

Service-Learning als Bildungsformat in der bayerischen Mittelschule -  
ein Design Based Research  
zur  
methodisch-didaktischen Gestaltung und Umsetzung

Inaugural-Dissertation in der Fakultät Sozial- und Wirtschaftswissenschaften  
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

vorgelegt von  
Gabriele Griese-Heindl, geb. Griese  
aus  
Regenstauf

Bamberg, den 06.01.2021

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk steht unter der CC-Lizenz CC-BY.



URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-498028

DOI: <https://doi.org/10.20378/irb-49802>

Dekan: Universitätsprofessor Dr. Thomas Kern

Gutachter 1: Universitätsprofessor Dr. Karl-Heinz Gerholz

Gutachter 2: Universitätsprofessorin Dr. Claudia de Witt

Tag der mündlichen Prüfung: 19.03.2021

## Abstract

Service Learning, originally from the US, is seen as a promising educational method with close connection between theory and practise to promote competencies. The use in international education ranges from primary school to university with a wide variety of content orientation. Many studies have proven positive effects, quality criteria and success supporting factors of Service Learning. There is a lack of distinctions in groups of learners in differently differentiated Education Systems for creating an appropriate specific design and evaluation related to the school type. The Design Based Research focuses on "Mittelschule", one of three kinds of school after primary school in Bavaria, Germany. The DBR shows that Service Learning can effectively promote overarching objectives of the type of school as well as the aims of the subject preparing for economics and profession, called "Wirtschaft und Beruf", formerly "AWT", respectively "Arbeitslehre" in terms of life skills and democracy education, if further and expended criteria is added to general quality criteria and design parameters, identified during the research process are used. The results, which have been verified quantitatively, come from a qualitative content analysis of reflection sheets, surveys, and student interviews from three Design Cycles on the use of Service Learning that were carried out at a Bavarian "Mittelschule". The evaluation of the data shows that previously formulated success factors need to be expended in terms of content and must include people and levels outside of the immediate classroom. Transparency for everyone involved, creation of broader public, reflection methods that are adapted to the students' needs and are as free of written language as possible, and the planning of anchor events to increase and maintain motivation can all be considered as additional specific design features for "Mittelschule". The co-developed framework-process model is an instrument for elaborate modelling of service learning. It can be used to plan service learning for teaching, for structuring and locating scientific findings, or as a starting point for further theoretical discussions. Further research could deal with specific characteristics of other types of schools, tackle a structured recording of the spread of service learning in the German schools or focus further in the context of "Mittelschule".

## Zusammenfassung

Service Learning, ursprünglich aus dem US-amerikanischen Raum stammend, gilt als vielversprechendes Bildungsformat mit hohem Theorie-Praxis-Bezug zur Förderung von Kompetenzen. Der Einsatz in der internationalen Bildungslandschaft reicht dabei von der schulischen Grundbildung bis zur akademischen Ausbildung mit unterschiedlichster inhaltlicher Ausrichtung. In einer Vielzahl von Studien werden positive Wirkungen, Qualitätskriterien und Gelingensfaktoren von Service-Learning nachgewiesen. Dabei fehlen Unterscheidungen in Gruppen von Lernenden in unterschiedlich ausdifferenzierten Bildungssystemen für eine angemessene, schulartspezifischen Gestaltung und Bewertung. Der durchgeführte Design Based Research fokussiert auf den Haupt- bzw. Mittelschulbereich und zeigt, dass Service-Learning die übergeordneten Zielsetzungen der Schulart und des Fachs Wirtschaft und Beruf nach Handlungskompetenz und Demokratiebildung effektiv fördern kann, wenn neben allgemein gültigen Qualitätskriterien erweiterte und zusätzliche, im Forschungsprozess identifizierte, Gestaltungsparameter eingesetzt werden. Die Ergebnisse, die quantitativ abgesichert sind, stammen aus der Qualitativen Inhaltsanalyse von Reflexionsbögen, Befragungen und Schülerinterviews aus drei Designzyklen zum Einsatz von Service-Learning, die an einer bayerischen Mittelschule durchgeführt wurden. Die Auswertung der Daten zeigt, dass bisher formulierte Gelingensfaktoren inhaltlich erweitert werden müssen und Personen und Ebenen außerhalb des unmittelbaren Unterrichts miteinschließen müssen. Transparenz für alle Beteiligten, das Herstellen breiter Öffentlichkeit, auf die Schülerschaft angepasste, möglichst schriftsprachfreie Reflexionsmethoden und das Einplanen von Ankerereignissen zur Motivationssteigerung und zum Motivationserhalt können zusätzlich mittelschulspezifische Gestaltungsmerkmale für Service-Learning gelten.

Das mitentwickelte Rahmen-Prozess-Modell stellt ein Instrument zur elaborierten Modellierung von Service-Learning dar. Es kann als unterrichtliche Planungshilfe für Service-Learning, zur Strukturierung und Verortung von wissenschaftlichen Erkenntnissen, oder als Ausgangspunkt weiterer theoretischer Auseinandersetzung genutzt werden.

Weitere Forschung könnte sich mit spezifischen Merkmalen anderer Schularten auseinandersetzen, eine strukturierte Erfassung der Verbreitung von Service Learning im deutschen Schulkontext angehen oder weiter im Mittelschulbereich fokussieren.

## **„Der Weg ist das Ziel.“**

So alltäglich das geflügelte Wort, welches gemeinhin Konfuzius zugeschrieben wird, auch wirken mag, passender und besser könnte mein Promotionsprozess nicht beschrieben werden. Selbstverständlich liegt das Ziel des Verfassens einer Dissertationsschrift im erhofften Titel, dennoch ist der Weg dahin bedeutender als das Karriereziel. Vielleicht hätte sich eine Themenstellung finden lassen, ein Forschungsschwerpunkt, der schneller zum Ziel geführt, weniger Herausforderungen bereitgehalten, ja, manchen Ärger, Trauer, Wut überflüssig gemacht hätte. Schlussendlich kann aber festgestellt werden, ein besseres, passenderes Thema hätte es kaum geben können und schneller hätte ich rückblickend nicht ans Ziel kommen wollen und können. Zu spannend waren die Stationen auf dem Weg, der innerhalb dieses Forschungsvorhabens zurückgelegt wurde. Zu oft boten sich Gelegenheiten, die das Ankommen zwar hinauszögerten, aber mit ihrem Gehalt an Erfahrungen, wertvollen Momenten und Freude, diesen Verlust an Zeit aufwiegen konnten.

Für diese spannenden Augenblicke und Erinnerungen, Erfahrungen und Erlebnisse danke ich den Schülerinnen und Schülern, deren Eltern, der Schulleitung und Schulfamilie der Mittelschule Laaber, der Leitung, dem Personal und den Bewohnerinnen und Bewohnern des Argula-von-Grumbach-Haus in Nittendorf und vor allem der Klassenleitung, meiner Kollegin und Freundin Nathalie Stangl. Ohne sie hätte diese Reise nicht stattfinden können.

Zu jeder Reise gehören Gefährten, die aufpassen, dass man sich nicht verirrt, die aufmerksam machen, was der Weg bietet.

Für diese Art der Reisebegleitung danke ich meinem Doktorvater Professor Dr. Karl-Heinz Gerholz herzlich. Er achtete darauf, das Ziel trotz aller Umwege nicht aus den Augen zu verlieren und war zur Stelle, wenn eine Richtungsentscheidung anstand.

Nach dem Weg fragte ich auch Herrn Dr. Peter Herdegen, der mir mit Freundschaft und viel Sachwissen wertvolle Reisehinweise und Ermutigung gab, wenn der Weg zu beschwerlich schien.

Danken möchte ich auch allen, denen ich während meiner Reise immer wieder begegnet bin, denen ich von den bisherigen Stationen meines Wegs erzählen konnte, die mir Hinweise gaben, Mut machten und so manches Mal für klare Sicht sorgten.

Besonderer und größter Dank gilt den „Leitplanken“ in meinem Leben, die durch ihre Liebe, Geduld, Unterstützung, andauerndes Verständnis und jede erdenkliche Hilfe, mir so manches Hindernis aus dem Weg räumten, mich auf meiner Reise in der Spur hielten und vorliegende Arbeit dadurch ermöglichten: Meiner Familie. Dabei danke ich auch denen, die das Erreichen nicht mehr miterleben konnten.

Auch die schönste Reise geht einmal zu Ende und man freut sich trotz des schönen und interessanten Wegs auf das Ankommen. Das Ziel ist erreicht. Danke.

Gabriele Griesse-Heindl, April 2021

# Inhalt

Tabellenverzeichnis .....	VIII
Abbildungsverzeichnis .....	X
Abkürzungsverzeichnis.....	XI
<b>TEIL I: Zur Arbeit und zum forschungsmethodischen Vorgehen.....</b>	<b>13</b>
1. Ausgangssituation .....	13
2. Ziele der Arbeit .....	17
3. Forschungsfragen und Vorgehen im Überblick .....	18
4. Aufbau der Arbeit.....	19
5. Design Based Research - Methodik und Forschungsansatz .....	21
5.1 Design Based Research als Forschungsansatz.....	21
5.2 DBR im Forschungsprozess .....	29
5.3 Vorgehensweise, Evaluationsstrategie und Evaluationsmethoden im DBR .....	34
5.3.1 Vorgehen in Phase 1 – Explorations- und Analysephase des DBR .....	35
5.3.2 Vorgehen und Evaluationsmethoden in Phase 2 – Design und Konstruktion.....	36
5.3.3 Vorgehen und Evaluationsmethoden der Phasen 3a und 3b – Design 3 .....	43
5.3.4 Vorgehen in Phase 4 – Ergebnisse und Reflexion des DBR .....	44
5.4 Erhebungsinstrumente und -methoden im DBR .....	44
5.4.1 Reflexionsbögen als Datenquelle der qualitativen Inhaltsanalyse .....	45
5.4.2 Schriftliche Befragungen.....	45
5.4.3 Schülerinterviews .....	46
5.4.4 Fragebogen zur quantitativen Auswertung.....	46
<b>TEIL II: Grundlegende Auseinandersetzung mit Service-Learning.....</b>	<b>47</b>
6. Zur theoretischen Fundierung von Service-Learning .....	47
6.1 Von der Kritik am Bildungswesen zum Service-Learning.....	47
6.1.1 Pädagogische und methodische Wurzeln .....	47
6.1.2 Einführung und Verbreitung von Service-Learning – kurzer Überblick.....	51
6.2 Definition(en) von Service-Learning und Abgrenzung zu verwandten Konzepten .....	54
6.3 Merkmale, Qualitätskriterien und Gelingensfaktoren von Service-Learning .....	60
6.3.1 Qualitätsmerkmale .....	61
6.3.2 Gelingensfaktoren .....	65
6.4 Zielsetzungen und Wirkungsebenen von Service-Learning.....	67
6.5 Modelle zur Analyse verschiedener Aspekte von Service-Learning .....	69
7. Zum Forschungsstand von Service-Learning.....	74
7.1 Forschung im Kontext Hochschule .....	79
7.2 Forschung im Kontext Schule.....	80
7.3 Weitere Forschungskontexte und Trends.....	83
7.4 Der aktuelle Forschungsstand und Service-Learning in der Mittelschule .....	84
8. Auf dem Weg zu Service-Learning in der Mittelschule.....	85
9. Zum Verständnis von Service-Learning im Forschungsprozess .....	85
9.1 Arbeitsbegriff und Modellentwicklung.....	86
9.2 Bildungsbegriff und bildungstheoretische Didaktik in Arbeitsbegriff und Modell von Service-Learning .....	92
9.3 Konstruktivistischer Wissens- und Lernerwerb als Komponente des Arbeitsbegriffs von Service-Learning.....	96
9.4 Zur Projektmethode .....	102
9.5 Verständnis von Service-Learning innerhalb der Forschungsarbeit - Zusammenfassung zum Arbeitsbegriff und zum Rahmen-Prozess-Modell von Service-Learning.....	105

<b>TEIL III: Die Bayerische Mittelschule als Ort von Service-Learning .....</b>	<b>108</b>
<b>10. Herleitung, Darstellung und Konkretisierung der Forschungsfrage(n) .....</b>	<b>108</b>
<b>11. Service-Learning als Bildungsformat der bayerischen Mittelschule.....</b>	<b>110</b>
<b>11.1 Die bayerische Mittelschule .....</b>	<b>110</b>
11.1.1 Die Schülerschaft der (bayerischen) Mittelschule .....	112
11.1.2 Der Lehrplan der Bayerischen Mittelschule.....	115
<b>11.2 Zwischenfazit .....</b>	<b>119</b>
<b>11.3 Curriculare fachliche Anknüpfung.....</b>	<b>121</b>
11.3.1 Das Fach Wirtschaft und Beruf (WiB).....	122
11.3.2 Das Fach Wirtschaft und Beruf als curricularer Anknüpfungspunkt für Service-Learning .....	126
<b>12. Das Rahmen-Prozess-Modell von Service-Learning für den Gesamtkontext der bayerischen Mittelschule .....</b>	<b>129</b>
<b>13. Service-Learning in der unterrichtlichen Wirklichkeit.....</b>	<b>131</b>
<b>13.1 Darlegung von Vorannahmen und Vorverständnis.....</b>	<b>131</b>
<b>13.2 Vorgehen, Besonderheiten und Zugang zum Feld.....</b>	<b>134</b>
<b>13.3 Die Ausgangslage an der Mittelschule des Untersuchungsdesigns.....</b>	<b>137</b>
<b>14. Entwicklung und Design des ersten Designzyklus .....</b>	<b>138</b>
<b>14.1 Entwicklung eines Service-Learning für den DBR.....</b>	<b>139</b>
14.1.1 Ermittlung der Bedarfe, Auswahl der Engagement-Orte und Festlegung der außerschulischen Kooperationspartner .....	140
14.1.2 Prämissen, Vorgaben und unterrichtsdidaktische Planungen für das Service-Learning im Rahmen des Forschungsprojekts .....	143
14.1.3 Das Konzept des Service-Learning in der Entwicklungsphase des DBR.....	148
<b>14.2 Erprobung und Durchführung Designzyklus 1 .....</b>	<b>149</b>
14.2.1 Abweichungen vom geplanten Service-Learning .....	151
14.2.2 Organisatorische Besonderheiten/Unterschiede der Gruppierungen bei der Durchführung des Service-Learning.....	152
14.2.3 Unterrichtsdidaktische und methodische Umsetzung und Vorgehen .....	153
14.2.4 Die Durchführung des Service-Learning aus Sicht des DBR .....	155
<b>14.3 Evaluation des ersten Designzyklus .....</b>	<b>157</b>
14.3.1 Erhebungsinstrumente des ersten Designzyklus im Überblick .....	157
14.3.2 Beschreibung der Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden der Evaluation im ersten Designzyklus.....	159
14.3.3 Auswertung und Interpretation.....	161
<b>15. Folgerungen für den weiteren Einsatz des Service-Learning Konzepts und einen weiteren Designzyklus .....</b>	<b>174</b>
<b>15.1 Folgerungen für das methodisch-didaktische Vorgehen .....</b>	<b>174</b>
<b>15.2 Folgerungen für den zweiten Designzyklus im DBR .....</b>	<b>174</b>
<b>15.3 „Ankerereignisse“ .....</b>	<b>175</b>
<b>16. Entwicklung und Design des zweiten Designzyklus.....</b>	<b>177</b>
<b>16.1 Weiterentwicklung des Service-Learning für den DBR.....</b>	<b>179</b>
16.1.1 Veränderungen der Gruppenzusammensetzung und des Engagements .....	179
16.1.2 Konstanten, Veränderungen und unterrichtsdidaktische Planungen.....	181
16.1.3 Veränderungen am Design des DBR .....	182
<b>16.2 Erprobung in einem zweiten Designzyklus .....</b>	<b>183</b>
16.2.1 Durchführung des Service-Learning im zweiten Designzyklus.....	183
16.2.2 Organisatorische Besonderheiten/Unterschiede der Gruppierungen bei der der Durchführung des Service-Learning im zweiten Designzyklus .....	183
16.2.3 Unterrichtsdidaktische und methodische Umsetzung und Vorgehen .....	184
16.2.4 Die Durchführung des Service-Learning aus Sicht des DBR .....	185
<b>16.3 Evaluation des zweiten Designzyklus.....</b>	<b>186</b>
16.3.1 Erhebungsinstrumente im zweiten Designzyklus im Überblick .....	188
16.3.2 Beschreibung der Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden der Evaluation im zweiten Designzyklus.....	188

16.3.3	Auswertung und Interpretation.....	189
<b>17.</b>	<b>Summative Auswertung von Designzyklus 1 und Designzyklus 2 .....</b>	<b>195</b>
17.1	Erhebungsinstrumente und Vorgehen.....	196
17.2	Auswertung und Interpretation .....	205
17.2.1	Analyse und Ergebnisse in Bezug auf Wirksamkeit bzw. Erfolg bei Schülerinnen und Schülern .....	206
17.2.2	Zwischenfazit zur Wirksamkeit auf die Schülerinnen und Schüler .....	228
17.2.3	Ergebnisse in Bezug auf Gestaltungsparameter und Gelingensfaktoren .....	230
17.2.4	Fazit zu Qualitätskriterien und Gelingensfaktoren.....	255
17.3	Zwischenfazit - Folgerungen und Beitrag zur Forschungsfrage .....	256
17.3.1	Gelingensfaktor „Transparenz für alle Beteiligten“ .....	257
17.3.2	Gelingensfaktor „Anerkennung und Verlaufsmotivation für alle Beteiligten“ .....	259
17.3.3	Gelingensfaktor „Öffentlichkeitsarbeit als eigenständige Form der Anerkennung und Würdigung“ .....	260
17.3.4	Gelingensfaktor „Geplante ‚Ankerereignisse‘ in ausreichender Zahl“ .....	261
17.3.5	Reflexionsmethoden für Mittelschülerinnen und Mittelschüler .....	261
<b>18.</b>	<b>Entwicklung und Design des dritten Designzyklus .....</b>	<b>265</b>
18.1	Entwicklung eines Service-Learning für den DBR.....	265
18.1.1	Ausgangssituation und veränderte Untersuchungsgruppe .....	266
18.1.2	Prämissen, Vorgaben und unterrichtsdidaktische Planungen für das Service-Learning im dritten Designzyklus.....	267
18.1.3	Das Konzept des Service-Learning in der Entwicklungsphase des DBR aus Forschungsperspektive.....	271
18.2	Erprobung in einem dritten Designzyklus.....	273
18.2.1	Durchführung des Service-Learning im dritten Designzyklus .....	273
18.2.2	Die Durchführung des Service-Learning aus Sicht des DBR .....	274
18.3	Evaluation des dritten Designzyklus .....	274
18.3.1	Erhebungsinstrumente und Auswertung im Designzyklus 3 .....	274
18.3.2	Datenanalyse, Auswertung und Interpretation nach fokussierten Gestaltungsparametern .....	275
18.3.3	Datenanalyse, Auswertung und Interpretation nach Wirksamkeit.....	279
<b>19.</b>	<b>Die Gestaltung von Service-Learning in der bayerischen Mittelschule – Fazit und Beantwortung der Forschungsfrage(n) .....</b>	<b>283</b>
19.1	Beitrag der Forschungsarbeit zum Einsatz von Service-Learning in der unterrichtlichen Wirklichkeit – Folgerungen für die Praxis .....	299
19.2	Beitrag der Forschungsarbeit zum wissenschaftlichen Diskurs des Bildungsformats Service-Learning – Anknüpfung an Theorie und Forschung .....	301
<b>TEIL IV:</b>	<b>Qualität und Leistung des Forschungsprozesses .....</b>	<b>303</b>
<b>20.</b>	<b>Reflexion des Forschungsprozesses und offene Forschungsfragen .....</b>	<b>303</b>
20.1	Gütekriterien qualitativer Forschung in vorliegender Arbeit und im Forschungsprozess .....	303
20.2	Gütekriterien des DBR im Forschungsprozess .....	305
20.3	Hinweise auf Forschungsdesiderate .....	307
20.4	Abschließende Gedanken.....	308
	Literaturverzeichnis .....	311
	Hinweise zu den Anhängen.....	XIII

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Überblick zu den Forschungsfragen/zielen .....	18
Tabelle 2	Entwicklungsstadien von Interventionen, Evaluationsschwerpunkte, typische Evaluationsstrategien und -methoden nach McKenney & Reeves (vgl. McKenney & Reeves 2018, S.163-179).....	26
Tabelle 3	Übersicht zum Ablauf des Forschungsdesign .....	30
Tabelle 4	Erhebungsinstrumente der Kontextanalyse im Überblick .....	37
Tabelle 5	Erhebungsinstrumente Designzyklus 1 .....	39
Tabelle 6	Erhebungsinstrumente Designzyklus 2 .....	41
Tabelle 7	Erhebungsinstrumente Designzyklus 3 .....	43
Tabelle 8	Typologie von Service-Learning nach Sigmon 1994.....	59
Tabelle 9	Qualitätskriterien und didaktische Prinzipien von Service-Learning (vgl. National Youth Leadership Council 2008; Seifert et al. 2012, 14; Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung 2019) .....	63
Tabelle 10	Zielsetzungen und Wirkebenen von Service-Learning (vgl. Hofer 2007, 39; Sliwka & Frank 2004, 15, Reinders 2016, 201) .....	68
Tabelle 11	Auswahlliste Service- bzw. Engagement-Partner und -Orte zum Ende der 8. Jahrgangsstufe .....	140
Tabelle 12	Schülerinnen und Schüler des Untersuchungsdesign im Vergleich mit Daten der bayerischen Mittelschulen (eigene Darstellung) .....	150
Tabelle 13:	Gruppeneinteilung Designzyklus 1 .....	151
Tabelle 14	Eingesetzte Evaluationsinstrumente im Designzyklus 1 .....	157
Tabelle 15	„einfacher“ Kodierleitfaden .....	160
Tabelle 16	Auswertung Frage 6 und 7 des Fragebogens am Präsentationsabend (FBP) .....	171
Tabelle 17	Gruppeneinteilung Designzyklus 2 .....	180
Tabelle 18	Erhebungsinstrumente im zweiten Designzyklus.....	187
Tabelle 19	Auflistung der Erhebungsinstrumente mit Verschlüsselung .....	196
Tabelle 20	Beispiel Induktives Verfahren.....	200
Tabelle 21	Kategorienbildung induktiv/deduktiv am Beispiel.....	201
Tabelle 22	Abschlussfragebogen (FBA), Item 37.....	207
Tabelle 23	Kategorie Sozialkompetenz .....	208
Tabelle 24	Abschlussfragebogen (FBA), Item 42.....	209
Tabelle 25	Abschlussfragebogen (FBA), Item 14.....	210
Tabelle 26	Kategorie Personalkompetenz.....	211
Tabelle 27	Abschlussfragebogen (FBA), Item 17.....	214
Tabelle 28	Abschlussfragebogen (FBA), Item 25.....	215
Tabelle 29	Kategorie Methodenkompetenz .....	215
Tabelle 30	Abschlussfragebogen (FBA), Item 38 und 40.....	217
Tabelle 31	Kategorie Fachkompetenz.....	218
Tabelle 32	Kategorie Sachkompetenz.....	219
Tabelle 33	Kategorie Demokratieförderliche Handlungsweisen und Kompetenzen .....	221
Tabelle 34	Abschlussfragebogen (FBA), Item 29 und 31 .....	222
Tabelle 35	Abschlussfragebogen (FBA), Item 30.....	222
Tabelle 36	Abschlussfragebogen (FBA), Item 1.....	223
Tabelle 37	Abschlussfragebogen (FBA), Item 3.....	224
Tabelle 38	Abschlussfragebogen (FBA), Item 4.....	224
Tabelle 39	Abschlussfragebogen (FBA), Item 5.....	224
Tabelle 40	Abschlussfragebogen (FBA), Item 6.....	225
Tabelle 41	Abschlussfragebogen (FBA), Item 21.....	225
Tabelle 42	Abschlussfragebogen (FBA), Item 12.....	225
Tabelle 43	Abschlussfragebogen (FBA), Item 13.....	226
Tabelle 44	Abschlussfragebogen (FBA), Item 36.....	226
Tabelle 45	Abschlussfragebogen (FBA), Item 42.....	227
Tabelle 46	Abschlussfragebogen (FBA), Item 53 und 54.....	229
Tabelle 47	Abschlussfragebogen (FBA), Item 55.....	229
Tabelle 48	Abschlussfragebogen (FBA), Item 7,8 und 10.....	233



Tabelle 49	Abschlussfragebogen (FBA), Item 33.....	233
Tabelle 50	Abschlussfragebogen (FBA), Item 19 und 24.....	234
Tabelle 51	Abschlussfragebogen (FBA), Item 11.....	235
Tabelle 52	Abschlussfragebogen (FBA), Item 47.....	236
Tabelle 53	Abschlussfragebogen (FBA), Item 9.....	238
Tabelle 54	Abschlussfragebogen (FBA), Item 39.....	238
Tabelle 55	Abschlussfragebogen (FBA), Item 18.....	239
Tabelle 56	Abschlussfragebogen (FBA), Item 51.....	240
Tabelle 57	Abschlussfragebogen (FBA), Item 50.....	240
Tabelle 58	Abschlussfragebogen (FBA), Item 22.....	241
Tabelle 59	Abschlussfragebogen (FBA), Item 48.....	241
Tabelle 60	Abschlussfragebogen (FBA), Item 32.....	241
Tabelle 61	Abschlussfragebogen (FBA), Item 15.....	242
Tabelle 62	Abschlussfragebogen (FBA), Item 16 und 20.....	245
Tabelle 63	Abschlussfragebogen (FBA), Item 23.....	245
Tabelle 64	Gefühle während des Service-Learning, Durchschnittsausprägung.....	246
Tabelle 65	Abschlussfragebogen (FBA), Item 27 und 35.....	247
Tabelle 66	Abschlussfragebogen (FBA), Item 43 und 46.....	248
Tabelle 67	Abschlussfragebogen (FBA), Item 44.....	248
Tabelle 68	Abschlussfragebogen (FBA), Item 26.....	254
Tabelle 69	Abschlussfragebogen (FBA), Item 28.....	254
Tabelle 70	Abschlussfragebogen (FBA), Item 45.....	263
Tabelle 71	Qualitätskriterien Service-Learning mit curricularer Anbindung an Verbraucherbildung (Qualitätskriterien: vgl. NYLC 2008; Seifert et al. 2012, 14; Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung 2019; vgl. Tab.9).....	268

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Design Based Research im Überblick (eigene Abbildung nach Fraefel 2014, 9) .....	22
Abbildung 2	Design Based Research (McKenney & Reeves 2018, 83) .....	23
Abbildung 3	Design Based Research mit Subzyklen in der Entwicklungsphase (in Orientierung an Reinmann 2017).....	24
Abbildung 4	Der Design Based Research des Forschungsvorhabens - Forschungsmodell .....	33
Abbildung 5	Verortung von Service-Learning in Formen praktischer und sozialer Tätigkeiten in einer Gemeinschaft (eigene Abbildung) .....	58
Abbildung 6	Visualisierung der Gleichwertigkeit und Verzahnung von Service und Learning (eigene Abbildung).....	60
Abbildung 7	Rahmenmodell für Service-Learning (entnommen aus Roldan, Strange & David 2004) .....	70
Abbildung 8	Prozess- und Strukturmerkmale von Service-Learning (entnommen aus Reinders 2016, 35) .....	70
Abbildung 9	Austauschprozesse auf der Individualebene (nach Reinders 2016, 35) .....	71
Abbildung 10	Rahmenmodell für Service-Learning (Whitley & Walsh 2014, 18) .....	71
Abbildung 11	Modell der Demokratiekompetenz bei Service-Learning (Mauz & Gloe 2019, 9).....	72
Abbildung 12	Didaktische Modellierung von Service-Learning (entnommen aus Gerholz, Götzl & Struck 2020, 272) .....	73
Abbildung 13	Erste Annäherung an Rahmen-Prozess-Modell von Service-Learning im deutschen Schulkontext (eigene Abb. auf Grundlage der Modelle von Roldan et al. 2004 und Reinders 2016).....	86
Abbildung 14	Weiterentwicklung des Rahmen-Prozess-Modell von Service-Learning im deutschen Schulkontext (eigene Abb. auf Grundlage der Modelle von Roldan et al. 2004, Reinders 2016 und Gerholz & Losch 2015).....	88
Abbildung 15	Rahmen-Prozess-Modell von Service-Learning im deutschen Schulkontext (eigene Abbildung auf Grundlage der Modelle von Roldan et al. 2004, Reinders 2016 und Gerholz & Losch 2015) .....	95
Abbildung 16	Kreislaufmodell erfahrungsbasiertes Lernen (Kolb & Kolb 2013, 8) .....	100
Abbildung 17	Exemplarische Verortung von „Anerkennung und Vielfalt“ als Teilkompetenz der Demokratiebildung nach Mauz & Gloe (2019) auf der Individualebene im Rahmen-Prozess-Modell (eigene Abbildung).....	107
Abbildung 18	Kompetenzstrukturmodell für das Fach Wirtschaft und Beruf (LehrplanPlus).....	122
Abbildung 19	Rahmen-Prozess-Modell für den bayerischen Mittelschulbereich eigene Abbildung (größere Abbildung siehe Anhang) .....	129
Abbildung 20	Ausschnitt Material analog leittextbasierte Projektprüfung - Passung zwischen Selbstbestimmung und Vorgaben .....	237
Abbildung 21	Rahmen-Prozess-Modell von Service-Learning in der Bayerischen Mittelschule mit Bezug zum konkreten Service-Learning .....	257
Abbildung 22	Service-Learning im Gesamtkontext der bayerischen Mittelschule .....	283

## Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Beschreibung
ALS	Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche
ASF-KJ	Attribuierungsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche
AWT	Arbeit-Wirtschaft-Technik (Schulfach der Mittelschule sukzessive ersetzt durch WiB ab Schuljahr 2016/17)
BayVerf	Bayerische Verfassung
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BLLV	Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnen Verband
BLZ	Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
BYOD	Bring your own device, bedeutet eigene private Endgeräte zur Nutzung in Firmen, Institutionen, etc. mitzubringen
ca.	circa
CCELL	Center for Community Engagement, Learning, and Leadership
DeSeCo	Definition and Selection of Competencies
DBR	Design Based Research
d.h.	das heißt
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
ebd.	Ebenda
EK	Europäische Kommission
etc.	et cetera
e. V.	Eingetragener Verein
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
IARSLCE	International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
i. e. S.	im engeren Sinn
ISB	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
i. w. S.	im weiteren Sinn
K-12	Abkürzung und Bezeichnung für den primären (Kindergarten) und sekundären (bis zum 12. Schuljahr) Bildungsbereich im US-amerikanischen Raum
KMK	Kultusministerkonferenz
m. E.	mit Einschränkungen
LAVI	Lern- und Arbeitsverhaltensinventar
LBE	Landesnetzwerk „Bürgerschaftliches Engagement“ in Bayern
LDE	Lernen durch Engagement
LSL	Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten
lt.	laut (Präposition)
NYLC	National Youth Leadership Council
o. D	ohne Datumsangabe
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development, dt.
o. J.	ohne Jahr

PISA	Programme for International Student Assessment, dt. Programm zur internationalen Schülerbewertung)
SESSKO	Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts
SELLMO	Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation
SMV	Schülermitverantwortung
sog.	sogenannt
StMUK	Staatsministerium für Unterricht und Kultus
StMBW	Staatsministerium für Bildung und Wissenschaft
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
u. a.	unter anderem, und andere
u. ä.	und ähnliche/und ähnliches
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche
WiB	Wirtschaft und Beruf (Schulfach der bayerischen Mittelschule, eingeführt mit dem LehrplanPlus seit 2016/2017)
WJD	Wirtschaftsjunioren Deutschland e.V.
z. B.	zum Beispiel

## **TEIL I: Zur Arbeit und zum forschungsmethodischen Vorgehen**

### **1. Ausgangssituation**

Schülerinnen und Schüler der bayerischen Haupt- und Mittelschule wie auch deren Lehrkräfte finden sich wieder in einer Vielzahl von Anforderungen und Lebenssituationen, die sich in ihrer Kombination als „besonders“, zumindest als „verschieden“ zu anderen Schularten bezeichnen lassen. Eine Rolle spielen u.a. die Schülerschaft, die Charakteristik und Leistungsfähigkeit der Schulart, wie auch deren gesellschaftliche Wahrnehmung, Einschätzung und Anerkennung. Die Schülerschaft an bayerischen Mittelschulen ist gekennzeichnet durch ein hohes Maß an Heterogenität in Bezug auf soziokulturellen Status, Lern- und Leistungsfähigkeit. In der Regel treten die Schulabgängerinnen und -abgänger der Mittelschule früher ins Berufsleben ein als Schülerinnen und Schüler anderer Schularten. Sie müssen die Wahl eines Erstberufs treffen, während zeitgleich altersbedingt herausfordernde Entwicklungsaufgaben zu bewältigen sind. Dabei treffen sie auf die Anforderungen, die an zukünftige Auszubildende gestellt werden. Daraus entstehen Spannungsfelder für Schülerinnen und Schüler, wie auch für die Lehrerschaft und Erfolgsdruck wird aufgrund der Erwartungen aus Wirtschaft und Gesellschaft erzeugt. Ergebnisse aus Schulleistungstests und Bildungsvergleichen, beispielsweise PISA, TIMMS oder IGLU, werden häufig nicht erfolgsorientiert, sondern misserfolgsofokussiert dargestellt und medial verbreitet. Schulangst, Überforderung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, Burn-Out-Syndrom bei Lehrkräften, öffentlich geäußerte Unzufriedenheit von Ausbildern und für Ausbildung Verantwortliche zur Ausbildungsreife von Schulabgängerinnen und -abgängern bestimmen bzw. bestimmten das medial verbreitete Bild von Schule, insbesondere der Mittel- bzw. Hauptschule (vgl. z. B. Ritschel 2019; DER SPIEGEL 2010).

Man kann u. a. an die aktuellen Diskussionen zu Inklusion oder Digitalisierung der Schulen denken, die nicht nur von Beteiligten, u. a. Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft, sondern medial und gesellschaftlich sehr breit geführt werden.

Darauf häufig folgende Diskurse über Methodik und Didaktik und einhergehend damit Änderungen in Lehrplänen und rechtlichen Rahmenbedingungen erzeugen Druck und teilweise Unwillen auf Seiten aller Beteiligten. So verweist beispielsweise Gebauer gegenüber der Süddeutschen Zeitung (2018) auf die negativen Folgen bezüglich der Anforderungen an Lehrkräfte seit der PISA Studie 2000. Bereits 2013 wurden zunehmender Druck und Überforderungsgefühle in einer groß angelegten Studie im Auftrag der Konrad Adenauer Stiftung belegt (vgl. Henry-Huthmacher 2013).

Daraus resultierende Forderungen und Wünsche aller am Schulleben Beteiligten nach besserer Ausstattung, weiteren Veränderungen an Lehrplänen und Änderungen der Lehrerbildung mögen oftmals übertrieben erscheinen, sind aber durchaus verständlich und an einigen Stellen auch belegbar: So brachen 2019 mehr als 25 % der Auszubildenden mit Haupt- oder Mittelschulabschluss ihre Ausbildung ab (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2019, 14), verließen ca. 20 % der Mittelschülerinnen und -schüler in Bayern die Schule ohne Abschluss (vgl. Bayerisches Landesamt für Schule 2018, 26), gab bei einer Umfrage unter bayerischen Lehrkräften jede Dritte an, Burn-Out-Symptome bei sich auszumachen (vgl. Bayerischer Rundfunk 2017) und wurden 2016 ca. 12 % der Lehrkräfte krankheitsbedingt bzw. aufgrund von Dienstunfähigkeit frühpensioniert (vgl. Statistisches Bundesamt 2014). Trotz einiger Schwankungen, Gesetzesänderung zu Pensionsansprüchen oder verbessertem Lehrstellenmarkt, bleiben die genannten Zahlen seit Jahren konstant.

Negative Verhaltensmuster bei Lehrkräften nehmen auch in Bezug auf Schulqualität zu (vgl. Schaarschmidt 2016), was dem öffentlichen Bild von schulischer Bildung zusätzlich abträglich ist. Gerade Haupt- und Mittelschulen werden eher negativ wahrgenommen und bedürften einer Verbesserung des Images.

Eltern der Mittelschicht wollen ihre Kinder nicht auf eine Mittelschule schicken und sehen die Schulart Haupt- bzw. Mittelschule als negativ konnotiert an (vgl. Henry-Huthmacher 2013, 2). Wie negativ die Sicht auf diese Schulform ist, lässt sich beispielsweise u. a. daran ablesen, dass das Ansehen eines Berufsbildes und damit das Interesse und die Bereitschaft, sich in diesem Beruf zu engagieren, entscheidend davon abhängt, wie sehr dieser Beruf in Zusammenhang mit Hauptschülern gebracht wird. Man möchte nicht „ungebildet“ wie Hauptschüler wirken (vgl. BMBF 2020, 58-59). Ein Versuch das Image der Hauptschulen zu verbessern, u. a. durch deren Umbenennung in Mittelschulen bei dem Angebot des sogenannten „M-Zug“, dem Mittlere Reife Zug in Bayern, blieb, wenn man die sinkenden Schülerzahlen an dieser Schulart betrachtet, erfolglos.

Auch die Haltung von Seiten der Wirtschaft trägt zu einer negativen Einschätzung gegenüber der Mittelschule und zum Aufbau von Druck für Schülerinnen und Schüler wie auch Lehrkräfte bei: Ausbilder sind bereit, Lehrstellen an Haupt- oder Mittelschüler, lernschwächere Schülerinnen und Schüler zu vergeben, beklagen gleichzeitig damit verbundene Herausforderungen (vgl. Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) 2019, 8). Zudem sind Ausbilder höheren Schulabschlüssen nicht abgeneigt und besetzen

Ausbildungsstellen mit Bewerberinnen und Bewerbern, die diese höheren Abschlüsse im Bewerbungsprozess nachweisen (vgl. BMBF 2019, 38).

Ein Versuch, beispielsweise die Erwartungen von Ausbildern besser zu erfüllen und die Schülerinnen und Schüler besser vorzubereiten, stellt die Erarbeitung des neuen kompetenzorientierten Lehrplans dar. Die Arbeit daran wurde bereits unmittelbar nach der Einführung des Lehrplans 2004 begonnen, begünstigt und ausgelöst durch den „PISA Schock“ im Jahr 2000, als dem deutschen Bildungssystem unterdurchschnittliche Effektivität bescheinigt wurde. Die Ergebnisse bei Vergleichsstudien konnten durch eine Vielzahl an Bemühungen gesteigert werden, so dass Deutschland seit 2009 im internationalen Vergleich einen Platz im oberen Drittel erreichen kann.

Es gilt also über neue Lehr-Lern-Wege nachzudenken, die die beschriebenen Spannungsfelder auflösen und Schief lagen zu beseitigen vermögen. Im Zuge des kompetenzorientierten Lehrplans wie auch auf Basis einer breiten Forschung zu Lehren und Lernen, gibt es eine Reihe von praxiserprobten Unterrichtskonzepten und Methoden, mit denen diese Herausforderung angegangen werden kann. Projekt, Praktikum oder Schülerfirma als im Lehrplan verankerte Methoden des Fachs „Wirtschaft und Beruf“, Bildungsoffensiven wie der „Bildungspakt Bayern“ mit dem Schulversuch „TAFF – Talente finden und fördern an der Mittelschule“ oder konstruktive Elternarbeit lassen sich hier als Beispiele für den bayerischen Mittelschulbereich nennen. Die Verknüpfung zwischen theoretischer und praxisorientierter Vorbereitung auf das Arbeits- und Wirtschaftsleben, was eine mündige und verantwortungsbewusste Teilhabe an der Gesellschaft impliziert, steht dabei im Vordergrund.

Als neue, weitere Methode oder Unterrichtsformat zur Verstärkung des Theorie-Praxis-Bezugs, bietet sich, über die genannten Methoden hinaus, Service-Learning an, das unter dem Begriff „Lernen durch Engagement-LdE“ zunehmend an Aufmerksamkeit gewinnt. Durch die enge Zusammenarbeit mit einem oder mehreren Partnern in und aus der Praxis können theoretische Bildungsinhalte durch die Schülerinnen und Schüler entweder selbst in die Schule getragen oder am Praxisort in der Realität überprüft werden. Dadurch erleben die Lernenden Selbstwirksamkeit und praktische Sinnhaftigkeit theoretischer Inhalte. Die individuellen Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler können dabei berücksichtigt werden. Zeitgleich profitiert der Praxispartner vom Engagement der Lernenden.

Durch diese enge Verzahnung eröffnet sich für beide Bereiche, Schule wie Wirtschaft, die Möglichkeit gegenseitiger Einblicke und vertieften Verständnisses, wodurch eine verbesserte Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf künftige Anforderungen wahrscheinlich wird.

Es bietet sich auch die Chance, ein realistisches Bild der Leistungsbereitschaft und -fähigkeit von Mittelschulabsolventinnen und -absolventen in die Betriebe und damit in die Öffentlichkeit zu transportieren.

Service-Learning, um das es in dieser Arbeit geht, wird nicht in Konkurrenz zu etablierten Methoden gesehen, sondern als Ergänzung und Alternative. Als Unterrichtskonzept kann es neue und andere Verknüpfungsmöglichkeiten bieten, die nicht nur dem Praxispartner, sondern auch der Entlastung von Lehrkräften dienlich sein können. Was hier als bloße Behauptung steht, wird ausführlich im Rahmen vorliegender Arbeit dargestellt.

Innerhalb der Forschung zu Service-Learning stehen eine Vielzahl von Veröffentlichungen zur Wirksamkeit einer eher überschaubaren Anzahl von Veröffentlichungen gegenüber, die sich mit der methodisch-didaktischen, pädagogischen Gestaltung von Service-Learning auseinandersetzen (siehe dazu Kapitel 7). Die Frage nach der Effektivität von Service-Learning wird in vielen Fällen positiv nachgewiesen. Dabei reicht die Bandbreite von Steigerung des Selbstwertgefühls über Nachteilsausgleich und Förderung benachteiligter Schülerinnen und Schüler bis zur Leistungssteigerung beim Erwerb von Kompetenzen.

Es deutet also einiges darauf hin, dass Service-Learning ein Bildungsformat bzw. eine Unterrichtsmethode ist, die den eingangs beschriebenen Spannungsfeldern des Haupt- und Mittelschulkontextes begegnen kann.

Bisher gibt es einen Mangel an passgenauer Konzeption und Forschungsarbeiten zu Service-Learning im Mittelschulbereich. Ergebnisse und Forschungen liegen entweder für den Sekundarbereich aus dem nicht deutschsprachigen Raum bzw. in Mehrzahl aus dem US-amerikanischen Raum vor, sind eher allgemeiner Art dahingehend, dass sie nicht zwischen den Schularten unterscheiden oder eine Konzentration auf den Hochschulbereich zeigen. Die dabei zugrunde gelegten Annahmen und bisherigen Forschungsergebnisse bedürfen, wenn man den bayerischen Mittelschulbereich in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses stellt, der kritischen Reflexion und Überprüfung. Die Veröffentlichungen stellen in hoher Zahl „Lehrerhandreichungen“ dar, ohne explizit den Mittelschulbereich zu berücksichtigen. Aus dieser Feststellung ergibt sich allerdings auch die berechtigte Frage nach der Notwendigkeit einer gesonderten Betrachtung und Auseinandersetzung mit dieser Schulart.



## **2. Ziele der Arbeit**

Aus der Ausgangssituation resultiert die Frage nach dem Potential von Service-Learning als adäquate Antwort darauf und als geeignetes Bildungsformat für bayerische Mittelschülerinnen und -schüler. Eine positive Annahme führt dabei zur Frage nach der methodisch-didaktischen Gestaltung von Service-Learning im Mittelschulbereich.

Ziel ist es deshalb aufzuzeigen, wie Service-Learning für die bayerische Mittelschule gestaltet werden muss und dabei den wissenschaftlichen Diskurs über förderliche Unterrichtsgestaltung voranzubringen. Um dieser Zielsetzung gerecht zu werden, muss basierend auf bisherigen theoretischen Erkenntnissen zu Service-Learning ein mögliches Konzept, ein Design entwickelt werden, das passgenau, wirksam und nachhaltig für die Akteure im Mittelschulkontext ist. Dabei müssen verschiedene Aspekte und Ebenen berücksichtigt werden, die am Lehr-Lernprozess beteiligt sind, auch im Hinblick auf deren Einflüsse und Rollen in Bezug auf Implementierung. Die im Rahmen des Forschungsprozesses entwickelte Konzeption zielt zunächst darauf ab, ein praktikables umsetzbares Unterrichtsvorhaben für eine exemplarische Schule zu bieten, das zulässt, Unterrichtswirklichkeit zu beforschen.

