Prozess. In: T. Hug (Hrsg.): Die Wissenschaft und ihr Wissen, Bd. 1, Baldmannsweiler 2001

Paul, C. (2013): In Gemeinschaft leben. Eine Analyse von Ideal und Realität intergenerationeller Wohnprojekte unter der Perspektive von Lern- und Bildungsprozessen, Köln 2013

- Platzer, B. (2006): Sprechen und Lernen: Untersuchungen zum Begriff des Lernens im Anschluß an Ludwig Wittgenstein, Würzburg 2006
- Priller, E. et al. (2011): Vorwort. In: E. Priller et al. (Hrsg.): Zivile Engagement. Herausforderungen für Gesellschaft, Politik und Wissenschaft, Berlin 2011, S. 7-8
- Rauschert, P. (2014): Intercultural Service Learning im Englischunterricht. Ein Modell zur Förderung interkultureller Kompetenz auf der Basis journalistischen Schreibens, München 2014
- Reich, K. (2004): Konstruktivismus – Vielfalt der Ansätze und Berührungspunkte zum Pragmatismus. In: L. Hickman/S. Neubert/K. Reich (Hrsg.): John Dewey. Zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus, Münster 2004
- Reich, K. (2009): Die Ordnung der Blicke. Perspektiven des interaktionistischen Konstruktivismus, Band 1: Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis, Neuwied/Kriftel/ Berlin 1998, 2. völlig veränderte Auflage 2009. Online: [http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich\\_works/buecher/ordnung/index.html](http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/index.html), Stand: Juni 2018
- Reich, K. (o.J): Methodenpool., Online: <http://methodenpool.uni-koeln.de>, Stand: August 2018
- Reinders, H./Wittek, R. (2009): Persönlichkeitsentwicklung durch Service Learning an Universitäten. Befunde einer quasi-experimentellen Längsschnittstudie. In: K. Altenschmidt/J. Miller/W. Stark (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen, Weinheim und Basel 2009, S. 128-143
- Reinders, H. (2010): Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jahrgang, Heft 6, 2010, S. 531-547
- Reinders, H. (2014): Jugend – Engagement – Politische Sozialisation. Gemeinnützige Tätigkeit und Entwicklung in der Adoleszenz, Wiesbaden 2014
- Reinders, H./Hillesheim, S./Sebald, J. (2015): Service Learning an Universitäten. Skalendokumentation der Längsschnittstudie. In: Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 32, Würzburg 2015
- Reinders, H. (2016): Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement, Weinheim und Basel 2016

- Reinmuth, I./Saß, C./Lauble, S. (2007): Die Idee des Service Learning. In: A. Baltes/M. Hofer/A. Sliwka (Hrsg.): Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten, Weinheim und Basel 2007, S. 13-27
- Renz-Polster, H./Hüther, G. (2016): Wie Kinder heute wachsen: Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Fühlen und Denken, Weinheim und Basel 2016
- Richter, R. (2003): „Employability“ – „Beschäftigungsfähigkeit“. Zur Diskussion im Bologna-Prozess und in Großbritannien. Online: <https://www.gew.de/Binaries/Binary92377/Dok-Huf-2003-07.pdf>, Stand: Dezember 2014
- Rocheleau, J. (2004): Theoretical Roots of Service-Learning: Progressive Education and the Development of Citizenship. In: B. Speck/S. Hoppe (Hrsg.): Service-Learning: History, Theory, and Issues, Westport 2004
- Roldan, M./Strage, A./David, D. (2004): A framework for assessing academic Service Learning across disciplines. In: M. Welch/S.-H. Billig (Hrsg.): New Perspectives in Service Learning. Research to Advance the Field, Greenwich 2004
- Rózsa, J. (2002): Was bedeutet Lernen? Saliente Konzepte und Aspekte der Wichtigkeit subjektiver Auffassungen von Lernen, Frankfurt am Main 2002
- Ryan, M. (2012): Service-Learning After Learn and Serve America: How Five States Are Moving Forward, Denver 2012
- Saß, C. (2007): Evaluation von Service Learning – Einführung und Ergebnisse. In: A. Baltes/M. Hofer/A. Sliwka (Hrsg.): Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten, Weinheim und Basel 2007, S. 59-72
- Schaller, F. (2012): Eine relationale Perspektive auf Lernen: ontologische Hintergrundsannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität, Opladen 2012
- Schnurr, S. (2003): Vignetten in quantitativen und qualitativen Forschungsdesigns. In: H.-U. Otto/G. Oelerich/H.-G. Micheel (Hrsg.): Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Neuwied 2003, S. 393-400
- Schmid, C. (2006): Lernen und Transfer: Kritik der didaktischen Steuerung, Bern 2006
- Seifert, A. (2011): Resilienzförderung an der Schule. Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen, Wiesbaden 2011