Ausgehend von Grundlagen soll durch Anknüpfung und Fortschreibung ein Beitrag zur weiteren, theoretischen Fundierung von Service-Learning im (Mittel-)Schulbereich geleistet werden.

Forderungen an die Gestaltung und Durchführung aus dem Forschungsprozess sollen so formuliert werden, dass sie durch entsprechende Entwicklung, Gestaltung und Umsetzung als Handlungsanregung und als in die Praxis übersetzte Theorie gelten können. Es sollen Gestaltungsparameter und Gelingensfaktoren, für die beforschte Schulart nachgewiesen, (weiter-)entwickelt und Anknüpfungspunkte für den unterrichtlichen Alltag aufgezeigt werden. Die Forschungsarbeit will dadurch einen Beitrag für die weitere theoretische als auch praktische Verbreitung des Service-Learning Ansatzes leisten. Sie soll dabei nützliche und nachhaltige Erkenntnisse zur Verfügung stellen, an denen weitere Forschung anknüpfen kann und die in der Praxis eingesetzt werden können. Durch die permanente Verzahnung von Theorie und Praxis, durchgeführt als Design Based Research, zielt das Forschungsvorhaben darauf ab, mit Service-Learning die unterrichtliche und gesellschaftliche Realität des Mittelschul- bzw. Hauptschulkontextes zu verbessern und zeitgleich einen Beitrag zum Schließen von Forschungslücken zu leisten.

### 3. Forschungsfragen und Vorgehen im Überblick

Tabelle 1 Überblick zu den Forschungsfragen/zielen

<b>Übergeordnete Forschungsfrage:</b>  <i>Wie muss Service-Learning gestaltet sein, um als Bildungsformat in der bayerischen Mittelschule effektiv zur Förderung von Handlungskompetenz und Demokratiebildung eingesetzt zu werden?</i>	
1. Entwicklung eines theoretischen Rahmens als Grundlage für Service-Learning in der Mittelschule	
Forschungsfragen	Forschungsziele
<p>Welches bildungstheoretische Verständnis von Service-Learning wird im schulischen Bereich zugrunde gelegt?</p> <p>Welche Zielsetzungen können mit Service-Learning erreicht und durch welche Gelingensfaktoren begünstigt werden?</p> <p>Welche Ebenen und Akteure sind dabei für die Handlungsprozesse von Service-Learning von Bedeutung?</p>	<p>Entwicklung eines eigenen Arbeitsbegriffes von Service-Learning</p> <p>Entwicklung eines Prozess- und Ebenen-Modells bzw. Rahmen-Prozess-Modells von Service-Learning im Kontext Schule</p>
2. Erkenntnisgewinn aus einem exemplarischen Service-Learning Konzept, dessen Entwicklung, Erprobung, Modifikation und Weiterentwicklung	
<p>Welche Charakteristika und Besonderheiten der bayerischen Mittelschule bestimmen die Gestaltung von Service-Learning?</p> <p>Wie kann Service-Learning zur Förderung von Handlungskompetenz und Demokratiebildung unter Berücksichtigung der curricularen und strukturellen Vorgaben für die bayerische Mittelschule konzipiert werden?</p> <p>Welche Erkenntnisse lassen sich aus den iterativen Designzyklen gewinnen und für Didaktik und Methodik generalisieren?</p> <p>Welchen Beitrag leistet die Gestaltung zur Implementierung?</p>	<p>Überführung des allgemeinen Modells für schulisches Service-Learning in ein Rahmen-Prozess-Modell für den Mittelschulbereich</p> <p>Entwicklung eines exemplarischen Service-Learning für den Kontext der Mittelschule</p> <p>Weiterentwicklung, Präzisierung der Gestaltungsparameter für den Mittelschulbereich durch Erprobung und Überprüfung im Kontext der Mittelschule in einem Design Based Research</p> <p>Ableitung und Generalisierung von Gestaltungsparametern</p> <p>Bewertung des Zusammenhangs zwischen Gestaltung und Implementierung</p>

Aus der Zielsetzung ergibt sich für eine theoretische Anbindung die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit pädagogischen, methodisch-didaktischen Ansätzen und Erkenntnissen

aus der Lehr-Lernforschung, wie auch aus der Implementations- oder Innovationsforschung im Kontext Schule. Aus der persönlichen Erfahrung im Mittelschulbereich, der Auseinandersetzung mit Literatur und dem wissenschaftlichen Kenntnisstand zu Service-Learning resultieren Forschungsfragen und -ziele, die in Tabelle 1 für einen ersten Überblick dargestellt sind. Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen (vgl. Tab. 1) wird innerhalb des Forschungsprozesses neben der Konzentration auf die Gestaltung von Service-Learning für den bayerischen Mittelschulbereich immer wieder Bezug zu schulpädagogischen Forschungs- und Interessensbereichen hergestellt, welche aufgrund des konkreten Ausgangskontextes mitbedacht werden mussten. Als Beispiel können förderliche gestalterische Elemente im Umgang mit Eltern genannt werden oder die Einführung von Interventionen in Schulen.

#### **4. Aufbau der Arbeit**

Im ersten Teil der Arbeit werden Überblicksinformationen gegeben, welche Ausgangslage zum Forschungsprozess geführt hat und welche Schritte im Forschungsprozess unternommen werden. Dabei wird auch die Zielsetzung der Arbeit und die übergeordnete Forschungsfrage mit daraus resultierenden weiteren Fragestellungen im Überblick vorgestellt. Neben dem Aufbau der Arbeit wird unter Kapitel 5 Design Based Research (DBR) als Forschungsansatz in seiner Charakteristik vorgestellt und dessen explizite Eignung für die Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Service-Learning im Mittelschulbereich begründet. Dazu wird ein Überblick zum Vorgehen im Forschungsprozesses innerhalb der Phasen des DBR vorgestellt und die Evaluationsstrategie mit verwendeter Methodik dargelegt.

Im zweiten Teil der Arbeit geht es um die grundlegende Auseinandersetzung mit Service-Learning, dessen theoretische Fundierung und damit verbunden um den aktuellen Forschungsstand. Für die Entwicklung, Erprobung und Modifikation eines didaktischen Designs von Service-Learning in der Mittelschule wird zunächst Service-Learning als Bildungsformat bzw. -methode im Kapitel 6 umfassend dargestellt. Dazu werden Entwicklungen im Zeitverlauf, pädagogische und methodisch-didaktische Grundlagen und Anknüpfungspunkte ausführlich aufgezeigt. Dazu gehört die Abgrenzung zu anderen Formaten, ebenso wie die Darstellung von Merkmalen, Kriterien, Zielsetzungen und Modellen. Im Anschluss wird in Kapitel 7 ein Überblick zum aktuellen Forschungsstand gegeben. Kapitel 8 fasst die grundlegende Auseinandersetzung zusammen und stellt erste Bezüge zum Mittelschulbereich her. Auf dieser Basis wird im Kapitel 9, ein eigener Arbeitsbegriff von Service-Learning im Sinne eines Definitionsversuchs für das Forschungsvorhaben entwickelt.

Einhergehend damit wird, ausgehend von prozessorientierten theoretischen Modellen und Lern- und Bildungstheorien, sukzessive ein Rahmen-Prozess-Modell für Service-Learning entwickelt, anhand dem das Bildungsformat in den sich anschließenden Schritten und Phasen des DBR konzipiert und strukturiert untersucht werden kann.

In Teil III werden, mit der Herleitung der Forschungsfragen in Kapitel 10 die Inhalte und Ziele des Forschungsprozesses vorgestellt. Die Forschungsfragen werden dann, auf Basis einer ausführlichen Kontextanalyse in sich anschließenden iterativen Designzyklen und deren Evaluation im Ansatz des DBR beantwortet. Dazu wird der entwickelte Arbeitsbegriff, wie auch das Rahmen-Prozess-Modell, zur Kontextanalyse und zur Designentwicklung in den Kapiteln 11 und 12 herangezogen. Ab Kapitel 13 werden alle Vorannahmen und Schritte des Forschungsvorgehens offengelegt und ausführlich dargelegt. Von der Auswahl des Forschungsfeldes, dem Zugang dazu, der Erfassung der Ausgangssituation und der konkreten Untersuchungsgruppe bis zur Entwicklung und Durchführung der Designzyklen mit anschließender Evaluation, werden die Schritte, die eingesetzten Materialien, Erhebungs- und Auswertungsmethoden aufgezeigt. Um Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten werden methodisch-didaktische Entscheidungen und Konstruktionsschritte offengelegt und begründet. Die Durchführungen werden genau beschrieben. Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden, dazu gehören z. B. Fragebögen und Interviews, die in deduktiver und induktiver Weise einer qualitativen Inhaltsanalyse, welche ebenfalls in ihrer Durchführung dargelegt wird, unterzogen wurden, werden vorgestellt. Zum besseren Verständnis wird, wo nötig, ein Zwischenfazit gezogen. Nach der jeweiligen Vorstellung der Designzyklen und Datenerhebungen, schließen sich jeweils Auswertung und Interpretation der Daten bezogen auf die übergeordnete Forschungsfrage an. Nach der Verortung im Rahmen-Prozess-Modell zu Service-Learning und der zusammenfassenden Beantwortung der Forschungsfragen nach Gestaltung von Service-Learning im Mittelschulbereich wird im Kapitel 19 der Beitrag der Erkenntnisse aus dem vorliegendem DBR für Wissenschaft und schulische Praxis aufgezeigt und kritisch reflektiert.

Im vierten und letzten Teil der Arbeit wird das Forschungsvorgehen einer kritischen Prüfung und Reflexion unterzogen. Dies geschieht einerseits durch den Bezug auf Gütekriterien qualitativer Forschung und andererseits im Hinblick auf Gütekriterien für den Ansatz des DBR. Zuletzt erfolgt der Hinweis auf verbleibende und neue Fragen bzw. Forschungsdesiderate.

## **5. Design Based Research - Methodik und Forschungsansatz**

Schulischer Unterricht und seine Gestaltung sind gekennzeichnet durch ein außerordentlich hohes Maß an Komplexität, Individualität und Dynamik. Komplexität und Individualität entstehen dabei aus dem Zusammenspiel einer Vielzahl von Faktoren, die sich dem Kontext im engeren und weiteren Sinn zuordnen lassen, z. B. Schulart, Klassengröße, Region, rechtlicher Rahmen, Akteure mit ihren Persönlichkeitsmerkmalen und Einstellungen. Durch die die Art und Weise der Interaktion, wie auch deren Dynamik, der einzelnen Akteure untereinander und innerhalb eines bestimmten Kontexts, entsteht eine grundsätzlich einzigartige Situation, die stetigem Wandel unterliegt. Diese Charakteristik von Unterricht und die Zielsetzung der Arbeit erfordert ein entsprechendes offenes Forschungsvorgehen, das dieser dynamischen Situation angemessen ist. Aufgrund der Offenheit der Fragestellungen und dem komplexen Kontext unterrichtlicher Wirklichkeit wird für das Forschungsvorhaben der Design Based Research Ansatz gewählt. Dieser „entwicklungsbasierte Ansatz“ zielt auf weitergehende Verknüpfung von Theorie und Praxis. Es geht um die Auseinandersetzung mit offenen Fragen, bei denen es nicht (nur) um die bloße Überprüfung von Hypothesen geht, sondern um kontinuierliche Weiterentwicklung. Daher erscheint DBR als passender Forschungsansatz, wenn bei vorliegendem Forschungsvorhaben Expertise aus beiden Feldern, also unterrichtlicher Alltagspraxis und wissenschaftlicher Auseinandersetzung, Forschung zur Lösung des bestehenden Problems, der beschriebenen Ausgangssituation, beitragen soll und bereits im Forschungsprozess Erkenntnisse für die Praxis nutz- und verfügbar gemacht werden sollen. Der gewählte Ansatz des DBR erfüllt diese Anforderung und wird im Folgenden detailliert vorgestellt.

### **5.1 Design Based Research als Forschungsansatz**

Design Based Research, im Deutschen auch als „entwicklungsorientierte Bildungsforschung“ bezeichnet, ist ein Forschungsansatz, welcher theoriegestützt, durch Kooperation mit Praktikern in einem zyklischen Prozess der Forschung und Entwicklung und durch entsprechende Evaluationsstrategien zeitgleich neue Erkenntnisse für Wissenschaft und Praxis hervorbringt und Fortschreibung möglich macht. DBR kann als pragmatischer Ansatz bezeichnet werden, der reale Situationen und Probleme als Ausgangspunkt hat und durch iterative, flexible, kollaborative und interaktive Prozesse zu deren Lösung bzw. Verbesserung beiträgt. Innerhalb dieser Prozesse reagiert DBR auf Ergebnisse während des

Forschungsverlaufs und setzt verschiedene Methoden und Verfahren zur Datengewinnung, deren Analyse und Präzisierung von Interventionen ein.

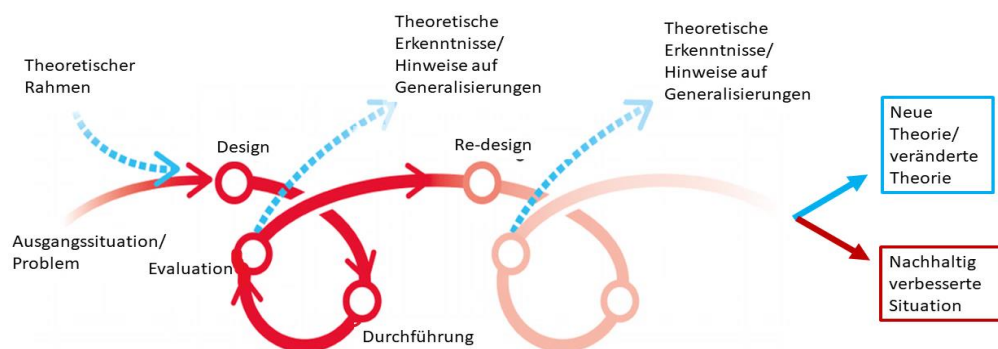


Abbildung 1 Design Based Research im Überblick (eigene Abbildung nach Fraefel 2014, 9)

DBR wird den qualitativen Forschungsmethoden zugerechnet, bietet aber die Möglichkeit bzw. erfordert sogar innerhalb der Prozesse quantitative Ansätze mit einzubeziehen. Nach Bereiter (2002) wird Designforschung nicht durch die genutzten Methoden definiert, sondern durch die Zielsetzung derer, die damit arbeiten. Merkmale dabei sind die Orientierung und das Interesse an einer evidenzbasierten Fortschreibung und Weiterentwicklung von theoretischen Grundlagen für die kontinuierliche Verbesserung und Veränderung von pädagogischer Praxis (vgl. Bereiter 2002, 321). Als Zielsetzung geht es darum, durch systematische Gestaltung, Durchführung, Überprüfung und Re-Design die Komplexität von Lernen in bestimmten Kontexten besser zu durchdringen und dadurch Kenntnisse für Theorie und Praxis zu erhalten. Dabei geht es beim theoretischen Output um kontextualisierte Theorien des Lernens und Lehrens inklusive des Wissens zum Designprozess und beim praktischen Output um konkrete Verbesserungen und Innovationspotentiale im Bildungsalltag (vgl. Reinmann 2005, 60-61). Nach Reinmanns Auffassung ist die übergeordnete Zielsetzung der Forschungsmethode, eine praktikable Lösung und generalisierbare Erkenntnisse für ein Problem zu finden, welches als Ausgangspunkt den praktischen Alltag hat. Diese Lösungen werden entwickelt, der Weg zur Lösung ist dabei ebenso Forschungsgegenstand wie dessen Variablen oder Ebenen (vgl. Reinmann 2016, 2). Eine permanente Verzahnung und Verknüpfung zwischen theoretischen Grundlagen und praktischer Erprobung findet statt und wird entsprechend evaluiert. Diese Beziehung zwischen Wissenschaft und Praxis definiert Euler (2014) als Schlüsselement des Ansatzes. Dadurch vermag DBR den unterschiedlichen Zielsetzungen von Wissenschaftlern, welche primär an wissenschaftlichen Erkenntnissen interessiert sind, und

Praktikern, die unmittelbare konkrete Problemlösung fokussieren, gleichermaßen gerecht werden (vgl. ebd., 20-21). Diese doppelte Zielsetzung, der praktische Alltag als Ausgangspunkt und die Entwicklung, nicht vor oder nachgelagert, sondern *während* des Forschungsprozesses stellen Besonderheiten des DBR dar. Eine weitere Besonderheit für die Forschung zur Didaktik, besonders im hochschulischen Bereich liegt in der Selbstreflexivität des Ansatzes: Die Forschenden als Dozierende werden zu Praktikern und umgekehrt (vgl. Reinmann 2016, 2), „Wissenschaft beforcht sich selbst“ (ebd., 2). Für den Bereich der Schulentwicklungsforschung oder der Lehr-Lern-Forschung im schulischen Kontext gilt dies im Regelfall nicht. Hier sind üblicherweise Wissenschaftler auf vertiefte Kooperation mit Praktikern angewiesen. Trotz aller Zusammenarbeit bleibt der Wissenschaftler der Forschende, der Praktiker der Anwender. Der theoretische Erkenntnisgewinn verbleibt beim Wissenschaftler. Je vertiefter und gelungener der Austausch und die Zusammenarbeit zwischen Forschenden und Praktikern bzw. Akteuren des Kontextes sind, umso besser und einfacher wird der Zugang zum Feld, werden Lösungen praxisorientiert und zugleich wissenschaftsbasiert, damit qualitativ hochwertig im Sinne des DBR. Starke Verzahnung von Theorie und Praxis, Wissenschaft und pädagogischem Alltag, gelungener Austausch zwischen Forschenden und Praktikern sorgen dafür, dass fundierte Theorien nicht länger als abgehoben, sondern als praktikabel angesehen werden und in die Praxis implementiert werden (vgl. Reinmann & Sesink 2011, 11).

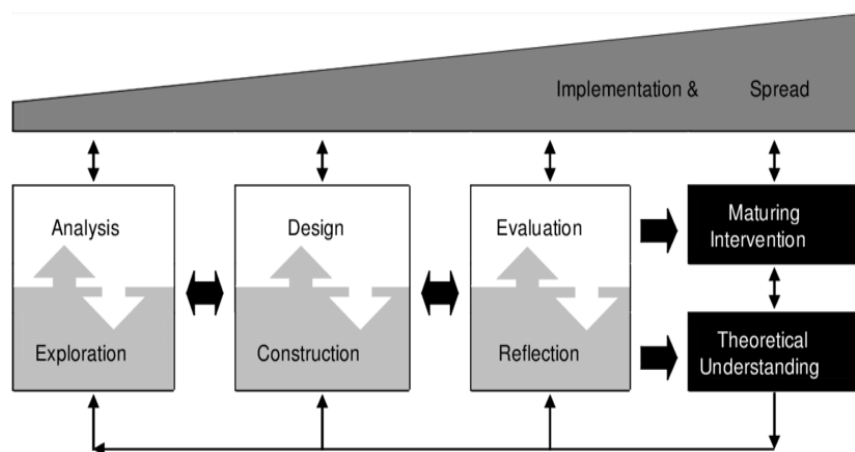


Abbildung 2 Design Based Research (McKenney & Reeves 2018, 83)

Durch die iterativen Designzyklen mit Datenerhebungen und Datenanalysen können einerseits Forschungsfragen beantwortet werden, andererseits ergeben sich damit im Forschungsverlauf

Veränderungen bei Fragestellungen, Praxisanwendung und Theorieanbindung. Erhaltene Resultate eines systematischen Designzyklus werden zur Fortschreibung bestehender Theorien, Konzeptionen und Designs verwendet und zielen neben der Verbesserung des pädagogischen Alltags auf zunehmende Implementierung und Verbreitung der Intervention ab, wie McKenney und Reeves (2013, 2018) in ihrem „generischen Modell“ illustrieren (Abb. 2).

Das „generische Modell“ (Abb. 2) und Abbildung 1 verdeutlichen den Verlauf eines kompletten DBR im Überblick und stellen alle Phasen des Prozesses als gleichwertig dar. Tatsächlich ließe sich der Ansatz auch als Makroprozess verstehen, in dem die Phase „Design/Construction“ in weitere iterative Designzyklen (Abb. 3) untergliedert wird.

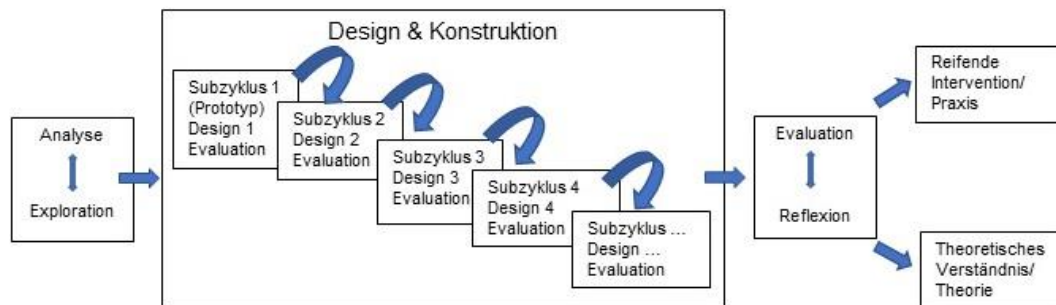


Abbildung 3 Design Based Research mit Subzyklen in der Entwicklungsphase (in Orientierung an Reinmann 2017)

Aufgrund kritischer Stimmen, die besonders der Konstruktionsphase Wissenschaftlichkeit absprechen, verweist Reinmann (2014) auf die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit der Untergliederung, um dieser Kritik zu begegnen. Während in den Phasen der Analyse und Exploration, wie auch in der Phase der Evaluation und Reflexion mit empirischen und etablierten Methoden gearbeitet wird, die allgemein hin nachvollziehbar sind, erscheint die Phase der Entwicklung vielen eher als beliebig. Beliebig hinsichtlich der Konzeption, die von zufälligem methodisch-didaktischem Geschick und Kreativität des Designers abhängt und oftmals wenig wissenschaftliche Bezüge aufweist. Reinmann (2014) schlägt in ihren Bemühungen um wissenschaftliche Anerkennung des DBR vor, auf Grundlage von, wie sie es nennt, „Framing“ und einem ersten „Entwurf“, zu einem Musterbeispiel, einem „Prototyp“ zu kommen. Innerhalb dieses „Prototypings“ sollen mögliche Problemlösungen bereits von Beginn an mitgedacht werden und wissenschaftlich fundiert konzipiert werden, so dass beispielsweise der empirische Nachweis eines einzelnen Gestaltungsparameters erfolgen kann. Auch wenn durch dieses Verfahren die Offenheit der Problemlösung in einem Sub-



Designzyklus verkleinert wird, lässt der DBR durch seine Konzeption genug Raum in weiteren Zyklen begründet andere Wege zu gehen. Für den einzelnen Sub-Designzyklus bedeutet diese von Reinmann (2014) vorgeschlagene Strategie eher eine weitergehende Strukturierung als eine Beschränkung. Für die wissenschaftliche Exploration und Diskussion der einzelnen Schritte innerhalb der Entwicklung sieht sie die Notwendigkeit spezifischer Methoden und schlägt dazu u. a. Gedankenexperimente oder Veranschaulichung von Annahmen und Vorstellungen vor. Für den DBR als forschungsmethodischen Ansatz bedeutet dies einen gangbaren Schritt in Richtung anerkannter Wissenschaftlichkeit (vgl. Reinmann 2014, 70-74). Im Zusammenhang mit der angestrebten Wissenschaftlichkeit, auch in Bezug auf die Entwicklungsphase im DBR, muss, trotz aller Parallelen der Ablaufphasen (Analyse, Design, Develop, Implement, Evaluate) eine Abgrenzung zum Instructional Design erfolgen. Beim Instructional Design liegt die Zielsetzung ausschließlich auf der verbesserten Praxis und nicht auf der Integration von (kreativen) Entwicklungsprozessen in die wissenschaftliche Forschung. Im DBR wird die Entwicklung zum Bestandteil des Forschungsprozesses, um anderes erforschen zu können, während beim Instructional Design die Entwicklung selbst Forschungsgegenstand wird (vgl. Reinmann 2014, 67-68). Der Vorwurf der fehlenden Wissenschaftlichkeit gegenüber DBR resultiert auch aus der Zuordnung zu den qualitativen Untersuchungsdesigns, die mit ihrer Art und Weise bzw. den Methoden der Datenerhebung und -auswertung häufig auf diese Unterstellung und eine gewisse Skepsis treffen. Tatsächlich ist eine Offenheit gegenüber verschiedenen Methoden der Datenerhebung im DBR charakteristisch. Eine Vielzahl von Erhebungsmethoden und -verfahren zur Gewinnung von Daten ist zulässig und vorstellbar und kann in unterschiedlicher Ausgestaltung in und für verschiedene Phasen und Zielsetzungen des Forschungsprozesses, unter Berücksichtigung des Reifegrades der Intervention angewandt werden. Der strukturierten Evaluation kommt dabei eine entscheidende Rolle zu.

Nach McKenney und Reeves (2018) lassen sich drei Arten von Interventionen unterscheiden, die verschiedene Entwicklungsstadien aufweisen können, in denen der Evaluationsschwerpunkt auf verschiedenen, für jedes Stadium charakteristischen Aspekten liegt (Tab. 2). Sie unterscheiden in die Entwicklungsstadien Alpha-, Beta- und Gamma-Testing. Durch Auseinandersetzung mit und Analyse verschiedener Forschungsarbeiten und Studien aus dem bildungswissenschaftlichen Bereich stellen sie fest, dass sich die im jeweiligen Entwicklungsstadium fokussierten Aspekte sechs übergeordneten Begrifflichkeiten bzw. Zielsetzungen des Forschungsschwerpunkts zuordnen lassen: Solidität, Machbarkeit, konkrete Durchführbarkeit, Institutionalisierung, Wirksamkeit und Wirkung. Beim DBR steht im

Gegensatz zu anderen Forschungsmethoden nicht ausschließlich und nicht unbedingt die Untersuchung eines Endprodukts, oftmals die Wirksamkeit einer Intervention im Mittelpunkt, sondern der „Weg zum Produkt“, also beispielsweise, welche Gestaltungsparameter sich als nützlich für das Erreichen der Zielsetzung erweisen.

Tabelle 2 Entwicklungsstadien von Interventionen, Evaluationsschwerpunkte, typische Evaluationsstrategien und -methoden nach McKenney & Reeves (vgl. McKenney & Reeves 2018, S.163-179)

<b>Interventionsform</b> <b>Entwicklungsstadium</b>	<i>geplante Intervention</i>	<i>implementierte Intervention</i>	<i>abgeschlossene Intervention</i>
<b>Alpha Testing</b> (Interne Struktur)	<b>Testen der Designziele bezgl. Solidität und Machbarkeit</b>	Testannahmen zur Umsetzbarkeit bzw. Durchführbarkeit im konkreten Kontext und zur Institutionalisierung	Testannahmen zur Beurteilung einer erfolgreichen Intervention, was trägt zu Wirksamkeit und Wirkung bei, wie können diese Faktoren gemessen werden?
<i>typische Evaluationsstrategien</i>	Developer Screening, Expertenbewertung, (Pilotstudien)		
<i>gebräuchlichste Evaluationsmethoden</i>	<b>Fokusgruppen, Interviews, Dokumentenanalyse</b> (Beobachtung), Testungen, (Tagebücher/Logs), Checklisten		
<b>Beta Testing</b> (Anwendung im Kontext)	Erforschen der Zusammenhänge und begünstigenden Gestaltungsparametern mit Solidität und Machbarkeit	<b>Erforschung der Umsetzbarkeit und Institutionalisierung</b>	Messung von potenzieller Wirksamkeit und Auswirkung; wie auch dem Vorhandensein von begünstigenden und hemmenden Bedingungen
<i>typische Evaluationsstrategien</i>	Pilotstudien, Versuch(reihe)/Testdurchführung		
<i>gebräuchlichste Evaluationsmethoden</i>	<b>Interviews, Testungen, Tagebücher/Logs</b> Checklisten, Fokusgruppen, Dokumentenanalyse, Beobachtung,		
<b>Gamma Testing</b> (Auswirkung)	Reflektierende Bewertung der Ziele, inwieweit sie angemessen, auszeichnend und machbar waren	Untersuchung von Faktoren, die zur Institutionalisierung beitragen und Wirksamkeit und Wirkung beeinflussen	<b>Tatsächliche Messung von Wirksamkeit und Wirkung</b>
<i>typische Evaluationsstrategien</i>	Versuch(reihen)/Testdurchführung		
<i>gebräuchlichste Evaluationsmethoden</i>	<b>Interviews, Testungen, Tagebücher/Logs</b> Checklisten Fokusgruppen, Dokumentenanalyse, Beobachtung		

Dabei können geplante, bereits implementierte oder abgeschlossene Interventionen Gegenstand der Forschung sein und werden typischerweise Evaluationsstrategien mit entsprechenden Erhebungsmethoden eingesetzt (vgl. Tab. 2). Unter Bezug auf McKenney & Reeves (2013)

nennt Euler (2014) verschiedene Erhebungsinstrumente, die er als mögliche Datenquellen während der einzelnen Stadien, z. B. im Rahmen einer Vorstudie oder Testung sieht: Interviews, Fokusgruppen, Beobachtungen, Fragebögen, Testungen, Journale und Dokumente (vgl. Euler 2014, 30). Eine geplante Intervention, bei der der Interessensschwerpunkt auf der internen Struktur liegt und bei der es darum geht, ein Design zu planen, das zuverlässig und machbar für den unterrichtlichen Alltag sein wird, wird dem Stadium des Alpha-Testings zugerechnet. Im Zentrum stehen Planungen und Entscheidungen zu einzelnen Gestaltungsfaktoren und Zielen, welche durch das Einholen von Expertenmeinungen, beispielsweise im Rahmen von Interviews, auf ihre Machbarkeit hin überprüft werden. Aspekte der Implementierung, wie z. B. die tatsächliche nachhaltige Umsetzung in künftigen Unterrichtskontexten und mögliche Beurteilungskriterien zur Wirksamkeit werden mitbedacht, stehen aber (noch) nicht im Fokus der Aufmerksamkeit Forschender. Wird eine bereits implementierte Intervention beforscht, steht auf der Stufe des Alpha-Testings die Generierung von Annahmen zur Durchführung und Institutionalisierung im Fokus. Dabei kommen typischerweise Screenings, Expertenmeinungen oder auch Pilotstudien als Strategie in Frage, die durch Interviews oder Fokusgruppen abgefragt werden (vgl. Tab. 2, Abschnitt 1). In der Regel stehen bei bereits implementierten Interventionen die Durchführung/Umsetzung im konkreten Anwendungsfeld und die Institutionalisierbarkeit im Fokus des Forschungsinteresses und finden sich im Stadium des Beta-Testings. Es geht um die Überprüfung, inwieweit ursprünglich geplante Aspekte eines Designs mit begünstigenden Faktoren übereinstimmen oder diesen widersprechen. Potenziell begünstigende und hinderliche Bedingungen für Wirksamkeit und Erfolg, wie auch mögliche Wirksamkeitsgrade, werden miterhoben bzw. mitgedacht (vgl. Tab. 2, Abschnitt 2). Letztere als zentrales Forschungsinteresse sind als charakteristisch für Forschungsvorhaben und Interventionen im Gamma-Testing Stadium. Dabei geht es um den tatsächlichen Grad der Wirksamkeit und Auswirkung einer Intervention. Fragen kritischer Beurteilung werden gestellt, inwieweit beabsichtigte und getestete Maßnahmen durchführbar und gut geplant waren, inwieweit sie umgesetzt werden konnten und inwieweit sie ziel- bzw. lösungsorientiert waren. Darüber hinaus wird in einem Gamma-Testing gefragt, wie einzelne Faktoren zur erfolgreichen Umsetzung, zur Institutionalisierung und zur Verbreitung beigetragen haben (vgl. Tab. 2, Abschnitt 3). In diesem Stadium lässt sich von umfassender Testung im Echtbetrieb sprechen, z. B. ohne zusätzlichen Personaleinsatz, während im Beta-Test Stadium auch Vor- oder Pilotstudien zum Einsatz kommen können, die möglicherweise alltagsferne Rahmenbedingungen aufweisen (vgl. McKenney & Reeves 2018,

S.163-179). Die Erhebung der Daten erfolgt dabei in qualitativer und/oder quantitativer Messung und Vorgehensweise, ihre Auswertung nach den Erfordernissen der jeweiligen Erhebungsmethode, erlaubt induktive und/oder deduktive Vorgehen. Mixed Method Vorgehen werden regelmäßig angewandt.

Dabei gilt im Sinne der Qualitätssicherung die Notwendigkeit nach Reflexion unter Gütekriterien gleichermaßen für quantitativ und qualitativ ausgerichtete Forschung. Während allgemein Einigkeit über die Gültigkeit von Objektivität, Reliabilität und Validität als Gütekriterien quantitativ ausgerichteter Forschung besteht, wird über Gütekriterien für qualitative Forschung nach wie vor diskutiert. Mayring (2016) beispielsweise sieht Verfahrensdokumentation, argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation (vgl. ebd. 2016, 144-148) als Gütekriterien qualitativer Sozialforschung, Mey, Vock und Ruppel (2020) erkennen Transparenz, Intersubjektivität und Reichweite als zentrale Gütekriterien. Strübing, Hirschauer, Ayaß, Krähnke und Scheffer (2018) definieren fünf aufeinander bezogenen Gütekriterien: Gegenstandsangemessenheit, empirische Sättigung, theoretische Durchdringung, textuelle Performanz und Originalität. (vgl. ebd. 2018, 97). Ohne weiter an dieser Stelle auf diese Diskussion eingehen zu wollen, bleibt festzuhalten, dass mit ihr ein weiteres Stück der anerkannten Wissenschaftlichkeit zu erreichen versucht wird (vgl. ebd., 21-22).

Methodische Offenheit bezüglich des Einsatzes und der Kombination verschiedener Datenerhebungs- und Auswertungsverfahren kann als typisch und als Vorteil des DBR Ansatzes gesehen werden. Vergleicht man DBR mit anderen Forschungsansätzen lassen sich aus Sicht der Bildungswissenschaft die charakteristischen Merkmale, wie sie u. a. von Barab und Squire (2004) beschrieben wurden, als weitere Vorteile erkennen: Die Ausgangslage und der Forschungsrahmen liegen in der konkreten (unterrichtlichen) Wirklichkeit mit ihrer Komplexität und ihren permanenten Veränderungen und lassen deshalb Reaktionen und Veränderungen im Forschungsdesign zu. Diese flexible Designrevision umfasst dazu mehrere abhängige Variablen (Klima- Ergebnis- und Systemvariablen) wie auch unkontrollierbare soziale Interaktionen. Darüber hinaus sind die Teilnehmer keine „Subjekte“, die Behandlungen zugeordnet sind, sondern werden als Mitbeteiligte sowohl an der Designentwicklung wie an der Designanalyse gesehen. Designbasierte Forschung fokussiert nicht die Kontrolle von Variablen, sondern die Entwicklung eines charakteristischen Profils oder einer Theorie für komplexe Wirklichkeit in der Praxis (vgl. ebd. 2004, 3). Die Möglichkeit und Zielsetzung des Ansatzes, neu gewonnene Erkenntnisse bereits während des Forschungsprozesses in der Praxis

zu implementieren, bietet die Chance, Skepsis bei Praktikern gegenüber wissenschaftlicher Theorie durch die, für DBR charakteristische, enge, integrative und andauernde Kooperation zu minimieren und stellt einen weiteren Vorteil dar. Es steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Innovationen und vielversprechende pädagogische Vorhaben, tatsächlich im Bildungssystem umgesetzt werden.

In diesem Zusammenhang können Bewertungs- bzw. Gütekriterien für DBR genannt werden, die über die vorher genannten Gütekriterien für qualitative Forschung (siehe u. a. bei Mayring 2016, 144-148; , Strübing et al 2018, Mey, Vock & Ruppel 2020) hinaus gelten: Neuheit, Nützlichkeit und Nachhaltigkeit (vgl. Reinmann 2005, 63). Diese drei Gütekriterien gelten dabei für den wissenschaftlichen Forschungskontext ebenso wie für die praktische Anwendung der beforschten Intervention. Der Erfolg bzw. die Qualität eines DBR im pädagogischen Kontext lässt sich dadurch bestimmen, inwieweit die erforschte pädagogische Intervention den Charakter einer Innovation, also *Neuheit*, aufweist. Unter Innovation im pädagogischen Kontext versteht man „[...] eine soziale Aktivität, die neben dem Aspekt der Neuheit auch Veränderungen (bzw. positiv konnotierte Verbesserungen) umfasst.“ (Goldenbaum 2012, 74). Darüber hinaus, ob mit der Umsetzung der Intervention in der unterrichtlichen bzw. pädagogischen Praxis die angestrebten Ziele erreicht werden, inwieweit sie Vorteile für Akteure im Unterricht bringt (z. B. effektive Nutzung der Zeit, Aufbau tragfähiger Beziehungen, etc.), also wie *nützlich* sie ist. Zudem gilt es zu beurteilen, ob und in welchem Maß die Implementierung von Dauer ist. Dabei kann sich diese Dauer auf die Wirkung der Intervention auf Teilnehmende beziehen oder auf die Dauer der Verankerung im Kontext. Die Frage nach der *Nachhaltigkeit* einer Intervention wird damit gestellt.

## **5.2 DBR im Forschungsprozess**

Die zentrale übergeordnete Frage zielt auf die Gestaltung von Service-Learning für Mittelschülerinnen und Mittelschüler. Der schulartspezifische Kontext ist bislang kaum erforscht, sei es hinsichtlich verschiedener Gestaltungsparameter, zu denen sich beispielsweise Materialien oder methodisches Vorgehen zählen lassen, oder auch hinsichtlich der Wirksamkeit von Service-Learning im Mittelschulbereich.

DBR erscheint als besonders geeignetes forschungsmethodisches Vorgehen, da dieser Ansatz die Möglichkeit bietet, variabel Messinstrumente, methodisches Handeln und implizierte Gestaltungsparameter adressatengemäß zu konzipieren, einzusetzen, zu erproben und bereits während des Forschungsprozesses zu verbessern und weiterzuentwickeln.

Tabelle 3 Übersicht zum Ablauf des Forschungsdesigns

<b><u>Ablauf des Forschungsdesigns</u></b>				
Phase	Schritt	in Bezug auf:	Forschungsmethoden & Erhebungsinstrumente	in Bezug auf:
		<b>ServiceLearning</b>		<b>Implementierung</b>
1	1	<b><u>Erarbeitung der Forschungsgrundlagen (mit Kontextanalyse i.w.S.)</u></b>		
		Theorien, Hintergründe, wissenschaftliche Annahmen, Forschungsstand zu Service-Learning	Literaturrecherche	Theorien und Hintergründe zu Implementierung und Innovationen in der Schule
	2	<b><u>Erarbeitung und Auswahl theoretischer Konstrukte</u></b>		
		Erarbeitung eines theoretischen Konstrukts zum Service-Learning in der bayerischen Mittelschule Methodisch-didaktische Vorentscheidungen & Entscheidung für curriculare Anbindung Rahmen-Prozess-Modell für Service-Learning	Literaturrecherche Lehrplananalyse Kontextanalyse	Implementierung und DBR
2a&b	3	<b><u>Gestaltung/Design (mit Kontextanalyse i.e.S.)</u></b>		
		Erhebung der Ausgangssituation und des Ausgangskontextes Entwicklung eines Service-Learning für die 8./9. Jahrgangsstufe der Mittelschule des Forschungsfeldes als Prototyp/Muster Konstruktion von Materialien für die Schülerhand Handlungs-/Orientierungshilfen für Lehrkräfte & Kooperationspartner	Literaturrecherche Vorüberhebungen zu Rahmenbedingungen und konkretem Ausgangskontext	Vergleich mit Kenntnissen aus der Innovations- und Implementationsforschung  = Konstruktion eines Einführungsdesign (Prototyps)
2c	4	<b><u>Erprobung, Evaluation &amp; Modifikation des ServiceLearning (iterative Designzyklen)</u></b>		
		Designzyklus 1 Durchführung des konzeptionierten Service-Learning	Frage-/Reflexionsbögen Materialsammlung	Kontrolle & Fortschritte in der Implementierung durch Transparenzveranstaltungen
		Folgerungen, Veränderungen, Modifikationen, Reflexion	Literaturrecherche Qualitative Inhaltsanalyse	
	5	Designzyklus 2 Durchführung des veränderten Service-Learning mit Fokus auf Gestaltungsparameter	Frage/Reflexionsbögen Interviews Schriftliche Befragungen Materialsammlung	Kontrolle & Fortschritte in der Implementierung durch Einbindung weiterer Ebenen & Akteure
2d		Folgerungen, Veränderungen, mögliche Generalisierungen und Abstrahierungen	Qualitative Inhaltsanalyse Literaturrecherche	Überprüfung des Grades der Implementierung
	6	<b><u>Zwischenfazit</u></b>		
3a & b	7	Designzyklus 3 Design und Erprobung eines Service-Learning in verändertem Kontext Ausgangskontext & curriculare Anbindung mit Fokus auf generalisierte Gestaltungsparameter	Frage/Reflexionsbögen Materialsammlung Gesprächsnotizen	Kontrolle & Fortschritte in der Implementierung durch Einbindung weiterer Ebenen & Akteure
		Reflexion und Bewertung	Qualitative Inhaltsanalyse Literaturrecherche	
4	8	<b><u>Gesamtreflexion</u></b>		
		Überprüfung Reflexion der Gestaltungsparameter Folgerungen Wissenschaftlicher Beitrag, Praxisrelevanz, Kritik, weitere Forschungsanliegen	Literaturrecherche	Schlussfolgerungen zum Prozess der Implementierung

Mit der Frage nach der Gestaltung von Service-Learning muss aufgrund der besonderen Ausgangslage, dass Service-Learning als neues Unterrichtsformat an der Mittelschule im

Untersuchungsfeld eingeführt werden soll, auch die Frage nach der Implementierung gestellt (vgl. Tab. 3). Aufgrund der Zielsetzung aus Praxis, Service-Learning als Lehr-Lern-Methode, nicht nur zu erforschen, sondern auch an der konkreten Schule zu implementieren, fiel die Wahl des Forschungsansatzes auf den DBR. Diese zeitgleiche Möglichkeit der Forschung und Implementierung entspricht den Merkmalen und Zielsetzungen des DBR (vgl. 5.1). Auch bei Service-Learning geht es um die Analyse und Bewertung einer Ausgangssituation mit herausforderndem bzw. problematischem Charakter. Durch reflexive Verknüpfung von theoretischen Inhalten im Unterricht mit den Handlungssituationen in der Praxis sollen Lösungsstrategien gefunden und entwickelt werden, die einen Transfer in andere Lebensbereiche ermöglichen. Dabei sind die Lern- und Lösungswege der Beteiligten voneinander abhängig und so offen wie nur irgend möglich gehalten.

Die Erfassung und Entwicklung der Handlungsprozesse zwischen Theorie und Praxis innerhalb eines Service-Learning, die Möglichkeit Veränderungen und „Geistesblitze“, auch eventuell die von Barab und Squire (2004) als unkontrollierbare soziale Interaktionen bezeichneten Handlungen, zur Lösung einer Herausforderung in den Forschungsprozess unmittelbar zu übertragen, ist in der Charakteristik des DBR verankert (vgl. Reinmann 2016, 5). Die Absicht (kreative) Handlungsprozesse zur Problemlösung innerhalb eines Service-Learning mit seiner an Dewey und Kolb<sup>1</sup> orientierten Vorstellung zu Lernen und Wissenserwerb zu erforschen, findet mit dem Ansatz des DBR ein passendes Forschungsdesign. Service-Learning mit DBR zu untersuchen begegnet auch dem Vorwurf von Reinders (2016), dass es der Erforschung von Service-Learning an Professionalisierung, darunter versteht er Forschung nach den klassischen Gütekriterien, fehle und „[...]“, dass anstelle der Professionalisierung eine andere Form des Qualitätsmanagements treten muss [...]“ (Reinders 2016, 202). Dabei sieht er in systematischer Erfassung und Aufarbeitung von Erfahrungswissen, Design, Umsetzung und Evaluation einen möglichen Schritt in Richtung Professionalisierung (ebd.). Dies bietet der DBR Ansatz.