- Seifert, A./Zentner, S./Nagy, F. (2012): Praxisbuch Service-Learning. »Lernen durch Engagement« an Schulen, Weinheim und Basel 2012
- Sendler, H. (2017): Über den Weg zum Eigensinn. In: BBE-Newsletter für Engagement und Partizipation in Deutschland, Nr. 24, Berlin 2017, S. 1-11. Online: <https://www.b-be.de/fileadmin/inhalte/aktuelles/2017/11/newsletter-24-sendler.pdf>, Stand Juni 2018
- Shumer, R. (2000): Science or Storytelling: How Should We Conduct and Report Service-Learning Research?. In: Michigan Journal of Community Service Learning, Herbstausgabe 2000, S. 76-83. Online: <http://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.spec.110/1>, Stand: April 2017
- Sigmon, R. (1970): Service-Learning: An Educational Style, Washington D.C. 1970
- Sigmon, R. (1979): Service-Learning: Three Principles. In: Synergist 1979, p. 9-11. Online: <http://critical.tamucc.edu/~wiki/uploads/AWebb/sl3p.pdf>, Stand: April 2017
- Sigmon (1994): Serving to learn, learning to serve. In: Council of Independent Colleges: Linking Service with Learning: A report from CIC, Washington D.C. 1994
- Sigmon, R. (1997): Linking Service with Learning in Liberal Arts Education, Washington D.C. 1997
- Simonson, J. et al. (2016): Einleitung: Freiwilliges Engagement in Deutschland. In: J. Simonson/C. Vogel/C. Tesch-Römer (Hrsg.): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014, Berlin 2016
- Sliwka, A. (2004): Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. In: W. Edelstein/P. Fauser (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“, Berlin 2004
- Sliwka, A. (2009): Reflexion: das Bindeglied zwischen Service und Lernen. In: K. Altenschmidt/J. Miller/W. Stark (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen, Weinheim und Basel 2009, S. 85-90
- Sliwka, A. (2014): Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein Zwischenfazit. Online: [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-37-Service-Learning/Abstracts-Praesentationen/Anne\\_Sliwka\\_Praesentation\\_SL-27.05.2014.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-37-Service-Learning/Abstracts-Praesentationen/Anne_Sliwka_Praesentation_SL-27.05.2014.pdf), Stand: April 2017

Soeffner, H.-G. (2012): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: U. Flick/E. von Kardorff/I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg 2012, S. 164-174

Sommer, M. (2016): Das Konzept einer negativen Dialektik. Adorno und Hegel, Tübingen 2016

Speck, K./Ivanova-Chessex, O./Wulf, C. (2013): Wirkungsstudie Service Learning in Schulen. Forschungsbericht über eine repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schüler aus sozialgenial-Schulprojekten in Nordrhein-Westfalen, Oldenburg 2013

Stanton, T./Giles, D./Cruz, N. (1999): Service-Learning. A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice, and Future, San Francisco 1999

Stark, W. (2009): Universitäten mit sozialer Verantwortung – gesellschaftliches Engagement als Wettbewerbsfaktor für eine Universität der Zukunft?. In: K. Altenschmidt/J. Miller/W. Stark (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen, Weinheim und Basel 2009, S. 16-25

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2010): Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen: Ziele, Konzepte, internationale Praxis. Online: [http://www.stifterverband.info/publikationen\\_und\\_podcasts/positionen\\_dokumentationen/mission\\_gesellschaft/mission\\_gesellschaft.pdf](http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/mission_gesellschaft/mission_gesellschaft.pdf), Stand: Oktober 2014

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2013): Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur. Online: [http://www.stifterverband.info/wissenschaft\\_und\\_hochschule/lehre/charta\\_guter\\_lehre/charta\\_guter\\_lehre.pdf](http://www.stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/lehre/charta_guter_lehre/charta_guter_lehre.pdf), Stand: Dezember 2014

Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim 1996

Strobel-Eisele, G./Wacker, A. (2009): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen, Bad Heilbrunn 2009

Strübing, J. (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils, Wiesbaden 2014

Szczesny, M./Goloborodko, G./Müller-Kohlberg, H. (2009): Bürgerschaftliches Engagement als „additives Modell“ zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen: Welche Kompetenzen

können im Mentorenprojekt "Balu und Du" erworben werden? In: E. Müller/H. Küppers/T. Brinker (Hrsg.): SQ-Forum, Schlüsselqualifikationen in Lehre, Forschung und Praxis, Ausgabe 1, 2009, S. 111–124

Terhart, E. (2005): Lehr-Lern-Methoden: Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen (Grundlagentexte Pädagogik), Weinheim 2005

Truschkat, I./Kaiser-Belz, M./Volkman, V. (2011): Theoretisches Sampling in Qualifikationsarbeiten: Die Grounded-Theory-Methodologie zwischen Programmatik und Forschungspraxis. In: G. Mey/K. Mruck (Hrsg.): Grounded Theory Reader, Wiesbaden 2011, S. 353-380

Universität zu Köln (2019a): Studium Integrale. Online: <https://www.portal.uni-koeln.de/si-details.html>, Stand Juni 2019

Universität zu Köln (2019b): Chronik. Online: <http://www.portal.uni-koeln.de/chronik.html>, Stand Juni 2018

Von Kardorff, E. (1995): Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In: U. Flick et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, Weinheim 1995, S. 3-10

Waterman, A. (1997): An Overview of Service-Learning and the Role of Research and Evaluation in Service-Learning Programs. In: A. Waterman (Hrsg.): Service-Learning: Applications From the Research, Mahwah 1997, S. 1-22

Weingart, P. (2001): Die Stunde der Wahrheit. Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft, Weilerswist 2001

Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen, Frankfurt am Main 1982

Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: G. Jüttemann (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder, Weinheim 1985, S. 227-255

Witzel, A. (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In: R. Strobl/A. Böttger (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews, Hannover 1996, S. 49-75

Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228>, Stand: Februar 2011

Woller, K. (2006): Experiential Learning Theory nach David Kolb – Theorie, Anwendung und Kritik aus englischsprachiger Literatur, Norderstedt 2006

Würz, S./Sipreck, J. (2014): Eigensinn und Engagement. Workshop im Rahmen der Bagfa Jahrestagung 2014. Online: [https://www.mitarbeit.de/fileadmin/inhalte/02\\_veranstaltungen/fwa\\_2014\\_wuerz\\_sipreck.pdf](https://www.mitarbeit.de/fileadmin/inhalte/02_veranstaltungen/fwa_2014_wuerz_sipreck.pdf), Stand Januar 2018

## **ANHANGSVERZEICHNIS**

Anhang 1: Der Interviewleitfaden

Anhang 2: Vorlage Teilnehmerdatenblatt

Anhang 3: Die einbezogenen Hintergrundinformationen zu den Lebens- und Studienbedingungen von Studierenden an Universitäten in Deutschland

## Anhang 1: Der Interviewleitfaden

Leitfragen	Konstrukt
Was hat dich am Service Learning angesprochen?	Motivation
Wie hast du dir die Arbeit vorgestellt? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie wolltest du dich einbringen?</li> <li>- Was war dir dabei besonders wichtig?</li> </ul>	Erwartungen
Hast du schon mal eine vergleichbare Aufgabe übernommen? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Im Rahmen eines Engagements</li> <li>- Als Job / im Rahmen eines Praktikums</li> </ul>	Vorerfahrung - Engagement/ beruflich
Allgemeine Rückfragen zu erlebten Situationen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Was war in dieser Situation die größte Herausforderung?</li> <li>- Wie hast du diese Situation erlebt? Wie war das für dich?</li> <li>- Wie hast du dich in dieser Situation gefühlt?</li> <li>- Wie hat sich diese Stimmung auf eure Arbeit ausgewirkt?</li> <li>- Wie bist du mit der Situation umgegangen?</li> <li>- Wie hast du die Situation gelöst?</li> </ul>	-> Zeitstrahle
Rückfragen zu Erfahrungen mit dem Kooperationspartner <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie würdest du den Kontakt zur Zielgruppe der Einrichtung beschreiben?</li> <li>- Wie schätzt du den Nutzen eurer Arbeit für die Einrichtung ein?  <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hattest du das Gefühl, dass ihr mit eurer Arbeit etwas verändern / bewirken konntet?</li> </ul> </li> <li>- Inwiefern wurde eure Arbeit wertgeschätzt?</li> <li>- Gab es die Möglichkeit, mit den Mitarbeitern in der Einrichtung über erlebte Situationen zu sprechen?</li> <li>- Wie schätzt du den Zeitaufwand ein, der für das Projekt notwendig war?</li> <li>- War euer Projekt aus deiner Sicht erfolgreich?</li> </ul>	Kooperationspartner
Rückfragen zu Erfahrungen im Seminar <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie zufrieden warst du mit der Betreuung seitens des Dozenten?  <ul style="list-style-type: none"> <li>o Hast du deine Unzufriedenheit artikuliert?</li> <li>o Hättest du dir mehr Anleitung gewünscht?</li> </ul> </li> <li>- Inwieweit konntest du durch das Seminar neue Methoden / Inhalte kennen lernen?  <ul style="list-style-type: none"> <li>o Wenn ja, in welchen Bereichen kannst du diese aus deiner Sicht später anwenden?</li> <li>o Wenn nein, hättest du dir mehr theoretischen Input gewünscht?</li> </ul> </li> <li>- Inwiefern wurden eure Erfahrungen im Seminar reflektiert?  <ul style="list-style-type: none"> <li>o Welchen Stellenwert hat die Reflexion für dich?</li> <li>o Wie hättest du dir diese Reflexion gewünscht?</li> </ul> </li> </ul>	Seminar/Dozent
Rückfragen zu Erfahrungen in der Gruppe <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie war das Verhältnis unter euch Teammitgliedern?</li> <li>- Wie hast du die Teamarbeit empfunden?  <ul style="list-style-type: none"> <li>o Habt ihr euch aus deiner Sicht ausreichend oft getroffen?</li> </ul> </li> </ul>	Soziale Dimension