DBR, der komplexe Ausgangssituationen der pädagogischen Praxis, Veränderungen während des Forschungsprozesses und einhergehende Implementierung berücksichtigen und erfassen kann, wird aus den bisher erläuterten Aspekten als idealer Forschungsansatz für die Frage „Wie muss Service-Learning gestaltet sein, um als Bildungsformat in der bayerischen Mittelschule effektiv zur Förderung von Handlungskompetenz und Demokratiebildung eingesetzt zu werden?“ gesehen. Zudem können die Anforderungen nach Wissenschaftlichkeit und

---

<sup>1</sup> Auf die Bedeutung von Dewey und Kolb wird im zweiten Teil der Arbeit vertieft eingegangen.

Praxisorientiertheit gleichermaßen erfüllt werden. Die Perspektive des Forschungsansatzes, Teilnehmer nicht als „Forschungsobjekte“ sondern als Mitwirkende zu sehen, entspricht der Haltung der Forschenden.

Nach den Ausführungen von McKenney und Reeves (2018) durchlaufen Forschungsprozesse im DBR verschiedene Phasen von der Idee einer Intervention über die Reifung durch Implementierung hin zu einer Institutionalisierung als wirksame und effektive Maßnahme im Bildungskontext. Dabei, so McKenney und Reeves, ist es weder möglich noch sinnvoll, als einzelner Forscher alle Evaluationsfokusse gleichermaßen und gleichzeitig empirisch erfassen zu wollen, wenngleich sie doch zu jeder Zeit mitbedacht werden müssen. Jede Forschungsarbeit ist einzigartig und bedarf eines bzw. basiert auf einem eigenen Zuschnitt des Vorgehens (vgl. ebd., 169).

Aus den vorgestellten Hintergründen zum DBR lässt sich die Forschungsarbeit zunächst überwiegend einem Testing des Alphastadiums zuordnen. Ein zentrales Anliegen ist die Entwicklung und Ableitung eines praktikablen, durchführbaren Service-Learning für den Mittelschulbereich. Die Frage, welche Gestaltungsparameter begünstigend in diesem Kontext für Lehren und Lernen und die Erreichung der Ziele sind, soll beantwortet werden. Analog zu McKenney und Reeves drei Phasen werden Aspekte der Implementierung und der Wirksamkeit mitbedacht. Dazu ist eine enge Kooperation mit Lehrkräften, Schulleitung und Praxispartnern nötig. Alle Entscheidungen und pädagogisch-didaktischen Maßnahmen sind so angelegt, Zielsetzungen zur weiteren theoretischen Fundierung von Service-Learning im Mittelschulbereich und weitergehende Effekte auf nicht primär beteiligte Ebenen mit im Blick zu behalten. Verstetigung und Verbreitung über den konkreten Forschungsrahmen hinaus wird angestrebt und „mitbedacht“. Mit zunehmendem Reifegrad einer Intervention während der Designzyklen eines DBR kann es zu einer Verschiebung des Forschungsfokus kommen, können Interessenschwerpunkte revidiert oder neue Schwerpunkte generiert werden. Diese Veränderungen treffen auch für den hier beschriebenen Forschungsprozess zu. Aufgrund der Möglichkeit die Erkenntnisse aus den ersten beiden Designzyklen unter veränderten Bedingungen testen zu können, lässt sich von einem Entwicklungsprozess sprechen, der im zeitlichen Verlauf des Forschungsprozesses eher eine Verortung des DBR in den Stadien eines Beta- bzw. Gamma-Testings zulässt, wenn z. B. bei der Durchführung des dritten Designzyklus einer besonders günstigen Gestaltung von Rahmenbedingungen kaum oder keine Beachtung mehr zukommt, sondern auf Wirksamkeit einzelner Parameter fokussiert wird. Diese Aussagen werden innerhalb der Arbeit weiter präzisiert und reflektiert. Abbildung 4 zeigt das



Forschungsvorhaben bzw. -vorgehen im DBR und deutet dabei den Implementierungsverlauf, wie auch die Evaluationsschwerpunkte nach McKenney und Reeves an.

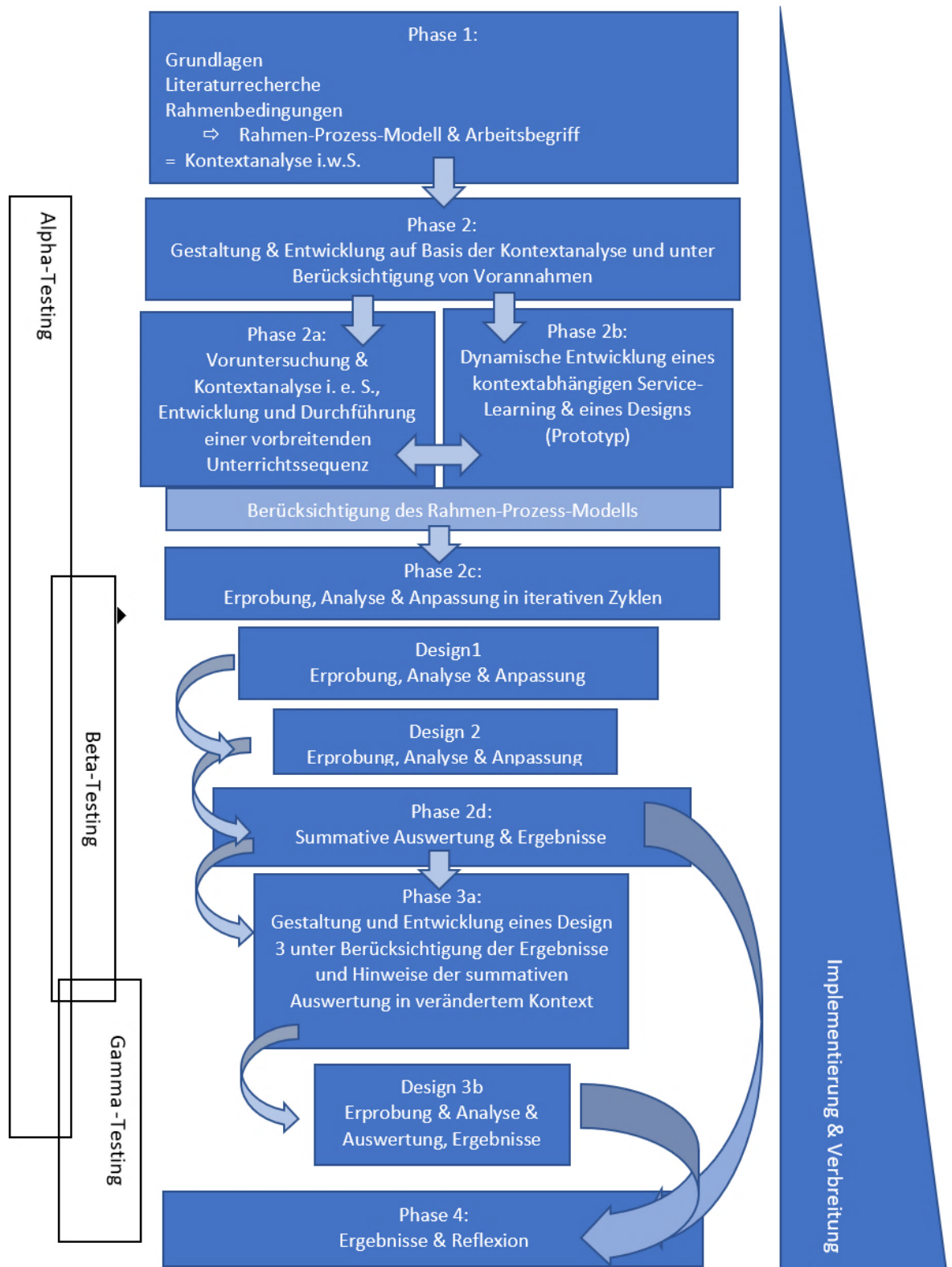


Abbildung 4 Der Design Based Research des Forschungsvorhabens - Forschungsmodell

Auch die Überlappung der einzelnen Entwicklungsstadien wird deutlich. Dabei rücken die Evaluationsschwerpunkte eines Beta-Testings, also inwieweit das Konzept durchführbar, praxistauglich und daher institutionalisierbar ist, ab dem zweiten Designzyklus mit in den Vordergrund, beim Designzyklus 3 wird wieder auf Gestaltungsmerkmale fokussiert. Die Wirksamkeit, die normalerweise erst im Stadium des Gamma-Testings in den Aufmerksamkeitsfokus rückt, wurde in allen Designzyklen mitbeforscht.

Die im DBR dieser Forschungsarbeit jeweils eingesetzten Evaluationsmethoden bzw. -instrumente lassen sich u. a. aus Tabelle 3 entnehmen.

Für eine erste Orientierung erfolgt im unmittelbaren Anschluss eine Zuordnung der Phasen und Erhebungsinstrumente unter Angabe von Zielsetzungen als erläuternder Überblick zum Forschungsablauf, wie er im Modell (Abb. 4) dargestellt ist. Die dazugehörige konkrete Auswertungsmethodik und -charakteristik wird bei den jeweiligen Ausführungen zu den einzelnen Schritten im Überblick unter 5.3 erläutert. Teil III dieser Dissertationsschrift stellt dann an späterer Stelle das Vorgehen detailliert dar.

### **5.3 Vorgehensweise, Evaluationsstrategie und Evaluationsmethoden im DBR**

DBR erlaubt den Einsatz unterschiedlicher Verfahren und bedient sich, je nach Evaluationsfokus, verschiedener Erhebungsinstrumente<sup>2</sup>. Im Verlauf des DBR innerhalb dieser Forschungsarbeit werden eine Vielzahl von Daten zusammengetragen und ausgewertet. Dabei werden die Daten im Zeitverlauf miteinander verglichen, dienen der Weiterentwicklung, werden Rückbezüge gebildet und genutzt, um neu gewonnene Erkenntnisse zu präzisieren bzw. zu überprüfen.

Für den Forschungsverlauf bedeutet dies, dass die Schritte der Kontextanalyse und die Entwicklung des ersten Designzyklus in einem „dynamischen Prozess“<sup>3</sup>, u. a. in die Planung und Durchführung einer „vorbereitenden Unterrichtssequenz“ fallen. Die jeweilige Erprobung der Designzyklen ergeben sich weitgehendst aus den Absprachen mit Schul- und Klassenleitung bezüglich des Service-Learning. Als Zwischenzäsur geplant wird die Erprobung im ersten Designzyklus mit einer Präsentationsveranstaltung im Rahmen des Service-Learning kurz vor den Herbstferien abgeschlossen. Eine positive Entscheidung über die Weiterführung des Service-Learning nach den Ferien bestimmt dabei das weitere Design. Aus der Evaluation

---

<sup>2</sup> Alle Erhebungsinstrumente und deren Auswertung können auf Nachfrage bei der Autorin eingesehen werden

<sup>3</sup> Genaue Erläuterung, was unter „dynamischer Prozess“ verstanden wird unter 5.3.2, siehe auch 13.2

des ersten Designzyklus resultiert die Notwendigkeit einiger Veränderungen an den Erhebungsinstrumenten und -methoden. Die charakteristische Offenheit des DBR erlaubt es, weitere Erhebungsmethoden bzw. die Datengewinnung aus weiteren Quellen vom Verlauf der Erprobung im zweiten Designzyklus des DBR abhängig zu sehen, diese entsprechend zu entwickeln und zu terminieren. Als Evaluationsinstrumente werden für den ersten Designzyklus ausschließlich Schülerreflexionsbögen konzipiert, die in der Durchführung des Service-Learning regelmäßigen wöchentlichen Einsatz finden. Als weitere Datenquelle wird eine umfassende, sich stetig weiter entwickelnde Materialsammlung<sup>4</sup> mit Elementen eines Forschungsportfolios, zur Explikation herangezogen. Für den sich anschließenden zweiten Designzyklus werden weitere Erhebungsinstrumente geplant und eingesetzt. Beispielsweise werden Schülerinterviews und ein umfangreicher Abschlussfragebogen an das Ende des zweiten Designzyklus gesetzt. An die Evaluation und eine Zwischenbewertung schließt sich in zeitlichem Abstand ein dritter Designzyklus ein Schuljahr später an. Im dritten Designzyklus wird auf einzelne neue Erkenntnisse aus den beiden ersten Zyklen fokussiert. Diese können in einem veränderten Ausgangskontext u.a. auf eventuelle Generalisierungsmöglichkeit weiter getestet werden. Dabei werden eine erneute Kontextanalyse, ein neues Entwicklungsdesign und entsprechend veränderte Erhebungsinstrumente notwendig. Die abschließende Evaluation und Reflexion erfolgt unter Rückbezug zu den ersten beiden Designzyklen.

Für eine Orientierung wird die Vorgehensweise, der Einsatz von Instrumenten und der Umgang mit Daten im Zeitverlauf bzw. innerhalb der Phasen (Abb. 4, vgl. Tab. 3) überblicksweise dargestellt. Dabei wird auch dargelegt, inwieweit das Forschungsmodell den Testing-Stadien nach McKenney und Reeves entspricht.

### **5.3.1 Vorgehen in Phase 1 – Explorations- und Analysephase des DBR**

Die Explorations- bzw. Analysephase eines DBR ist charakterisiert durch die vertiefte Auseinandersetzung mit den Grundlagen und der Literaturlage zu einer Intervention.

In vorliegendem DBR bedeutet dies, die theoretischen Hintergründe nach Literaturlage zu Service-Learning, wie auch den aktuellen Forschungsstand, überwiegend Studien aus dem deutschsprachigen wie US-amerikanischen Raum, zu erfassen.

Auf Grundlage der Studienergebnisse, wissenschaftlichen Erkenntnisse und Modellen werden eigene Schlussfolgerungen gezogen und ein eigener Arbeitsbegriff definiert. Zusätzlich erfolgt

---

<sup>4</sup> Die komplette Materialsammlung des gesamten DBR mit mehr als 5000 Seiten ist auf Nachfrage bei der Autorin einsehbar bzw. erhältlich

eine ausführliche Kontextanalyse des Mittelschulbereichs in Bayern und wird ein Rahmen-Prozess-Modell für diesen Kontext und den DBR entwickelt.

Anhand aufgedeckter Forschungsdesiderate und Identifikation von Vorannahmen wird die Hauptforschungsfrage entwickelt, die innerhalb des DBR zu beantworten ist.

### **5.3.2 Vorgehen und Evaluationsmethoden in Phase 2 – Design und Konstruktion**

Im Regelfall folgt in einem DBR auf die Analyse des Kontextes die Entwicklung von iterativ durchgeführten Designzyklen (vgl. Abb. 3): Auf Basis der Kontextanalyse wird innerhalb einer (pädagogischen) Situation eine Intervention entwickelt und werden Erhebungsinstrumente konzipiert.

Anhand dieser wird die Intervention evaluiert und in weitere Designzyklen überführt

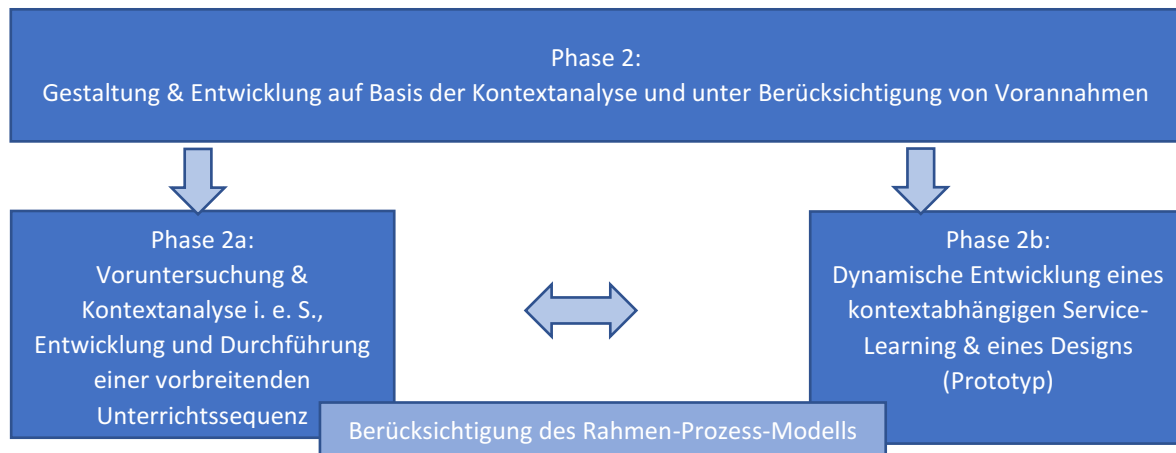
Die zweite Phase des vorliegenden DBR stellt die Entwicklungsphase dar. Dabei gliedert sie sich in mehrere Unterphasen. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass Service-Learning im Untersuchungsfeld als Innovation eingeführt und zeitgleich die Forschungsfrage nach der Gestaltung für die Mittelschule beantwortet werden soll. Dadurch werden eine Art Zwischenschritte als notwendig erachtet, die bei bereits eingeführter Methodik des Service-Learning nicht notwendig wären.

Einer dieser Zwischenschritte umfasst die Konzeption und Durchführung einer vorbereitenden Unterrichtssequenz. Diese stellt ein Mindestmaß an Transparenz und Bekanntheit der Methode an der Schule her. Zudem können Daten für eine Kontextanalyse im engeren Sinn erhoben und gesammelt werden.

Zeitgleich wird an der Entwicklung eines Prototyps gearbeitet, daher auch die parallele Gegenüberstellung im Ablaufmodell des Forschungsprozesses (Abb. 4) und die Bezeichnung als „dynamisch“. Es werden stetig Rückbezüge zu Erkenntnissen aus den Voraberbhebungen und dem Verlauf der vorbereitenden Unterrichtssequenz gewonnen.

Erst mit Abschluss der Entwicklung des Prototyps kann ein regulärer DBR-Ablauf begonnen werden (Phase 2c-2d). Das detaillierte Vorgehen innerhalb der zweiten Phase mit den eingesetzten Erhebungsinstrumenten wird im Folgenden dargestellt.

### 5.3.2.1 Vorgehen und Evaluationsmethoden in den Phasen 2a und 2b – Entwicklung eines Prototyps für den DBR



Für die Entwicklung eines passenden Service-Learning Konzepts (Phase 2b), welches die Interessen aller Beteiligten berücksichtigt und die Chancen auf weitergehende Implementierung erhöht, ist die Vorab-erhebung verschiedener soziokultureller Voraussetzungen sinnvoll, welche unter Einsatz unterschiedlicher Erhebungsinstrumente (vgl. Tab. 4) erfolgen kann (Phase 2a).

Tabelle 4 Erhebungsinstrumente der Kontextanalyse im Überblick

Erhebungs-instrument:	Untersuchungs-gruppe:	Daten zu:	Ziel (Praxis):	Ziel (Theorie):
Fragebogen zur Vorab-untersuchung	Schülerinnen und Schüler	Alter, Herkunft, Interessen, Vorerfahrungen, etc.	Entwicklung eines passgenauen, motivationsfördernden Service-Learning Angebots, Berücksichtigung jugendlicher Entwicklung	Hinweise auf Gestaltung im Mittelschulbereich
Psychologische Skalen zur Erfassung von lernpsychologisch relevanten Aspekten (u.a. SELLMO, SESSKO)	Schülerinnen und Schüler	Motivation, Leistungsorientierung	Entwicklung eines passgenauen, motivationsfördernden Service-Learning, Berücksichtigung jugendlicher Entwicklung	Hinweise auf Gestaltung im Mittelschulbereich
Schriftliche Befragung Lehrkräfte	Lehrkräfte	Erfahrungen, Einstellungen, Wünsche	Entwicklung eines nachhaltig implementierfähigen Service-Learning	Begünstigende Faktoren für nachhaltige Implementation von Service-Learning als Intervention im Mittelschulbereich, Daten zur Explikation und Triangulation
Verfahren zur Einschätzung der Schülerinnen/Schüler (LSL)	Klassenleitung	Individuelle Einschätzung der Schülerinnen und Schüler	Entwicklung eines passgenauen, motivationsfördernden Service-Learning	Hinweise auf Gestaltung bei Mittelschulbereich Daten zur Explikation und Triangulation
Schriftliche Befragung Heimpersonal	Heimpersonal	Einstellungen, Wünsche, Vorerfahrungen	Entwicklung eines implementierfähigen Service-Learning	Begünstigende Faktoren zur Verstärkung Theorie und Praxis Bezug, Daten zur Explikation und Triangulation

Für den Forschungsprozess werden unterschiedliche Erhebungsverfahren während der vorbereitenden Unterrichtssequenz eingesetzt. Ein umfassender Fragebogen und beschreibende Skalen zur Erfassung lernpsychologischer Aspekte liefern Daten und Erkenntnisse zu den Voraussetzungen für Service-Learning in der Untersuchungsgruppe, u. a. über Interessen und Motivationslagen, eine schriftliche Befragung der Lehrkräfte, eine schriftliche Befragung der Mitarbeiterinnen des Seniorenheimes.

Die Daten werden damit vor und während der methodisch-didaktischen Konzeption des Service-Learning erhoben.

Alle Antworten werden in das Tabellenkalkulationsprogramm Microsoft Excel eingegeben, das eine quantitative mit Einschränkungen auch qualitative Auswertung erlaubt. Aufgrund der überschaubaren Datenmenge werden qualitative Daten, die sich z. B. aus konkretisierenden Antworten bei einzelnen Fragestellungen ergeben, manuell erfasst und dann in eine Wordtabelle eingegeben.

Die Datengrundlage ermöglicht Materialien zu entwickeln und methodisch-didaktische, wie auch pädagogische Vorgaben für die Schülerinnen und Schüler des Mittelschulbereichs, wie auch der weiteren Beteiligten bereits im Vorfeld angemessen zu berücksichtigen. Zum Beispiel kann durch die Vorabhebung und die vorbereitende Unterrichtssequenz ein Interessensschwerpunkt der Schülerschaft der Untersuchungsgruppe auf den Umgang mit Seniorinnen und Senioren ausgemacht werden. Diese Erhebungen und Analysen werden m. E. der Phase der Kontextanalyse des DBR zugerechnet.

Die ausführliche Darstellung zu dieser Phase findet sich in den angehängten Ausführungen zur vorbereitenden Unterrichtssequenz, um den Lesefluss innerhalb des Haupttextes nicht zu unterbrechen.

### 5.3.2.2

## Vorgehen und Evaluationsmethoden in Phase 2c – Durchführung von iterativen Designzyklen - Design 1



Tabelle 5 Erhebungsinstrumente Designzyklus 1

Erhebungs-instrument:	Untersuchungs-gruppe:	Daten zu:	Ziel (Praxis):	Ziel (Theorie):
Schülerreflexionsbogen (wöchentlich)	Schülerinnen und Schüler	Tätigkeiten, Erfahrungen, Einstellungen, Prozessen im Service-Learning am Praxisort	Reflexion, Dokumentation Kompetenzzuwächse	Hinweise notwendige Gestaltung bei Mittelschülerinnen und -schülern  Qualität und Wirksamkeit des Service-Learning aufdecken
Fragebogen zum Präsentationsabend	Schülerinnen und Schüler	Erfahrungen, Einstellungen, Wünschen	Reflexion, Daten zur Umsetzung, Entscheidung über Fortgang des Angebots Bewertung der Betreuung	Begünstigende Faktoren und Gestaltungsparameter identifizieren  Daten zur Explikation und Triangulation
Materialsammlung mit Notizen, Artefakte, Materialien aus Gesprächen und Unterricht, teils als eine Art Forschungsportfolio geführt	Forschende/alle Akteure des Service-Learning	Erfahrungen, Verlauf, Hemmnissen, Gestaltungselementen, etc.	Reflexion, Veränderungsbedarfe am Design, Material, etc. aufdecken	Weiterentwicklung, Aufdecken von mittelschulspezifischen Aspekten

Nach Entwicklung des Prototyps und der Planung des Vorgehens ist die Durchführung des ersten Designzyklus mit Service-Learning als Intervention möglich. Für diese Phase kann von einem Alpha-Testing einer geplanten Intervention nach McKenney und Reeves (2018) gesprochen werden (vgl. Tab. 2). Die dabei eingesetzten Reflexionsbögen werden wöchentlich von Schülerinnen und Schülern ausgefüllt. Die Aufbereitung und Auswertung der Daten erfolgt zunächst manuell und ausschließlich unter Verwendung der Schülerreflexionsbögen. Bei der quantitativen, statistischen Auswertung bezüglich der Rücklaufquoten kann nach den einzelnen Angeboten im Service-Learning unterschieden werden (siehe 14.3.3).

Die Auswertung erfolgt zunächst in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse, u.a. bezüglich der Wirksamkeit des Service-Learning in Bezug auf die Zielsetzung der Förderung von Handlungskompetenz, wie sie der LehrplanPlus für die Mittelschule definiert. Dadurch stehen die Subkategorien bereits fest: Sozialkompetenz, Fachkompetenz, Methodenkompetenz und

Personalkompetenz. Aufgrund der Absprachen im Untersuchungsfeld ist vom Nachweis dieser Kompetenzen und von der Zustimmung der Schülerinnen und Schüler die Durchführung des zweiten Designzyklus abhängig. Die Abstimmung darüber erfolgt mittels eines Fragebogens am Präsentationsabend, der das Ende des Service-Learning im ersten Designzyklus markiert. Alle Schülerantworten aus den Reflexionsbögen des ersten Designzyklus werden nach Gruppenzugehörigkeit, wie auch gesamt manuell in das Textverarbeitungsprogramm Word anonymisiert eingegeben, für die weitere Auswertung aufbereitet und evaluiert. Zur Explikation werden Daten aus der Materialsammlung genutzt.

Aufgrund von Evaluationsergebnissen und Hinweisen, Beobachtungen wie auch Notizen in der Materialsammlung können Änderungsbedarfe am Forschungsdesign und am Design des Service-Learning identifiziert und im darauffolgenden Designzyklus vorgenommen werden.

### **5.3.2.3 Vorgehen und Evaluationsmethoden in Phase 2c und 2d– Durchführung von iterativen Designzyklen - Design 2**



Im DBR werden in iterativen Zyklen Erkenntnisse gewonnen und Design verfeinert. Im zweiten Designzyklus wird zusätzlich zum Einsatz des erweiterten Reflexionsbogens aus dem ersten Designzyklus und der fortlaufenden Materialsammlung, die Möglichkeit der schriftlichen Befragung der Klientel einer Gruppierung des Service-Learning wahrgenommen und werden Schülerinterviews, ein schriftsprachfrei motivierender Reflexionsbogen und ein Fragebogen der Bertelsmann Stiftung, eingesetzt (vgl. Tab. 6). Die Reflexionsbögen werden auf Basis der vorangegangenen Evaluation erweitert.



Tabelle 6 Erhebungsinstrumente Designzyklus 2

<b>Erhebungs- instrument:</b>	<b>Untersuchungs- gruppe:</b>	<b>Daten zu:</b>	<b>Ziel (Praxis):</b>	<b>Ziel (Theorie):</b>
Erweiterter Schülerreflexionsbogen (wöchentlich)	Schülerinnen und Schüler	Tätigkeiten, Erfahrungen, Einstellungen, Prozessen im Service-Learning am Praxisort	Reflexion, Dokumentation Kompetenzzuwächse	Hinweise notwendige Gestaltung bei Mittelschülerinnen und - schülern  Qualität und Wirksamkeit des Service-Learning aufdecken  Nachweise für den Mittelschulkontext, z.B. mittelschulspezifische Gestaltungsparameter
Abschlussfragebogen (Quelle: Bertelsmann Stiftung)	Schülerinnen und Schüler	Tätigkeiten, Erfahrungen, Einstellungen, Bewertungen	Reflexion	Quantitative Absicherung der qualitativen Ergebnisse  Hinweise notwendige Gestaltung bei Mittelschülerinnen und - schülern  Qualität und Wirksamkeit des Service-Learning aufdecken  Nachweise für den Mittelschulkontext
Schülerinterviews	Schülerinnen und Schüler	Tätigkeiten, Erfahrungen, Einstellungen, Bewertungen, Prozessen am Praxisort	Reflexion	Hinweise notwendige Gestaltung bei Mittelschülerinnen und - schülern  Qualität und Wirksamkeit des Service-Learning aufdecken  Nachweise für den Mittelschulkontext  Explication
Schriftsprachfrei motivierender Reflexionsbogen	Schülerinnen und Schüler	Tätigkeiten, Erfahrungen, Einstellungen, Prozessen im Service-Learning am Praxisort Bewertungen	Reflexion	Hinweise notwendige Gestaltung bei Mittelschülerinnen und - schülern  Qualität und Wirksamkeit des Service-Learning aufdecken  Nachweise für den Mittelschulkontext  Explication
Schriftliche Befragung Teilnehmer Handkurs	Klientel	Zufriedenheit, Kompetenznachweise der Schülerinnen und Schüler Bewertung	Einbezug aller Akteure	Daten zur Explication und Triangulation
Materialsammlung mit Zeitungsberichten, Veröffentlichungen, Notizen, Artefakte, Materialien aus Gesprächen und Unterricht, teils als eine Art Forschungsportfolio geführt	Forschende/alle Akteure des Service- Learning	Erfahrungen, Verlauf, Hemmnisse, Gestaltungselemente, etc.	Reflexion und Feedback Veränderungen am Design, Material, etc.  Implementierungsstrategie	Weiterentwicklung, Aufdecken von mittelschulspezifischen Aspekten,  Implementierungsstrategie  Explication und Triangulation

Bei der wiederholten Erprobung und ihrem Verlauf kann von einer Mischform der drei Testings nach McKenney und Reeves gesprochen werden, wie auch die Darstellung in Abbildung 4 nahelegt.

Zur Auswertung des zweiten Designzyklus werden die Antworten aus den Schülerreflexionsbögen nach entsprechender Anonymisierung und Verschlüsselung in die bestehenden Worddateien aus dem ersten Designzyklus eingegeben. Der erweiterte Teil des Fragebogens wird in Excel eingegeben. Nachdem einige der Erhebungsinstrumente nicht nur die Reflexion des zweiten Designzyklus widerspiegeln, sondern sich auf das gesamte Service-Learning innerhalb der beiden Designzyklen beziehen, wird neben der Auswertung in Bezug auf Wirksamkeit bezüglich der Handlungskompetenz eine summative Auswertung der beiden Designzyklen vorgenommen und ein Zwischenfazit gezogen.

Zur summativen Auswertung werden alle erhobenen Daten genutzt. Die Antworten der Schülerreflexionsbögen und der Schülerinterviews werden einer induktiven wie deduktiven Inhaltsanalyse unterzogen. Dabei wird das Material mehrfach unter verschiedenen Gesichtspunkten analysiert: Die Wirksamkeit im Hinblick auf die von schulischer Seite angestrebte Handlungskompetenz wird im Detail untersucht. Für das Forschungsanliegen wird in gleicher Vorgehensweise Demokratiebildung als Zielsetzung von Service-Learning überprüft. Durch Analyse der Reflexionsbögen und unter Hinzuziehen weiterer Daten aus den Erhebungsinstrumenten, wie z. B. die Explikationen der zweiten Teile der Reflexionsbögen, kann eine Fokussierung auf Gestaltungsparameter erfolgen.

Die erhobenen Daten aus Fragebögen der Klientel der Angebote, die Analyse von Veröffentlichungen zum Projekt und Reflexionen von am Service-Learning beteiligten Studierenden der Uni Regensburg, die sich in der Materialsammlung finden dienen der Überprüfung von Ergebnissen und werden im Sinne von Triangulation eingesetzt. Dazu gehört auch eine im Nachgang durchgeführte schriftliche Befragung der Schulleitung.

Die weiterhin genutzten Erhebungsinstrumente, die Schülerinterviews, ein extra entwickelter schriftsprachfrei motivierender Reflexionsbogen und ein Fragebogen zum gesamten Service-Learning werden ebenso zur weiteren Explikation und Triangulation eingesetzt.

Die Interviews werden nach einem eigenen Regelleitfaden transkribiert und wiederum einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Dabei geht es überwiegend um das Extrahieren von Belegen verschiedener Gestaltungsparameter.

Die Antworten aus dem schriftsprachfrei motivierendem Reflexionsbogen werden in Excel bzw. Word eingegeben, deduktiv zugeordnet und zur Explikation verwendet.

Der eingesetzte Abschlussfragebogen wird zur quantitativen Absicherung eingesetzt und liefert quantitative Daten zu insgesamt 55 Aspekten des Service-Learning, darüber hinaus drei qualitative zusammenfassende Aussagen und Konkretisierungen.

### 5.3.3 Vorgehen und Evaluationsmethoden der Phasen 3a und 3b – Design 3

Bei vorliegendem DBR wird nach dieser Phase ein weiterer Designzyklus durchgeführt. Aufgrund seiner Verschiedenheit zu den anderen beiden Designzyklen wird er nur mit Einschränkungen als Re-Design im typischen Verlauf eines DBR gesehen. Er wird als eigenständige Phase gesehen, da erneut eine Entwicklung und Konstruktion unter Berücksichtigung eines veränderten Ausgangskontextes (Phase 3a, vgl. Abb. 4) erfolgen muss. Trotzdem stellt er einen weiteren Designzyklus dar, da mit neu konzipierten Erhebungsmethoden Erkenntnisse zur Gestaltung von Service-Learning im Mittelschulbereich, wie sie in den ersten beiden Designzyklen gefunden worden sind, überprüft werden. Die eingesetzten Erhebungsinstrumente werden nachfolgend aufgezeigt (vgl. Tab. 7).

Design 3  
Erprobung, Analyse  
Auswertung, Ergebnisse

Tabelle 7 Erhebungsinstrumente Designzyklus 3

Erhebungs-instrument:	Untersuchungs-gruppe:	Daten zu:	Ziel (Praxis):	Ziel (Theorie):
Schülerreflexionsbogen	Schülerinnen und Schüler	Tätigkeiten, Erfahrungen, Einstellungen, Prozessen im Service-Learning am Praxisort, Gefühle, Motivation	Reflexion, Dokumentation, Kompetenzzuwächse, Adäquate Gestaltung für den Mittelschulbereich in verändertem Kontext	Nachweis von Qualitätsmerkmalen und Gelingensfaktoren  Nachweis der Wirksamkeit  Nachweis weiterer Gestaltungsparameter (z. B. Ankerereignisse) Hinweise auf Generalisierung
Schülermaterial	Schülerinnen und Schüler	Erfahrungen, Kompetenzen	Kompetenzzuwächse, Kompetenznachweis, Unterstützung und Motivation	Daten zur Explikation und Triangulation
Gesprächsnotizen, Beobachtung	Forschende/alle Akteure des Service-Learning	Erfahrungen, Verlauf, Hemmnisse, Gestaltungselemente, etc.	Reflexion, Bewertungen, Veränderungen am Design, Material, etc.	Weiterentwicklung, Aufdecken und Nachweis von mittelschulspezifischen Aspekten, Implementierungsstrategie

Der Überprüfungszyklus wird auf Basis und unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus den ersten beiden Designzyklen und deren Auswertung konzipiert. Dabei werden mögliche Fortschritte der Implementierung und die Überprüfung der Erkenntnisse aus den ersten beiden

Designzyklen fokussiert. Hier weist der Forschungsprozess überwiegend Merkmale eines Gamma-Testings nach McKenney und Reeves (2018) auf.

Die Erhebungsinstrumente und Datenquellen sind dabei, neben Reflexionsbögen der Schülerinnen und Schüler, Schülerdokumente und Notizen zu Beobachtungen und Berichten von Seiten der Lehrkräfte und Kooperationspartner.

Die Antworten der Schülerreflexionsbögen werden wiederum mit Excel ausgewertet und analysiert. Die weiteren Daten werden zur Explikation herangezogen.

#### **5.3.4 Vorgehen in Phase 4 – Ergebnisse und Reflexion des DBR**

Die Ergebnis- und Reflexionsphase stellt die letzte Phase im DBR dar. Hier werden Ergebnisse dargestellt und Forschungsverläufe reflektiert. In der vierten Phase werden keine weiteren Erhebungsinstrumente eingesetzt, sondern es geht um die Gesamtauswertung von Ergebnissen, den Vergleich und um Rückbezüge zu allen Phasen des DBR. Dabei werden Daten zur Explikation herangezogen, erinnert oder auch unter neuen Gesichtspunkten analysiert und reflektiert.

Zur vierten Phase gehört auch, dass Ergebnisse und Erkenntnisse kritisch gewürdigt werden und der durchgeführte DBR in Bezug auf seine Qualität bewertet wird. Gewonnene Erkenntnisse werden, soweit noch nicht im Forschungsprozess geschehen, für die Praxis verfügbar gemacht und an Theorie angeknüpft. Dieses Vorgehen wird in der 4. Phase umgesetzt.

#### **5.4 Erhebungsinstrumente und -methoden im DBR**

DBR ist ein strukturierter und gleichzeitig sehr offener Forschungsansatz. Offen in Bezug auf die Evaluationsstrategie. Dazu gehören Erhebungsinstrumente und das Vorgehen bei deren Auswertung. Die Auswertung erfolgte nach der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring, die induktive, wie deduktive Vorgehensweisen zulässt und quantitative Absicherung als Merkmal qualitativer Bildungsforschung begreift. Zur Vervollständigung der Ausführungen bezüglich der Methodik und des Forschungsvorgehens im DBR erfolgt eine theoretische Auseinandersetzung mit den hauptsächlich genutzten Erhebungsinstrumenten.

Die Erhebungsinstrumente im vorliegenden Forschungsprozess lassen sich in Mehrzahl der „Befragung“ zuordnen. Atteslander (2010) liefert eine Systematisierung von „Befragung“, in der er zwischen siebenverschiedenen Typen der Befragung unterscheidet. Diese Typen wiederum sind gekennzeichnet durch Kommunikationsform und Kommunikationsart und ihre

Eignung in Bezug auf das Erfassen qualitativer (interpretieren) bzw. quantitativer Aspekte (messen). Dabei kommt es zu Überschneidungen (vgl. ebd., 132-133) und können Erhebungsinstrumente als Mischform konzipiert sein.

#### **5.4.1 Reflexionsbögen als Datenquelle der qualitativen Inhaltsanalyse**

Reflexionsbögen der Schülerinnen und Schüler stellen die Hauptdatenquelle im Forschungsprozess dar. In ihrer Funktion als Erhebungsinstrument lassen sie sich der schriftlichen Befragung und dabei der sog. Panel-Befragung zuordnen. Schriftliche Befragung, die regelmäßig erfolgt, kann Daten zu Veränderungen liefern, indem Daten im Zeitverlauf verglichen werden (vgl. ebd., 143-144). Dabei stellt sich die Kommunikationsform als teilstrukturiert dar, wenn Reflexionsimpluse schriftlich vorgegeben werden, die Bearbeitung jedoch individuell möglich ist. Der Nachteil ist dabei, dass die Situation der Bearbeitung genau so wenig bekannt ist, wie übrige Umgebungseinflüsse zum Zeitpunkt der Bearbeitung. Damit nimmt die Schriftliche Befragung mit Reflexionsbögen eine Sonderstellung ein, da diese normalerweise ausschließlich der Reflexion in einem persönlichen Lernprozess dienen. Erst durch die Qualitative Inhaltsanalyse wird aus diesen Reflexionsbögen ein Erhebungsinstrument der Befragung.

#### **5.4.2 Schriftliche Befragungen**

Schriftliche Befragung werden zur Kontextanalyse, zur Explikation und zur Triangulation im Rahmen der Arbeit genutzt. Dabei sind diese Befragungen stark strukturiert, indem sie an Befragte persönlich ausgegeben werden und wieder abgeholt werden. Sie enthalten standardisierte Fragen, die eine Zusammenfassung der Antworten in Kategorien erlauben und nicht-standardisierte Fragestellungen, wenn es um Inhaltsbereiche geht, die keine pauschalen Urteile zulassen oder Ausprägungsgrade gemessen werden sollen. Die Fragegestaltung muss sich dabei an Faustregeln halten, darunter die Länge der Frage, die Eindeutigkeit, die Neutralität. Diese schriftlichen Befragungen liefern ihren Beitrag im Forschungsprozess u.a. durch das gezielte Aufsuchen von explizierenden Information.

### **5.4.3 Schülerinterviews**

Schülerinterviews stellen eine zweite Hauptdatenquelle innerhalb der Arbeit dar und werden zur Explikation und m.E. zur Triangulation genutzt. Dabei lassen sich die durchgeführten Interviews den offenen Konzepten bzw. der wenig strukturierten Befragung (ebd., 139) zuordnen. Die durchgeführten Interviews wurden als Fokusgruppen-Interviews unter Einsatz eines Leitfadens geführt. Die relevanten Aspekte, wie die Konzentration auf die Inhalte im Forschungsprozess, die Frageabfolge oder mögliche Hemmschwellen können durch Leitfaden und Beziehungsaufbau in der sozialen Situation Interview berücksichtigt werden. Dabei stellt diese Art der Interviews hohe Anforderungen an den Interviewer, der die zentralen Fragen für das Forschungsinteresse stellen muss. Je offener ein Interview abläuft umso mehr kann es passieren, dass unnötige Daten gewonnen werden.

Nach Atteslander (2010) werden Interviews und Leitfadengespräche durch Notizen während der Aufzeichnung, Gedächtnisprotokolle oder Tonaufnahmen konserviert (vgl. ebd., 142). Letztere Möglichkeit wurde im vorliegenden Forschungsprozess genutzt. Dadurch ergibt sich für die Auswertung die Notwendigkeit der Transkription. Diese erfolgt nach Regeln, um Belege und Daten auffindbar zu machen. Dabei können die Interviewsituation, Störungen, etc. mit verschriftlicht werden. Im Rahmen des Forschungsprozesses reichte ein vereinfachter Transkribierleitfaden aus.

### **5.4.4 Fragebogen zur quantitativen Auswertung**

Der Fragebogen, der zur quantitativen Absicherung eingesetzt wird, entspricht einer schriftlichen Befragung, die stark strukturiert ist und teilstandardisierte Beantwortungen erfordert. Die Kategorien stehen dabei bereits bei der Ausgabe und ermöglichen eine rein quantitative Auswertung nach Ausprägungsmerkmalen. Explizierendes nachfragen zu den einzelnen Fragen erhöhte die Strukturierung und ermöglichte eine zusätzliche qualitative Auswertung.

Die eingesetzten Erhebungsinstrumente, deren detaillierte Beschreibung und die Vorgehensweise der Auswertung und Analyse finden sich in den Ausführungen zu den einzelnen Designzyklen.

Mit diesem Überblick zum forschungsmethodischen Vorgehen im Überblick schließt der erste Teil der Arbeit und geht es im Folgenden zunächst um eine grundlegende Auseinandersetzung mit Service-Learning.

## **TEIL II: Grundlegende Auseinandersetzung mit Service-Learning**

Dieses Kapitel setzt sich mit den theoretischen Hintergründen zu Service-Learning auseinander und berücksichtigt auf Basis von Literaturrecherche den aktuellen Stand der Forschung. Die Ausführungen in diesem Abschnitt dienen dazu, eine theoretische Basis für das didaktische Design und dessen Umsetzung innerhalb des Forschungsprozesses zu schaffen. Zudem stellen sie Grundlagen dafür dar, dass mit dem Forschungsvorhaben ein Beitrag zur weiteren theoretischen Fundierung von Service-Learning im schulischen Bereich geleistet werden kann. Dazu gehört die Entwicklung und Darstellung eines eigenen Arbeitsbegriffs, wie auch eines Modells für Service-Learning im schulischen Kontext. Dadurch ist Teil II aus der Forschungsarbeit der Kontextanalyse im DBR und der ersten Phase des Forschungsprozesses zuordenbar (vgl. Tab. 3 und 5.3.1).

### **6. Zur theoretischen Fundierung von Service-Learning**

Um Service-Learning verstehen, methodisch-didaktisch konzipieren und in den Unterrichtsalltag integrieren und implementieren zu können, ist die vertiefte Auseinandersetzung mit der Charakteristik notwendig. Zum besseren Verständnis macht es Sinn, sich darüber hinaus mit der historischen Entwicklung und Verbreitung von Service-Learning auseinander zu setzen und pädagogische Wurzeln und Linien aufzuzeigen, die für konzeptionelle Überlegungen ebenso eine Rolle spielen wie für die Offenlegung des Forschungsrahmens im DBR.

#### **6.1 Von der Kritik am Bildungswesen zum Service-Learning**

Die historische Entwicklung von Service-Learning ist eng mit der Verbreitung reformpädagogischer Ideen und Formate verbunden. Diese und weitere, teils sehr viel ältere Anknüpfungspunkte und Vorläufer der Idee werden im Folgenden im Überblick dargestellt.

##### **6.1.1 Pädagogische und methodische Wurzeln**

Stärkung von Engagement, Demokratie, Bildung und Praxisbezug als übergeordnete Ziele von Service-Learning lassen sich auf mehrere pädagogischen Wurzeln zurückführen, die sich zum Teil überschneiden oder im historischen Kontext in enger Verbindung stehen. Tatsächlich entstammen die Begriffe gesellschaftlichen Diskussionen um Ansprüche und Voraussetzungen für ein soziales Miteinander. Bereits sehr früh in der Geschichte der Pädagogik und Didaktik finden sich ähnliche Vorwürfe wie unter der Ausgangssituation zur Arbeit beschrieben

bezüglich existierender Mängel bei institutionalisierter Bildung als (lebens-)praktische Vorbereitung und, einhergehend damit, Versuche Unterricht und Lernen mit der Lebenswirklichkeit zu verbinden.

„Non vitae, sed scholae discimus.“ (Seneca, zitiert aus Allmendinger 2019, 17) - „Nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir“, beklagte schon Seneca. Eine Klage, die sich offensichtlich seit mehr als 2000 Jahren nicht verändert hat, wenn man an die andauernden Diskussionen, wie in der Ausgangssituation angeklungen, denkt. Im Laufe der Jahrhunderte wurde immer wieder versucht geeignete Bildungsmaßnahmen zu ergreifen und mit didaktisch-methodischem Geschick Menschen für deren individuelle Lebenspraxis auszubilden und mehr Alltagsbezug in unterrichtliches Bemühen zu integrieren.

Tatsächlich gelangen entsprechende Bildungsbemühungen erst am Ende der Aufklärung, als Ideen Pestalozzis, Rousseaus u. a. den Weg für die sogenannten Reformpädagogen bereitet hatten in Richtung einer Pädagogik „vom Kinde aus“ oder, wie Oelkers (2009) es in einem Vortrag nennt, des Gesellschaftsbildes vom „aktiven Kind“ (ebd., 1) in den Fokus einer breiten Öffentlichkeit und der institutionalisierten Bildung. Das Gesellschaftsbild, dass Kinder in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt lernen und sich entwickeln, findet sich in der pädagogischen Literatur und Umsetzung erstmals bei dem Ehepaar Edgeworth, die bereits 1801 ihr Werk „Practical Education“ veröffentlichten, also zeitgleich mit den Schriften Pestalozzis, der eine ganzheitliche Bildung verfolgte. Das „Konzept Edgeworth“ bezog sich ursprünglich jedoch nur auf das eigene häusliche Umfeld, in dem das Ehepaar verschiedene Formen des praktischen Lernens entwickelte bzw. unterstützte. Aus den Aufzeichnungen zu diesen (Lern-) Situationen wird deutlich, dass die Methodik in Richtung sogenannten problemorientierten oder situativen Lernens weist. Bevor solche Ideen umfassende Beachtung und Umsetzung in Bildungskontexten fanden, waren weitere gesellschaftliche Entwicklungen und Einstellungsveränderungen notwendig. Um das Jahr 1900 entwickelten sich in den USA und in Europa ähnliche, praxisbezogene Ansätze. Maria Montessori, Friedrich Fröbel, Georg Kerschensteiner oder John Dewey zählen zu den bekanntesten Namen. Bis heute werden Entwicklungslinien pädagogischer Ansätze und Begrifflichkeiten erforscht und wird nach Belegen gesucht, auf wen welcher Ansatz zurückgeht. Um die Urheberschaft bzw. Erstnutzung der Begrifflichkeit des „Learning by doing“, das u. a. in engem Zusammenhang mit Service-Learning gesehen wird, war beispielsweise eine regelrechte Auseinandersetzung entbrannt (vgl. Oelkers 2009, Knoll 2011). Ähnliches gilt dabei für die Begriffe „Projekt“ und „Projektmethode“. Häufig werden die Begrifflichkeit John Dewey zugeschrieben und damit



Dewey als Urvater aller Handlungsorientierung und angrenzender Methoden in oberflächlicher Weise angenommen. Karl Frey (2012) korrigiert dies ab der 5. Ausgabe seines erstmals 1982 erschienen Werks „Die Projektmethode“ mit dem Einfügen eines historischen Überblicks zu pädagogischen wie begrifflichen Wurzeln der Methode und verweist zurecht darauf, dass sich für eine Begriffsnutzung eindeutige zeitliche Belege finden lassen mögen, eine komplexe Methodik aber grundsätzlich mehrere Inspirationsquellen aufweist (vgl. ebd., 27-29). Wie Oelkers (2009) auf die Aussage „[...] the children will be much happier and gayer if they are busy in joyous play or learning through doing - mind and body being exercised at the same time.“ (Bülow-Wendhausen 1900, 57) in einem Redemanuskript von Bertha Baronin von Marenholtz-Bülow von 1893 als Ursprung für die Begrifflichkeit des „Learning by Doing“ verweist und Knoll (2011/2017) auf Comenius „ ‚Agenda agendo dicantur‘ “, übersetzt als „ ‚Tätigkeit soll durch Tätigkeit erlernt werden.‘ “ (vgl. ebd., 288), gelten für die jeweilige methodisch-inhaltliche Ausgestaltung unterschiedliche Ansätze.

Für die inhaltliche und pädagogische Ausgestaltung von Service-Learning kann man analog verschiedene Wurzeln annehmen, die in unterschiedlichem Ausmaß die Charakteristika begründen und beeinflussen.

Dabei gilt es zu bedenken, dass räumliche Distanzen durchaus eine Rolle spielen bzw. spielten. Während sich ähnliche reformpädagogische Ansätze in Europa und den USA zeitgleich entwickelten, erfolgte der wissenschaftliche Austausch häufig zeitversetzt. Aus diesem Grund lässt sich aus aktueller Sicht nur mehr spekulieren, auf welche Wurzeln und pädagogischen Ideen sich gestützt wird, wenn es um Service-Learning geht. Hinzu kommen unterschiedliche Entwicklungsverläufe der jeweils gültigen Bildungsbegriffe in verschiedenen Ländern. In diesem Zusammenhang kann man auf den Bruch im Bildungsverständnis in Deutschland durch die Herrschaft der Nationalsozialisten verweisen, welcher mindestens eine zeitgleiche, parallele (Weiter-)Entwicklung des Bildungsverständnisses international verhindert hat.

Unbestreitbar steht in den USA John Dewey als Vertreter des Pragmatismus für eine Bildung, die einerseits Demokratielernen und andererseits Handlungsorientierung begründet. Seine Philosophie, seine Pädagogik und seine Auffassung von Demokratie sind geprägt von der Überzeugung, dass Demokratie so früh wie möglich gelebt werden müsse. Nach seiner Auffassung werden demokratische Prinzipien am besten verinnerlicht, wenn ausgehend von Schule oder Hochschule in Zusammenarbeit mit allen Mitgliedern einer „community“ gemeinsam an der Lösung von Problemen gearbeitet wird. Daher will er Demokratiebildung bereits in der Schule verankert wissen und versucht selbst unterrichtliche Methoden zu finden

bzw. zu etablieren, die möglichst Selbsttätigkeit und Anknüpfung an reale Herausforderungen implizieren. Er fordert erfahrungsbasiertes, problemorientiertes Lernen, bei dem Selbst- und Mitbestimmung im Zentrum stehen. Der mündige, demokratische Bürger, der innerhalb einer Community für diese handelt und Demokratie nicht auf das Wahlrecht beschränkt sieht, ist Inhalt Deweys pädagogischer Bemühungen. Lernen wird durch Arbeit an echten Problemen ermöglicht und Lernerfolg manifestiert sich in sinnvollem praktischem Tun in und für die Gesellschaft.

Deweys Arbeiten und wissenschaftliche Auseinandersetzungen, auch gemeinsam mit William Heard Kilpatrick, führten schlussendlich zu *der* Projektmethode (siehe 9.4), deren „geistiger Vater“ John Dewey tatsächlich ist und die zumindest im US-amerikanischen Raum als Ursprung von Service-Learning gilt.

Für den europäischen Raum, in dem vor allem reformpädagogische Strömungen um 1900 die strikte Trennung zwischen Schule und „übriger Welt“ aufzulösen versuchten, lassen sich weitere Traditionen finden, die als Vorläufer von Service-Learning gelten können.

Maria Montessori steht in Bezug auf die Anbindung des Lernens an die Gesellschaft in einer Tradition mit John Dewey. Sie verknüpft in ihren Überlegungen Arbeit bzw. praktisches Tun mit Gesellschaft und Demokratie, wenn sie 1936 in einem Vortrag ausführt: „Nach 12 Jahren [Lebensalter des Kindes] müssen wir bei ihm [dem Kind] das Gefühl für die Gesellschaft entwickeln, das dazu beitragen muss, unter den Menschen mehr Verständnis herbeizuführen. [...] Drängen wir auf das praktische Arbeiten [...] Lassen wir das Kind an mancher sozialer Arbeit teilnehmen! Helfen wir ihm intellektuellerweise [...] die Arbeit [...] in der Gesellschaft zu ergründen, um bei ihm [...] Solidarität zu entwickeln.“ (Montessori 2015, 101). Ähnlich wie bei Dewey steht auch bei ihr Demokratiebildung unter dem Stichwort „Friedenserziehung“ als Zielsetzung. „Wenn die Moral den künftigen Generationen das Gefühl der Verbundenheit – nicht mehr allein mit dem Vaterland, sondern mit der ganzen Menschheit – bringen wird, dann wird die Grundlage der Liebe und des Friedens gelegt sein.“ (ebd.). In ihrem Konzept für den Sekundarbereich, der von ihr als „Erdkinderplan“ bezeichnet wurde, finden sich Vorschläge, wie diese Verbindung aus Arbeit und Theorie unter Berücksichtigung der Lebensphase der Jugendlichen unternommen werden kann. Sie spricht von „Bewusstsein seiner [des Jugendlichen] eigenen Nützlichkeit“ (ebd., 108). Montessori verweist ihrerseits auf das Konzept des „Self Help“ von M. Lyon aus dem Jahr 1837 (vgl. ebd., 110-118).

Auch Kerschensteiners Konzept der „Arbeitsschule“ oder die Ideen von Fritz Karsen zu einer „sozialen Arbeitsschule“, in der Schülerinnen und Schüler gemeinsam Projekte planen und

durchführen, um praktisch zu erleben, wie sinnvoll Zusammenarbeit, Arbeitsteilung und Mitbestimmung sind, lassen sich als Vorläufer und Ideengeber für Service-Learning und dessen methodisch-didaktische Ausgestaltung identifizieren.

Unterschiede in der Umsetzung von Service-Learning in den USA und in Deutschland lassen sich durch den unterschiedlich starken Einfluss der vorher beschriebenen pädagogischen Wurzeln und die Entwicklungen in den Bildungssystemen, die einen Einfluss darauf hatten, wann und wie Service-Learning als Unterrichtsformat in die Bildungsinstitutionen gelangt ist, erklären. Dabei muss in folgendem kurzem Überblick in den US-amerikanischen Kontext, als Herkunft von Service-Learning und, da für das Forschungsvorhaben bedeutend, in den deutschen Bildungskontext unterschieden werden.

### **6.1.2 Einführung und Verbreitung von Service-Learning – kurzer Überblick**

Eines der Qualitätsmerkmale (vgl. 6.3.1) von Service-Learning ist die Zusammenarbeit mit der „Community“ und das Engagement für sie. Dieses Engagement für die Gemeinschaft hat in den USA eine sehr viel längere Tradition als in Deutschland und steht in unmittelbarem Zusammenhang zu John Deweys Demokratielernen. Der Gedanke der Solidarität, wie auch der Gedanke „der Gesellschaft etwas zurückzugeben“ ist in Deweys Philosophie impliziert.

John Deweys „Democracy and Education“ erschien 1916 und war geschrieben worden unter dem Eindruck der Folgen von Einwanderungswellen in die USA, Industrialisierung und der damit zunehmenden Ausbildung einer Klassengesellschaft. Seine Ideen von Lernen in der Gesellschaft wurden im Zuge der Weltwirtschaftskrise und den damit folgenden Jahren der großen Depression im amerikanischen Schulsystem dahingehend verwirklicht, dass der Einsatz der Zivilgesellschaft notwendig wurde, um soziale Ungleichheiten und Nöte zu mildern, zumal es kein ausreichend funktionierendes sozialstaatliches System gab. Beispielsweise arbeiteten eine große Zahl junger Menschen freiwillig in sog. Suppenküchen, die vergleichbar sind mit den heutigen „Tafeln“.

Der „giving-back-to-community“-Gedanke, der in der amerikanischen Gesellschaft traditionell weit verbreitet ist, zeigt sich an einer hohen Bereitschaft zu freiwilligem Engagement.

Eine institutionelle Verknüpfung zwischen Lernen und Engagement lässt sich für die USA Mitte der 1960er Jahre ausmachen, hier taucht erstmals im Hochschulbereich der Begriff „Service-Learning“ auf und Engagement wird curricular verankert (vgl. Reinders 2016, 22). Die wissenschaftliche Diskussion der 1980er Jahre zu Service-Learning setzt sich überwiegend damit auseinander, wann Lernen als Service-Learning gelten kann (vgl. Furco, 1996).

Furco (2004) stellt für den US-amerikanischen Raum bildungstheoretische Ideen fest, die als Zielsetzung die Verbesserung des Unterrichts und der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen (Schule oder Hochschule) und Gemeinde/Community im Blick haben. Einhergeht für Furco damit, dass ab den 1990er Jahren auf bildungspolitischer Ebene eine Rückbesinnung auf das Bildungsziel „Vermittlung von demokratischen, partizipatorischen und staatsbürgerlichen Werten“, in Zusammenhang mit der Stärkung von individueller Persönlichkeit und zivilgesellschaftlichen Bewusstsein, stattgefunden hat. Mit diesen Zielsetzungen auf bildungspolitischer Ebene wurden Gesetze verabschiedet, die ein rechtliches Fundament für Service-Learning schaffen und damit verbesserte finanzielle Unterstützung. Nicht zuletzt in der verbesserten Ausstattung sieht Furco einen Grund für die Verbreitung von Service-Learning Angeboten (vgl. Furco 2004, 17-21). Diese bessere Verbreitung und Unterstützung ist maßgeblich für die weitergehende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Methode und für die Formulierung der K12-Qualitätsstandards durch das National Youth Leadership Council (NYLC) verantwortlich (siehe 6.3.1, Tab.9). Auch für Service-Learning gilt wie für alle Bildungsmaßnahmen, dass sie gesellschafts-, kultur- und politisch-abhängig sind. Unter der Clinton Regierung erfolgte durch den „National and Community Service Trust Act“ 1993 eine Aufwertung für Service-Learning an Hochschulen und Schulen. Die Bildungsausgaben für Programme mit Service und Community Learning blieben jahrelang stabil und unangetastet hoch. Die Finanzierung steht, wegen Sparmaßnahmen aufgrund wirtschaftlich schlechter Lage zu Zeiten der Obama Regierung und aufgrund mangelnder Anerkennung der Relevanz von öffentlicher Bildung durch die Trump Regierung, auf eher unsicheren Beinen. Der Etat für Maßnahmen wie Service-Learning fällt seitdem zum Teil wieder dem privatwirtschaftlichen Sektor zu und die Durchführung von entsprechenden Maßnahmen ist, nach finanziell gut ausgestatteten Zeiten, wieder zu einem erheblichen Teil auf Sponsoren angewiesen (vgl. Ryan 2012; Black 2020).

Schulsponsoring ist einer jener Aspekte, der das US-amerikanische Bildungssystem vom deutschen System unterscheidet. Spendenbereitschaft und Sponsoring waren am Anfang ein mitentscheidender Faktor, Service-Learning im Bildungssystem der USA voranzubringen.

Für die Verbreitung in Deutschland ist die, von bildungspolitischer Seite anerkannte Notwendigkeit, Unterricht zu verbessern, ein Motor der letzten Jahre. Intentional lässt sich aber durchaus eine Parallele zur amerikanischen Verbreitung ziehen, wenn man die Diskussionen, die spätestens seit dem PISA Schock 2000 geführt werden, betrachtet. Beispielsweise wurde 2002 ein mittlerweile beendetes Programm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung

und Forschungsförderung (BLK) unter dem Titel „Demokratie lernen und leben“ aufgelegt oder veröffentlichte der Bayerische Lehrerinnen und Lehrer Verband (BLLV) 2003 einen Forderungskatalog mit dem Titel „Wir brauchen eine neue Lernkultur, Förderung von Handlungs- und Sozialkompetenzen zur Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf“. Durch solche Forderungen und Programme rücken Unterrichtsformate in den Vordergrund, die erfolgsversprechend sind, aktuelle Herausforderungen zu lösen. Als Resultat finden diese Formate Eingang in neu gestaltete Lehrpläne und Bildungsstandards. Neuste Belege sind beispielsweise die Lehrpläne in Bayern (ausschließlich unter der Bezeichnung LehrplanPlus online verfügbar), deren vollständige Einführung erst zum Schuljahr 2021/2022 für die Mittelschulen abgeschlossen sein wird. Dort wird in Zusatzmaterialien, die unmittelbar mit dem LehrplanPlus verlinkt sind, unter den fächerübergreifenden Bildungszielen „Soziales Lernen“ oder „politisches Lernen“ explizit auf die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 06.03.2009 zur „Stärkung der Demokratieerziehung“ (vgl. KMK 2018) verwiesen. Darin finden sich u. a. konkrete Hinweise, wie Unterricht, wiederum mit dem Hinweis auf oben genanntes BLK Programm, neu zu gestalten ist und es wird Service-Learning als eine Möglichkeit genannt (vgl. ebd, 10; vgl. Edelstein & Fauser 2001, S. 65).

Zum Bekanntheitsgrad und zur Verbreitung des Service-Learning in Deutschland trägt seit mittlerweile 20 Jahren die Freudenberg Stiftung bei, die unter der Bezeichnung „LdE-Lernen durch Engagement“ ein Netzwerk an Kooperationspartnern, Schulen und seit einigen Jahren Hochschulen (mit-)aufbaut und stetig erweitert. Dabei steht der schulische Kontext im Mittelpunkt des Interesses.

Deutschlandweit gibt es mehrere ähnliche Ansätze, wie z. B. das 2009 gegründete Hochschulnetzwerk „Bildung durch Verantwortung“, die im Austausch mit der Freudenberg Stiftung stehen. Den Beginn von Service-Learning an Hochschulen und Universitäten markierten Manfred Hofer 2003, mit seinen ersten Kursen an der Universität Mannheim, zu denen er durch einen Vortrag auf einer Veranstaltung der Freudenberg Stiftung inspiriert worden war (vgl. Hofer 2007, 35), und die Agentur „mehrwert“ ab 2002, mit auf Hochschulstudierende zugeschnittenen Lernkonzepten. U. a. daraus entwickelten sich Initiativen und Zusammenschlüsse zur Verbreitung von Service-Learning. Als Beispiele können hier das „Zentrum für gesellschaftliches Lernen und soziale Verantwortung“ (UNIAKTIV) der Universität Duisburg-Essen oder „CampusAktiv“ an der Mannheimer Universität genannt werden (vgl. Agentur Mehrwert 2018, 12).

In Bayern zeichnen sich drei Netzwerke als hauptverantwortlich für die Verbreitung von Service-Learning: Die Freudenberg Stiftung, die Stiftung „Gute Tat“ und das bundesweite Hochschulnetzwerk „Bildung durch Verantwortung“. Die Netzwerke kooperieren untereinander und treiben so Service-Learning in Forschung und Bildung voran. In Bayern wird diese Arbeit vom Institut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) seit einigen Jahren unterstützt und es wird versucht, Service-Learning flächendeckend in bayerischen Schulen zu verankern, um die Schülerinnen und Schüler praxisorientierter und handlungsorientierter auf ihre Zukunft als mündige Bürger vorzubereiten (vgl. Leitzmann 2020, 143-144.). Dazu zählen auch die Kooperationen mit dem Landesnetzwerk „Bürgerschaftliches Engagement in Bayern“ (LBE).

Weitere Überblicke zur Verbreitung von Service-Learning zum jeweiligen Erscheinungszeitpunkt, finden sich in Veröffentlichungen u. a. bei Reinmuth, Saß und Lauble (2007, 14-17) für den hochschulischen bzw. universitären Bereich und bei Seifert et.al (2004) für den Schulkontext (vgl. ebd., 224). Ein aufschlussreicher aktueller Überblick zur Verbreitung an Universitäten und Hochschulen, wie auch zu Hochschulen mit Service-Learning als profilbildendes Element findet sich im Handlungsleitfaden der Agentur „mehrwert“ (2018, 10-15).

## **6.2 Definition(en) von Service-Learning und Abgrenzung zu verwandten Konzepten**

Unter einer Definition versteht man eine „genaue Bestimmung eines Begriffes durch Auseinanderlegung, Erklärung seines Inhalts“ (Dudenredaktion o. J.). Das Wort als solches stammt vom lateinischen „definitio“ ab, was so viel heißt wie „Abgrenzung“ oder „Bestimmung“. Synonym verwendete Begriffe sind u. a. „Konkretisierung“, „Erläuterung“ oder „Selbstverständnis“. Genau darum geht es in diesem Abschnitt, um das Verständnis von Service-Learning in Forschung und Praxis, vor allem auch im Rahmen dieser Arbeit und um notwendige Konkretisierungen und Abgrenzungen zu anderen Formaten. Dies ist insbesondere deshalb notwendig, da es keine einheitliche Definition von Service-Learning gibt, weder für den schulischen und hochschulischen Bereich noch für die wissenschaftliche Auseinandersetzung und Forschung. Dies ist u. a. ein Grund für die mangelnde Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit von Forschungsergebnissen, wie unter den Ausführungen zum Forschungsstand in Kapitel 7 ausführlich dargelegt. Die verschiedenen und zahlreichen

Versuche, eine Definition zu finden und/oder möglichst knapp darzustellen, was Service-Learning ist, zeigen auch ein Stück weit die Komplexität von Service-Learning.

Eine sehr reduziert gehaltene Definition, die in einer Vielzahl von Veröffentlichungen (u. a. Mauz & Gloe 2019, Innenseite Umschlag; Reinders 2016, 14) zitiert und wiederholt wird, stammt von den Autorinnen der Freudenberg Stiftung und ursprünglich aus dem bzw. für den schulischen Kontext: „Service-Learning – *Lernen durch Engagement (LdE)* ist eine Lehr- und Lernform, die gesellschaftliches Engagement von Schüler/innen mit fachlichem Lernen verbindet.“ (Seifert & Zentner 2010, 10; Seifert, Zentner & Nagy 2012, 13).

Auch Reinmuth, Saß und Lauble (2007) definieren Service-Learning sehr kompakt „als Lehrform, die wissenschaftliche Seminarinhalte an der Universität mit gemeinnützigem Engagement verknüpft.“ (ebd., 17). Je nach Kontext oder Zielsetzung der Veröffentlichung und Auseinandersetzung werden Konkretisierungen und zusätzliche Erläuterungen vorgenommen, wie beispielsweise durch die drei Autorinnen selbst, wenn sie für den universitären, hochschulischen Rahmen konkretisieren:

Eine besondere Form des freiwilligen Engagements ist das Service-Learning. Es integriert den Dienst am Gemeinwohl (engl. Service) in den universitären Unterricht und ergänzt ihn damit durch eine »Learning«-Komponente. Freiwilliges Engagement ist nicht länger eine Nebentätigkeit der Studierenden, sondern fester Bestandteil des Lehrcurriculums: Ein soziales, kulturelles oder ökologisches Projekt wird in die Thematik eines Seminars an der Universität eingebunden. Die praktischen Erfahrungen im Service werden im Unterricht reflektiert und fördern dadurch akademisches Lernen (ebd., 13-14).

Die Erklärung von Hofer (2007) erscheint als weitere Konkretisierung, wenn in die beiden Komponenten „Service“ und „Learning“ unterschieden wird.

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

Der zeitlich spätere Definitionsversuch von Backhaus-Maul und Roth (2013) fokussiert nicht allein den universitären Kontext, sondern sie weiten ihre Beschreibung von Service-Learning auf den schulischen Kontext aus und streben so für beide Bildungskontexte Gültigkeit an:

Service-Learning zielt auf die gesellschaftliche Öffnung des Bildungs- und Wissenschaftssystems. Schüler, Studierende, Lehrende und Forschende sollen ihr schulisches und akademisches Wissen auf konkrete gesellschaftliche Fragen und Probleme anwenden und durch Reflexion fortlaufend überprüfen [...] (ebd., 7).

Auch die genannten Autorinnen der Freudenberg Stiftung schließen an die Definition weitere Konkretisierungen an. Beispielsweise findet sich bei Seifert und Zentner (2010) die Erläuterung:

Lernen durch Engagement (engl. Service-Learning) ist eine Unterrichtsmethode, die gesellschaftliches Engagement von SchülerInnen mit fachlichem Lernen verbindet. Das heißt: Bei Lernen durch Engagement setzen sich SchülerInnen für das Gemeinwohl ein. Sie engagieren sich aber nicht losgelöst von oder zusätzlich zur Schule, sondern als Teil des Unterrichts und eng verbunden mit dem fachlichen Lernen. Das Engagement der SchülerInnen wird im Unterricht gemeinsam geplant, reflektiert und mit Inhalten der Bildungs- und Lehrpläne verknüpft. (ebd., 5)

Gemeinsam ist den Definitionen die Zweigliedrigkeit von Service-Learning. Backhaus-Maul und Roth (2013) beziehen in ihrer Konkretisierung zudem die lern- bzw. bildungstheoretische Ausrichtung mit ein, wenn sie schreiben: „Service-Learning basiert auf zwei - sich ergänzenden - pädagogischen Ansätzen. Es ist eine Verknüpfung von erfahrungsorientiertem Lernen mit demokratiepädagogischen Zielen.“ (ebd., 9-10.)

Dadurch beinhaltet deren Definition einen Hinweis auf Grundzüge der methodisch-didaktischen Ausrichtung und werden Zielsetzungen mit angegeben.

Selbst in der pädagogischen Literatur, die sich nicht explizit mit Service-Learning beschäftigt, lassen sich Definitionen und Erklärungen finden, z. B. bei Hattie, Beywl und Zierer (2015), die Service-Learning als Ansatz verstehen,

in dem das schulische Lernfeld mit einem außerschulischen verbunden wird, um zwei kombinierte Ziele zu erreichen; das Engagement für die Gesellschaft sowie der Erwerb fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Kompetenzen. Schülerinnen und Schüler machen bei ihren Dienstleistungstätigkeiten und Partnerorganisationen der Schule Erfahrungen und lernen. (ebd., 469).

Die bisherigen Definitionen können durchaus kritisiert werden (vgl. Reinders 2016, 26), stellen aber in jedem Fall Annäherungsversuche dar, die sich aus der jeweils zugrunde gelegten Perspektive als geeignet zeigen, Service-Learning in seiner Besonderheit zu erfassen und Unterschiede zu anderen Methoden deutlich zu machen. In der Tat scheint es aber mehr als schwierig, Service-Learning in seiner Einzigartigkeit in Kürze darzustellen. Reinders (2020) selbst definiert: „Service-Learning ist die Verknüpfung akademischer Ausbildung mit sozialer Verantwortungsübernahme durch das Konzept der Reflexion.“ (ebd., 321) und fordert, dass diese Definition künftig als allgemeingültig zitiert werde (ebd.). Diese Definition bedarf weiterer Erläuterung, da auch sie eben nicht 100%-ige Abgrenzung zu anderen Methoden erlaubt. Für vorliegendes Forschungsvorhaben wird der Versuch eine Definition bzw. einen Arbeitsbegriff (siehe Kapitel 9) zu entwickeln unternommen, welcher die Charakteristik und das zugrunde liegende Verständnis von Service-Learning innerhalb des Forschungsprozesses tatsächlich umfassend zu beschreiben vermag.

Die zitierten Definitionen zeigen, dass es herausfordernd ist, eine eindeutige Definition zu formulieren und dies ohne weitere Konkretisierung kaum möglich. Auch Trennschärfe zu



anderen Methoden und Engagementformen zu erreichen stellt sich als nicht einfach dar. Die zitierten Definitionen sind auch auf andere Engagement- oder Lehr-Lernformen interpretierbar. Beispielsweise liegt der Gedanke an Praktika und Engagement im sozialen Bereich nahe. Baltes, Hofer und Sliwka (2007) verweisen in ihren Veröffentlichungen auf die enge Verwandtschaft zu Community Service und Praktikum, andere verweisen auf die Ähnlichkeiten zur Feldforschung (vgl. Santili & Falbo 2001). Auch zu Zivildienst oder Ehrenamt besteht inhaltliche Verwandtschaft (vgl. Sliwka & Frank 2004, 11). In der Zusammenschau lassen sich Verwandtschaften und Schnittpunkte aufzeigen mit Praktikum und Sozialpraktikum (im Englischen „Community Based Learning“), freiwilligem sozialem Engagement (synonym als Ehrenamt, Freiwilligenarbeit oder, englisch, als „Community Service“ bezeichnet), Freiwilligem Sozialen Jahr (FSJ), Feldforschung und zu Zivildienst.

Die Überschneidungen zwischen diesen Engagement- und Lernformen existieren an unterschiedlichen Stellen durch unterschiedliche Schwerpunkte und Zielsetzungen, wie beispielsweise in dem Ausmaß in welchem sie positive Aspekte für die verschiedenen Akteure generieren.

So stehen beim Praktikum und Sozialpraktikum in der Regel persönliche, individuelle Entwicklungen der Praktikantinnen und Praktikanten im Mittelpunkt und weniger der Nutzen für die Praktikumsanbieter. Häufig geht es um berufliche Orientierung und Weiterentwicklung, wodurch Zertifizierung für individuelle Karriereziele angestrebt werden. Das Umfeld, also die Community, wird lediglich genutzt, um praktische Erfahrungen zu ermöglichen. Beim Community Service, welches zwar als Methode in Prüfungsordnungen oder Lehrplänen verankert ist, müssen Zusammenhänge mit theoretischen Fachinhalten von den „Dienstleistenden“ selbst hergestellt werden. Es existiert also die Verpflichtung sich in der Community einzubringen, die Verknüpfung zu konkreten Inhalten der Lehrpläne entfällt. Der Gewinn liegt eher auf Seiten des Anbieters (vgl. Falbo & Santili 2001, vgl. Reinmuth et al. 2007, 18-19, vgl. Seifert & Zentner 2010, 15-16). Beide Formate sind in Curricula verankert und erfordern ähnliche Handlungen, unterscheiden sich jedoch darin, wofür bzw. für wen sie nützlich sein sollen.

Falbo und Santili (2001) erläutern, dass bei der Freiwilligenarbeit, also dem klassischen Ehrenamt, sich die ausgeübte Tätigkeit ausschließlich nach den Bedürfnissen der Gemeinschaft richtet. Diese Bedürfnisse der Gemeinschaft werden bei Feldforschung ebenfalls befriedigt, dienen aber in erster Linie den Zielen einer forschenden Disziplin und nicht dem einzelnen Forschenden.

Zwischen den beschriebenen bzw. genannten Formaten existieren durchweg verschieden stark ausgeprägte Überschneidungen und Anknüpfungspunkte untereinander und zu Service-Learning. Die Beziehung bzw. das Vorhandensein eines Bezugs zu einer Gemeinschaft oder Community weisen alle gleichermaßen auf (vgl. Abb. 5).

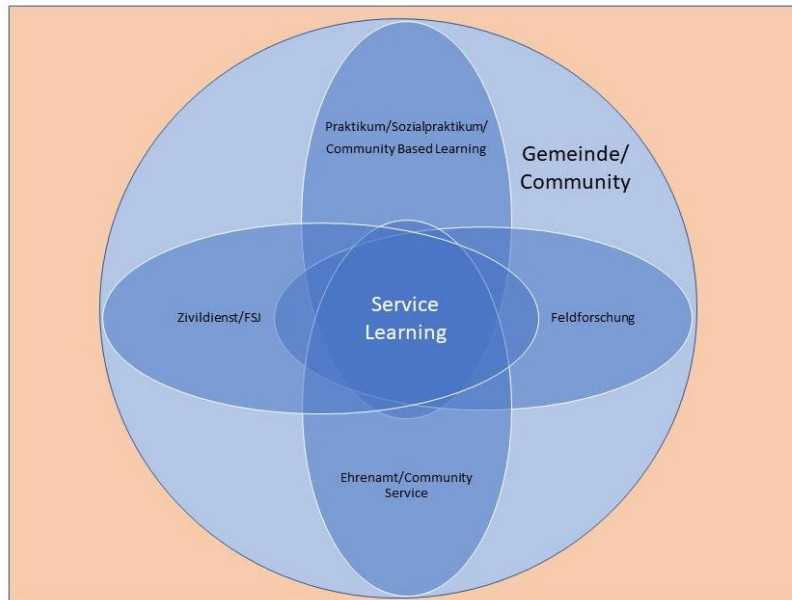


Abbildung 5 Verortung von Service-Learning in Formen praktischer und sozialer Tätigkeiten in einer Gemeinschaft (eigene Abbildung)

Während der Ausführung der Dienstleitung, des Engagements in den verschiedenen Formen, erfahren die Lernenden möglicherweise viel über sich selbst, ihre Gemeinschaft oder die Menschen, denen sie dienen. Das Lernen in Bezug auf das konzeptionelle oder prozedurale Wissen des Einzelnen ist nebensächlich (vgl. Falbo & Santili 2001). Im Gegensatz zu Service-Learning ist die Verknüpfung von Theorie und Praxis nicht das konstituierende Merkmal. „Was Service-Learning grundsätzlich von sozialen und karitativen Hilfeleistungen (wie z. B. dem Freiwilligen Sozialen Jahr oder dem Zivildienst) unterscheidet, ist das Zusammenspiel zwischen einer handlungsorientierten und einer reflexionsorientierten pädagogischen Ebene“ (Sliwka & Frank 2004, 11). Die Vorzüge der Konzepte, der Gewinn für die Gemeinschaft einerseits, der Gewinn für den Einzelnen an Wissen andererseits, werden beim Konzept des Service-Learning durch stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis als Zielsetzung eingebunden (vgl. Reinmuth et al. 2007, 18-19).

Sigmon (1994) untersuchte das Ausmaß der Theorie-Praxis-Verknüpfung in pädagogischen Arrangements, die unter der Bezeichnung Service-Learning durchgeführt wurden. Dabei stellt

er vier verschiedene Typen von Service-Learning fest. Für seine Darstellung der verschiedenen Arten nutzt er Klein- und Großbuchstaben unter Beibehaltung der gleichen Bezeichnung, um darzustellen, in welchem Verhältnis Theorie und Praxis zueinanderstehen und welcher Bereich fokussiert wird: service-LEARNING, SERVICE-learning, service learning und SERVICE-LEARNING (vgl. Tab. 8).

*Tabelle 8 Typologie von Service-Learning nach Sigmon 1994*

service-LEARNING	Lernziele werden dem Nutzen für die Praxis übergeordnet
SERVICE-learning	Der Nutzen für die Praxis wird den Lernzielen übergeordnet
service learning	Ziele des praktischen Nutzens und Lernziele sind völlig voneinander gelöst
SERVICE LEARNING	Ziele des praktischen Nutzens und Lernziele stehen völlig gleichwertig nebeneinander und verbessern/verstärken/begünstigen sich gegenseitig für alle Beteiligten

Diese Einteilung muss vor allem in ihrem eigenen zeitlichen Kontext gesehen werden, sie resultiert aus sehr frühen Forschungsarbeiten, zu deren Erscheinung die Methode noch kaum wissenschaftlich oder eindeutig diskutiert wurde. Nach aktueller Auffassung hat Service-Learning „sowohl das Engagement als auch das fachliche Lernen der SchülerInnen einen eigenen, bewusst geplanten und möglichst gleich gewichteten Stellenwert.[...] Bei gut geplanten LdE-Projekten geht es darum, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen dem Lernen und dem Engagement herzustellen“ (Seifert & Zentner 2010, 15).

Untersuchungen haben gezeigt, dass dieses Gleichgewicht, bewusst oder unbewusst, nicht unbedingt erreicht wird. Je nach Ausgestaltung des Formats werden Service-Learning Arrangements dieser Absicht gerecht (vgl. Reinmuth et al. 2007, 18-19). Durch eine Einordnung eines Service-Learning in Sigmons Typologie kann dies sichtbar gemacht werden, obwohl aus heutiger Sicht durchaus die Frage gestellt werden kann, ob man bei den drei erstgenannten überhaupt den Begriff Service-Learning anwenden kann. Auch ließe sich basierend darauf fragen, ob möglicherweise jede Form des Lernens mit Praxisbezug oder jede Engagementform nicht eine Art von Service-Learning nach den beiden erstgenannten Formen sei (vgl. Tab. 8). Die Nennung des dritten Typs erscheint zudem diskussionswürdig, zumal das Merkmal der Verknüpfung nicht vorliegt. Nach Reinders (2016) Auffassung kann dieser Typ dazu dienen, gescheiterte Service-Learning Angebote im Vergleich mit anderen sichtbar zu machen (vgl. Reinders 2016, 29). Weitgehende Einigkeit besteht in der aktuellen Forschung darüber, dass von vornherein angestrebtes Gleichgewicht zwischen Theorie und Praxis die Besonderheit bzw. ein Alleinstellungsmerkmal von Service-Learning ist (vgl. Reinmuth et al.

2007, 17-19). Damit ist im Grunde nur die letzte Form in der Typologie von Sigmon als Service-Learning im eigentlichen Sinn zu verstehen ist (vgl. Tab. 8). Hefferman (2001) fügt dem letztgenannten SERVICE LEARNING einen Bindestrich (vgl. Phelbs 2012, 3) hinzu und unterstreicht damit die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis (vgl. CCELL 2013, 6). Dabei unterscheidet sie in sechs mögliche Service-Learning Arten für den universitären Bereich. (vgl. Hefferman 2001, 3-4).

In Veröffentlichungen findet man nicht umsonst das Bild einer Waage, wenn es um die Definition von Service-Learning geht (vgl. Seifert et al. 2012, 13). Die Benennung der Gleichwertigkeit aus akademischer Ausbildung und sozialer Verantwortungsübernahme, um in Reinders Begrifflichkeit zu bleiben, ist zwingend notwendig und wird in Abbildung 6 visualisiert.

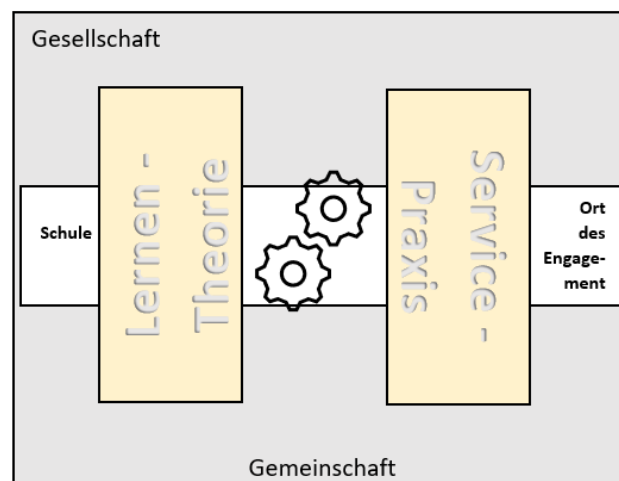


Abbildung 6 Visualisierung der Gleichwertigkeit und Verzahnung von Service und Learning (eigene Abbildung)

### 6.3 Merkmale, Qualitätskriterien und Gelingensfaktoren von Service-Learning

Wie bereits bei den Definitionen und Abgrenzungen zu anderen Unterrichts- bzw. Engagement-Formen und Methoden mehrfach angeklungen, sind weitergehende Konkretisierungen notwendig, um Service-Learning zu charakterisieren. Dabei geht es auch um die implizierte Form der Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis, zwischen Lernen und Service, um die Verzahnung zwischen Schule und Engagement (Abb. 6). Diese Verzahnung ist konstituierend für Service-Learning und wird durch einige der im folgenden beschriebenen Qualitätsmerkmale konkretisiert.

### 6.3.1 Qualitätsmerkmale

Bereits in den 1940er Jahren wurden erste (hoch-)schulische Konzepte in den USA verwirklicht, die dem Charakter von Service-Learning entsprachen bzw. ähnelten. In den 1960er Jahren wurden diese Theorie und Praxis verknüpfenden Unterrichtsformate erstmals mit dem Begriff Service-Learning bezeichnet, wurden aber, ohne einheitliche Konzeption und Qualitätsmerkmale, nur von einer kleinen Anzahl von Bildungseinrichtungen durchgeführt.

Mit zunehmender Verbreitung wurden Bemühungen unternommen, einen einheitlichen Rahmen zu schaffen, die schließlich in den 2009 vom NYLC veröffentlichten K-12 Standards (siehe Tab. 9), zusammengefasst wurden (vgl. Reinders 2016, 21-24). Diese acht ausformulierten Merkmale wurden von Seifert, Zentner und Nagy 2012 in sechs Qualitätsstandards für den deutschsprachigen Raum adaptiert und gelten mittlerweile als Norm für den schulischen Bereich (vgl. Seifert et al. 2012, 14; vgl. Reinders 2016, 25). Seit 2009 setzt sich das Hochschulnetzwerk „Bildung durch Verantwortung“ mit Service-Learning in Wissenschaft und Praxis der universitären und hochschulischen Lehre auseinander und legte für diesen Bereich 2019 einen eigenen Katalog an Qualitätsmerkmalen vor (vgl. Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung 2019).

Entscheidende Merkmale aus methodisch-didaktischer Sicht sind zudem die didaktischen Prinzipien, unter denen Service-Learning grundsätzlich stattfindet: Reziprozität, Reflexion, Realitätsbezug. Bei Godfrey, Illes und Berry (2005) werden diese ausführlich beschrieben. Hinzu kommt die Übernahme von Verantwortung. Die verschiedenen definierten Qualitätskriterien leisten zur Erfüllung dieser vier Prinzipien jeweils einen unterschiedlichen Beitrag.

Bei der Gegenüberstellung der Qualitätsmerkmale (Tab. 9)<sup>5</sup> ist festzustellen, dass im US-amerikanischen Raum die explizite Nennung von Feedback, Anerkennung und Würdigung fehlt. In den deutschen Qualitätsstandards fehlen explizite Hinweise auf die zeitliche Ausgestaltung und für den Schulkontext fehlt der Aspekt der Qualitätssicherung.