<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wie hast du die Qualität eurer Arbeit empfunden?</li> <li>- Wie würdest du deine Aktivität innerhalb der Gruppe beschreiben?</li> <li>- Wie war das Rollenverhältnis innerhalb der Gruppe? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Gab es einen Teamleader?</li> <li>○ Welche Rolle hast Du selbst im Team eingenommen?</li> <li>○ Hat sich das Verhältnis im Laufe der Zeit verändert? <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wenn ja, gab es dafür einen Anlass?</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>- Wie hast du die Zusammenarbeit mit Studierenden anderer Fachbereiche und unterschiedlicher Vor-Erfahrung wahrgenommen?</li> </ul>	
<p>Rückfragen zur persönlichen Entwicklung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gab es während deines Projektes Situationen, in denen du dich überfordert gefühlt hast?</li> <li>- Wie bist du mit der Situation umgegangen?</li> <li>- Wie hast du das Problem gelöst?</li> <li>- Inwieweit konntest du dadurch Verhaltensänderungen bei dir feststellen?</li> </ul>	<p>Persönliche Entwicklung (im Projekt)</p>
<p>Was hat dir das Service Learning rückblickend gebracht? Was nimmst du mit aus deiner Erfahrung?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Würdest du aus heutiger Sicht irgendetwas anders machen?</li> <li>- Was hast du durch die Erfahrung über dich gelernt?</li> <li>- Welche Fähigkeiten konntest du durch Service Learning auf- oder ausbauen?</li> <li>- Inwiefern konntest du Wissen und Fähigkeiten aus deinem Studium anwenden?</li> </ul>	<p>Rückblick gesamt</p>
<p>In welche Bereiche kannst du deine Erfahrung aus deiner Sicht übertragen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Studienalltag</li> <li>- Leben / Alltag</li> <li>- Beruf <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Konntest du Fähigkeiten für dein zukünftiges Berufsleben sammeln?</li> <li>○ Hat sich deine Berufswahlentscheidung durch die Erfahrung verändert?</li> </ul> </li> <li>- Gesellschaft <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Inwiefern hat sich deine Einstellung zu Menschen aus anderen Lebenswelten verändert?</li> <li>○ Inwiefern hat sich deine Einstellung zu gemeinnützigem Engagement verändert?</li> <li>○ Hast du das Gefühl, dass du in dieser Gesellschaft etwas verändern kannst?</li> <li>○ Hat die Erfahrung dazu geführt, dass du dich in Zukunft mehr engagieren möchtest? <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ In welchem Bereich?</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<p>Transfer von Kompetenzen in verschiedene Lebensbereiche, Einstellung zu Engagement, zukünftige Engagementbereitschaft</p>

## Anhang 2: Vorlage Teilnehmerdatenblatt

Termin	
Interviewpartner	
Studiengang	
Fachsemester	
Angestrebter Abschluss	
Email-Adresse	
Telefonnummer	
Projekttitle	
Aufgabenstellung	
Kooperationspartner	
Zielgruppe	
Begleitseminar/Dozierender	
Sonstige Besonderheiten	