Möglicherweise liegt das daran, dass die deutschsprachig formulierten Merkmale auf eine Vielzahl von Praxiserfahrungen der Autorinnen und neueren Erkenntnissen basieren. So trägt

---

<sup>5</sup> Tabelle 9 stellt die US-amerikanischen Standards den sechs deutschen Normen für den schulischen und den zehn deutschen Normen für den Hochschulbereich gegenüber und zeigt, welche Merkmale die Prinzipien Verantwortungsübernahme, Reziprozität, Reflexion und Realitätsbezug erfüllen. Die vorangestellten Ziffern stehen für die einzelnen Merkmale/Qualitätsmerkmale in den unterschiedlichen Merkmalskatalogen.

die Nennung von Feedback möglicherweise dem Umstand Rechnung, dass beispielsweise die „Hattie Studie“ für Feedback einen Wirkungsgrad von  $d=0,76$  und damit Effektrang 10 der Faktoren für Unterrichtserfolg nachweist (vgl. Hattie et al. 2015, 206). Beschäftigt man sich mit den dieser Berechnung zu Grunde liegenden Studien und die ausführlich differenzierenden Aussagen aus der Studie zu Feedback, lässt sich schlussfolgern, dass der Aspekt des „Process Mentorings“ den nachgewiesen wirksamen Formen von Feedback eher nahek kommt als die allgemeine deutsche Formulierung. Dafür würde auch sprechen, dass sich diesem Aspekt drei der für den Hochschulbereich formulierten deutschen Qualitätsmerkmale zuordnen lassen: „Definierte Ziele“, „Kompetenzerwerb der Studierenden“ und „Evaluation und Qualitätsentwicklung“. Die Formulierung zu Zeit und Intensität ist sicherlich ein nachdrücklicher und sinnvoller Hinweis, wird jedoch aus Sicht der deutschen Forschung nicht als Qualitätsmerkmal gesehen. Auch hier liegt möglicherweise der Grund in den Erfahrungen oder werden Ergebnisse aus deutschen Studien mit wirkungsvollen Praxisbeispielen, die in durchaus sehr variierenden Zeitrahmen durchgeführt werden, als Beleg gesehen, dass zeitliche Dauer eine zumindest untergeordnete Rolle spielt. Aus der „sozialgenial“-Studie, bei der Service-Learning Projekte mit Zeitrahmen von einer Woche bis zu einem Jahr untersucht wurden, lassen sich die deutsche Sichtweise, genauso wie die Sicht der K12-Standards nachvollziehen.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der „sozialgenial“-Initiative wurden Qualitätskriterien konzentrierter und offener formuliert als in den Qualitätsrahmen:

- Ideensuche & Recherche
- Umsetzung und Verknüpfung mit Unterrichtsinhalten
- Evaluation und Reflexion
- Anerkennung und Feedback

(vgl. Schröten & Nährlich 2015, 8)

Tabelle 9

Qualitätskriterien und didaktische Prinzipien von Service-Learning (vgl. National Youth Leadership Council 2008; Seifert et al. 2012, 14; Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung 2019)

<b>Qualitätskriterien und didaktische Prinzipien von Service-Learning*</b>			
*Die vorangestellten Ziffern stehen für die einzelnen Merkmale/Qualitätsmerkmale in den unterschiedlichen Merkmalskatalogen			
<b>K-12 Standards for Service-Learning</b>	<b>Qualitätsstandards für Service-Learning (Deutschland)</b>	<b>Netzwerk „Bildung durch Verantwortung“</b>	<b>Didaktisches Grundprinzip</b>
1 Meaningful Service	1 Realer Bedarf	1 Gesellschaftlicher Bedarf	Realitätsbezug & Verantwortung
Service-learning actively engages participants in meaningful and personally relevant service activities.			
Teilnehmer engagieren sich aktiv in bedeutungsvollen und persönlich relevanten Service Kontexten	Das Engagement reagiert auf einen realen Bedarf der Community, von SchülerInnen übernommene Aufgaben werden von allen Beteiligten als sinn- und bedeutungsvoll wahrgenommen.	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 Link to curriculum	2 Curriculare Anbindung	3 Service-Learning ist Bestandteil des Studiums	
Service-learning is intentionally used as an instructional strategy to meet learning goals and/or content standards.			
Service-Learning wird als absichtsvolle Unterrichtsstrategie verwendet, um Lernziele zu erreichen und/oder Standards zu entsprechen.	Service-Learning ist Teil des Unterrichts, wird mit den Inhalten der Lehrpläne verknüpft und greift diese explizit auf.	Service-Learning ist strukturell und inhaltlich in das Studium eingebunden und mit den Lernzielen des Studiums verknüpft. Studierende erwerben im Service-Learning je nach inhaltlicher und didaktischer Gestaltung durch die Lehrenden und Non-Profit-Organisationen persönliche, soziale, fachliche und berufliche Kompetenzen.	
3 Reflection	3 Reflexion	7 Reflexion	Reflexion
Service-learning incorporates multiple challenging reflection activities that are ongoing and that prompt deep thinking and analysis about oneself and one's relationship to society.			
Service-Learning bietet vielfache und stetige Reflexionsanlässe, die zu vertiefter Analyse und vertieftem Verstehen in Bezug auf das eigene Selbst und die eigenen gesellschaftlichen Beziehungen stehen	Es findet eine regelmäßige und bewusste (geplante) Reflexion der Erfahrungen statt.	Die Beteiligten reflektieren fachlich und wissenschaftlich angeleitet ihre Erfahrungen im Service-Learning.	
4 Diversity			Realitätsbezug, Reziprozität, Verantwortung und Reflexion
Service-learning promotes understanding of diversity and mutual respect among all participants.			
Service-Learning fördert das Verständnis für Vielfalt und gegenseitigen Rücksichtnahme unter allen Teilnehmenden			

<b>K-12 Standards for Service-Learning</b>	<b>Deutsche Qualitätsstandards für Service-Learning</b>	<b>Netzwerk „Bildung durch Verantwortung“</b>	<b>Didaktisches Grundprinzip</b>
5 Youth Voice	4 Schülerpartizipation	6 Kooperation aller Beteiligten 8 Begleitung der Studierenden	Verantwortung, Reflexion, Realitätsbezug
Service-learning provides youth with a strong voice in planning, implementing, and evaluating servicelearning experiences with guidance from adults.			
Jugendliche haben ein hohes Mitspracherecht bei der Planung und der Umsetzung, ebenso im Rahmen der bei der von Erwachsenen unterstützten Auswertung der Erfahrungen	Die SchülerInnen sind aktiv in die Planung, Konzeption, Vorbereitung, Umsetzung, Ausgestaltung und Nachbereitung des Service-Learning Vorhabens eingebunden.	Alle Beteiligten wirken gemeinsam an der Planung, Vorbereitung und Ausgestaltung von Service-Learning mit. Studierende werden bei der Planung und Durchführung von Service-Learning Projekten unterstützt und begleitet.	
6 Partnerships	5 Engagement außerhalb der Schule	5 Lernen in fremden Lebenswelten	Realitätsbezug, Reziprozität, Verantwortung
Service-learning partnerships are collaborative, mutually beneficial, and address Community needs			
Die Partner arbeiten zusammen, profitieren voneinander und erfüllen Bedarfe in der Gemeinschaft.	Das (praktische) Engagement der SchülerInnen findet außerhalb der Schule/des schulischen Kontextes gemeinsam mit (außerschulischen) Partnern statt.	Studierende lernen und handeln außerhalb des eigenen Hochschul- und Studienkosmos.	
7 Progress Mentoring		2 Definierte Ziele; 4 Kompetenzerwerb der Studierenden; 9 Evaluation & Qualitätsentwicklung	Realitätsbezug, Reflexion, Verantwortung
Service-learning engages participants in an ongoing process to assess the quality of implementation and progress toward meeting specified goals, and uses results for improvement and sustainability.			
Teilnehmer sind zu einer regelmäßigen Überprüfung der Qualität und der Angemessenheit der Durchführung, wie der Fortschritte in Bezug auf das Erreichen der Ziele verpflichtet. Zwischenergebnisse werden zur Verbesserung und Nachhaltigkeitsorientierung genutzt.		Alle Beteiligten definieren gemeinsame Ziele, auf die kooperativ hingearbeitet wird und die zum Abschluss auf ihre Erreichung hin überprüft werden. Studierende erwerben im Service-Learning je nach inhaltlicher und didaktischer Gestaltung durch die Lehrenden und Non-Profit-Organisationen persönliche, soziale, fachliche und berufliche Kompetenzen. Service-Learning-Projekte beinhalten Maßnahmen zur Evaluation, zur Qualitätssicherung/-entwicklung	



<b>K-12 Standards for Service-Learning</b>	<b>Deutsche Qualitätsstandards für Service-Learning</b>	<b>Netzwerk „Bildung durch Verantwortung“</b>	<b>Didaktisches Grundprinzip</b>
	6 Anerkennung und Abschluss	10 Anerkennung und Würdigung	Reflexion
	Das Engagement und die Leistungen der SchülerInnen werden im Verlauf am Ende durch (konstruktives) Feedback mit Anerkennung gewürdigt	Das Engagement und die Leistungen der beteiligten Akteure werden im Service-Learning und insbesondere zum Abschluss anerkannt und gewürdigt.	
8 Duration and Intensity			Reziprozität, Reflexion
Service-learning has sufficient duration and intensity to address Community needs and meet specified outcomes.			
Das Service-Learning findet ausreichend lange und intensiv genug statt, um Bedarfe der Gemeinschaft zu decken und sichtbare Ergebnisse zu erhalten			

### 6.3.2 Gelingensfaktoren

Eng mit Qualitätsmerkmalen sind Gelingensfaktoren verbunden. Unter Gelingensfaktoren lassen sich alle Faktoren, Anforderungen und Rahmenbedingungen verstehen, die geeignet erscheinen, die Wirksamkeit einer Maßnahme zu begünstigen oder zu erhöhen.

Celio, Durlak und Dymnicki (2011) stellen in ihrer Metaanalyse vier der Qualitätskriterien von Service-Learning heraus, deren Relevanz für die Wirksamkeit von ServiceLearning entscheidend und in Studien ausreichend belegt sind. Diese vier Kriterien lassen sich demnach als „Gelingensfaktoren“ bezeichnen.

- Anknüpfung an Wissenschaftlichkeit und Unterrichtscurricula und -inhalte
- Einbeziehen von Schülermeinungen/Mitsprache
- Einbeziehen von Communitypartnern
- Reflexionsmöglichkeiten

(vgl. ebd., 171). Ähnliche Ergebnisse ergeben sich im Rahmen der „sozialgenial“-Studie, in deren Rahmen vier Anforderungen an Service-Learning formuliert werden. Demnach sind Service-Learning Arrangements dann erfolgreich und wirksam, wenn

1. eine maximale Interessengleichheit von Schulpartnern, Schule und Lehrern vorherrscht,

2. das Projekt die Schnittmenge aus dem realen Bedarf von Zielgruppen, Bildungsauftrag der Schule und Unterrichtszielen ist,
  3. Transparenz der Service-Learning-Projekte für Schülerinnen und Schüler vorliegen und
  4. Motivation und Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler gefördert werden
- (vgl. Aktive Bürgerschaft e.V. 2013, 17-18).

Aus vier Fallstudien zu sogenannten Leuchtturmprojekten innerhalb der „sozialgenial“-Studie wurden weitere Einflussfaktoren identifiziert, die sich positiv auf einen erfolgreichen Verlauf von Service-Learning auswirken:

- Motivierende Erwachsene vermitteln Teamarbeit, Fachkenntnis, Anerkennung und Verantwortlichkeit
- Verbindliche Begleitung beim Engagement und Möglichkeiten zur Reflexion durch die Schule
- Anerkennung und Wertschätzung des Engagements in jeder angekündigten Form
- Unterstützung im Kollegium und in der Schulgemeinschaft
- Passung des Engagements mit persönlicher Zeit- und Lebensgestaltung der Schüler
- Für Schülerinnen und Schüler plausible Vereinbarung aller Zieldimensionen von Service-Learning wie Demokratielernen, persönliche Entwicklung, Berufsorientierung usw.
- Angemessene Herausforderungen, die die Balance zwischen Vorgaben und Selbstständigkeit in den Projekten halten
- Ein Anerkennungs- und kooperationsfreundliches Umfeld innerhalb und außerhalb der Schule
- Gleichzeitige Ermöglichung von Berufswahlorientierung, Unterstützung sozialer Ziele und Bildungsgewinn während des Engagements

(vgl. Aktive Bürgerschaft e.V. 2013, 18)

Gerholz, Götzl und Struck (2020) identifizieren einen weiteren Gelingensfaktor:

- Adäquates Verständnis der Lernenden in Bezug auf zivilgesellschaftliche Partner (vgl. ebd., 283)

Diese Gelingensfaktoren können weiterhin zu den Merkmalen gezählt werden. Merkmale oder Qualitätskriterien charakterisieren und konkretisieren Service-Learning. Einige der Qualitätskriterien beinhalten Zielsetzungen, beispielsweise werden für den deutschen Hochschulbereich persönliche, fachliche, soziale und berufliche Kompetenzen genannt,

während in den K12-Standards nur von der Erreichung von Lernzielen die Rede ist. Es stellt sich die Frage, welche Ziele mit der „absichtsvollen Unterrichtsstrategie“ verfolgt und erreicht werden können.

#### **6.4 Zielsetzungen und Wirkungsebenen von Service-Learning**

In den Qualitätsmerkmalen werden Ziele benannt, die sich zum Teil aus nachkonstruierenden Untersuchungen ableiten, d.h. es konnte nachgewiesen werden, dass Service-Learning u.a. eine positive Wirkung auf die personalen Kompetenzen Studierender hat. In der Folge wird die Steigerung der personalen Kompetenz in den Zielkanon aufgenommen. Dies kann man dahingehend kritisch sehen, dass möglicherweise Wirkungen ursprüngliche Ziele überlagern oder verdrängen. Andererseits handelt es sich möglicherweise durch Bestätigung in Wirkungsstudien um eine Erweiterung der Ziele beim Einsatz von Service-Learning. Zumindest spricht es für Vielschichtigkeit, Vielfalt, Offenheit und Fortschreibung von Service-Learning. Kritik am Bildungswesen und gesellschaftliche Entwicklungen setzten in der Vergangenheit und setzen in der Gegenwart veränderte und neue Anforderungen und damit Ziele, deren Erreichung auf Grundlage von Erkenntnissen zu Lehren und Lernen oftmals mit dem Einsatz neuer methodisch-didaktischer Wege verbunden ist. Als ursprüngliche Ziele, die sich aus nachkonstruierenden Untersuchungen auf politischer und gesamtgesellschaftlicher Ebene für Service-Learning ablesen lassen, sind Stärkung und Förderung von Engagement, Demokratie und Bildung zu sehen. Auch eine stärkere Praxisverknüpfung schulischer bzw. hochschulischer Bildung wird immer wieder diskutiert und kann als übergeordnete Zielsetzung von Service-Learning gesehen werden (z. B. vgl. Furco 2004, 17-20).

Während zunächst ausschließlich auf die Schülerinnen und Schüler bzw. die Studierenden als Wirkungsebene abgezielt wurde, haben sich, befördert durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung und Forschung, die Zielsetzungen für Service-Learning stark verbreitert. Die aktuellen Zielsetzungen von Service-Learning resultieren daher aus einer Vielzahl nachgewiesener positiver Wirkungen, aus unterschiedlichen Blickwinkeln und lassen sich nach verschiedenen Ebenen und Kontexten ordnen. Bachhaus-Maul und Roth (2013) konnten in ihrer Studie zum Service-Learning an deutschen Hochschulen mit Hilfe einer Online-Umfrage Zielsetzungen auf drei Ebenen ausmachen: Die Ebene der Studierenden selbst, die Ebene der Hochschule als Bildungsinstitution und als dritte Ebene die Umgebung bzw. das gesellschaftliche Umfeld der Bildungsinstitution (vgl. ebd., 10-11).

Aus den Ausführungen von Hofer (2007) zur Zielsetzung seiner Service-Learning Seminare lässt sich eine vierte Ebene ablesen: die Ebene der „Kunden“, des „Klientel“, welche bei ihm Schülerinnen und Schüler sind, die von Studierenden unterstützt werden. Dies resultiert aus der Konzeption der Service-Learning Seminare bei Hofer und einer Vielzahl weiterer Service-Learning Angebote im Hochschulbereich, dass Lehramts- bzw. Pädagogikstudierenden Service-Learning vermittelt wird, indem die Studierenden ihrerseits Service-Learning mit Schülerinnen und Schülern durchführen (vgl. u. a. Mulot & Wald 2007; Baltes et al. 2007; Backhaus-Maul et al. 2019). In diesen Fällen kann „man von Service-Learning im Quadrat sprechen“ (Hofer 2007, 38). Das Einführen einer vierten Ebene erscheint sinnvoll, da eine Wirkung auf das gesamtgesellschaftliche Umfeld in weiten Teilen aus den Wirkungen auf Individuen und in konkreten Handlungssituationen erst sichtbar wird. Tabelle 10 zeigt die Zielsetzungen bzw. Wirkebenen im Überblick.

Tabelle 10 Zielsetzungen und Wirkebenen von Service-Learning (vgl. Hofer 2007, 39; Sliwka & Frank 2004, 15, Reinders 2016, 201)

	<b>Zielsetzungen und Wirkebenen von Service-Learning für ...</b>			
<b>Wirk- ebene</b>	<b>Studierende/ Schülerinnen &amp; Schüler</b>	<b>Bildungsinstitution</b>	<b>Community/ Gemeinschaft/ Umfeld</b>	<b>Klientel am Praxisort</b>
<b>Ziele/ Wirkung</b>	<p>Entwicklung von Handlungskompetenz mit den sie konstituierenden Merkmalen</p> <p>Zuwachs innerhalb der sozialen, fachlich-interdisziplinären und personalen Kompetenzen u. a. Kommunikationsfähigkeit, vertieftes Fachwissen und Konfliktfähigkeit</p> <p>Teilhabe, Partizipation am Studien- bzw. Schulort</p> <p>Erleben von Selbstwirksamkeit Höhere Motivation</p> <p>Intensivere und bessere Auseinandersetzung mit Inhalten</p> <p>Verbesserte Berufsaussichten Bessere Leistungs- und Lebensweltorientierung</p> <p>Verbessertes Verständnis von Seiten der Lehrkräfte</p>	<p>Stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehre</p> <p>Bessere Außendarstellung und Profilbildung</p> <p>Bessere Vernetzung mit außer(hoch)schulischen Partnern</p> <p>Höhere Interdisziplinarität</p> <p>Öffnung zur Zivilgesellschaft</p> <p>Höhere Bildungsqualität</p> <p>Identifikation mit dem Bildungsort</p> <p>Mehrwert der Lehrveranstaltungen</p>	<p>Unterstützungspartner bei gemeindlichen Problemlagen</p> <p>Lösung von gemeindlichen Problemen</p> <p>Besseres Verstehen und Transparenz der Bildungseinrichtungen im eigenen Umfeld</p> <p>aktive Gesellschaftsmitglieder</p> <p>erhöhte Attraktivität der Community</p>	<p>Konkrete Hilfen, Unterstützung in konkreten Situationen</p> <p>Verbesserung der individuellen Situation</p>

Zwischen Zielsetzungen und Wirkebenen besteht ein reziproker Zusammenhang, denn je mehr positive Wirkungen in Forschungsarbeiten nachgewiesen werden, umso mehr Hoffnungen werden in Service-Learning gesetzt und umso mehr Zielsetzungen werden formuliert. Die Gleichsetzung von Wirkung und Zielsetzung ist durchaus kritisch zu sehen (vgl. dazu Reinders 2016, 200), wenn Forschungsergebnisse aus Wirkungsstudien unterschiedlicher Bildungssysteme 1:1 überragen werden, ohne entsprechende Berücksichtigung kultur-, (bildungs-)systemspezifischer und pädagogisch traditioneller Faktoren. Dies führt möglicherweise zu Enttäuschungen, wenn Zielsetzungen unter dem nationalen Bildungskontext nicht erreicht werden (können) (vgl. ebd., 201), sprich Wirkung nicht in gleichem Maße einsetzt. Angesichts der überwiegend positiven Forschungsergebnisse zu Service-Learning aus der längeren Tradition von Service-Learning in den USA ist der Wunsch nach Übertragbarkeit in das deutsche Bildungssystem verständlich. Zielsetzungen können in großer Zahl als Resultat entsprechender (Wirkungs-)Forschung gesehen werden, die aufgrund der angesprochenen Problematik, auch im deutschsprachigen Raum zunimmt. Reinders (2020) weist allerdings darauf hin, dass einige, häufig als Beleg angeführte Wirkungsstudien weniger Aussagekraft haben, als angenommen und sieht die Wirksamkeit von Service-Learning eher kritisch. Zur Erfassung der Wirkungen und Zielkontexte sind entsprechende Modellkonzepte hilfreich, die die verschiedenen Ebenen von Service-Learning bzw. dessen kontextuelle Bezüge, implizierte Wechselwirkungen und Wirkungsebenen sichtbar und nachvollziehbar machen.

## **6.5 Modelle zur Analyse verschiedener Aspekte von Service-Learning**

Roldan, Strange und David (2004) legen ein Rahmenmodell (Abb. 7) zu Service-Learning vor, das den Einfluss und damit Wirkung des Kontextes auf die Erfahrungen im Service-Learning, wie auch den Einfluss des Service-Learning auf die unterschiedlichen Ebenen darzustellen versucht. Es wird deutlich sichtbar, dass beispielsweise durch das Service-Learning in seinem Design, das innerhalb bestimmter institutioneller Rahmenbedingungen stattfindet, Auswirkungen auf eben diese und darüber hinaus hat. Basierend auf Kenntnissen der Entwicklungspsychologie und Lerntheorien definieren sie als erste Ebene den Kontext des Service-Learning. Dazu gehören für sie u. a. die Rahmenbedingungen in der Gemeinschaft genauso wie die der Bildungsinstitution. Die Studierenden/Schülerinnen und Schüler sind dabei Teil dieses Kontextes und verfügen über unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale. Die unterschiedlichen Kontextvariablen beeinflussen die Erfahrung im Service-Learning und auch wie ein Service-Learning geplant und konzipiert wird. Das mit und nach unterschiedlichen

Kriterien, Variablen, Gütekriterien und Gelingensfaktoren geplante und designte Service-Learning wird durchgeführt und generiert dabei Resultate und Wirkungen auf alle Kontextaspekte. Möglicherweise entstehende Rückkoppelungen fehlen in dem Modell.

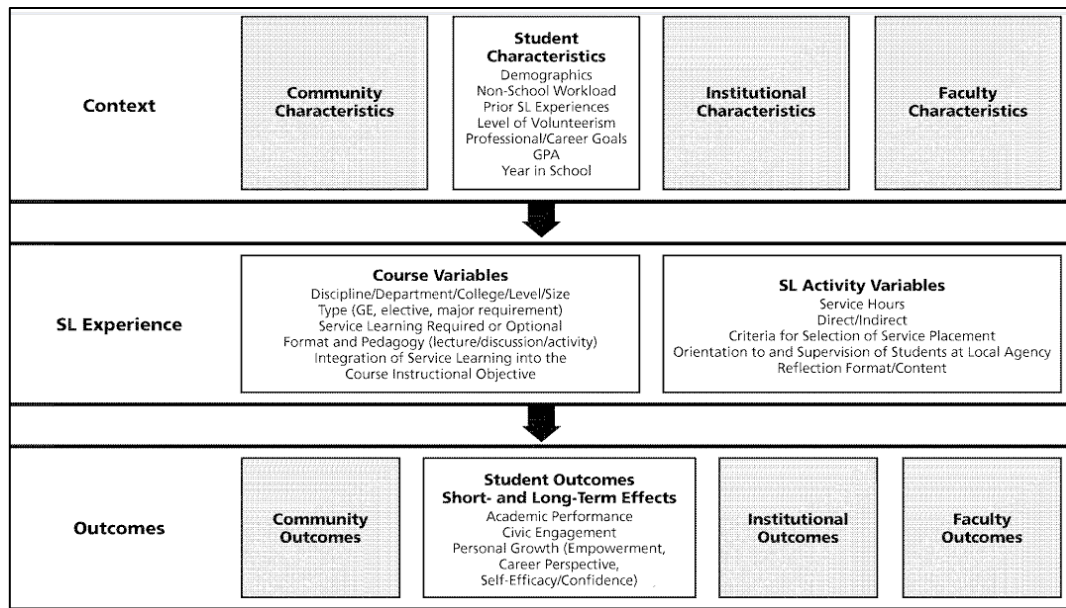


Abbildung 7 Rahmenmodell für Service-Learning (entnommen aus Roldan, Strange & David 2004)

In Anlehnung daran entwickelt Reinders (2016) ein Prozess- und Strukturmodell (Abb. 8), welches die beiden Komponenten von Service-Learning darstellt: Die „theoretische“ Komponente des Bildungsbereiches und die „praktische“ Komponente des Engagements. Sein Modell zeigt die Interdependenz zwischen Theorie und Praxis, die von regionalen Strukturen auf institutioneller Ebene und von Kooperationsstrukturen und Prozessen des konkreten Handelns im Unterricht und am Praxisort abhängig ist.

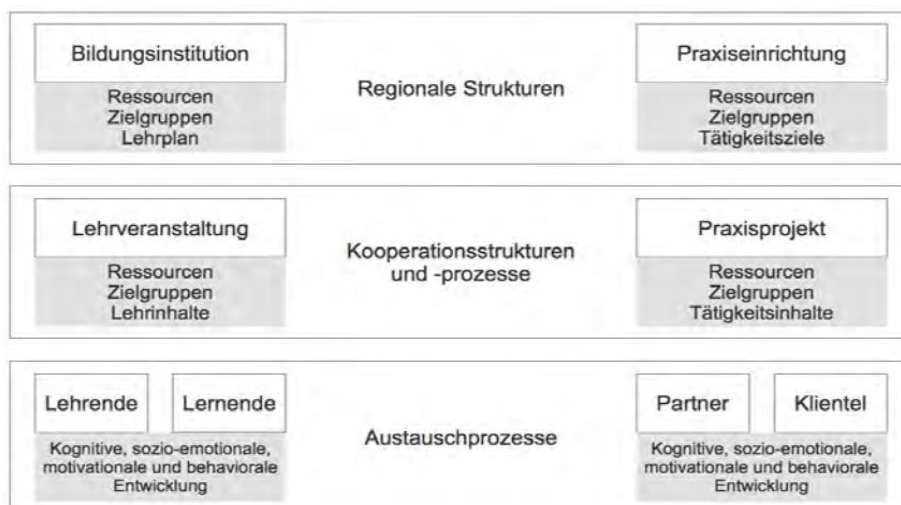


Abbildung 8 Prozess- und Strukturmerkmale von Service-Learning (entnommen aus Reinders 2016, 35)

Während Reinders (2016) die verschiedenen Prozesse und Strukturen auf den einzelnen Ebenen darstellt, fehlt die Verdeutlichung der Einflüsse zwischen den einzelnen Ebenen untereinander. Das Modell erlaubt jedoch eine Verortung formulierter Zielsetzungen auf den verschiedenen Wirkebenen. Tatsächlich steht die Individualebene, v.a. die Lernenden im Fokus der meisten Forschungsarbeiten, was nach Reinders (2016) Ansicht daran liegt, dass auf die Lernenden die meisten Einflüsse durch eine Vielzahl von Austauschprozessen wirken (Abb. 9).

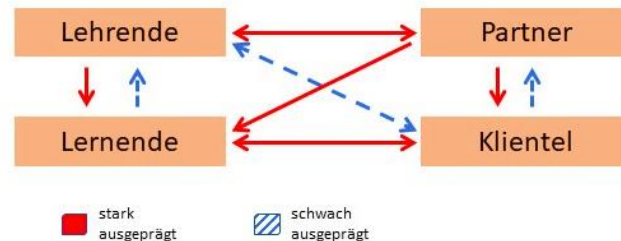


Abbildung 9 Austauschprozesse auf der Individualebene (nach Reinders 2016, 35)

Angesichts der Vielschichtigkeit ist nicht verwunderlich, dass die Zielsetzungen und Erwartungen, die an Service-Learning formuliert werden, an Vielfältigkeit kaum zu überbieten sind. Besonders für die Gruppe der Lernenden, die in der Mehrzahl der Forschungsanliegen im Mittelpunkt steht, gilt dies und werden zur Fokussierung auf einzelne Akteure oder Bereiche für die Individualebene eigene Rahmenmodelle entwickelt. Ein für die Forschung und Entwicklung von Service-Learning nützliches Rahmenmodell, das ausschließlich „Lernende“ fokussiert stellt das Rahmenmodell (Abb. 10) von Whitley & Walsh (2014) dar.

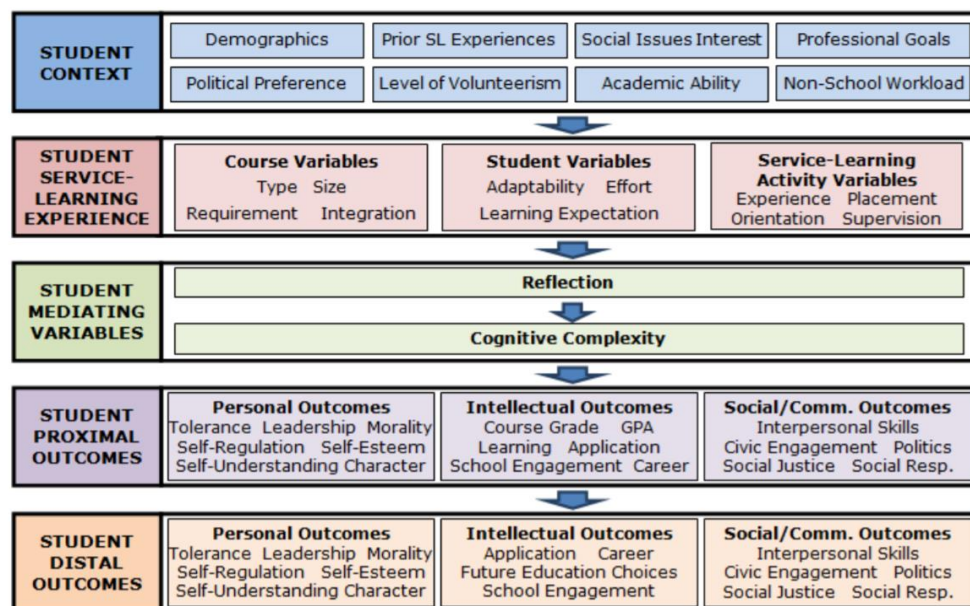


Abbildung 10 Rahmenmodell für Service-Learning (Whitley & Walsh 2014, 18)



Mit Hilfe des Modells werden Einflussvariablen und Wirkungsbereiche deutlich. Auf Basis des Modells lassen sich u. a. mögliche Wirkbereiche auf Seiten der Lernenden identifizieren und Zielsetzungen formulieren. Dabei unterscheiden die Autoren zwischen Nah- und Fernzielen von Service-Learning. Austauschprozesse bleiben dabei unberücksichtigt. Die bereits angesprochenen hohen Erwartungen, die an die Wirksamkeit von Service-Learning gestellt werden und die damit verbundenen umfangreichen Zielsetzungen sind durch dieses Modell nachvollziehbar und visuell erfahrbar (im Original begünstigt durch farbige Hervorhebungen). Eine analoge Vorgehensweise liegt dem von Mauz und Gloe (2019) entwickelten Modell der Demokratiekompetenz (Abb. 11) zu Grunde. Dieses Modell soll an dieser Stelle zitiert werden, da es einerseits zeigt, dass einzelne Wirkungen aus einem Service-Learning Prozess wiederum modell- und theoriegeleitet untersucht werden können und andererseits deshalb, weil Demokratiekompetenz eine der Hauptzielsetzungen von Service-Learning darstellt.

Auf Basis unterschiedlicher Modelle zur Demokratiekompetenz und in Anlehnung an Lern- und Kompetenzforschung entwickeln Mauz und Gloe (2019) ein Modell zur Demokratiekompetenz bei Service-Learning, aus dessen drei Bereichen insgesamt elf Teilkompetenzen ausdifferenziert, definiert und zugeordnet sind. (vgl. ebd., 9; vgl. Gloe, Zentner & Mauz 2020, 250-253).

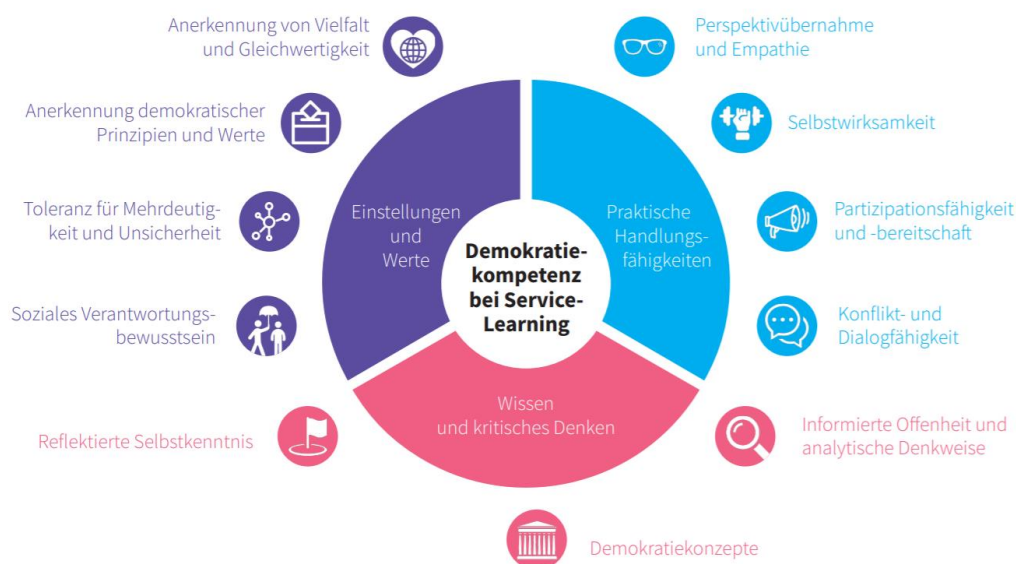


Abbildung 11 Modell der Demokratiekompetenz bei Service-Learning (Mauz & Gloe 2019, 9)

Das Modell soll u. a. Akteuren bei der Festlegung von demokratiepädagogischen Zielen eine Hilfe sein (vgl. ebd., 254). Zudem soll es die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit



Demokratiebildung beispielsweise in Form von qualitativen oder quantitativen Studien anregen und befördern (vgl. ebd., 255), die z. B. die Wirksamkeit eines Service-Learning in Bezug auf Demokratiekompetenzen erfassen.

Während sich die bisher vorgestellten Modelle zu Service-Learning eher als statisch bezeichnen lassen, fokussieren Gerholz & Losch (2015) in ihrer didaktischen Modellierung von Service-Learning (Abb.12) den prozeduralen, dynamischen Charakter. Dabei unterscheiden sie in Lernprozesse und in Serviceprozesse, die in ihrem Verlauf durch Handlungsstadien verbunden sind.

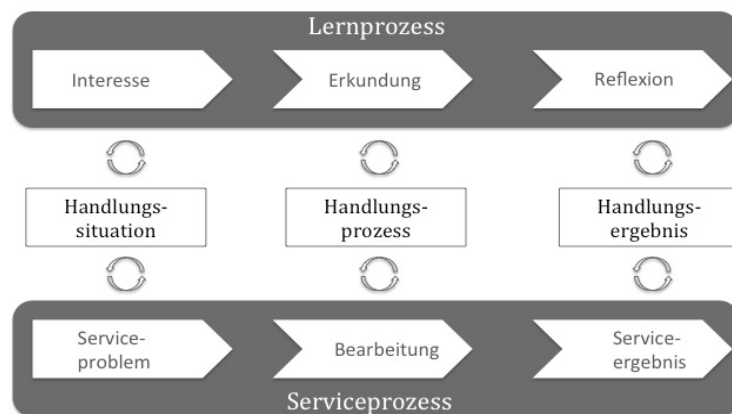


Abbildung 12 Didaktische Modellierung von Service-Learning (entnommen aus Gerholz, Götzl & Struck 2020, 272)

Der Verlauf ist dabei nur bedingt vorhersehbar, weder was die Lösung eines Problems betrifft noch die Schritte, die die Beteiligten unternehmen, noch die Dauer bis zur Lösung. Zurecht verweisen Gerholz et al. (2020) darauf, dass im Ergebnis beide Prozesse auch getrennt voneinander erfolgreich sein können oder aber scheitern können. Kompetenzen werden im Lernweg erweitert, während keine zufriedenstellende Lösung im Serviceweg gefunden wird (vgl. ebd., 272) oder umgekehrt, Bedarfe der Gemeinschaft werden gedeckt, Probleme beseitigt, aber die impliziert angestrebten Kompetenzen aus den Curricula werden nicht erreicht.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die vorgestellten Modelle den Blick auf Service-Learning gleichermaßen konzentrieren und weiten. Sie stellen dabei Basis und Hilfestellung in Forschungsprozessen dar. Die tatsächlich ablaufenden Prozesse sind, im Gegensatz zu den Wirkungen, noch nicht umfassend im Fokus der wissenschaftlichen Auseinandersetzung, wie in den Ausführungen zum Forschungsstand dargelegt wird.

## **7. Zum Forschungsstand von Service-Learning**

Schon die verschiedenen Bezeichnungen von Service-Learning als „Bildungskonzept“ (Schröten 2011, 13), als „Projekt“ (Sliwka 2004, 33), als „Lehr- und Lernform“ (Seifert, Zentner & Nagy 2012, 12), als „pädagogisches Konzept“ (Reinmuth, Saß & Lauble 2007, 17), als „didaktisches Instrument“ (Rosenkranz, Roderus & Oberbeck 2019, 5) „didaktisches Modell“ (Banholzer 2019, 122) oder „Bildungsprogramm“ (Gerholz 2020, 70) deuten auf eine vielseitige didaktisch-methodische Einsetzbarkeit und praktischen Nutzen hin und damit verbunden auf ein weites Feld für bildungswissenschaftliche Forschung. Dabei sind verschiedene Perspektiven und Zielsetzungen Beispiele für mögliche wissenschaftliche Interessensbereiche, wie die der Akteure eines Service-Learning oder das didaktisch-methodische Design von Service-Learning.

Tatsächlich spiegelt der Forschungsstand bisher kaum die Vielschichtigkeit und die Komplexität von Service-Learning. Die Mehrzahl von Forschungsarbeiten setzt sich mit Wirkungen und Effekten von Service-Learning auseinander (u. a. Markus et al. 1993; Kendrick 1996; Myers-Lipton 1996; Eyler et al. 1997; Osborne et al. 1998; Astin et al. 1998; Astin et al. 2000; Moely et al. 2002; Speck et al. 2013; Moley & Ilustre 2014; Reinders 2010, 2016). Die Wirksamkeit von Service-Learning auf unterschiedlichen Ebenen wurde vor allem für den US-amerikanischen Raum in einer Vielzahl an Studien nachgewiesen und auch deutsche Forschungsarbeiten deuten darauf hin, dass Service-Learning auf die Gemeinde/Community, die Dienste erhält, auf die Bildungseinrichtung, die mit Service-Learning arbeitet und auf die Teilnehmerinnen und Teilnehmer positive Wirkungen zeigt (z. B. Gerholz 2015, Billig 2000; Conway, Amel & Gerwien 2009; White 2001).

Dabei bestehen zum Teil erhebliche Schwierigkeiten, die Forschungsvorhaben bzw. deren Ergebnisse Service-Learning, wie es im Rahmen dieses Forschungsvorhabens verstanden wird, zuzuordnen. Diese Schwierigkeit basiert auf der Tatsache, dass nach wie vor eine eindeutige Begriffsbestimmung fehlt, wenn beispielsweise der Begriff Engagement nicht weiter eingegrenzt ist. Weiterhin sorgen die erforschten Kontexte selbst für Unübersichtlichkeit, wenn u. a. verschiedene Schulsysteme als Grundlage herangezogen werden oder Projekte aus verschiedensten Kontexten mit unterschiedlichen Alterskohorten als Untersuchungsgruppen in Studien vermischt werden. Reinders führt dafür die vielzitierte Meta-Studie von Celio et al. (2011) als Beispiel an. Unterschiedliche Forschungsrahmen führen zu kaum vergleichbaren Schlussfolgerungen und erschweren die Anknüpfung von und an Forschungsergebnisse.

Hinzu kommt, dass Service-Learning offensichtlich ein hohes Maß an methodisch-didaktischem Potential aufweist, wenn man die Kontexte betrachtet, in denen es Anwendung findet und Forschung ansetzt. Service-Learning findet Einsatz in verschiedenen fachlichen und überfachlichen Bildungszusammenhängen, z. B. bezieht sich der Review von Muscott (2000) ausschließlich auf Programme zur Wirkung von Service-Learning bei Schülerinnen und Schülern mit Auffälligkeiten im emotionalen oder sozialen Verhalten oder stellt Myers-Lipton (1996) Ergebnisse einer Studie vor, inwieweit Service-Learning erfolgreich gegen rassistische Denkmuster eingesetzt werden kann. Digitales und digitalisiertes Service-Learning (siehe u. a. Homepage der Association of American Colleges & Universities) oder globales Service-Learning (siehe u. a. Hartman & Kiely 2015; Braßler 2018) stellen aktuelle Forschungskontexte dar.

Angesichts des breiten Anwendungsspektrums und der breit gefächerten Forschung und Veröffentlichung entstehen eine hohe Anzahl an Forschungsdesideraten, die nur langsam geschlossen werden, denn auch hier steht die empirische Erfassung von Wirkeffekten an erster Stelle. Gerholz (2020) leistet einen entscheidenden Beitrag den aktuellen Forschungsstand der Wirkungsstudien strukturiert zu erfassen, wenn er ein heuristisches Analysemodell für Wirkungen von Service-Learning entwirft und damit ein Instrument zur Verfügung stellt (vgl. ebd. 72). Er geht dabei von einem Prozess aus, der ausgehend von spezifischem „Input“ durch einen gestalteten „Prozess“ als Ergebnis „Output“ und „Outcome“ generiert. Die Qualität der vier Variablen kann dabei gemessen und erforscht werden. Dabei bietet sein Modell Anknüpfungspunkte für Evaluation und Beurteilung von Service-Learning ebenso wie zur Einordnung von Ergebnissen, wodurch Forschungsergebnisse verortet und verglichen werden können. Gerholz stellt, unterteilt nach den vier Prozessphasen, den aktuellen Forschungsstand dar und kontrastiert den deutschsprachigen und den US-amerikanischen bzw. internationalen Forschungsstand. Zeitgleich liefert er Hinweise für mögliche Forschungsdesiderate und formuliert mögliche Entwicklungspotentiale für die deutschsprachige Forschungslandschaft. Die didaktische Konzeption rückt dabei erst langsam in den Fokus der wissenschaftlichen Forschungsvorhaben und -veröffentlichungen, in der überwiegenden Zahl existieren an der Praxis orientierte, methodisch-didaktische „Handungsleitfäden“, die ihre wissenschaftliche Fundierung häufig aus internationaler bzw. aus US-amerikanischer Forschung beziehen und von einer eher kleinen Zahl von Autoren und Forschenden stammen (vgl. Backhaus-Maul & Roth 2013, 11). Feststellen lässt sich, dass die Zahl von Veröffentlichungen auch im

deutschsprachigen Raum, insbesondere in den beiden vergangenen Jahren, an Literatur, wie auch an Forschungsarbeiten stetig steigt.

Die Urheberschaft dieser „Handungsleitfäden“ in Deutschland geht dabei, insbesondere wenn es um den schulischen Bereich geht, regelmäßig auf Autorinnen zurück, u. a. Anne Seifert, Sandra Zentner, Franziska Nagy, Susanne Frank, die alle in Zusammenhang zur Freudenberg Stiftung und damit zum Netzwerk „Lernen durch Engagement“ stehen. Dies verwundert wenig, da die Freudenberg Stiftung maßgeblich für die Einführung und Verbreitung von Service-Learning in Deutschland, vor allem für den schulischen Kontext, verantwortlich war und ist.

Auch wenn für das Forschungsvorhaben der deutschsprachige Raum mehr Bedeutung hat, wird wegen der Anknüpfung deutscher Forschung an jene aus dem US-amerikanischen Raum stammende, ein grundsätzlicher Überblick zum Stand der Forschung gegeben und der davon verschiedene deutschsprachige Forschungsstand aufgezeigt.

### ***Unterschiede deutschsprachiger und US-amerikanischer Raum***

Trotz der längeren Tradition von Service-Learning in den USA, finden sich dort die meisten Forschungsarbeiten im Bereich der Wirksamkeitsforschung. Dabei stehen wie bereits gesagt, unterschiedliche Schüler- bzw. Studierendengruppen, wie z. B. Schüler mit emotionalen Förderschwerpunkten (vgl. z. B. Muscott 2000) oder Zielsetzungen, wie beispielsweise die Vermittlung interkultureller Kompetenz (vgl. z. B. Blithe 2016), im Fokus.

Eine Vielzahl der internationalen Ergebnisse findet sich in einer Reihe von Metaanalysen (Conway et al. 2009; Celio et al. 2011; Warren 2012; Yorio & Ye 2012). Alle darin zusammengeführten Studien beziehen sich auf die Wirksamkeit von Service-Learning. Einen ausführlichen und kritischen Überblick zu den Inhalten der Metastudien legt Reinders (2016, 52-65) vor. Er gibt einen umfassenden und detaillierten Stand der Forschung sozio-kultureller Wirkungen, im Einzelnen zu Wertebildung, Veränderung von Stereotypen und interkultureller Kompetenz, und zu Einflüssen von Service-Learning auf die akademische Entwicklung (Reinders 2016, 66-97).

Betrachtet man die Forschungsgegenstände der Studien wird deutlich, dass die Art und Weise des pädagogischen Prozesses, also das didaktische Design des Service-Learning, verstärkt in den Fokus der Forschung rücken muss. Diese Folgerung ist im US-amerikanischen Raum angekommen und wird verstärkt gefordert. Eyler und Gilles (1999) erbrachten den Nachweis, dass es Parameter gibt, die die Wirksamkeit von Service-Learning steigern lassen. Seither rücken diese Parameter in den Mittelpunkt von Forschungsvorhaben. Mitchel et al. (2016)

untersuchten, welche Auswirkungen das Gestaltungsparameter Reflexion bzw. verschiedenen Arten von Reflexion auf die Nachhaltigkeit von Service-Learning für das tägliche Leben darstellen. Reflexion als zentrales Element von Service-Learning, wurde bereits in den Jahren vorher in einer Vielzahl von Veröffentlichungen fokussiert (u. a. Ikeda 2000; Hatcher et al. 2004). Forschung und Ergebnisse lassen sich in den methodisch-didaktischen Entwicklungskontext verorten und liefern Beiträge zur Wirkungsforschung nur als Nebenprodukt. Furco (2004, 24-25) unterscheidet von der Wirkungsforschung die Forschungsarbeiten zu Implementierung und Institutionalisierung (z.B. Bringle & Hatcher 1996). Furco (2019) stellt fest, dass sich die Bemühungen und Forschungsarbeiten immer mehr in Richtung der Gestaltungsparameter und Gelingensfaktoren bewegen. Er sieht eine Möglichkeit, auch ursprünglich als Wirkungsstudie angelegte Arbeiten älteren Datums darauf zu überprüfen, welche Gestaltungsparameter sich aus ihnen interpretieren lassen. Der Autor plädiert daher für weitere Metastudien nach dem Beispiel von Yorio und Ye (2012) (vgl. Furco 2019, 34), die auf Grundlage von 40 Studien soziale, personale und kognitive Wirkungen von Service-Learning erfassten und dabei Faktoren identifizieren konnten, die die Wirkung von Service-Learning beeinflussen, z. B. Freiwilligkeit und Reflexion (vgl. Yorio & Ye 2012, 22-24). Furco (2019) erkennt trotz aller Bemühungen nach wie vor Lücken innerhalb der Forschung, die durch die Gründung der International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement (IARSLCE) im Jahr 2001 geschlossen werden sollten. Dabei gehe es um u. a. Wirkungsstudien grenzüberschreitenden Service-Learning, um weitere Forschung zu Implementierung, Institutionalisierung, wie auch um weitere Entwicklung theoretischer Fundierung von Konzepten und von allgemein anwendbaren Erhebungsinstrumenten für unterschiedliche Forschungsarbeiten zu Service-Learning (vgl. Furco 2019, 36-41). Die strukturierte Erfassung und Gegenüberstellung, wie sie Gerholz (2020) vornimmt, bestätigt das Fehlen von Forschungsarbeiten, die sich mit langfristiger Wirkung und Verbreitung („Outcome“) auseinandersetzen (vgl. Gerholz 2020, 78 und 80).

Im Bereich der theoretischen Fundierung und Entwicklung von Modellen kann auf die Arbeiten von Whitley & Walsh (2014) hingewiesen werden. Sie entwickelten auf Basis verschiedener Modelle ein theoretisches Modell für die Planung, das Design und die Implementierung von Service-Learning mit dem Hauptaugenmerk auf die Lernenden (vgl. Abb. 10). Dieses Modell erweitert und differenziert Whitley (2014) zu einem umfassenden Modell, indem sie zu den einzelnen Aspekten der Lernenden entsprechende theoretische und empirische Arbeiten zuordnet. Damit entsteht „A Draft Conceptual Framework of Relevant Theories to Inform

Future Rigorous Research on Student Service-Learning Outcomes” (Whitley 2014, 19). Das Besondere an diesem Modell ist die implizierte Theorieverknüpfung, so dass das Modell zugleich einen Überblick relevanter Forschungsbefunde anknüpfender Bereiche darstellt. Die Ausführungen in dieser Veröffentlichung stellen zudem die Inhaltsbereiche der einzelnen theorie- und modellgeleiteten Forschungsarbeiten dar.

Dadurch, dass Service-Learning erst seit ca. 20 Jahren in den Fokus der deutschsprachigen Pädagogik gerückt ist, also auf bestenfalls die Hälfte der Zeit zurückblicken kann, ist der im Gegensatz zum US-amerikanischen Raum eher wenig entwickelte Forschungsstand zu Service-Learning mit Bezug zum deutschen Bildungswesen kaum verwunderlich. Bisher überwiegen Veröffentlichungen von Best Practice Beispielen und den angesprochenen Handlungsleitfäden deutlich die empirischen Arbeiten. Die Forschungsergebnisse aus dem US-amerikanischen Bereich werden oftmals übernommen.

Eine der wenigen modellgeleiteten empirischen Forschungsarbeiten zu Service-Learning aus dem deutschsprachigen Raum stammt von Seifert (2011), die sich in ihrer Dissertationsschrift mit der Möglichkeit Resilienz durch Service-Learning zu fördern auseinandersetzt. Aufgrund des von ihr konstatierten Mangels an belastbaren Erfahrungen von Lehrkräften im deutschen Schulsystem mit Service-Learning basiert ihre Forschungsarbeit allerdings auf Interviews mit Lehrkräften an amerikanischen Schulen (vgl. ebd.,130).

Die Übertragungspraxis internationaler Erfahrungen oder Ergebnisse auf den deutschen Kontext ist in Frage zu stellen, zumal das deutsche Bildungs- und Schulsystem deutliche Unterschiede international wie auch, aufgrund des föderalen Systems, innerhalb Deutschlands aufweist. Gerade für den Bereich Schule, sei es hinsichtlich Struktur oder Lehrerbildung, kann angezweifelt werden, dass Forschungsergebnisse 1:1 übertragbar sind. Diese Kritik zur Übertragbarkeit wird in nahezu allen deutschsprachigen Veröffentlichungen geäußert (vgl. u. a. Gerholz, Liszt & Klingsieck 2015, 1; Reinders 2016, 63 und 103).

Trotz der Überschaubarkeit an Studienergebnissen zu Service-Learning aus dem deutschsprachigen Raum ist es notwendig, im Rahmen der Forschungsarbeit die Veröffentlichungen nach dem hochschulischen Kontext und dem schulischen Kontext zu unterscheiden.

## 7.1

### Forschung im Kontext Hochschule

Für den Hochschulbereich veröffentlichten Backhaus-Maul und Roth (2013) eine erste empirische Untersuchung zum Stand der Verbreitung von Service-Learning an Hochschulen. Dabei ging es herauszufinden, wie weit Service-Learning an deutschen Hochschulen verbreitet ist, wer die Lehr-Lern-Methode initiiert, welche fachliche Anbindung, welche Ziel- Wirkungs- und Aufwandsvorstellungen vorliegen und welche Hemmnisse bei der Einführung zu identifizieren sind (vgl. Backhaus-Maul & Roth 2013, 16). Die Autoren kommen bei einer Rücklaufquote von 50 % zum Ergebnis, dass etwas mehr als 15 % der Hochschulen in Deutschland Service-Learning nachgewiesenermaßen anbieten, gehen aber von einer höheren Quote in der Realität aus (vgl. ebd., 40). Den personellen und organisatorischen bzw. planerischen Aufwand, der zur Umsetzung von Service-Learning notwendig ist, schätzen die Befragten als höher ein als für andere Lehrformate (vgl. Backhaus-Maul & Roth 2013, 34). Mit der quantitativen Studie geht eine qualitative Befragung an vier exemplarischen Hochschulen einher, die aufgrund der heterogenen Ausgestaltung von Service-Learning einen ersten Hinweis auf die Vielgestalt hinsichtlich der Vorstellungen, Funktionen und Implementationsabläufe an deutschen Hochschulen geben konnte (vgl. ebd., 130). Aus diesen Fallstudien leiten Backhaus-Maul und Roth vielschichtigen Forschungsbedarf für den deutschen Hochschulbereich ab. Die Ziel- und Wirkungserwartungen, die durch die Hochschulen benannt werden, decken sich mit bekannten positiven Ergebnissen von Wirksamkeitsstudien aus den USA. Dabei kann in der Studie kein Aufschluss gegeben werden, inwieweit die Antworten lediglich „Erwünschtheitseffekte“ widerspiegeln oder valide belastbare Aussagen darstellen (vgl. ebd., 36). Dass es sich eher um Wunschvorstellungen handelt als um tatsächlich nachweisbare Wirkungen legen die Forschungsergebnisse von Reinders (2016, 2020) nahe, zumindest wenn es darum geht, Vorteile von Service-Learning gegenüber anderen Lehrveranstaltungsformaten auszumachen. In einer Wirkungsstudie untersucht Reinders (2016, 2020) Veränderungen/Wirkungen durch die Reflexion mit einem 5-Phasen-Modell von eigenen Praxiserfahrungen in Service-Learning. Durch den Vergleich mit einer Kontrollgruppe, die über Praxisvignetten ebenfalls mit dem 5-Phasen-Modell reflektieren, zeigen sich kaum nennenswerten Unterschiede zwischen den Gruppen. Die erwarteten höheren Werte beispielsweise bei Motivation der Studierenden, der Fähigkeit zur Metakognition oder der Bereitschaft sich zu engagieren blieben deutlich hinter den Erwartungen zurück. Allerdings zeigt die Studie durchaus, dass Service-Learning in jedem Fall gleiche Lernerfolge aufweisen

kann wie andere Veranstaltungsformate. Die Hauptstudie, die auf einer Stichprobe von 162 Studierenden Pädagogik Bachelor, davon 52 mit Service-Learning und 110 ohne Service-Learning, basiert, zeigt mit ihren Ergebnissen deutlich, dass Gestaltungsparameter und Gelingensfaktoren noch wenig empirisch gesichert nachgewiesen und erfasst sind (vgl. Reinders 2016; ebd. 2020). Dementsprechend zielen Forschungsvorhaben neueren Datums in Richtung der Gestaltung und der Prozesse, die bei der Durchführung von Service-Learning ablaufen. Gerholz et al. (u. a. 2015, 2018) fokussieren die Ablaufprozesse innerhalb von Service-Learning und liefern dabei Hinweise auf die Relevanz unterschiedlicher Gestaltungsparameter, beispielsweise die Unterstützung Studierender durch die Engagement-Partner (Gerholz et al, 2015) oder auf die Situation, die zur Reflexion der Servicehandlungen anregt (Gerholz, Holzner & Rausch 2018). Als Gelingensfaktor für Service-Learning an Hochschulen identifizieren Gerholz, et al. (2020) das adäquate Verständnis der Lernenden für den zivilgesellschaftlichen Kontext, in dem das Engagement stattfindet (vgl. ebd. 283).

Die Schnittstelle zwischen hochschulischem und schulischem Bereich wird beispielsweise an den Forschungstätigkeiten des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik in Bamberg deutlich, wenn die Veröffentlichungen und Forschungsarbeiten von dort z. B. auf Service-Learning mit Schülerinnen und Schülern aus dem Wirtschaftsschulbereich oder dem Berufsschulbereich fokussieren. Diese spielen eine entscheidende Rolle für die empirische Absicherung von Service-Learning und gehen über die Vermessung von Service-Learning an Hochschulen zumindest ein Stück weit hinaus. Auch an anderen Hochschulen werden ähnliche Formate und Schnittstellen mit dem schulischen Bereich seit Jahren erprobt, evaluiert und der Öffentlichkeit als Best-Practise-Beispiele vorgestellt (z. B. vgl. Robertson-von Trotha & Scholl 2020, 178). Wenn der schulische Bereich auch nicht im unmittelbaren Fokus der Arbeiten steht, lassen sich, und hier sei an die Forderung von Furco erinnert, möglicherweise bei erneuter Überprüfung der eingesetzten Verfahren und Ergebnisse von Studien, Kenntnisse für Schule und Unterricht ableiten.

## **7.2                    Forschung im Kontext Schule**

Eine Studie analog zu der von Backhaus-Maul & Roth (2013), die die Verbreitung von Service-Learning an Schulen in Deutschland oder Bayern erfassen würde, gibt es aktuell nicht, ebenso wenig wie eine Einordnung der Arbeiten in ein Analysemodell, das nach Input-, Prozess-, Ergebnisqualität wie bei Gerholz (2020) unterscheiden würde.



Service-Learning, wird in vielen Fällen bundesweit unter Betreuung der Freudenberg Stiftung und ihrer Untergliederung, der Stiftung Lernen durch Engagement durchgeführt und evaluiert. Eine Vielzahl von Trägerschaften, Kooperationen und Partnerschaften, darunter die „Stiftung Gute Tat“ beispielsweise in Bayern, die Volks- und Raiffeisenbanken und Hochschulen, erschwert einen echten Überblick über Service-Learning in deutschen Schulen. Die systematische Erfassung des Einsatzes von Service-Learning an Schulen in Deutschland stellt ein Forschungsdesiderat für sich dar.

Nachdem Service-Learning in den USA seit fast 40 Jahren als etablierte Methode zur Demokratieförderung gilt, setzten auch deutsche Bildungswissenschaftler im Zuge der gesellschaftlichen Diskussion Ende der 1990er Jahre um Demokratie- und politische Bildung in Deutschland Hoffnung in die Methode. Daher resultieren die Veröffentlichungen für den schulischen Bereich u. a. aus der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojekts Service-Learning ab dem Herbst 2001 bzw. dessen Anschluss ab 2003 im Rahmen des BLK-Modellversuchs „Demokratie lernen und leben“ (vgl. Edelstein & Fauser 2001). Die Ergebnisse der ersten Phase lieferten neben Hinweisen auf Wirksamkeit auch Hinweise für mögliche Herausforderungen der Umsetzung und Implementierung (vgl. Sliwka 2004a).

Speck, Ivanove-Chessex und Wulff (2013) legten im Auftrag der Aktiven Bürgerschaft e.V. einen Forschungsbericht mit qualitativer Wirkungsstudie zur Service-Learning Initiative „sozialgenial – Schüler engagieren sich“ vor. In dieser Studie erfassten sie neben Parametern der Ausgestaltung, wie z. B. Freiwilligkeit der Teilnahme, Verankerung des Engagements aus Schülerperspektive auch umfassend Wirkungen von Service-Learning auf Lernzuwachs, Engagement, Bildung und Schulqualität aus verschiedenen Perspektiven und den Einfluss der Projektqualität auf die Wirkungen. Die Ergebnisse der Studie belegen, dass die befragten Schülerinnen und Schüler vielfach und auf freiwilliger Basis im sozialen, personenbezogenen Bereich tätig und mehrheitlich über ein ganzes Schuljahr beschäftigt waren. Während einige der grundlegenden Kriterien von Service-Learning verwirklicht wurden, findet thematische unterrichtliche Be- und Aufarbeitung der Praxiserfahrungen im Service-Learning nach Einschätzungen der befragten Schülerinnen und Schüler nicht statt. Aufschluss darüber, wie Verantwortliche, Lehrkräfte oder weitere am Service-Learning Beteiligte dies einschätzen, gibt die Studie nicht. Allerdings deuten Ergebnisse aus dem Teil der Studie zu Wirkungen auf das Engagementverhalten, Bildung und Schulentwicklung auf eine ähnliche Einschätzung hin, wenn Lehrkräfte wie auch Schülerinnen und Schüler die geringsten Lernzuwächse bei fachlichem Lernen bescheinigen. Bezüglich der Einstellungen von Teilnehmerinnen gelangen

die Forschenden zur Vermutung, dass deren Verbesserung nur dann erreicht wird, wenn die Qualität des Service-Learning sehr hoch ist. Während amerikanische Studien häufig eine Steigerung der Engagementbereitschaft durch Service-Learning belegen, ebenso wie eine positive Veränderung schulischer Leistungen, kann beides in der „sozialgenial“- Studie nicht bestätigt werden, eher das Gegenteil. Allerdings wird auch hier auf die Projektqualität als entscheidendes Merkmal hingewiesen. In Bezug auf die häufig angenommenen positiven Effekte auf Berufsorientierung bzw. Berufswahlkompetenz und Selbstwirksamkeitserleben kann die Studie nur für qualitativ hochwertige Projekte bestätigende Werte messen. Für die Aspekte Schüler\*innen/Lehrer\*innen-Beziehung, Schulzufriedenheit und Klassenklima konnte in der Studie kein positiver Beleg gefunden werden, auch hier eher das Gegenteil. Wiederum bilden Projekte mit „hoher Qualität“ eine Ausnahme. Der Projektqualität und damit der Einhaltung der Qualitätsstandards für Service-Learning kommen eine hohe Bedeutung zu (vgl. Speck, Ivanove-Chessex & Wulff 2013, 70-74 und Aktive Bürgerschaft e.V. 2013). Neben den Ergebnissen der „sozialgenial“-Studie legen auch die Ergebnisse aus den Untersuchungen aus dem Hochschulbereich nahe, dass eine Übertragbarkeit der Ergebnisse aus dem US-amerikanischen Raum nicht ohne weiteres möglich ist und eigenständige Forschung notwendig ist. Die Skepsis und Kritik von Reinders scheinen nach den Ergebnissen der „sozialgenial“-Studie berechtigt.

Zudem wird deutlich, wenn man die Forschungsvorhaben im zeitlichen Verlauf betrachtet, dass das Interesse am Beitrag von Service-Learning sich von der aus dem US-amerikanischen Raum übernommenen Intention des Demokratielernens in Richtung anderer Zielsetzungen und Wirkungen verschoben hat bzw. hatte. Im Fokus des Forschungsinteresses stehen eher Schlüsselkompetenzen, wie von der Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) initiiert und im Rahmen des DeSeCo-Projekts definiert (vgl. OECD 2005). Dies bestätigt beispielsweise die Verortung von Service-Learning in einem, allen Bachelorstudierenden offenstehendem, Seminar zu „Allgemeinen Schlüsselqualifikationen“ an der Martin-Luther-Universität in Halle (vgl. Backhaus, Grottker & Sattler 2019, 161). Dabei bestehen Zusammenhänge und Überschneidungen zu Demokratiebildung und Demokratiekompetenz. Dies ist aufgrund der Ergebnisse der Studien, die positive Wirkungen bei Service-Learning zu Perspektivübernahme, Empathie und Selbstwirksamkeit aufzudecken vermögen nicht verwunderlich, stellen diese doch Teilkompetenzen von Demokratiebildung dar (vgl. Mauz & Gloe 2019, 9). Nach besseren Ergebnissen bei Bildungsvergleichen und fortschreitenden Gefahren für die Demokratie durch rechtsextremistische Strömungen in der

Gesellschaft, lässt sich eine Art Rückbesinnung auf die Zielsetzung der Demokratiebildung innerhalb der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Service-Learning ausmachen und steigt die Zahl der Veröffentlichungen dazu an (vgl. u. a. Mauz & Gloe 2019; Zentner 2018; Gerholz et al. 2020). Anhand der strukturierten Einordnung des aktuellen Forschungsstands folgert Gerholz (2020) für den Hochschulbereich den prinzipiellen Nachweis der Wirksamkeit von Service-Learning, erkennt aber Notwendigkeiten, die sich für die Forschung im Bereich Service-Learning ergeben. Dabei sieht er Forschungspotentiale, welche die Qualität, die Methodik und die Fragestellungen der Forschung zu Service-Learning betreffen. Er schätzt die Ausweitung des Forschungsinteresses um Kontextvariablen und die Frage nach der Nachhaltigkeit von Service-Learning als wünschenswert ein, ebenso wie eine Verstärkung prozessnaher Forschungsmethoden (vgl. Gerholz 2020, 82-83).

Für den Mangel an Forschungsarbeiten im Kontext Schule mit Datenlage aus deutschen Schulen spielt der Zugang zum Feld vermutlich eine entscheidende Rolle. Außerhalb von Begleitforschung, zum Beispiel des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), ist es, zumindest in Bayern, schwierig bis nahezu ausgeschlossen, Zugang in den schulischen Bereich zu bekommen. Datenschutzrechtliche Bestimmungen, Vorbehalte von Schulämtern, Schulleitungen und Lehrkräften gegenüber „Beobachtern“ im Klassenzimmer und strenge ministerielle Vorgaben, wer Zutritt zum regulären Schulbetrieb bekommen darf, erklären durchaus das Fehlen empirischer Erfassung von Service-Learning im schulischen Kontext.

### **7.3 Weitere Forschungskontexte und Trends**

Der Vollständigkeit halber muss erwähnt werden, dass Service-Learning über den US-amerikanischen Raum nicht nur in Deutschland immer größere Beachtung findet, sondern auch in anderen Sprach- und Kulturräumen in Unterricht und Lehre eingesetzt wird und eine Vielzahl von Forschungsarbeiten existieren. Neueste Entwicklungen bei den Forschungsschwerpunkten und Interessen, deuten in Richtung von globalem Service-Learning und in Richtung digitales Service-Learning. Diese weltweite Verbreitung und regional verschiedenen Ausgestaltungsmuster von Service-Learning, wie auch die Notwendigkeit zu gemeinsamer internationaler, globaler Forschung thematisiert Furco (2019) in seinem Überblick zur Arbeit der IARSLCE. Hofer & Derkau (2020) fordern verstärkte Forschung möglicher Synergien von Service-Learning und z. B. Digitalisierung (ebd., 136). Auch Zentner (2018) erkennt Chancen für diesen Bereich (vgl. ebd., 7).

## 7.4

### **Der aktuelle Forschungsstand und Service-Learning in der Mittelschule**

Für vorliegende Arbeit, die sich auf Service-Learning an Mittelschulen konzentriert, kann aus dem aktuellen Forschungsstand abgeleitet werden, dass dieser Schultyp in den Forschungsarbeiten noch unterrepräsentiert ist und kaum Ergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum existieren. Arbeiten, in denen Haupt- bzw. Mittelschulen zur Untersuchungsgruppe gehören, lassen keine expliziten Rückschlüsse auf das didaktische Design für Schülerinnen und Schüler dieser Schulart zu. Bezieht man die hier vorgestellten Ergebnisse auf die Bearbeitung der Forschungsfrage mit dem DBR, so kann festgestellt werden, dass gerade aus der „sozialgenial“- Studie Ergebnisse vorliegen, die den Rahmen eines erfolgreichen Service-Learning Konzepts beschreiben. Sie bestätigen Vorabbedingungen bezüglich des schulischen Kontextes bieten aber nicht die ausreichende Basis, um das Design innerhalb iterativer Zyklen bei der Gestaltung von Service-Learning für die Mittelschule näher zu bestimmen. Für diese Gestaltungsprozesse müssen Forschungsergebnisse über Service-Learning hinaus mit einbezogen werden, sei es bezüglich der Erhebungsinstrumente oder der konkreten, auf die Praxis ausgerichteten, Unterrichtsmaterialien, wie auch für die Klientel der Mittelschule zu berücksichtigende pädagogisch-psychologische Erkenntnisse, beispielsweise u. a. aus der Schulforschung.

Aus dem dargelegten Forschungsstand kann man für die Forschungsfrage nach der Gestaltung von Service-Learning an der bayerischen Mittelschule festhalten, dass Ergebnisse zu Service-Learning aus dem hochschulischen und schulischen Kontext, international wie national, vorliegen die wertvolle Hinweise liefern können. Eine Übertragbarkeit der Ergebnisse, weder in Bezug auf Gestaltungsparameter noch auf Wirksamkeit kann jedoch nicht ohne weitere Überprüfung stattfinden. Zu groß und zu vielfältig sind die Unterschiede. So sind Ergebnisse aus dem Schulbereich nicht in den Kontext Hochschule übertragbar und umgekehrt. Es lassen sich Ergebnisse aus dem US-amerikanischen Bildungssystem nicht auf und in das vollkommen verschiedene System der deutschen bzw. bayerischen Schulen übertragen. Der aktuelle Forschungsstand liefert eine Basis für das Design des Service-Learning in dieser Forschungsarbeit, für das Forschungsfeld der bayerischen Mittelschule besteht ein ausgesprochenes und umfängliches Forschungsdesiderat. Die Folgerungen wie von Gerholz (2020) gezogen, bieten zudem eine Basis, Potentiale bereits im Vorfeld von Forschungsarbeiten zu berücksichtigen.

## **8. Auf dem Weg zu Service-Learning in der Mittelschule - Zwischenfazit**

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle sagen, dass die grundsätzliche Idee von Service-Learning bedeutend älter ist als der Begriff. Die Forderung nach einer Verbindung von Lernen und praktischem Handeln in Schule und Unterricht wird aber erst mit der reformpädagogischen Bewegung und im Zuge des amerikanischen Pragmatismus zu einer zentralen Bildungsidee. Dabei gilt der „mündige Bürger“, der sich in der Gemeinschaft zurechtfindet und sich selbstbestimmt und demokratisch in diese einbringt, als wichtigstes Bildungsziel. Die Ziele nach Mündigkeit und Selbstbestimmung in einer demokratischen Gesellschaft gelten übergeordnet. Service-Learning kann, wie in einer Vielzahl an Wirkungsstudien nachgewiesen, eine große Bandbreite von möglichen Zielsetzungen unter Beachtung bestimmter Merkmale und Qualitätskriterien, erfüllen. Diese Qualitätsmerkmale haben sich im wissenschaftlichen Diskurs während der nun mehr gut 50 Jahre andauernden Geschichte von Service-Learning herauskristallisiert. Sie erlauben einerseits das Identifizieren eines Bildungsarrangement als qualitativ hochwertiges Service-Learning und machen andererseits die Konzeption eines solchen möglich, das Variablen und Einflüsse zu berücksichtigen vermag. Die Qualitätsmerkmale ermöglichen auch, die Vielzahl an Definitionen, die je nach Kontext formuliert werden, zu konkretisieren und das Format Service-Learning zu erfassen. Während die Forschung in den USA sehr viel umfangreicher ist als in Deutschland, handelt es sich in den meisten Fällen um Wirkungsstudien, in denen u. a. auch Gelingensfaktoren identifiziert werden. Die Entwicklung und wissenschaftliche Untersuchung der Durchführungsphase, des Prozesses in Bezug auf Gestaltungsparameter ist dabei mittlerweile zumindest als überfällig anerkannt und es gibt erste Studien und entsprechende Prozessmodelle auch aus dem deutschsprachigen Raum (vgl. Gerholz et al. 2015). Für den Bereich der Mittelschule fehlen solche Untersuchungen und explizite Modelle bisher gänzlich. Nicht zuletzt deshalb wird ein entsprechendes Modell im Folgenden hergeleitet und ein eigener Arbeitsbegriff entwickelt.

## **9. Zum Verständnis von Service-Learning im Forschungsprozess**

Für das Forschungsanliegen wird ein entsprechendes Design des Service-Learning benötigt. Um dieses gestalten zu können, müssen neben den Qualitätskriterien zugrunde liegende Modelle und -theorien berücksichtigt und weiterentwickelt werden. Dazu muss ein eigener Arbeitsbegriff gefunden und ein eigenes Modell entwickelt werden, wodurch das zugrundeliegende Verständnis von Service-Learning aufgezeigt und die Beantwortung der

Forschungsfrage, wie auch eine Verortung von Forschungsergebnissen erfolgen kann. Dabei lässt sich dieser Teil nicht nur der Kontextanalyse i.w.S. zuordnen, sondern stellt auch einen Teil der Entwicklung im DBR dar.

## 9.1 Arbeitsbegriff und Modellentwicklung

Durch Verknüpfung der verschiedenen Modelle und auf Basis der bisherigen Ausführungen zu Service-Learning kann für den schulischen Bereich der Gesamtkontext ein Stück weit in einem ersten Rahmen-Prozess-Modell (Abb. 13) abgesteckt und visualisiert werden.

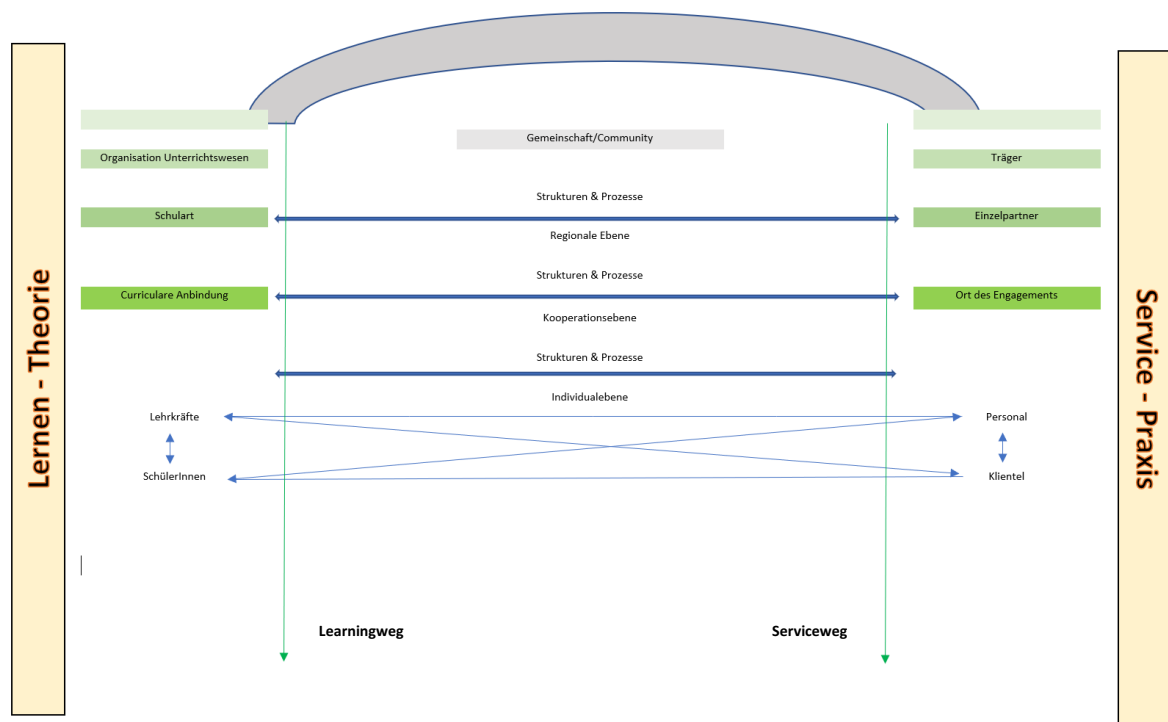


Abbildung 13 Erste Annäherung an Rahmen-Prozess-Modell von Service-Learning im deutschen Schulkontext (eigene Abb. auf Grundlage der Modelle von Roldan et al. 2004 und Reinders 2016)

Die Unterscheidung zwischen Lernweg (Theorie) auf der einen Seite und Serviceweg (Praxis) auf der anderen Seite als charakteristisches Merkmal von Service-Learning wird sichtbar. Diese Charakteristik findet sich in den vielzähligen Definitionen (vgl. 6.2) ebenso wie im zitierten Prozessmodell von Gerholz und Losch.

Einflüsse, die von den jeweiligen Institutionen unterschiedlicher Ebenen auf die Individualebene wirken, werden verdeutlicht. Auf Individualebene können die Austauschprozesse zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, zwischen Personal am Ort des Engagements und dessen Klientel, sowie untereinander abgelesen werden.

Akteure bzw. Institutionen oder Vorgaben im Zusammenhang gleicher Ebene werden gegenübergestellt. Diese Gegenüberstellung entspricht dem Prozess- und Strukturmodell von Reinders (vgl. Abb. 8). Die Verwobenheit und Dynamik von Service-Learning bleibt dabei noch weitgehendst unberücksichtigt. Die Klammer bildet die Angabe der Gemeinschaft bzw. Community, in der das Service-Learning stattfindet. Die Frage nach dem „Wie“ bleibt beim bisherigen Modell (Abb. 13) offen. Zur Beantwortung erweist sich die Grundlegung eines eigenen Arbeitsbegriffs als nützlich.

*Service-Learning ist ein prozesshaftes Bildungsformat, bei dem realen Bedarfen einer Gemeinschaft mit gemeinnützigem, praktischem Engagement (Service) ausreichend lange begegnet wird, während zeitgleich und gleich wichtig adäquate, theoretische Unterrichtsinhalte damit durch Reflexion verknüpft werden und durch didaktisch-methodische Aufbereitung zum individuellen konstruktivistischem Wissenserwerb (Learning) genutzt werden.*

Dieser Arbeitsbegriff kann als Versuch einer Definition verstanden werden. Dabei geht es vor allem darum aufzuzeigen, welches Verständnis von Service-Learning für das vorliegende Forschungsvorhaben und den Forschungsprozess angenommen wird. Durch Zerlegung dieses Arbeitsbegriffes lässt sich eine weitere Annäherung erreichen und kann das Rahmen-Prozess-Modell weiterentwickelt werden.

*Service-Learning ist prozesshaft...*

Im Unterricht eingesetzt unterscheidet sich Service-Learning in seiner Dynamik von anderen Methoden, wie z. B. dem Ausrechnen einer Mathematikaufgabe mit Hilfe einer Formel. Bei Service-Learning können der Lernprozess und der Serviceweg voneinander unterschieden werden, welche jedoch untrennbar durch permanente Austausch- und Handlungsprozesse, die stetig Veränderungen und neue Ausgangssituationen generieren, verbunden sind.

Modelle und die wissenschaftliche Auseinandersetzung, wie die von Reinders (u. a. 2016) und Gerholz (u. a. 2015, 2020) verdeutlichen die Prozesshaftigkeit von Service-Learning (vgl. auch Abb. 12).

*Service und Learning laufen zeitgleich ab, sind gleich wichtig*

*...und werden durch Reflexion verknüpft*

Zeitgleich zur Suche nach Lösungen und Lösungswegen in und für einen praktischen, realen Kontext, finden Lernprozesse im akademischen Kontext statt. Während Lernprozesse in der Unterrichtssituation gesteuert werden, bleiben die Handlungen des Service präsent, finden weiterhin (zeitversetzt und zeitgleich) statt und beeinflussen das Learning, während das Learning wiederum Einfluss auf die Handlungen im Serviceweg hat. Dabei spielt keines der Felder eine übergeordnete Rolle, Lernen und Service stehen völlig gleichberechtigt nebeneinander (vgl. 6.2, Tab. 8). Auch die Zeitgleichheit und Gleichwertigkeit der beiden Komponenten, Service und Lernen, können aus dem Modell von Gerholz und Losch (2015) abgelesen werden (Abb. 12). Inhalte des Service werden zu Inhalten des „Learning“, daraus, also dem Unterricht, stammende Inhalte werden in der Praxis des Service angewandt und überprüft. Service und Learning sind dabei verknüpft durch Reflexion. Zur Darstellung dieser andauernden reflexiven Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis wählen die Autoren kreisförmige Pfeile. In Anlehnung wird das eigene Rahmen-Prozess-Modell weiterentwickelt werden, indem die didaktischen Prozesse mitmodelliert werden (Abb. 14).

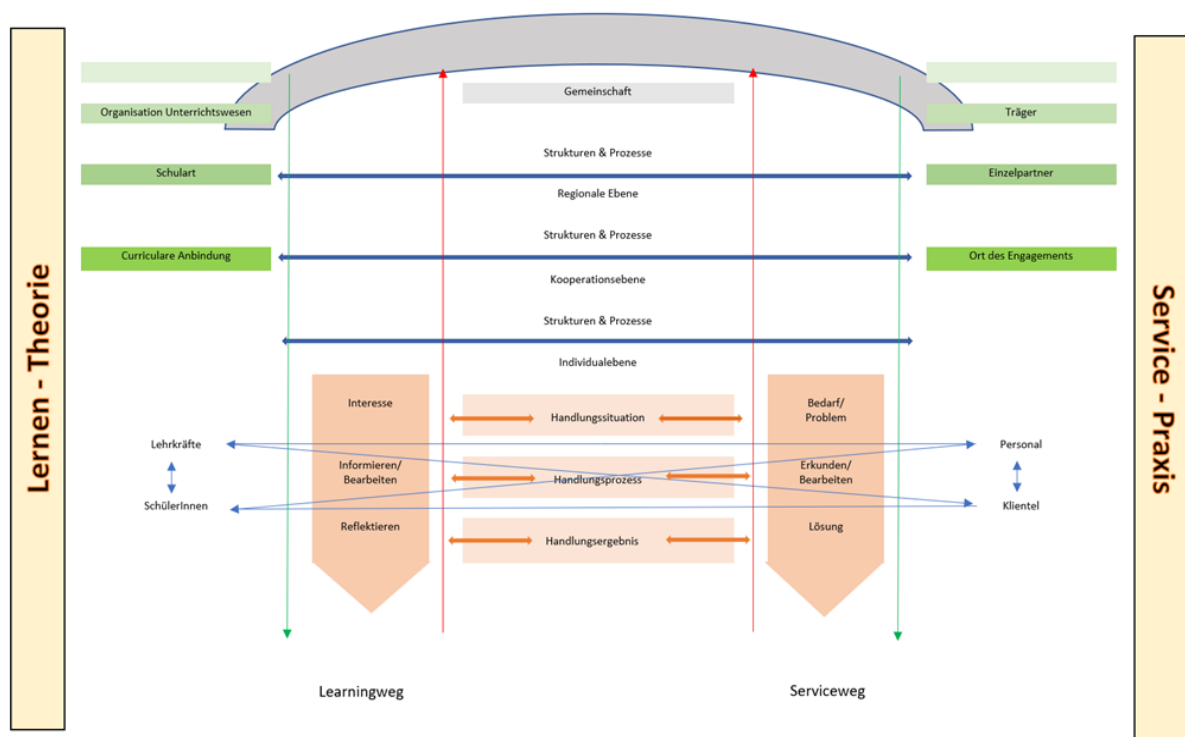


Abbildung 14

Weiterentwicklung des Rahmen-Prozess-Modell von Service-Learning im deutschen Schulkontext (eigene Abb. auf Grundlage der Modelle von Roldan et al. 2004, Reinders 2016 und Gerholz & Losch 2015)



Die in der Arbeitsdefinition verwendeten Begrifflichkeiten (siehe Unterstreichungen) sind damit im Modell eingebunden und bilden die äußeren Merkmale, die für das Design innerhalb dieser Forschungsarbeit Anwendung finden.

*Service-Learning ist ein prozesshaftes Bildungsformat, bei dem realen Bedarfen einer Gemeinschaft mit gemeinnützigem, praktischem Engagement (Service) ausreichend lange begegnet wird, während zeitgleich und gleich wichtig adäquate, theoretische Unterrichtsinhalte damit durch Reflexion verknüpft werden und durch didaktisch-methodische Aufbereitung zum individuellen konstruktivistischem Wissenserwerb (Learning) genutzt werden.*

Weiterhin muss geklärt werden, was unter „realen Bedarfen“ einer Gemeinschaft und unter „Engagement“ innerhalb dieses Arbeitsbegriffs zu verstehen ist.

#### *Reale Bedarfe einer Gemeinschaft*

In vielen deutschsprachigen Veröffentlichungen findet sich anstelle des Begriffs Gemeinschaft, der Begriff der Gemeinde. Dies führt jedoch in die Irre, da damit oftmals nur exklusive Gruppierungen, wie z. B. Religionsgemeinden oder die untersten Verwaltungseinheiten eines Staates, also synonym die Kommunen, gedanklich verbunden werden. Diese Begriffsauffassung greift zu kurz. Im Englischsprachigen wird der Begriff „Community“ in Zusammenhang mit Engagementformen und mit Service-Learning verwendet, der mehr als die oben genannten Gemeindearten einschließt. Es geht vielmehr um Gemeinschaft, zu der inklusiv alle und alles gehört, in dessen Nähe und Umfeld Engagement stattfindet und untereinander kommuniziert wird. Für John Dewey konstituiert sich Gemeinschaft aus der Kommunikation über eine gemeinsame Lebenswelt, die es gemeinsam zu gestalten gilt (vgl. Sliwka & Frank 2004, 10). Beispielsweise bilden die Schulfamilie, die gemeindliche Verwaltung, Einrichtungen, in denen Engagement Personal und Klientel zugutekommt, eine Community, eine Gemeinschaft. Diese Verbundenheit wird im Rahmen-Prozess-Modell (Abb. 14) durch die Unterordnung aller Ebenen und Prozesse unter eine gemeinsame Klammer dargestellt. Die Gemeinschaften, in denen Akteure handelnd tätig werden, können, je nach Konzeption des Service-Learning, unterschiedlich groß und unterschiedlich vielfältig sein. Dabei kommt es zu Überschneidungen und Erweiterungen der Ebenen auf denen Service-Learning stattfindet und in die es hineinwirkt, wodurch weitere Ausweitungen stattfinden können, wenn z. B. die Träger eines Engagement-Partners oder Schulbehörden auf Service-Learning reagieren, auch sie lassen sich dann zur Community des Service-Learning zählen (vgl. Abb. 14). Im Modell wird dies durch die senkrechten Pfeile in beide Richtungen symbolisiert.

Eng mit dem Gemeinschaftsbegriff verbunden sind die realen Bedarfe. Während es in schulischen Aufgabenformaten oftmals um konstruierte Probleme geht, die es zu lösen gilt, stehen bei Service-Learning am Beginn echte Bedarfe, die sich in einer Gemeinschaft identifizieren lassen. Diese können sehr vielfältig sein, können koexistent gefunden werden und weisen unterschiedliche Komplexität auf. Die Bedarfe, die häufig als Problem oder Herausforderung beschrieben werden, erfordern unterschiedliche Maßnahmen zur Deckung oder Lösung.

Die gemeinsame oder gemeinschaftliche Arbeit an einem echten Bedarf einer Gemeinschaft ist wiederum Qualitätskriterium für Service-Learning und findet sich daher im vorliegenden Arbeitsbegriff als inhaltliche Komponente.

### *Gemeinnütziges Engagement*

#### *... ausreichend lange*

Realen aufgedeckten oder geäußerten Bedarfen wird in Service-Learning mit gemeinnützigem praktischem Engagement begegnet. Laut Arbeitsbegriff ausreichend lange, was nichts anderes bedeutet als so lange, bis der Bedarf gedeckt bzw. das Problem gelöst ist. Im Rahmen- Prozess-Modell (Abb. 14) symbolisieren die breiten, nach unten gerichteten Blockpfeile den unterschiedlichen Zeitbedarf bis zur Lösung einer Herausforderung und symbolisieren zeitgleich die Prozesshaftigkeit.

„Service“ steht innerhalb des Namens des Bildungsformats für das Engagement, welches als eine Art Dienstleistung an oder in der Gemeinde/der Gemeinschaft erbracht werden soll. Die im deutschsprachigen Raum häufig analog genutzte Bezeichnung „Lernen durch Engagement“ bestätigt diese Begriffsbedeutung.

Eine Tätigkeit ist dann als Engagement zu bezeichnen, wenn sie nicht auf materiellen Gewinn gerichtet ist, öffentlich bzw. im öffentlichen Raum stattfindet, in der Regel gemeinschaftlich/kooperativ ausgeübt wird, gemeinwohlorientiert und freiwillig ist (vgl. Simonson, Vogel, Ziegelmann & Tesch-Römer 2014, 28). Reinders (2014) gelangt zu dem Schluss, dass jedwedes Engagements und jede gemeinnützige Tätigkeit bestimmt wird davon, dass „individuelle Tätigkeiten in einem demokratischen Gemeinwesen außerhalb von Beruf, Familie und staatlichem Handeln, die nicht auf monetären Gewinn abzielen in der Öffentlichkeit erbracht werden.“ (vgl. Reinders 2014, 14).

Es geht also bei Service-Learning darum, dass Bedarfe und Probleme, die innerhalb einer „Community“ tatsächlich vorhanden sind, wahrgenommen und unter Einsatz der zur Verfügung

stehenden Ressourcen in und für die Praxis, durch konkretes Handeln angegangen und gelöst werden. Dieses Handeln wird in der Arbeitsdefinition mit der Verwendung des Begriffs „praktisch“ benannt.

Unter Ressourcen sind Kooperationen und Kompetenzen zu verstehen, mit denen die Komponente „Learning“ verbunden ist. Bereits erworbene Kompetenzen, Kenntnisse und Fertigkeiten werden eingesetzt und durch permanente, parallel zum Serviceweg verlaufende, Reflexion fortschreitend erfahren, gelernt und erweitert. Unter Kompetenzen versteht man nach Weinert (2001)

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (ebd., 27-28).

Diese eingebrachten Kompetenzen wiederum kommen aus der gesamten Gemeinschaft, der sie nützen sollen. Bedarfe werden gedeckt, Problemlösungen gesucht und angewendet und geben Hinweise auf die beteiligten Individuen, die durch Handeln und Reflexion einerseits Ressourcen einbringen, andererseits neue, andere hinzugewinnen.

Damit sind weitere Aspekte (siehe Unterstreichungen) des Arbeitsbegriffes geklärt, die Seite des Service bzw. der Praxis im Rahmen-Prozess-Modell dargestellt.

*Service-Learning ist eine prozesshafte Bildungsmethode, bei der realen Bedarfen einer Gemeinschaft mit gemeinnützigem praktischem Engagement (Service) ausreichend lange begegnet wird, während zeitgleich und gleich wichtig adäquate theoretische Unterrichtsinhalte durch Reflexion verknüpft werden und durch didaktisch-methodische Aufbereitung zum individuellen konstruktivistischem Wissenserwerb (Learning) genutzt werden.*

Damit muss der korrespondierende Teil des Rahmen-Prozess-Modells, das Lernen bzw. die Theorie, dargestellt werden.