### **Anhang 3: Die einbezogenen Hintergrundinformationen zu den Lebens- und Studienbedingungen von Studierenden an Universitäten in Deutschland**

Was die Gruppe der Studierenden u.a. eint, ist die Tatsache, dass sie zur Aufnahme ihres Studiums im Laufe ihrer Schul- bzw. Ausbildungszeit alle (irgendwann irgendwie) die Hochschulzugangsberechtigung erworben haben. Im Umkehrschluss bedeutet dies jedoch nicht, dass sich Studierende generell in derselben Studien- und Lebensphase befinden.

Um der im Forschungsverlauf aufgetretenen Fragestellung nach den generellen Lebens- und Studienumständen von Studierenden nachgehen zu können, wurden im Sinne der Verfolgung sog. Bedingungspfade (vgl. Glaser/Strauss 1996, S. 139 ff.) unterschiedliche, aktuell vorliegende Forschungsberichte über die Studierendenschaft an deutschen Hochschulen gesichtet und auf ihre Relevanz für den Forschungsgegenstand hin überprüft.

Von Interesse waren dabei insbesondere:

- die Art und Weise, wie das Studium gestaltet ist (die Studienmerkmale)
- soziodemographische Merkmale der Studierendenschaft sowie
- die Frage nach der Finanzierung des Studiums,

da sich diese Aspekte als hilfreiche Ausweitung der eigenen Interpretationsperspektive im Analyseprozess herausstellten, beispielsweise auch zum besseren Verständnis der unterschiedlichen Subjektbedingungen der Studierenden. (vgl. Kap. 6.1) Als aktuellste bzw. adäquate Quelle wurde letztlich die „21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks“ (vgl. Middendorff et al. 2017) herangezogen. Dabei erfolgte eine Fokussierung auf die in der Studie zur Verfügung gestellten Zahlen und Fakten zu Studierenden an Universitäten.

Das Ziel der nachfolgenden Ausführungen ist es also nicht, ein standardisiertes Außenbild eines typischen Studierenden zu zeichnen. Vielmehr soll der Leser dafür sensibilisiert bzw. vorbereitet werden, dass es für die individuellen Beteiligungsmöglichkeiten eines Service Learners am Projekt und das damit verbundene Erkenntnisspektrum des *Lernens durch Engagement* einen Unterschied macht, ob ein Service Learner in einer behüteten, heilen Welt groß geworden ist, sich nach einem sog. Gap-Year in einem Weisenhaus in Afrika direkt an die Uni begeben hat und dabei volle finanzielle Unterstützung von den Eltern erhält oder ob ein Service Learner selbst in einem sozialen Brennpunkt aufgewachsen ist (und somit für ihn oder sie bestimmte Umstände im Projekt, wie z.B. dass die Eltern mancher Schüler kein Deutsch sprechen, bereits bekannt sind), ob er oder sie bereits berufstätig war, sein Studium komplett selbst finanzieren muss, vielleicht sogar schon Kinder hat und deshalb (de facto) nur in Teilzeit studieren kann.

### **Studienmerkmale**

Wie bereits im Kapitel zur (neuen) Studienstruktur ausgeführt, ist die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor- und Masterabschlüsse weitestgehend umgesetzt. Rund 50 % der Studierenden, die im Sommersemester 2016 für die 21. Sozialerhebung befragt wurden, sind in einem Bachelorstudiengang eingeschrieben, 27% streben einen Masterabschluss und rund 22% einen traditionellen Studienabschluss an. Die überwiegende Zahl der Studierenden an deutschen Universitäten studieren dabei in einem (formalen) Präsenzstudium (99%) im Vollzeit-Modus (93%). D.h. nur etwa 1% der Studierenden an deutschen Universitäten ist in einem berufsbegleitenden Studium eingeschrieben und ca. 7 % der Studierenden studieren (formell oder de facto) in Teilzeit. Zu den größten Fächergruppen zählen die Ingenieurwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften sowie Rechts- und Sozialwissenschaften. (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 14 ff.)