Service-Learning wird für das Forschungsvorhaben grundsätzlich als Bildungsformat verstanden und im Arbeitsbegriff als solche benannt. Damit stellen sich die, für das Forschungsvorhaben entscheidenden Fragen nach dem Verständnis von Bildung, dem in der Definition enthaltenen konstruktivistischen Wissensbegriff, nach den theoretischen Unterrichtsinhalten und nach der methodisch-didaktischen Aufbereitung des Service-Learning. Die Art und Weise der methodisch-didaktische Ausgestaltung ist die grundsätzliche Fragestellung der Forschungsarbeit, meint sie doch eben die Entwicklung und Gestaltung des Service-Learning und damit des Designs als solchen. Die adäquaten theoretischen Unterrichtsinhalte werden durch die curriculare Anbindung und die realen Bedarfe bestimmt. Sie bestimmen das Design und sie bestimmen die Methoden mit, die für den Wissenserwerb

eingesetzt werden. Sie können also weder im Arbeitsbegriff noch im Rahmen-Prozess-Modell tatsächlich konkretisiert werden, sind sie doch vom individuellen Durchführungskontext abhängig. Das Verständnis eines Wissens- bzw. Lernbegriff und das grundsätzliche Bildungsverständnis sind ebenfalls verantwortlich für methodisch-didaktische Entscheidungen und müssen daher, als vorläufig letzter Aspekt an dieser Stelle, im Zusammenhang mit dem Arbeitsbegriff erläutert werden. Zudem stellt der Bildungsbegriff, welcher in engem Zusammenhang der Gesellschaftsform, ihren Normen und Institutionen steht, den übergeordneten Rahmen dar, in dem Service-Learning stattfindet. Erst nach der Darlegung dieser übergeordneten Aspekte kann ein weiterer Eintrag in die bisherigen Lehrstellen des Modells erfolgen.

## **9.2                    Bildungsbegriff und bildungstheoretische Didaktik in Arbeitsbegriff und Modell von Service-Learning**

Das Verständnis davon, wer gebildet sei, ist von kulturellen und sozialen Normen, wie auch Vorstellungen und Einstellungen einer Gesellschaft abhängig und damit Wandel unterworfen. In Deutschland entwickelte sich aus sogenannter materialer Bildung und formaler Bildung dank Bildungs- und Erziehungswissenschaftlern wie Wolfgang Klafki ein integratives Verständnis, welches unter Bezug auf Klafkis kategoriale Bildungstheorie nach wie vor seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff bestimmt.

Klafkis Modell der kategorialen Bildung geht zurück auf klassische Bildungstheorien des 19. Jahrhunderts, u.a. Herbart oder Humboldt und geht davon aus, dass Bildung und Erziehung die Aufgabe haben Menschen zu Mündigkeit zu verhelfen (vgl. Klafki 2007, 20). Dabei interpretiert er aus den Bildungstheorien vier Charakteristika von Bildung, die er in seine Arbeit überträgt. Sehr allgemein formuliert lässt sich damit aus den Bildungstheorien ableiten, dass Bildung

1. auf Selbstbestimmung abzielt
2. im Rahmen der historisch-gesellschaftlich-kulturellen Gegebenheiten
3. individuell und
4. in Interaktion innerhalb der Gemeinschaft erfolgt.

Die gleichen Merkmale von Bildung lassen sich im Grundsatz auch bei anderen Autoren finden, beispielsweise bei Hartmut von Hentig, oder dienen als Ausgangspunkt methodisch-didaktischer Theorien, wie z. B. von Interaktion geprägten Ansätzen.

Daraus lässt sich eine Begriffsdefinition für Allgemeinbildung ableiten, die zwar nicht wissenschaftlich belegbar ist, aber in der Tradition einer historischen aufklärerischen Entwicklung steht und aktuell gesellschaftlicher Konsens ist (vgl. Jank & Meyer 2020, 209-212.)

Dieser historische gewachsene Konsens lässt sich als Postulat des Aufklärungsgedanken bezeichnen (vgl. ebd., 122).

Allgemeinbildung ist allseitige „Bildung für alle“ (ebd., 210), mit dem Ziel der Mündigkeit und bedeutet „die Fähigkeit eines Menschen kritisch, sachkompetent, selbstbewusst und solidarisch zu denken und zu handeln“ (ebd., 210).

An den klassischen Bildungstheorien, kritisierte Klafki die nach seiner Auffassung Überbetonung der jeweils zugrundeliegenden Bezugspunkte der formalen bzw. materialen Bildungstheorien, ohne ihnen ihre Berechtigung abzusprechen. Jank & Meyer (1991) beschreiben „kategoriale Bildung“ als „Versuch Klafkis, den Einseitigkeiten vorwiegend objektbezogener (materialer) und vorwiegend subjektbezogener (formaler) Didaktiken durch dialektische Verschränkung beider Ansätze auf didaktisch-inhaltlicher Ebene zu entgehen.“ (Jank & Meyer 2020, 217).

Bildung bedeutet für Klafki, dass einerseits Wirklichkeit für einen Menschen erschlossen ist und andererseits der Mensch selbst für eben diese Wirklichkeit erschlossen ist.

Für Klafki ist Bildung der Inbegriff von Vorgängen, die Inhalte erschließen und gleichzeitig Menschen befähigen sich Inhalte zu erschließen (vgl. Jank & Meyer 1991, 144).

Dieser Bildungsbegriff steht im Einklang mit der vorher beschriebenen Auffassung von Allgemeinbildung, wenn dort von Denken und Handeln die Rede ist.

Klafki legt damit einen Grundstein kompetenzorientierter Pädagogik, da er Fähigkeiten und Inhalte gleichermaßen in den Mittelpunkt rückt und das eine ohne das andere nicht denkbar ist: Wissen, wird erst durch den Einsatz von Fähigkeiten sinnvoll und sinnvoller Einsatz von Fähigkeiten kann nur anhand von Wissen entwickelt werden.

In diesen Bildungsbegriff lässt sich Service-Learning theoretisch einordnen, da gerade die Verknüpfung von Theorie und Praxis, die im Mittelpunkt steht, Wissen und Fähigkeiten aktiv zu nutzen.

Klafki (2007) setzt Bildung und Allgemeinbildung synonym und sieht Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit als zentrale Ziele einer „Bildung für alle“. Er erkennt Allgemeinbildung „[...] als kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenkenden Gefüge des Allgemeinen als des uns alle Angehenden und [...] als Bildung *aller* uns heute

erkennbaren *humanen* Fähigkeitsdimensionen des Menschen.“ (Klafki 2007, 40). Als Ausgangspunkt für die unterrichtliche Auseinandersetzung ergänzt er diese Ziele um eine Auflistung von „Schlüsselproblemen“, die das inhaltliche unterrichtliche Geschehen bestimmen sollen. Dabei geht es ihm weder um eine Vollzähligkeit der Bereiche, die gesellschaftliche Herausforderungen darstellen, da eine abschließende Vollständigkeit aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen nicht erreicht werden kann, noch um eine eindeutige Lösung, zumal die von ihm als „epochaltypisch“ definierten Schlüsselprobleme grundsätzlich kontrovers diskutiert werden können. Für ihn steht die Möglichkeit einer prinzipiellen Einigung auf Themenbereiche im Vordergrund. Klafkis Aufzählung umfasst grundsätzliche gesellschaftliche Fragen und damit Werte, u. a. die Friedensfrage, die Umweltfrage, ethische Fragen in Bezug auf Fortschritt und eine Vielzahl sozial- und wirtschaftspolitischer Herausforderungen, wie z. B. die Frage nach der Rolle von Massenmedien, dem Verhältnis der Generationen oder nach zwischenmenschlicher Verantwortung (vgl. ebd., 43-82).

Bezieht man die Ausführungen von Hentigs (2006) mit ein, wird dieses Verständnis von Bildung noch deutlicher. Als Ziel von Bildung definiert er „eine sich selbst bestimmende Person und ein dem Gemeinwohl verantwortlicher Bürger“ (ebd., 80). Die Selbstverantwortung und Verantwortung des Einzelnen für das Gemeinwesen entwickeln sich für ihn aus der „[...] Verschränkung des pädagogischen Gedankens mit dem politischen Vorschlag eines Dienstes an der Gemeinschaft [...]“. (ebd., 79).

Dabei führt er aus, dass Bildung „[...] nicht auf Schule und ihre Fächer und Verfahren beschränkt sein darf.“ (ebd., 80) und eine Gemeinschaftsaufgabe aller am Gemeinwesen Beteiligten ist. Nach seiner Auffassung bedarf es „Möglichkeiten der Bewährung“ (ebd., 80), die in der Schule weder simulierbar noch realistisch herstellbar seien.

Zur Erreichung dieses Ziels sieht er ein Umdenken im pädagogischen Handeln für notwendig an, welches Pädagogik nicht als „Abrichtung für den Zweck“ sieht, sondern als Hilfe beim „Aufwachsen in Vernunft“ (vgl. ebd., 80). Dazu fordert er, dass

[...] junge Menschen in das Gemeinwesen mit seinen vielfältigen Chancen und Nöten, mit seinen harten Gegensätzlichkeiten, mit seinen elementaren Gegensätzen – Reich und Arm, Dazugehörig und Ausgegrenzt, Wissend und Unwissend, Gesichert und Ausgesetzt, Wortgewandt und Handgewandt, [...] eingeführt werden, um praktische und gemeinschaftliche Erfahrungen machen zu können. (ebd., 79)

Klafkis Idee von den Schlüsselproblemen, wie auch von Hentigs Idee von den Bewährungsmöglichkeiten in einem realen Gemeinwesen finden Entsprechungen in den Qualitätsmerkmalen von Service-Learning, u. a. im Merkmal der Arbeit an realen Bedarfen.

Beide, Klafki, wie auch von Hentig, stehen damit in der Tradition John Deweys, der die Gemeinschaft über die Familie hinaus und den Dienst in ihr als notwendig erachtet, um mündiger Bürger zu werden. Damit reicht Bildung bzw. Allgemeinbildung grundsätzlich in das Politische hinein und wird von Klafki (2020) als „politische Bildung zur aktiven Mitgestaltung eines weiter voranzutreibenden Demokratieprozesses“ verstanden (ebd., 40). Service-Learning als Format erscheint für diesen Bildungsauftrag in bestem Sinne optimal und erfüllt das Verständnis im Sinne Klafkis, von Hentigs und Deweys.

Im Rahmen-Prozess-Modell (Abb. 15) kann damit die demokratische Grundordnung und Verfasstheit als übergeordnete Rahmen der Gemeinschaft gesetzt werden und der Bildungsbegriff als bestimmendes Element auf Seiten des Lernwegs.

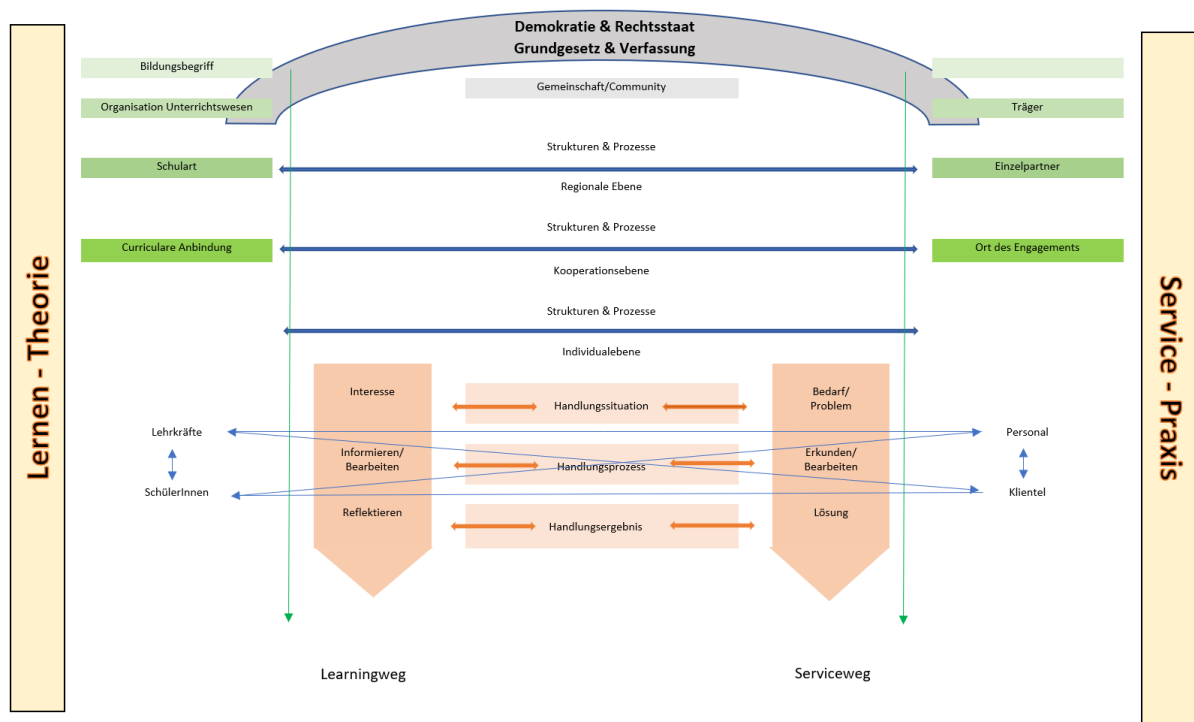


Abbildung 15 Rahmen-Prozess-Modell von Service-Learning im deutschen Schulkontext (eigene Abbildung auf Grundlage der Modelle von Roldan et al. 2004, Reinders 2016 und Gerholz & Losch 2015)

Im Zusammenhang mit Service-Learning und einer kritisch-konstruktiven Didaktik ist dabei die Art und Weise der Aneignung neuer Wissens- und Kompetenzbestände entscheidendes Element. Wiederum um das Verständnis von Service-Learning offen zu legen, muss zusätzlich der konstruktivistische Lernbegriff vorgestellt werden, welcher sich im Arbeitsbegriff findet und im Modell nicht darstellbar ist.

### **9.3 Konstruktivistischer Wissens- und Lernerwerb als Komponente des Arbeitsbegriffs von Service-Learning**

In etwa zeitgleich zu den Bildungsideen der Reformpädagogen wurden psychologische Theorien zum Lernen weiterentwickelt bzw. änderten sich die Paradigmen. So kann der Kognitivismus als vorherrschende psychologische Theorie ab den 1920er Jahren gesehen werden und stellt die vorherrschende Theorie des Wissenserwerbs nach dem zweiten Weltkrieg dar. Seit mittlerweile fast drei Jahrzehnten setzt sich in der Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie zunehmend der Gedanke des Konstruktivismus durch, wird aber gleichzeitig auch stark kritisiert.

Sehr allgemein gesprochen versteht man unter Lernen einen erfahrungsbasierten Prozess, der zu einer nachhaltigen Veränderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotentials führt (vgl. Gerrig & Zimbardo 2008, 192).

Diese allgemein formulierte Definition von Lernen kann für jede theoretische Annäherung gelten, sei es aus behavioristischer, kognitivistischer oder konstruktivistischer Perspektive. Während beim Behaviorismus Lernen auf Reiz-Reaktion beschränkt und das Denken als „Black Box“ unberücksichtigt bleibt, stellt der Kognitivismus den Lernenden in den Mittelpunkt und erkennt die Bedeutung intrapersonaler Prozesse an. Dabei wird das Gehirn oder Gedächtnis als eine Art Verarbeitungsgerät gesehen, welches dafür sorgt, dass adäquate Problemlösestrategien ausgewählt werden können.

Es wird davon ausgegangen, dass ein objektives Problem von außen vorliegt bzw. an den Lernenden herangetragen wird und dieser durch Anwendung von Problemlösestrategien zur Be- und Verarbeitung der Situation gelangt. Dafür notwendige Informationen werden für vorhandene Wissensstrukturen aufbereitet und eingebaut. Lernen erfolgt nach dem Informationsverarbeitungsmodell. Welche Prozesse dabei im Gehirn ablaufen und wodurch diese Prozesse ausgelöst werden bleibt unklar.

Die psychologischen Annahmen des Kognitivismus resultieren v. a. aus den Arbeiten von Jean Piaget und dessen Annahmen zu Denkschemata und Lernen.

Piaget nimmt an, dass Menschen, gleich welchen Alters über Denkschemata zu Sachverhalten oder Situationen verfügen. Dabei definiert er „Denkschema“ als kognitive Denkeinheit zur Verarbeitung von Informationen, zur Einordnung und zur Verbindung von Sachverhalten mit Erfahrungen. Den Vorgang der Einordnung von Informationen in hierarchisch aufgebaute Schemata, die durch neu auftretende Situationen immer wieder verändert werden, wird als Assimilation bzw. Akkomodation bezeichnet. Wenn passende Denkschemata bereits



vorhanden sind und eine problemlose Einordnung in vorhandene Strukturen möglich ist, spricht man von Assimilation. Steht eine neue Erfahrung/Information im Widerspruch zu den Denkschemata oder ließe sie sich in mehrere diese Denkeinheiten einordnen, werden die kognitiven Strukturen so umgebaut, dass die Information in vorhandene Strukturen eingebaut werden kann. Den dabei erlebten Widerspruch innerhalb der Strukturen oder zwischen individuellen Denkschemata und Umwelt bezeichnet man auch als Disäquilibrium. Aufgrund der, so Piaget, angeborenen Tendenz zur Adaption, wird der Widerspruch aufgelöst, indem Strukturen neu organisiert und verbessert werden. Hier spricht man vom Äquilibrium. Damit kommt es zu kontinuierlicher Entwicklung komplexerer kognitiver Denkstrukturen und zu einer zunehmenden Adaption an die Umwelt. Lernen erfolgt also nach Piagets Theorie aufgrund der beiden angeborenen Tendenzen, Adaption und Organisation. Die Adaption kann von außen unterstützt werden, indem Rückmeldungen bezüglich der Einordnung erfolgen (vgl. Lohhaus & Vierhaus 2015, 23-24; Gerrig & Zimbardo 2008, 373-374).

Dieser beschriebene Prozess, ausgelöst durch Diskrepanzen und Widersprüche im individuellen Denken, ermöglicht Lernen und das Erreichen höherer Entwicklungsstufen.

Piagets kognitive Theorie kann dabei kognitivistischen Lerntheorien wie auch konstruktivistisch ausgerichtete Lerntheorien zu Grunde gelegt werden.

Während beispielsweise Jerome Bruners „Kategorienbildung“ eher dem Kognitivismus zugerechnet werden kann, steht seine Vorstellung des Lernprozesses in der Tradition der konstruktivistischen Sicht auf Lernen. Für ihn ist der Prozess des Lernens ein Prozess, der an Informationsverarbeitung und -speicherung geknüpft ist und induktives selbstständiges Vorgehen erfordert. Der Informationsverarbeitungsprozess verläuft im Sinne des Assimilations-Akkommodations-Prozesses nach Piaget. Hier liegt die kognitivistische Komponente von Bruners Konzept. Das von ihm entwickelte Konzept des „Entdeckenden Lernen“ ist jedoch nicht von Piaget abgeleitet worden, sondern resultiert aus Bruners Forschungen zur Anwendung kognitionswissenschaftlicher Erkenntnisse. Bruner erkannte eine induktive Vorgehensweise beim Lernen und damit verbunden die Notwendigkeit, problemlösendes und entdeckendes Denken zu ermöglichen und strategisches Vorgehen zu schulen (vgl. Neber 2010, 124-125).

Aus Sicht des Konstruktivismus stellt Lernen keinen rezeptiven Vorgang dar, bei dem eine objektiv bestimmbare und begrenzte Menge an Fakten und Regeln von außen in das Denken des Lernenden transportiert werden kann, sondern ist ein aktiver, selbst gesteuerter, kreativer

Erkenntnisprozess, bei dem Wissen ein subjektives individuelles Konstrukt der Auseinandersetzung mit der Realität ist. Dabei wird das Vorwissen, das Erleben und die Erfahrung des Lernalers als individuell konstruierte Wirklichkeit angenommen, welche für den weiteren Ablauf der Informationsbewertung und -verarbeitung und damit der Wissenskonstruktion entscheidend ist.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle bemerkt werden, dass nach Auffassung des Kognitivismus Lernen als von außen steuerbare Wissensgenerierung gesehen werden kann, nach konstruktivistischer Sicht als individuelle Konstruktion von individueller Wirklichkeit, welche situationsabhängig verändert und neu strukturiert wird. Die Abhängigkeit von (Vor-) Erfahrungen des Lernalers bleiben bestehen, Anknüpfung an und Änderung von Wissensstrukturen bleiben zentral.

*Service-Learning ist eine prozesshafte Bildungsmethode, bei der realen Bedarfen einer Gemeinschaft mit gemeinnützigem praktischem Engagement (Service) ausreichend lange begegnet wird, während zeitgleich und gleich wichtig adäquate theoretische Unterrichtsinhalte durch Reflexion verknüpft werden und durch didaktisch-methodische Aufbereitung zum individuellen konstruktivistischen Wissenserwerb (Learning) genutzt werden.*

Zusätzlich zu dieser Sicht auf Lernen im Arbeitsbegriff bedarf es der (Er-)klärung, welche Konsequenzen sich aus dieser Sicht für Methodik und Didaktik ergeben und was unter adäquaten Unterrichtsinhalten verstanden wird.

Wenn nach Auffassung des Konstruktivismus keine allgemeinen Gesetzmäßigkeiten zum Lernprozess oder zum Ablauf der Informationsverarbeitung formuliert werden können, sondern Lernen grundsätzlich individuell, situations- und kontextabhängig verschieden erfolgt, stellt sich u. a. die Frage nach der Rolle und den Möglichkeiten Lehrender, oder allgemein formuliert, die Lenkungsfrage. Aus konstruktivistischer Perspektive können Lernprozesse von außen angeregt und unterstützt werden. Montessoris Ideen von einem „immanenten Bauplan“<sup>6</sup> und einer „vorbereiteten Umgebung“<sup>7</sup> lassen sich in dieser Denkweise verankern. Zu dieser entwicklungsförderlichen Umgebung zählt neben entsprechendem Material die Lehrperson, die lediglich als Beobachter und Helfer/Coach auftritt, um individuelles Lernen voranzubringen. Dabei ist das Ermöglichen der handelnden Auseinandersetzung, wie bei Maria Montessori, und

---

<sup>6</sup> Der immanente bzw. innere Bauplan existiert in der Auffassung Maria Montessoris von Geburt an. Er bestimmt die Potentiale der Entwicklung und des Lernens des individuellen Menschen. Eine optimale Entfaltung erfordert Aktivierung von außen unter optimalen Bedingungen. Dazu gehört die

<sup>7</sup> vorbereitete Umgebung. Darunter versteht Maria Montessori alle Umgebungsvariablen, vom Raum über das Material bis hin zur erziehenden, lehrenden Person, die die Entwicklung und das Lernen begleiten.

die Betonung der aktiven Erfahrung gegenüber dem Wert theoretischer Inhalte, wie bei John Dewey, zentrale Gedanken. Innerhalb der letzten 30 Jahre hat sich basierend auf der konstruktivistischen Sicht von Denken das Konzept des situierten Lernens entwickelt, das von situations- und kontextabhängiger Wissenskonstruktion ausgeht, die von sozialen Beziehungen, authentischen Situationen abhängt und nicht transferierbar ist.

Mittlerweile und auch eher der unterrichtlichen Wirklichkeit entsprechend, bestehen Bemühungen innerhalb pädagogisch-psychologischen Forschung, die Widersprüche zwischen kognitivistischer und konstruktivistischer Sicht aufzulösen und die Gegensätze sozial vs. individuell, Denken vs. Handeln, kognitiv vs. situativ gleichermaßen zu berücksichtigen (vgl. Klauer 2010, 774 – 779). Mit dieser Zielsetzung geht der Arbeitsbegriff für Service-Learning konform, wenn Theorie und Praxis als gleichwertige Größen gesehen werden, das Lernen im sozialen Umfeld des Engagements individuell erfolgt. Um methodische und didaktische Entscheidungen treffen zu können, um als Lernbegleiter fungieren zu können, ist es auch bei eher konstruktivistischer Ausrichtung notwendig, ein Modell dafür zu haben, in welchen Schritten Lernen vollzogen wird. Nach Neber (2010) geht es darum, welche internen (kognitiven Prozesse) und Teilschritte eines Lernzyklus strukturiert werden sollen (vgl. ebd., 130).

Zur Erklärung des Ablaufs der Wissensgenerierung hat sich dazu das Konzept nach David Kolb durchgesetzt, das auf John Deweys fünf Stufen problembasierten Lernens zurückgeht:

*1. Begegnung mit einer Herausforderung, die eine emotionale Reaktion hervorruft*

Der Lernende erlebt in seinem Gleichgewicht zwischen Empfindungen, Wahrnehmungen, erworbenem Wissen und Umwelt eine Verstörung, ein Problem. Er gerät in ein Disäquilibrium, wie Piaget es nennt, das ihn zu einer emotionalen Reaktion veranlasst. Diese Reaktion wird zur Motivation, zum Antrieb für weitere Auseinandersetzung.

*2. Lokalisierung und Präzisierung der Problemstellung*

Die Suche nach einer intellektuellen Erklärung für die Emotion führt zur Überprüfung der eigenen Erfahrung, ob Wissen verfügbar ist, um die Situation zu klären.

*3. Hypothesenbildung*

Wenn die Situation erkannt wird als eine, die neue Lösungen erfordert, bildet der Mensch Hypothesen, mit denen Erkundungen oder Experimente zur Bearbeitung der Problemstellung durchgeführt werden können.

#### 4. Überprüfung

Durch Ausprobieren, Experimente und Überlegungen werden die Hypothesen überprüft und es werden Anknüpfungspunkte an bereits vorliegende Erfahrungen gesucht.

#### 5. Anwendung

Das neu gewonnene Wissen wird spontan und direkt oder zeitlich versetzt als Transfer angewendet (vgl. Hickman, Reich & Neubert 2008, Frey 2012).

Kolb geht, wie Dewey davon aus, dass Lernen mit einer konkreten Erfahrung beginnt, welche durch reflektiertes Beobachten in abstrakten Konzepten mündet. Diese abstrakten Konzepte werden erneut aktiv handelnd getestet, wodurch neue konkrete Erfahrungen auf höherer Ebene möglich werden (vgl. Baltes et al. 2007, 20-21). Dabei basiert die Wissensgenerierung auf einem sich stetig wiederholenden Kreislauf, der von Handlung, Reflexion, Erfahrung und Abstraktion angetrieben wird. (Abb. 16). Lernen geschieht dabei durch das intellektuelle Erfassen, durch Beobachtung und Überdenken von Erfahrung, die in Handlungen gemacht wird und auf Herausforderungen und das eigene Handeln übertragen wie impliziert wird. Dadurch ergeben sich neue Handlungs- und Erfahrungsanlässe. Alle Lernenden durchlaufen dieselben Phasen im Lernprozess, haben dabei aber abhängig von Lernstil, Vor-(Erfahrungen) und psychologischen Persönlichkeitsmerkmalen Unterschiede in der Intensität, mit der einzelne Phasen durchlaufen werden (vgl. Kolb & Kolb 2013, 7-8).

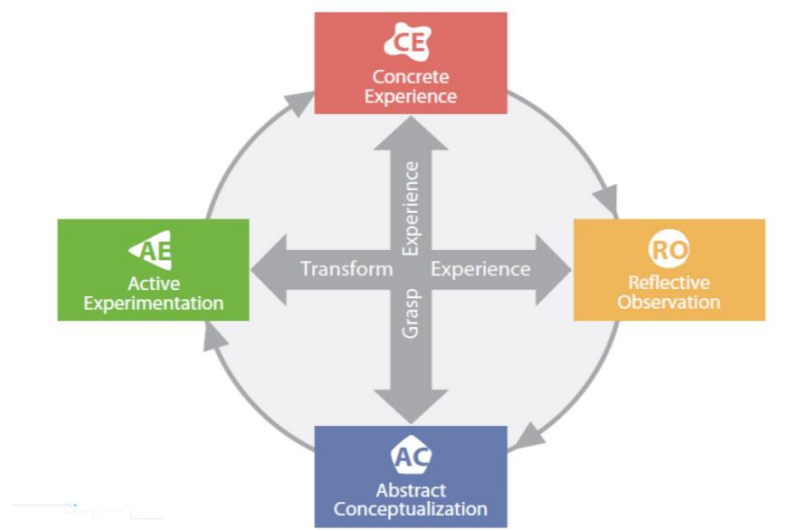


Abbildung 16 Kreislaufmodell erfahrungsbasiertes Lernen (Kolb & Kolb 2013, 8)

Kolb und Kolb (2013) unterscheiden in der dritten Überarbeitung ihres Lernstil Inventars, das erstmals 1971 veröffentlicht wurde und 2011 unter dem Titel „The Kolb Learning Style Inventory 4.0“ überarbeitet erschien, neun statt der bisherigen vier verschiedenen Typen von

Lernern. Darüber hinaus bewerten sie nach einer Vielzahl von durchgeführten Studien die Flexibilität in Bezug auf die einzelnen Lernstile als höher.

Dies führt dazu, dass Lernsituationen bzw. Erfahrungen in Abhängigkeit vom Lernenden und Rahmensituation individuell verschieden und variabel im jeweils aktuellen Lernstil erlebt und interpretiert werden und der Lernende schlussfolgernd darauf reagiert.

Eine wichtige Rolle spielen bei der Interpretation von Informationen persönlichkeitspsychologische Faktoren. Dazu gehört als ein entscheidender Faktor in Bezug auf Lernen bzw. Lernerfolg Motivation und einhergehend damit Attributionsstile.

„Die Attributionstheorie ist ein allgemeiner Ansatz zur Beschreibung der Art und Weise, in der ein sozial Wahrnehmender Informationen nutzt, um kausale Erklärungen zu generieren.“ (Gerrig & Zimbardo 2008, 637).

Je nach Attributionsstil wird Selbstwirksamkeit in unterschiedlichem Ausmaß erlebt und hat sie Einfluss auf Selbstwahrnehmung und Motivation. Im Bildungskontext spielt das Leistungsmotiv eine entscheidende Rolle. Die Art und Weise, wie Menschen Situationen in ihrem Leben erklären, können zu lebenslangen Attributionsstilen führen, die dann dafür verantwortlich sind, wie eigene Erfolge oder Misserfolge interpretiert werden. Davon wiederum hängt ab, mit welcher Motivation, Erwartung, Einstellung etc. sich Menschen in (Lern-)Situationen begeben, wie offen und bereit sie für neue Erfahrungen sind und mit welcher Ausdauer sie daran arbeiten. Daher sind die Umweltbedingungen, in denen Menschen Lernerfahrungen machen, entscheidend und müssen als von außen planbare Komponente entsprechend Berücksichtigung finden.

Kolb und Kolb (2005) sehen vier Modi eines Lernzyklus: Fühlen, Nachdenken, Denken und Handeln. Damit sich Lernende darauf einlassen können, müssen, als der Teil des Lernens, der von Lehrenden beeinflusst werden kann, Raumbedingungen erfüllt sein, die sich förderlich auswirken. Gerade hier lässt sich wiederum auf reformpädagogische Ansätze verweisen. Bei Kolb und Kolb (2005, 2013) muss der Lernraum/Lernort ein gastfreundlicher und einladender Ort sein, der die Erfahrungen und Persönlichkeit jedes einzelnen respektiert, Sicherheit und Unterstützung bietet, dabei dazu anregt für den eigenen Lern- und Erfahrungsprozess Verantwortung zu übernehmen und genug Raum und Zeit lässt durch Wiederholung, Reflexion und Ausprobieren förderliche von nutzloser Erfahrung zu unterscheiden und vertieftes Fachwissen zu entwickeln. Dabei sollen Aspekte der Vorerfahrung, des kommunikativen Austausches untereinander und Interessen der Lernenden berücksichtigt werden (vgl. ebd. 2005, 207-209; vgl. ebd. 2013, 20-23).

Diese lerntheoretischen und pädagogischen Grundlagen von Service-Learning, sei es die Authentizität der Lernsituation, die stufenweise bzw. zyklische Lernerfahrung oder die Berücksichtigung von Vorerfahrungen, lassen sich durch Orientierung an handlungs- und problembasierten didaktischen Modellen und Methoden, u. a. der Projektmethode verwirklichen und konkretisieren. Die implizierte Herangehensweise deckt sich mit dem Verständnis von Wissen und Lernen innerhalb des zugrunde gelegten Arbeitsbegriffs, dessen Darlegung mit der folgenden Vorstellung der Projektmethode abgeschlossen wird.

#### **9.4 Zur Projektmethode**

Zur Klärung und Erklärung der Projektmethode muss zunächst festgehalten werden, dass sich die Projektmethode im Sinne John Deweys im Regelfall von den durchgeführten Projekten im deutschen Schulsystem unterscheidet. Während in Deutschland Projekte eher im Sinne des problemlösenden Denkens durchgeführt werden, ist das Projekt nach Dewey eine Methode des erfahrungsbasierten Lernens, das in erster Linie Demokratiebildung und Mündigkeit als Zielsetzung hat.

Der Projektgedanke basiert auf der Vorstellung, dass Lernen ein aktiver Prozess seitens des Lernenden ist, der dann besonders wirksam ist, wenn das Lernen an realen Handlungsabläufen in einer selbständigen Themenbearbeitung erfolgt. Lernen als intelligente Selbstführung mit dem ausgesprochenen Erziehungsziel des mündigen Bürgers, Demokratie nicht bloß als Regierungs-, sondern als Lebensform. Demokratie beim Lernen bedeutet, dass der Lernende ein Maximum an Bewusstheit, an intellektueller Verantwortung für den eigenen Lernprozess, die Auswahl von Zielen, Unterrichtsmaterialien und Lernwegen entwickelt. (Reich 2008, 1)

Für dieses Verständnis ist Dewey der „geistige Vater“ der Methodik, wie Reich (2008) ausführlich erläutert. Knoll (2009) spricht beim Projekt von einer „Form entschulten, schulischen Lernens“ (ebd., 205), das sich durch die Merkmale Schülerorientierung, Produktorientierung und Wirklichkeitsorientierung auszeichnet. Dabei konkretisiert er die drei Merkmale und stellt fest, dass durch die Schülerorientierung ein motivierteres, durch die implizierte Auseinandersetzung in und mit der Wirklichkeit, situatives, ganzheitliches und praktisches Lernen stattfindet. Er konstatiert, dass theoretisches, systematisches fachgebundenes Lernen in den Hintergrund tritt. Zudem kritisiert er, u. a. mit Verweis auf die Ausführungen Gudjons, dass durch die Konzentration auf Produkt- und Schülerorientierung der Projektbegriff unzulässig zum Oberbegriff unterschiedlichster offener Unterrichtsformen erweitert wird und dass die Gefahr bestehe, dass, statt kontinuierlichem Lernens, bloßer Aktivismus stattfindet (vgl. ebd. 205). Reich (2008) weist diese Kritik an der Projektmethode nach Dewey zurück und verweist auf Missinterpretationen und darauf, dass diese Kritik sich auf das in Deutschland weit verbreitete Verständnis von Projektmethode beziehe und auf die damit verbundene Umsetzung

zutreffe (vgl. ebd., 7-8), die Kritik aber keine Berechtigung in Bezug auf die ursprüngliche Methode habe.

Im deutschsprachigen Raum sind v.a. die Namen Frey, Gudjons und Hänsel mit der Etablierung der Projektmethode verbunden. Auf ihre Werke wird u. a. aufgrund ihrer guten Verwendbarkeit in der Unterrichtspraxis regelmäßig zurückgegriffen. Trotz möglicher Kritik stellt das Stufenmodell nach Frey ein praktikables Gerüst dar und erläutern die genannten Autoren bzw. die genannte Autorin Merkmale des Projekts.

Dewey selbst sieht die Merkmale der Methode identisch mit den Denkschritten seines problemlösenden Handlungsschemas (vgl. 9.3), auf dem auch der Kolbsche Lernkreis (Abb. 16) basiert:

[...] Erstens, daß der Schüler eine wirkliche, für den Erwerb von Erfahrungen geeignete Sachlage vor sich hat - daß eine zusammenhängende Tätigkeit vorhanden ist, an der er um ihrer selbst willen interessiert ist; zweitens: daß in dieser Sachlage ein echtes Problem erwächst und damit eine Anregung zum Denken; drittens: daß er das nötige Wissen besitzt und die notwendigen Beobachtungen anstellt, um das Problem zu behandeln; viertens: daß er auf mögliche Lösungen verfällt und verpflichtet ist, sie in geordneter Weise zu entwickeln; fünftens: daß er die Möglichkeit und Gelegenheit hat, seine Gedanken durch praktische Anwendung zu erproben, ihren Sinn zu klären und ihren Wert selbständig zu entdecken. (Dewey 1964, 218, zitiert nach Winkel 2003).

Damit lassen sich fünf Ablaufschritte eines Projekts bei Dewey identifizieren. Frey (2012) erweitert in seinem Konzept die fünf Ablaufschritte Projektinitiative, Projektskizze, Projektplan, Projektdurchführung und Projektende um die Komponenten „Metainteraktionen“ und „Fixpunkte“, die der Diskussion über Sach- und Beziehungsprobleme in einem gesonderten Rahmen dienen. Er weicht bei der Beendigung eines Projekts vom unbedingt praktischen Nutzen des Projektergebnisses, wie bei Dewey erforderlich, ab. Frey sieht drei verschiedene Varianten des Abschlusses: Bewusster Abschluss z. B. in Form eines Produkts, das Auslaufen lassen, das Deweys Übergang in ein neues Projekt ähnlich ist und die Rückkopplung, also die Reflexion, auf die Phase der Projektinitiative (Frey 2012, 46).

Herbert Gudjons (2014) reduziert in seinen Ausführungen zum Projekt auf vier Ablaufschritte: Auswahl einer für Erfahrungslernen geeigneten problemhaltigen Sachlage, Entwicklung eines Lösungsplans, handlungsorientierte Bearbeitung des Problems und Überprüfung der Lösung an der Wirklichkeit. Dabei erarbeitet Gudjons für alle Phasen Merkmale und Kriterien, die ein Unterrichtsvorhaben als Projekt charakterisieren.

1. Situationsbezug und Lebensweltorientierung an Schülern
2. Orientierung an den Interessen und Wünschen der Beteiligten

3. Gesellschaftliche Praxisrelevanz: Schüler schaffen ein Stück gesellschaftlicher Wirklichkeit
4. Zielgerichtete Projektplanung
5. Selbstorganisation und Selbstverantwortung
6. Ganzheitlichkeit und Einbeziehen vieler Sinne
7. Soziales Lernen
8. Produktorientierung
9. Interdisziplinarität
10. Grenzen des Projekts

Regelmäßig werden neben diesen Merkmalen auch die veränderte Lehrer-Schüler-Beziehung und das veränderte Rollenverständnis thematisiert, wenn die Lehrkraft zum Moderator oder beobachtenden Unterstützer wird (vgl. ebd., 76-90). Die Schülerinnen und Schüler werden selbst zu „kleinen Lehrern“ (Reich 2005, 7), sie werden zu Beobachtern, Akteuren und aktiven Teilnehmern gleichermaßen. Analog dazu und ähnlich zum erfahrungsbasierten Lernen nach Kolb & Kolb (2005) oder auch zu Montessoris reformpädagogischen Ideen, führt Frey (2012) die Bedeutung der räumlichen Gestaltung, der zeitlichen Planung, der sozialen Interaktion für das Lernen im Projekt und der Rolle der Lehrperson aus (vgl. ebd., 146-167).

Die Projektmethode als im Sinne des Konstruktivismus offene Unterrichtsform, erlaubt und erfordert die Anbindung weiterer Methoden. Damit reicht sie selbst über den Charakter einer Einzelmethode hinaus.

Winkel (2003) formuliert dies als Besonderheit von Projektunterricht:

Projektunterricht verlangt das Knüpfen eines gegenstands- und zielbezogenen Kriterien- und Methodennetzes und besondere Berücksichtigung der zu entwickelnden Methodenkompetenz der Schüler. [...] Mit den ihr verbundenen Methoden (z. B. Erkundung, Interview, Reportage, Kontaktaufnahme) werden verschiedene Dimensionen von Handlungsorientierung angesprochen und Kriterien der Projektarbeit (Lebenspraxis-, Gesellschaftsbezug u. a.) betont. (ebd. 2003).

Mit den äußeren Merkmalen wird die Projektmethode auch sogenannten Unterrichtsprinzipien, wie sie beispielsweise von Wiater (2012) oder Meyer (2014) beschrieben werden, gerecht.

Weitere Ausführungen zur Projektmethode (Zielsetzungen, Umsetzungen, etc.) erscheinen im Zusammenhang mit der Erläuterung des Arbeitsbegriffes zu Service-Learning nicht notwendig. Für weitergehende und vertiefende Auseinandersetzung zur Projektmethode wird an dieser Stelle auf die Werke und Veröffentlichungen der zitierten und genannten Autorenschaft verwiesen.



## 9.5

### **Verständnis von Service-Learning innerhalb der Forschungsarbeit - Zusammenfassung zum Arbeitsbegriff und zum Rahmen-Prozess- Modell von Service-Learning**

Zur Konstruktion eines Designs von Service-Learning und zu dessen Beforschung wurde in diesem Teil der Arbeit das Verständnis von Service-Learning offengelegt und ein Rahmen-Prozess-Modell für den schulischen Kontext entwickelt.

Service-Learning wird im Rahmen dieses Forschungsvorhabens als Bildungsformat gesehen. Die Annahmen der Reformpädagoginnen wie auch Erkenntnisse aus lernpsychologischer bzw. lerntheoretischer Auseinandersetzung werden zugrunde gelegt. Klafkis Auffassung von Bildung, die Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität in den Mittelpunkt aller pädagogischer Bemühungen stellt, Deweys Vorstellung vom mündigen Bürger in einer demokratischen Gesellschaft, der sich durch Erfahrung in dieser bildet und Schule als Teil der Gesellschaft begreift, stellt das Grundverständnis für Service-Learning und dessen Design dar. Die Kriterien und Merkmale von Projekten, ihr Ablauf und ihre Offenheit, das konstruktivistische Verständnis von Wissenserwerb im Projekt kommt der Eigenheit von Service-Learning in methodisch-didaktischer Sicht sehr nahe und so kann das Projektlernen nach John Dewey als Modell für Service-Learning fungieren. Der Wissenserwerb im Service-Learning lässt sich aus konstruktivistischer Sicht mit dem Lernkreis nach Kolb erklären und beinhaltet Elemente kognitivistischer Lerntheorien und Modelle. Lernen verläuft aus dieser Sicht als interner, individueller Prozess in phasengegliederten Zyklen. Die sich wiederholenden Zyklen ermöglichen weiteres Lernen und damit Auf- und Umbau von Wissensstrukturen. Wie neue Erfahrungen dabei erlebt und interpretiert werden, also Wissen generiert wird, ist abhängig von lernpsychologischen Faktoren, Lernstilen und Erfahrungen des Lernenden. Dabei sind der situative Rahmen, wie auch die Selbstwahrnehmung und das Selbstwirksamkeitserleben des Individuums, entscheidende Einflussgrößen, wieviel, wie und was gelernt wird. Durch Veränderungen im situativen Kontext kann Lernen beeinflusst, gefördert oder behindert, werden. Der Ansatzpunkt für Veränderung des situativen Kontextes, also äußere Einflüsse und Gestaltungen, die in unmittelbarer Hand der Lehrkraft liegen, übernehmen dabei eine Lenkungsfunktion. Sie sind die methodisch-didaktischen Entscheidungen für und innerhalb des Einsatzes einer Methode oder eines Unterrichtsformats. Unterrichtsformate gehen über die einzelne Methode hinaus und erlauben den Einsatz mehrerer Methoden. Dabei spielt das Verständnis von Bildung und die Sicht auf Lernen eine wesentliche Rolle, welche Methodik zum Einsatz kommt. Förderlichen Bedingungen des Erfahrungslernens (vgl. Kolb & Kolb

2005), Merkmale der Projektmethode (Frey 2012; Gudjons 2014) weisen dabei eine Übereinstimmung mit Qualitätskriterien und Gelingensfaktoren von Service-Learning auf: Ausreichend Zeit, Reflexion, nützliche Erfahrung, Unterstützung, Anerkennung.

Service-Learning lässt sich als eine Art des erfahrungsbasierten Lernens einordnen, weist Elemente des entdeckenden, exemplarischen und situierten Lernens auf, ist handlungsorientiert und problemlösend angelegt. Durch den hohen Praxisbezug, Anforderung an mehr Selbsttätigkeit, Kooperation und sozialen Austausch weist Service-Learning eine große Verwandtschaft zu Projektlernen bzw. Projektunterricht auf. Damit verwundert es auch nicht, dass im deutschen Schul- und Bildungssystem meist die Rede von Service-Learning Projekten ist (vgl. u. a. Sliwka 2004; Gramlich & Tie 2004; Spraul, Hufnagel & Höfert 2020). Dies bedeutet, dass die methodisch-didaktische Herangehensweise der Projektmethode ähnelt. Dabei gilt: „Wer ein Projekt beginnt, sollte solche Theorien kennen, sich aber hüten, ihnen sklavisch zu folgen.“ (Hänsel 1997, 8).