### **Sozio-demographische Merkmale und Hochschulzugangsberechtigung**

Das Durchschnittsalter der Studierenden insgesamt liegt dabei bei 24,7 Jahren, das der Bachelorstudierenden bei 23,8 Jahren und das der Masterstudierenden bei 26,8 Jahren. Ca. 6% der Studierenden studiert dabei mit Kind. Das Durchschnittsalter dieser Gruppe von Studierenden liegt dann bei 35 Jahren und der Anteil der Teilzeit-Studierenden bzw. Studierenden in berufsbegleitenden Studiengängen ist unter ihnen dann entsprechend höher. (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 24 f.)

Für die Bildungsherkunft der Studierenden spielen Faktoren wie der Schulabschluss der Eltern bzw. ihr beruflicher Abschluss eine Rolle. Sie wirken sich signifikant auf die Rahmenbedingungen des Studiums ihrer Kinder aus (z.B. Hochschulzugang, Studienverlauf, Studienfinanzierung, Zeitbudget oder Erwerbstätigkeit). Im Sommersemester 2016 gaben dabei 58% der befragten Studierenden an Universitäten an, dass mindestens ein Elternteil über einen Hochschulabschluss verfügt. 11% der Studierenden stammen demnach aus einer niedrigen Bildungsherkunftsgruppe. Dieser Wert hat sich dabei im Vergleich zum vorherigen Befragungszeitpunkt (2012) um 4 Prozentpunkte erhöht, was als eine „leichte soziale Öffnung“ interpretiert werden kann. Eine berufliche Ausbildung abgeschlossen haben an Universitäten 14% der Studierenden. Unter den deutschen und bildungsinländischen Studierenden weisen 20% der Studierenden einen Migrationshintergrund auf. Im Vergleich zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund fällt darüber hinaus auf, dass Studierende mit Migrationshintergrund von ihren Eltern in geringerem Maße finanziell unterstützt werden (43% vs. 52% Anteil am Gesamtbudget), was jedoch z.T. durch einen höheren Anteil am Gesamtbudget dieser Studierenden (18% vs. 10%) in Form von BAföG-Leistungen kompensiert wird. (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 26 ff.)

Dies leitet zur Betrachtung der generellen Einnahmensituation der Studierenden über.

### **Finanzierungsquellen des Studiums**

Von den 80% der Studierenden, die nicht mehr zuhause wohnen, werden 86% finanziell von ihren Eltern unterstützt. Rund die Hälfte der monatlichen Einnahmen der allein lebenden Studierenden stammen somit von den Eltern, wobei gilt, dass der Unterstützungsbeitrag mit dem Bildungsgrad der Eltern merklich ansteigt. Durchschnittlich 26% ihrer Einnahmen erwirtschaften die Studierenden über eigene berufliche Tätigkeiten, 12% über BAföG. Für die jeweilige Finanzierungsstruktur spielt das Alter der Studierenden eine wichtige Rolle, d.h. je älter sie sind, desto höher ist der Anteil des eigenen Verdienstes (49% bei den über 30-Jährigen im Vergleich zu 13% bei den unter 21-Jährigen) an den Gesamteinnahmen. 5% der Studierenden erhalten ein Stipendium. (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 39 ff.)

### **Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit**

Den zeitlichen Aufwand für Lehrveranstaltungen und Selbststudium in einer Semesterwoche bemessen Bachelorstudierende in einem Vollzeit-Präsenzstudium auf 32 Stunden. 68% der Studierenden an Universitäten bewerten diesen zeitlichen Aufwand dabei als (sehr) hoch, 3% als sehr niedrig.

Im bundesweiten Durchschnitt liegt der Anteil der Studierenden an Universitäten, die während der Vorlesungszeit einer Erwerbstätigkeit nachgehen, bei 69%. Mit Blick auf die Erwerbsquote lassen sich deutliche, regionale Unterschiede erkennen. Köln erreicht dabei den Spitzenwert mit 79%. Durchschnittlich arbeiten Studierende im Vollzeit-Präsenzstudium 9 Stunden pro Woche.

Spannend im Hinblick auf die soziale Herkunft der Studierenden ist auch der Vergleich der Gründe, die Studierende für ihre Erwerbstätigkeit angeben. Während 73% der Studierenden aus einer niedrigen Herkunftsgruppe angeben, dass ihr Erwerbsmotiv die Sicherung des Lebensunterhalts sei (im Vergleich zu 43% der Studierenden aus einer mit hoch bewerteten Bildungsherkunft), geben Studierende, deren Eltern selbst Akademiker sind, häufiger an, dass sie durch ihre Erwerbstätigkeit praktische Erfahrungen sammeln wollen (61% vs. 46%). (vgl. Middendorff et al. 2017, S. 56 ff.)