Nicht zuletzt aufgrund der Zielsetzung, dass Service-Learning „guter Unterricht“ im Sinne von Meyer (2014) sein soll, der diesen als Unterricht definiert,

[...] in dem (1) im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur (2) auf der Grundlage des Erziehungsauftrags (3) und mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses (4) eine sinnstiftende Orientierung (5) und ein Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler geleistet wird. (ebd., 13),

stellt sich die Auswahl der Inhalte und Themen als bedeutend dar. An welchen Inhalten die Kriterien „guten Unterrichts“ oder die klassischen Unterrichtsprinzipien bzw. „Schlüsselprobleme“ in einem Service-Learning Projekt konkret umgesetzt und erfüllt werden, ist abhängig von dessen curricularer Anbindung und kann nicht in einem Arbeitsbegriff oder einem Rahmen-Prozess-Modell abgebildet werden.

Das bisher entwickelte Rahmen-Prozess-Modell (vgl. Abb. 15) kann jedoch den (gesellschaftsformalen) Gesamtkontext, Wirk- und Zielebenen in ihrer Verwobenheit erfassen und darstellen, auch, dass vertikal, wie horizontal Austauschprozesse stattfinden. Damit lassen sich nicht nur Wirkebenen mit Austauschprozessen und Strukturen identifizieren, sowie daraus Zielsetzungen generieren, sondern auch Schritte und Prozesse eines didaktischen Designs verorten. Die gleichwertige Verknüpfung (horizontale Doppelpfeile) zwischen Theorie und Praxis (gleich große vertikale Blockpfeile), wird ebenso deutlich wie das strukturierte, schrittweise Vorgehen (vertikale Blockpfeile) im Learning- und im Serviceweg. Je nach Zielsetzung und Kontext besteht damit Entwicklungspotential bei vorliegendem Modell. Eine mögliche Variante der Ausdifferenzierung würde die Anbindung weiterer Modelle bieten bzw.

die Möglichkeit theoretisch anknüpfende Themen und Modelle in einem Gesamtkontext zu verorten, z. B. das Modell der Demokratiekompetenz nach Maunz & Gloe (2019) (vgl. Abb. 17). Eine andere Möglichkeit das Modell weiterauszudifferenzieren besteht in der Übertragung und Konkretisierung auf einen spezifischen Schulkontext mit entsprechender curricularer Anbindung und/oder dem Einfügen weiterer Akteure. Für diese Vorgehensweise innerhalb des vorliegenden Forschungsprozesses wurde das Modell entwickelt und findet es im Folgenden Anwendung, wenn es auf den bayerischen Mittelschulkontext präzisiert wird.

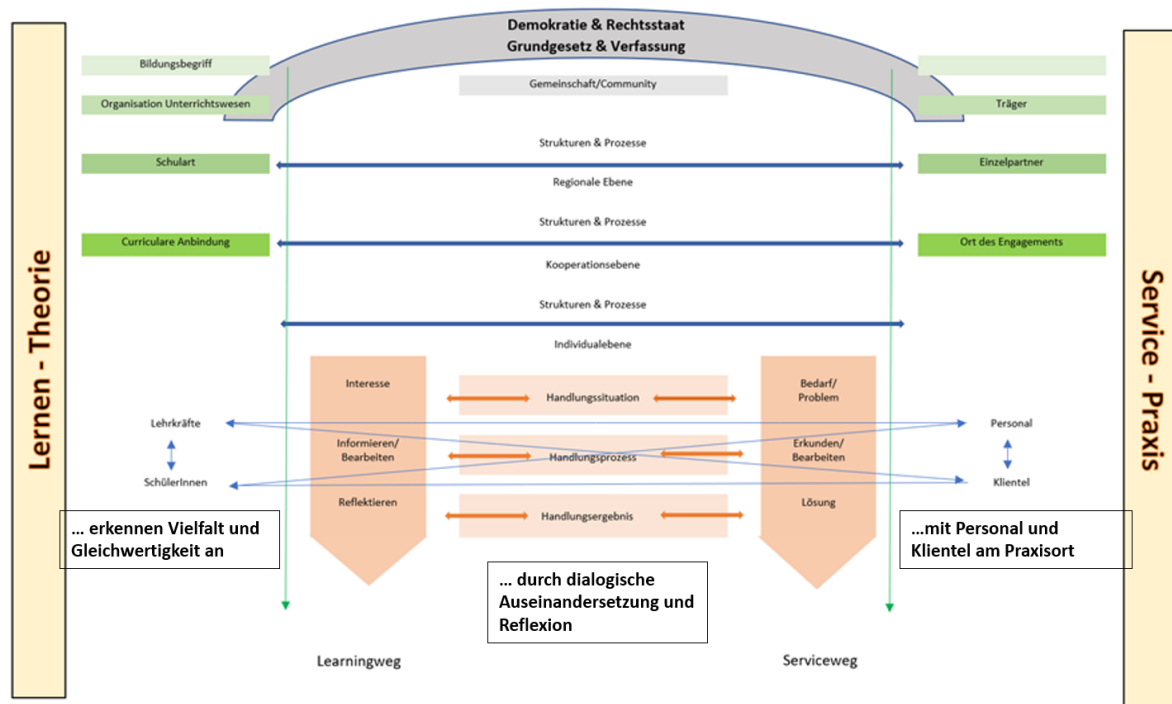


Abbildung 17 Exemplarische Verortung von „Anerkennung und Vielfalt“ als Teilkompetenz der Demokratiebildung nach Maunz & Gloe (2019) auf der Individualebene im Rahmen-Prozess-Modell (eigene Abbildung)

### **TEIL III: Die Bayerische Mittelschule als Ort von Service-Learning**

Die bisherigen Ausführungen und Schritte lassen sich im Sinne des DBR, wie er unter 5.2 dargestellt wird, der Kontextanalyse i.w.S. zuordnen. Dieser Zuordnung entsprechen auch die weiteren Ausführungen, die den Blick auf den bayerischen Mittelschulbereich richten, aus dem sich die übergeordnete Forschungsfrage ergibt.

#### **10. Herleitung, Darstellung und Konkretisierung der Forschungsfrage(n)**

Das Hauptaugenmerk der Arbeit liegt auf der Frage nach der Gestaltung von Service-Learning für Mittelschülerinnen und Mittelschüler, insbesondere zur Förderung deren Handlungs- und Demokratiebildung. Wie die Darlegung des Forschungsstandes gezeigt hat, ist der Mittelschulbereich in Bezug auf Service-Learning bisher wenig erforscht und steht bisher nicht im Fokus des Forschungsinteresse zu Service-Learning. Aufgrund der vielfältigen pädagogischen Ansätze, methodischen Anknüpfungspunkte und vielversprechenden Forschungsergebnisse erscheint Service-Learning bei herausfordernden pädagogischen Situationen und Bildungsansprüchen, wie im ersten Teil der Arbeit zur Ausgangslage geschildert, als Format geeignet zu sein. Daraus leitet sich das übergeordnete Forschungsinteresse nach der Gestaltung für die bayerische Mittelschule ab und lässt sich die übergeordnete Forschungsfrage formulieren:

*Wie muss Service-Learning gestaltet sein, um als Bildungsformat in der bayerischen Mittelschule effektiv zur Förderung von Handlungskompetenz und Demokratiebildung eingesetzt zu werden?*

Diese Frage lässt sich im Forschungsfeld der Schulforschung bzw. Schulentwicklungsforschung konkretisieren. Das zentrale Forschungsinteresse an der didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung, um Service-Learning für die Zielsetzungen der bayerischen Mittelschule verfügbar zu machen. Implementierung spielt bei vorliegender Forschungsarbeit eine, wenn auch untergeordnete Rolle, da an der ausgewählten Schule bisher kein Service-Learning stattgefunden hat. Daher müssen beim Forschungsdesign Fragen nach dem Stellenwert einer Innovation, den Rahmenbedingungen und dem Vorliegen förderlicher und hemmender Faktoren für Service-Learning als Innovation an der Schule des konkreten Forschungsfeld mitbeachtet und von Anfang an mitberücksichtigt werden. Auch dieser Aspekt der Forschungsarbeit kann der Schulentwicklungsforschung zugerechnet werden.

Didaktisches Design und Implementierung von Service-Learning als Intervention und Innovation weisen gegenseitige Anknüpfungspunkte auf, z. B. bedeutet die Ausweitung eines Innovationsvorhabens um weitere Akteure im Sinne der Implementierung einen höheren Grad an Diffusion in der Institution und gleichzeitig Veränderungen an eingesetztem Material. Das eine kann also nicht ohne das andere gedacht werden, wenn es echten Nutzen, auch im Sinne eines qualitativ hochwertigen DBR, haben soll.

Für die übergeordnete Forschungsfrage nach der didaktischen Gestaltung eines Service-Learning Konzepts für den Mittelschulbereich ergeben sich daraus weitere Forschungsfragen, die es, soweit nicht bereits im ersten Teil beantwortet, innerhalb der Kontextanalyse i.e.S. (Fragen 1-3) und der iterativen Designzyklen (Fragen 4-6) zu beantworten und für die schulische Praxis verfügbar zu machen gilt:

1. Welche Besonderheiten weist die bayerische Mittelschule auf?
2. Welche Ziele der bayerischen Mittelschule sind relevant für Service-Learning und können durch Service-Learning erreicht werden?
3. Wie können Qualitätskriterien für Service-Learning an der bayerischen Mittelschule erfüllt werden?
4. Welche Gestaltungsparameter müssen in der Mittelschule besonders beachtet werden?
5. Gibt es Gestaltungsparameter, die in der Mittelschule besondere Bedeutung aufweisen?
6. Lassen sich neue und/oder spezifische Gestaltungsparameter identifizieren?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird der bereits entwickelte Bezugsrahmen bzw. das entwickelte Rahmen-Prozess-Modell für Service-Learning im deutschen Schulkontext für den Kontext der bayerischen Mittelschule „übersetzt“. Auf dieser Grundlage kann ein konkretes Service-Learning konzipiert werden das Rückschlüsse erlaubt und gegebenenfalls Hinweise auf möglicherweise generalisierbare Anforderungen und Gestaltungsparameter für Service-Learning an der bayerischen Mittelschule liefert. Zu Beginn des Forschungsprozesses lässt sich die Forschungsarbeit überwiegend im Entwicklungsstadium des Alpha-Testings nach McKenney und Reeves (2018) verorten, wenn der Forschungsfokus auf der Gestaltung und dem didaktischen Design einer Intervention bzw. möglichen Innovation liegt, Implementierungsaspekte aber mitbedacht werden. Durch die Besonderheit Service-Learning an der Schule des Untersuchungsdesigns neu einzuführen, steht der Aspekt der Wirksamkeit

stärker im Fokus als üblicherweise in der Phase eines Alpha-Testings. Dadurch kann bereits sehr früh parallel dazu zum Teil das Entwicklungsstadium eines Beta-Testings erreicht werden. Mit fortschreitendem Forschungsprozess werden zunehmend Phasen eines Beta- und Gamma-Testings erreicht (vgl. Abb. 4, vgl. Tab. 3) und es zu Überschneidungen kommt.

## **11. Service-Learning als Bildungsformat der bayerischen Mittelschule**

Nach den bisherigen Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, welches Verständnis von Service-Learning im Forschungsprozess zugrunde gelegt wird. In diesem Teil der Arbeit geht es darum, für die Mittelschule aufzuzeigen, welche Ebenen grundsätzlich im Kontext dieser Schulart eine Rolle spielen und welche Strukturen und Prozesse Potential zur Entfaltung von Wirkungen aufweisen.

Dabei werden bisherige Forschungsergebnisse, theoretische Annahmen und Modelle berücksichtigt und Service-Learning in seiner Komplexität im Kontext des Konstrukts der bayerischen Mittelschule erfasst. Die Darstellung des schulischen Konzepts kann zum Teil der Kontextanalyse zugerechnet werden, zum Teil bereits dem Bereich der Entwicklung, also der Phase 2 des DBR, wenn beispielsweise die konkrete curriculare Anbindung erfolgt.

### **11.1 Die bayerische Mittelschule**

In den sieben bayerischen Regierungsbezirken sind für die mehr als 3000 Grund- und Mittelschulen 96 Schulämter zuständig. Exakt 1000 der Schulen waren im Schuljahr 2016/2017 Mittel bzw. Hauptschulen (vgl. Bayerisches Landesamt für Schule 2018, 7). Die oberste Behörde ist dabei das Bayerische Staatsministerium für Kultus und Unterricht (StMUK) (vgl. Internet 1).

Die Mittelschule wird vom Kultusministerium in Bayern definiert als „Gütesiegel für ein umfassendes Bildungsangebot“ (StMUK 2019b, 18). Dabei stellt die Schulart drei zentrale Anliegen in den Mittelpunkt „Stark im Wissen“, „Stark für den Beruf“ und „Stark als Person“ (vgl. u. a. StMUK 2019, 2). Diese zentralen Anliegen sollen durch einen kompetenzorientierten Unterricht erreicht werden.

Die bayerische Mittelschule findet sich als Teil des mehrgliedrigen Sekundarbereichs wieder, der in Bayern neben den Mittelschulen, die Real- und Wirtschaftsschulen und die Gymnasien umfasst (vgl. ebd., 10 - 13). Hinzu kommen Schulen und Maßnahmen des Förderbereichs.

Die ehemaligen Hauptschulen erfüllen den Anspruch an eine Mittelschule, wenn sie, zumindest im Schulverbund, neben dem Regelzug, der zum erfolgreichen oder qualifizierenden

Hauptschulabschluss führt, einen Mittelschulzweig anbieten, der als Abschluss die Mittlere Reife verleiht (vgl. ebd., 35). Zugunsten dieses Modells, in dem an einer Haupt- bzw. Mittelschule der (qualifizierende) Hauptschulabschluss und ein mittlerer Schulabschluss erworben werden können, reduzierte sich bundesweit die Zahl der Hauptschulen innerhalb der letzten zehn Jahre auf rund die Hälfte, während die Schulen mit dem Angebot zweier Abschlüsse um ca. 30 % zunahmen. Dabei nahmen die Zahl der Schülerinnen und Schüler insgesamt innerhalb dieses Zeitraums um rund 10 % ab, die Zahl derjenigen, die eine Haupt- oder Mittelschule besuchten sank um 20 % (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, 108). In Bayern lag der relative Anteil der Schülerinnen und Schüler an den Schularten Mittel-/Hauptschule, Realschule und Gymnasium in Jahrgangsstufe 8, nach einigen Schwankungen nahezu auf demselben Niveau wie eine Dekade früher, bei jeweils ca. 30 % (vgl. StMUK 2019a, 19; vgl. ebd. 2008, 116).

Die Mittelschule verfügt über die Merkmale der Praxis-, Berufs- und Handlungsorientierung in erheblich höherem Maß als andere Schularten. Verwirklicht wird dies durch die Fachbereiche „Wirtschaft“, „Technik“ und „Soziales“, mit Einführung des LehrplanPlus zum Schuljahr 2016/2017 ergänzt zu bzw. neu bezeichnet als „Wirtschaft und Kommunikation“, „Technik“, „Ernährung und Soziales“, und das Fach „Wirtschaft und Beruf“, vormals das Fach „AWT“ (Arbeit-Wirtschaft-Technik). Auch die Abschlussprüfungen an der bayerischen Mittelschule tragen diesem Konzept in besonderer Weise Rechnung: Das Fach Wirtschaft und Beruf, kurz „WiB“, stellt jeweils kooperativ mit dem durch die Schülerinnen und Schüler gewählten praktischen Unterrichtsfach die Abschlussprüfung in beiden Fächern als sogenannte „leittextbasierte Projektprüfung“. In dieser Prüfung weisen die Schülerinnen und Schüler Ausbildungsreife nach, indem sie praktisch und theoretisch Handlungskompetenz zeigen. Dazu gehören Fachkompetenz, Personalkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz (vgl. ISB 2016, 6-9; vgl. ebd. 2017, 8). Darüber hinaus ist Problemlösekompetenz erforderlich, die die Fähigkeiten umfasst, ein Problem zu erkennen, sich über mögliche Lösungsmöglichkeiten und Schritte zu informieren und sich schlussendlich für eine Handlungsoption zu entscheiden. Diese problemorientierte Herangehensweise wird während der gesamten Schulzeit gefördert, sei es durch und für die Projektmethode, die fest im Lehrplan für die Mittelschulen verankert ist oder in und für den berufsorientierenden Unterricht, in dem der Berufswahlprozess als Problemlöseprozess verstanden wird.

Der Unterricht in der bayerischen Mittelschule weist als Besonderheit das Klassenlehrerprinzip auf. Dies bedeutet, dass die Mehrzahl der Fächer von einer Lehrkraft in einer Klasse unterrichtet

wird. Im Regelfall betreut eine Lehrkraft als Klassenleitung die Jahrgangsstufen 5 bis 6 und bleibt die Lehrkraft von den insgesamt fünf Schulbesuchsjahren des Regelzugs die drei letzten Jahrgangsstufen gleich. Beim Mittlere-Reife-Zug sind es längstens vier Jahre, abhängig davon, ob die Schülerin oder der Schüler mit der siebten oder einer höheren Jahrgangsstufe den Bildungsweg mit höherem Anforderungsniveau beginnt.

Das bayerische Schulsystem zielt auf eine passgenaue, individuelle Förderung aller Kinder und Jugendlichen in allen Schularten und Jahrgangsstufen. Dazu ist das Schulsystem selektierend und durchlässig. „Kein Abschluss ohne Anschluss“ lautet das Motto der Bayerischen Ministeriums für Unterricht und Kultus für das Bildungssystem: Bei entsprechender Leistung ist der Wechsel zwischen Bildungswegen ebenso möglich wie ein Aufbau auf bereits erreichten Leistungen (vgl. StMUK 2019). In den Lehrplänen wird für die einzelnen Schularten von jeweils „typischen“ Schülerschaften ausgegangen.

#### **11.1.1 Die Schülerschaft der (bayerischen) Mittelschule**

„Die Zusammensetzung der Schülerschaft spiegelt die Vielfalt der Bevölkerung im Einzugsgebiet wider.“ (ebd.). Aufgrund dieser Spiegelung der „Vielfalt der Bevölkerung“ und den vorher beschriebenen Zielen des passgenauen Zuschnitts der verschiedenen Schularten und Lehrpläne lässt sich durchaus eine Widersprüchlichkeit annehmen oder zumindest nur bedingt von einer typischen Schülerschaft der Mittelschulen sprechen. Tatsächlich lassen einige Aspekte, z. B. Herkunft der Schülerinnen und Schüler aus eher bildungsfernen Elternhäusern oder ein relativ hoher individuellem Förderbedarf, die Rede von typischer Schülerschaft zu. Insgesamt wechselten zum Schuljahr 2014/2015 ca. 12 % der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen nach der Grundschule auf eine Haupt- bzw. Mittelschule. Dabei waren 43,5 % Mädchen, was einer um 5,5 % geringeren Zahl als bei der Geschlechterverteilung gesamt entspricht. Im neuesten Bildungsbericht nimmt diese Spreizung ab, 44,6 % der Lernenden an Mittelschulen sind weiblichen Geschlechts. Insgesamt verzeichnete die bayerische Mittelschule eine Zunahme um ca. 4 % der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen (vgl. ebd. 2019a, 18). Der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler (unter dieser Bezeichnung wurden im Bildungsbericht für Bayern die Zahlen veröffentlicht) ging von 40,9 % zwischenzeitlich auf 30,6 % bis zum Schuljahr 2014/2015 in den Haupt- und Mittelschulen zurück und ist seither wieder auf 38,7 % an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund (unter dieser Bezeichnung werden die Zahlen im aktuellen Bildungsbericht ausgewiesen) angewachsen. Dabei sagen diese Zahlen wenig aus, da u. a. Schülerinnen und Schüler mit Doppelpass, welcher



innerhalb dieser Frist eingeführt wurde, statistisch als Deutsche erfasst werden. Aussagekräftiger ist dabei, dass im Vergleich dazu der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an Gymnasien bei 11,8 % lag (vgl. ebd. 2019a, 20). In Jahrgangsstufe 8 des Schuljahres 2016/2017 lag der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Bayern bei 63,7 % für die Mittelschule, im Gymnasium bei 15,8 % (vgl. Bayerisches Landesamt für Schule 2018, 24).

Seit Einführung von Inklusion im Regelschulbetrieb als Umsetzung der Menschenrechtskonvention für Behinderte verzeichnet die Mittelschule eine konstante Quote von rund 3,5 % an Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf.

Auch wenn insgesamt im Zehn-Jahres-Vergleich die Zahl der Wiederholer stark zurückgegangen ist, bleibt der Haupt- und Mittelschulbereich hier Spitzenreiter mit 4,5 %. Dabei liegt die bayerische Mittelschule auf dem ersten Rang im deutschlandweiten Vergleich. Diesem Rang gegenüber steht, dass Bayern mit 38 % zu den Schlusslichtern gehört, wenn es um den Übertritt auf ein Gymnasium geht (vgl. Autorengruppen Bildungsberichterstattung 2020).

In Bezug auf Schulabschlüsse lässt sich an der Statistik ablesen, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern ohne Schulabschluss bundesweit von 8 % im Jahr 2016 auf rund 6 % im Jahr 2018 gesunken ist. Für Bayern wurde mit 4,9 % ein niedrigerer Wert ausgewiesen. Dabei ist der Anteil der männlichen Schulabgänger höher als bei den weiblichen und es bleibt festzustellen, dass 20 % derer ohne Abschluss aus Haupt- und Mittelschulen stammen (vgl. Statistisches Bundesamt 2016, 83-84; ebd. 2018, 107-108; Landratsamt Regensburg 2019, 68-69). Geht man ins Detail, stellt man fest, dass in Bayern rund 9 % der Mittelschülerinnen und Mittelschüler diese Schulart ohne Abschluss verlassen, dabei ist der Anteil derer mit Migrationshintergrund besonders hoch.

Mittelschülerinnen und -schüler sind Jugendliche, die sich die überwiegende Zeit ihres Schulbesuchs an dieser Schulart in der Phase der Pubertät befinden. Sie sind Jugendliche, deren Eintritt ins Berufs- und Arbeitsleben regelmäßig früher als bei anderen Gleichaltrigen erfolgt. Daraus ergeben sich spezifische Interessenslagen und hinsichtlich des Curriculums an dieser Schulart Besonderheiten bzw. Notwendigkeiten. Diese Erkenntnis spiegelt sich im LehrplanPlus wider, wenn im Punkt 2 des Bildungs- und Erziehungsauftrags auf die Schülerschaft eingegangen und charakterisiert wird:

Während des Besuchs der Mittelschule befinden sich die Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung vom Kind zum Jugendlichen bzw. zum jungen Erwachsenen. Sie durchlaufen während der Pubertät

erhebliche emotionale, körperliche, kognitive, soziale und persönliche Veränderungen. Diesen Veränderungen und Belastungen, die zum Hinterfragen von Autoritäten und mitunter zu stark wechselnder Leistungsbereitschaft führen, trägt die Mittelschule durch psychosoziale Zielsetzungen und pädagogische Maßnahmen Rechnung. Aufbauend auf Anerkennung und Ermutigung während ihrer Schulzeit an der Mittelschule entwickeln die Schülerinnen und Schüler zunehmend sowohl Selbstvertrauen als auch Perspektiven für ihr eigenes Leben und schreiten in ihrer Persönlichkeitsentwicklung voran.

Die Peergroups stellen für die Jugendlichen eine wichtige Bezugsgröße dar, die Halt und Bestätigung gibt. Sie übt aber auch Druck aus und gibt Einschränkungen vor, mit denen es umzugehen gilt. Durch Aufgreifen des Themas Peergroup in unterschiedlichen Zusammenhängen und Fächern bietet die Mittelschule den Jugendlichen Hilfe, eine eigene Orientierung zu finden.

Die Schülerinnen und Schüler denken überwiegend anschaulich und lernen in konkreten Handlungszusammenhängen. Erst langsam entwickelt sich ein abstrahierendes Denken. Der Unterricht und die Erziehung tragen diesem Aspekt Rechnung.

Da die Schülerinnen und Schüler schon früh in das Berufsleben eintreten, müssen sie sich rechtzeitig beruflich orientieren und sich auf einen Schulabschluss vorbereiten sowie bereits in jungen Jahren im Hinblick auf die berufliche Zukunft weitreichende Entscheidungen auf einer realistischen Basis treffen.

Wie in allen Schularten unterscheiden sich die Schülerinnen und Schüler der Mittelschule innerhalb jeder Lerngruppe hinsichtlich Alter, Temperament, Stärken, Begabungen und Interessen. Kulturelle und sprachliche Vielfalt ist an vielen Mittelschulen in besonderem Maße zu beobachten und wird durch das Einbeziehen in den Unterricht und in vielfältigen Unterstützungsmaßnahmen aufgegriffen. (vgl. StMUK 2020)

Selbst wenn in obigem Abschnitt von „wie in allen Schularten“ die Rede ist, sind ähnlich genaue Beschreibungen in den Lehrplänen für Realschule und Gymnasium nicht zu finden. Die unbestrittenen Entwicklungsaufgaben und Schwierigkeiten der Pubertät werden beim Lehrplan der bayerischen Realschule ausgeklammert und bei der Schülerschaft des Gymnasiums ist in Zusammenhang mit Pubertät von einem „Zeitraum einer kontinuierlichen Kompetenzentwicklung, einer Lebensphase von konstruktiver Neuorientierung“ die Rede (vgl. ebd. 2020a).

Dadurch erhalten die Ausführungen zur Schülerschaft im Lehrplan der Mittelschule eine Konnotation, ob beabsichtigt oder nicht, in Richtung Begrifflichkeiten wie „problematisch“ oder „schwierig“.

Das Bayerische Schulsystem reagiert auf diese Unterschiede der im Lehrplan angenommenen Schülerschaft einerseits mit pädagogisch-didaktischen Maßnahmen andererseits auch mit finanzieller Ausstattung der Mittelschulen. So lagen die Investitionsausgaben in Bayern je Schülerin bzw. Schüler in Mittelschulen mit 10 200 € im Jahr 2016 exakt gleichauf mit den Ausgaben für Lernende an Gymnasien und mit Mehrausgaben von 900 € je Schülerin bzw. Schüler pro Jahr deutlich höher als im bundesweiten Durchschnitt (vgl. Statistisches Bundesamt 2019, 8).

Vergleicht man die Schülerschaften unterschiedlicher Schularten ist in jedem Fall typisch für die Mittelschule, dass sie den höchsten Grad an Heterogenität aufweist, welche in vielschichtigen Ursachen begründet liegt: Unter anderem gehört dazu, dass 89,8 % der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler in Bayern im Schuljahr 2013/2014 die Haupt- bzw. Mittelschulen besuchten (vgl. Bertelsmann Stiftung 2015, 54), nahezu 70 % der Schülerinnen und Schüler Migrationshintergrund aufwiesen und daraus resultierend ein breites Spektrum an Leistungsdifferenzen im unteren Kompetenzbereich zu finden ist. Diese Differenzen im Leistungsspektrum wiederum resultieren häufig einerseits aus belastenden Familiensituationen, andererseits auch aus Misserfolgserfahrungen im Laufe ihrer Schulzeit und damit verbundenen Zukunftsängsten (vgl. Kapitel 1).

Der sozio-ökonomische Status der Schülerschaft korreliert mit Bildungsabschlüssen und ist in Familien mit einem Hauptschulabschluss als höchstmöglichen Bildungsabschluss der Eltern am niedrigsten. Dies hat zur Folge, dass Kinder aus diesen Familien mit einer sechsfach höheren Wahrscheinlichkeit eine Mittel- oder Hauptschule besuchen statt eines Gymnasiums. Im Bildungsbericht 2018 heißt es dazu, dass

[...]in den (erweitert) traditionellen Schulsystemen, also Ländern mit fortbestehendem Angebot an eigenständigen Haupt- und Realschulen, die Schülerzusammensetzung an Hauptschulen auf besonders große Herausforderungen hindeutet. Vergleichbar hohe durchschnittliche Schüleranteile (mit geringem Sozialstatus, geringen Schülerleistungen, Migrationshintergrund oder niedrigem elterlichem Bildungsstand) wie an den verbliebenen Hauptschulen finden sich weder in den Ländern mit zweigliedrigen Schulsystemen noch in jenen mit erweiterter Zweigliedrigkeit. [...] Im Ergebnis finden sich erwartungsgemäß unter den Hauptschulen mehrheitlich ungünstige Indexwerte und unter den Gymnasien ein Großteil mit mehrfachprivilegierter Schülerzusammensetzung. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 91-92)

Diesen Herausforderungen und dieser Schülerschaft versucht das Bayerische Schulsystem nicht nur durch die finanzielle Ausstattung, sondern, wie bereits gesagt, vor allem mit dem LehrplanPlus, pädagogisch Rechnung zu tragen.

### **11.1.2 Der Lehrplan der Bayerischen Mittelschule**

Die inhaltlichen Vorgaben wie auch Hinweise zum methodischen Vorgehen finden sich im Lehrplan 2004, der zu Beginn der Forschungsarbeit noch gültig war, genauso wie im LehrplanPlus, der seit dem Schuljahr 2016/2017 sukzessive eingeführt wird.

#### **11.1.2.1 Bildungs- und Erziehungsauftrag – profilbildende Elemente**

„Die Mittelschule ist eine weiterführende, allgemeinbildende Schule. [...] Das Bildungsangebot schafft die Voraussetzung für den Übertritt in die berufliche Erstausbildung sowie in weitere schulische und berufliche Bildungsgänge.“ (vgl. StMUK 2020)

Voraussetzung für den Übertritt in die berufliche Erstausbildung ist, neben Vermittelbarkeit und Berufseignung, Ausbildungsreife (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2009). Dieser Begriff wird unter der Überschrift „Erziehungs- und Bildungsanspruch“ unter Punkt 1.1 „Bildungsanspruch“ des LehrplanPlus definiert, in dem u. a. von „anwendbaren fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen“ (StMUK 2020) die Rede ist. Weiter heißt es dort „Der Erwerb von Alltagskompetenzen, die zur erfolgreichen Bewältigung alltäglicher, auch außerschulischer Lebenssituationen erforderlich sind, bildet einen weiteren Schwerpunkt.“ (vgl. ebd.).

Der Erziehungs- und Bildungsanspruch der Mittelschule fußt auf dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland wie auf der Bayerischen Verfassung und wird konkret darin gesehen, dass die Mittelschule die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg unterstützt, Verantwortung gegenüber sich selbst und anderen zu übernehmen, um als mündige Bürgerinnen bzw. Bürger am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und dies mitzugestalten (vgl. ebd.). „Die Erziehung [...] erweitert die sozialen Handlungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler.“ (ebd.).

Unter dem Stichwort „Profilbildende Elemente“ werden die Bereiche, die konstituierend für Handlungskompetenz gelten, aufgeführt: „Die Mittelschule als weiterführende Pflichtschule stärkt die Schülerinnen und Schüler in fachlichen, methodischen, personalen und sozialen Kompetenzen sowie im Bereich der Berufsorientierung.“ (ebd.).

Bereits an dieser Stelle werden exemplarische Methoden genannt, die der obigen Zielsetzungen dienen sollen, wenn von frühzeitigen theoretischen und praktischen Erfahrungen bei Erkundungen und Praktika die Rede ist (vgl. ebd.).

Bevor der LehrplanPlus konkret und fachlich inhaltsbezogen wird, setzt er sich mit zu Grunde liegenden bildungstheoretischen Konstrukten und Annahmen auseinander, die die Auswahl von Inhalten und Methoden begründen.

Unter Kompetenz wird in Anlehnung an Weinert (2001) (vgl. 9.1) in der bayerischen Mittelschule eine „fachspezifische und überfachliche Fähigkeit, die Wissen und Fertigkeiten miteinander verbindet und die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt, zu verstehen, zu reflektieren, schlüssig zu argumentieren, fundiert zu urteilen und neue Anforderungen zu bewältigen“ (StMUK 2020) verstanden. „Der Lehrplan geht von einem konstruktivistischen Lernbegriff aus, demzufolge der Mensch Kompetenzen auf der Basis seiner individuellen Vorerfahrungen sowie seiner Wahrnehmung und der Bedeutung, die das jeweilige Thema für

ihn hat, individuell konstruiert.“ (ebd.). Diesem Verständnis folgend, stellt der Lehrplan Bedingungen an den geforderten kompetenzorientierten Unterricht:

- Berücksichtigung individueller Lernausgangslage und Leistungsniveau
- Schüleraktivierung
- Motivierung
- Verknüpfung von theoretischer und praktischer Auseinandersetzung
- Lebenswelt- und Anwendungsbezug, Praxisbezug
- Bedeutsame Themen und Fragestellungen
- Offene Aufgabenstellung
- Individuelle Lösungswege
- Reflexion (als Unterrichtsprinzip) (vgl. ebd.)

Damit steht der LehrplanPlus in der unterrichts- und bildungstheoretischen Tradition von Klafki, Dewey, Meyer, Wiater, Montessori, um nur einige wenige zu nennen. Gemäß der Auffassung von Lernen nach konstruktivistischer Lerntheorie sollen durch Kommunikation und Reflexion, Wissen und Können derart vernetzt werden, dass Kompetenzen erworben und ausgebaut werden (vgl. ebd.).

In dieser Tradition wird auch die Rolle der Lehrkräfte verstanden: Sie begleiten, unterstützen, beraten und gestalten Unterricht unter Berücksichtigung oben genannter Anforderungen. Dazu zählt die Entwicklung und der Einsatz von Methoden, die Selbstreflexion und Verantwortungsübernahme im Lernprozess der Schülerinnen und Schüler begünstigen. Dazu gehören Wertschätzung und stärken- wie prozessorientierte Rückmeldungen, um das Selbstvertrauen bei den Schülerinnen und Schülern zu stärken und deren Motivation aufrecht zu erhalten. Kompetenzorientierte Lern- und Leistungsstandserhebungen, wie auch Dokumentationen in Form von Arbeitsergebnissen, Tests, Lerntagebüchern und Portfolios, bilden die Grundlage für Rückmeldungen und Würdigung in einem individuellen schülerorientierten Planungsprozess. Diese Rückmeldungen werden als diagnostische Mittel für weitere Lernwegplanung genutzt. Dazu bedarf es der Dialogbereitschaft, der Partizipation, der Flexibilität und einer selbstkritischen Haltung der Lehrpersonen (vgl. ebd.).

Entsprechend diesen Vorgaben gibt der Lehrplan Auskunft über die Organisation und inhaltliche Konzeption des Unterrichts. Förderlich für die Kompetenzentwicklung wird in Bayern für den Mittelschulbereich das Klassenleiterprinzip gesehen, wodurch Schülerinnen und Schülern eine stabile Bezugsperson angeboten wird. Auch die Orientierung an Ganzheitlichkeit soll die individuellen Entwicklungen unterstützen, weswegen der Lehrplan fächerübergreifend und fächerverbindend angelegt ist (vgl. ebd.). So sind beispielsweise die

Fächer Wirtschaft und Beruf, Ernährung und Soziales, Technik, Wirtschaft und Kommunikation sowie Werken und Gestalten [...] besonders eng miteinander verbunden.[...] Fächerübergreifender Unterricht und projektorientiertes Arbeiten tragen zur Ganzheitlichkeit des Unterrichts der Mittelschule bei. Beim projektorientierten Arbeiten erwerben die Schülerinnen und Schüler neben fachlichen, auch planerische,

methodische und soziale Kompetenzen. Darüber hinaus handeln sie bei der Projektarbeit flexibel und selbständig.[...] Im Fachunterricht,[...] in fächerverbindenden Projekten und im Schulleben werden von den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen aus den schulart- und fächerübergreifenden Bildungszielen sowie dem Bereich Alltagskompetenzen und Lebensökonomie entwickelt.[...] (vgl. ebd.)

Immer wieder hebt der Lehrplan Unterrichtsmethoden und Lernformen hervor, die von Kooperation, Differenzierung und Offenheit gekennzeichnet sind. Neben den vorher zitierten Projektarbeiten lässt sich hier auf Nennung der Methode Planspiel für die 7. Jahrgangsstufe (vgl. ebd. 2020b), der Methode Schülerfirma für den Lernbereich Projekt der 10. Jahrgangsstufe (vgl. ebd. 2020c) oder die explizite Nennung von Teamarbeit (vgl. ebd. 2020d) hinweisen.

Im Verständnis der bayerischen Mittelschule stellt sich Schule nicht nur als Lern- und Unterrichtsort im traditionellen Sinn dar, sondern erhält das Prädikat „Lebensraum“.

Der Bezug zu Reformpädagogik und Klafkis Bildungsbegriff (vgl. 9.2) wird wiederum deutlich. Gekennzeichnet ist das Zusammenleben der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerinnen und Lehrer, der Gemeinde, der Eltern, durch „Mitwirkung, Mitgestaltung, Mitbestimmung und Mitverantwortung ebenso wie durch Selbstbestimmung und Eigenverantwortung.“ (ebd. 2020). Dadurch soll ein Gefühl der Identifikation und Verantwortlichkeit geschaffen werden. Zu diesem „Lebensraum Schule“ zählen auch Kooperationspartner im Umfeld der Schule, wie z. B. Betriebe, Experten, staatliche und regionale Stellen, wie auch die Kommune. Ressourcen aus der heimatlichen Umgebung werden mit einbezogen und der Unterricht wirkt in sie zurück (vgl. ebd.). An dieser Stelle kann an die Ebenen übergreifenden Pfeile im Rahmen-Prozess-Modell erinnert werden, die diese Wirkung und Rückwirkung für das Bildungsformat Service-Learning symbolisieren.

#### **11.1.2.2 Fächerübergreifende Bildungsaufgaben und –ziele**

Das oberste Bildungsziel aller Schulen in Bayern ist in Art.131 der Bayerischen Verfassung (BayVerf) festgeschrieben:

- (1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.
- (2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt.
- (3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen. (Art.131 BayVerf)

Dieser grundsätzliche, praktisch unverrückbare Rahmen konkretisiert sich im Bildungs- und Erziehungsanspruch der bayerischen Mittelschule wie auch in den fächerübergreifenden Themen und Bildungszielen, die mit Einführung des LehrplanPlus neu justiert werden. Hier

geht es tatsächlich nicht nur um fächerübergreifende Ziele, sondern um schulartunabhängige, relevante Bereiche. Das Bildungsziel der „Entwicklung einer ganzheitlich gebildeten und alltagskompetenten Persönlichkeit“ (ebd. StMBW 2020e) gilt somit für alle Jahrgangsstufen und Schularten der allgemeinbildenden Schulen in Bayern. Dabei werden Themenbereiche aufgegriffen, die Verknüpfungen zu den meisten Fächern aufweisen und teilweise vertiefte und konkrete Inhalte für spezifische Einzelfächer bieten. Zudem erinnern diese Themenbereiche, auch als fächerübergreifende Bildungsziele, an Klafkis „Schlüsselprobleme/-fragen“. Themenbereiche sind u. a. „Berufliche Orientierung“, „Soziales Lernen“, „Ökonomische Verbraucherbildung“, „Alltags- und Lebensökonomie“. Den insgesamt 15 Themenbereichen liegen amtliche Bekanntmachungen, Verordnungen und Landtagsbeschlüsse zugrunde. Der Bereich „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ beispielsweise gründet dabei auf dem „Orientierungsrahmen für Nachhaltige Bildung“, der im Auftrag der Kultusministerkonferenz für Bildungskontexte in Deutschland herausgegeben wurde (vgl. Engagement Global 2016). Gleichzeitig weist der LehrplanPlus die Verbindung der Unterrichtsfächer zu den übergreifenden Bildungszielen in den einzelnen Fachprofilen aus. Für das Fach Wirtschaft und Beruf, das laut Fachprofil „in seiner Gesamtstruktur zur Werteerziehung“ beiträgt (vgl. StMUK 2020f), finden sich beispielsweise explizite Verweise zu den oben genannten übergeordneten Inhalten und zur „Werteerziehung“ (vgl. ebd.). Das bildungspolitische Vorhaben „Politische Bildung“ in allen Schularten und Jahrgangsstufen fächerübergreifend durch den LehrplanPlus umzusetzen hebt die Bedeutung der Demokratie hervor. Dabei geht es nicht um die bloße Kenntnis der freiheitlich-demokratischen Grundordnung, sondern auch darum, diese zu akzeptieren und sich für diese im Rahmen der individuellen eigenen Möglichkeiten einzusetzen. Dabei steht die Annahme aktueller Herausforderungen auf allen politischen und gesellschaftlichen Ebenen im Mittelpunkt. Im Einklang mit diesen politischen Bildungszielen stehen die fächerübergreifenden Ziele nach sozialem Lernen. Darunter versteht der bayerische Bildungsbegriff vor allem die Gestaltung sozialer Beziehungen durch Verantwortungsübernahme, Hilfsbereitschaft, Toleranz, Selbst- und Mitbestimmung (vgl. ebd. 2020e). Auch an dieser Stelle wird der Bezug zu Klafkis Schlüsselfragen und Bildungsdidaktik offensichtlich.

## **11.2                    Zwischenfazit**

Nach Darstellung der Konzeption und Teilen des Lehrplans der bayerischen Mittelschule kann angenommen werden, dass Service-Learning als Unterrichtsformat und Methode im

Mittelschulbereich geeignet ist. Der verstärkte Theorie-Praxis-Bezug ist dem Konstrukt der Schulart immanent. Die Qualitätskriterien und Merkmale für Service-Learning (vgl. 6.3) lassen sich unmittelbar wiederfinden, wenn im LehrplanPlus u. a. von außerschulischen Kooperationspartnern, Reflexion und Schülerpartizipation die Rede ist.

Der LehrplanPlus, wie auch bereits der Lehrplan 2004, geht von einem konstruktivistischen Lernbegriff aus, der individuelle Wissenskonstruktion ermöglicht (vgl. 9.3). Dazu nennt er Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung wie sie auch in den theoretischen Hintergründen zum Projekt zu finden sind, sei es im Hinblick auf die Rolle der Lehrkraft oder auf methodische Prinzipien, wie Alltagsbezug oder bedeutsame Themen (vgl. 9.4).

Die Zielsetzungen von Service-Learning (vgl. 6.4) sind zu weiten Teilen deckungsgleich mit den Zielsetzungen des LehrplanPlus. Eine hohe Bedeutung kommt den übergeordneten Bildungszielen zu, welche eine Auffassung von Bildung und Demokratiebildung im Sinne Klafkis und Deweys verfolgen (vgl. 9.2). Besonders in den fächerübergreifenden Inhalten lassen sich Anknüpfungspunkte für das Format Service-Learning finden. So verweist der LehrplanPlus auf den Europäischen Referenzrahmen zu Schlüsselkompetenzen, in dem Bürgerkompetenz als Bildungsziel formuliert wird:

Bürgerkompetenz erfordert die Fähigkeit, tatsächliche Beziehungen zu anderen im öffentlichen Bereich einzugehen und Solidarität und Interesse an der Lösung von Problemen der lokalen und weiter gefassten Gemeinschaft zu zeigen. Hierzu gehören das kritische und kreative Nachdenken und die konstruktive Beteiligung an gemeinschaftlichen oder nachbarschaftlichen Aktivitäten sowie an der Entscheidungsfindung auf allen Ebenen, von der lokalen über die nationale bis hin zur europäischen Ebene, insbesondere durch die Teilnahme an Wahlen. (Europäische Kommission 2007, 10)

Hier werden nicht nur inhaltliche, sondern auch methodisch-didaktische Verwandtschaften deutlich, wenn eine Verzahnung von Theorie (Nachdenken) und Praxis (Aktivitäten) gefordert wird. Im bereits zitierten „Orientierungsrahmen für nachhaltige Bildung“ werden unter dem Aspekt „Handeln“, Solidarität und die Bereitschaft zu persönlicher Verantwortungsübernahme als zu entwickelnde Teilkompetenzen genannt (vgl. Engagement Global 2016, 293). Das Qualitätsmerkmal der curricularen Anbindung von Service-Learning kann bereits durch fächerübergreifende Vorgaben als erfüllt gelten. Die bayerische Mittelschule steht damit in der Tradition der kategorialen Bildung nach Klafki, der Auffassung Deweys wie Demokratie gelernt werden kann und reformpädagogischer, methodisch-didaktischer Ideen. Mit Blick auf die Schülerschaft erscheint Service-Learning durch die Handlungs- und Praxisorientierung besonders geeignet, Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von Berufswahlreife und Berufswahlkompetenz zu unterstützen und ihnen den Übergang zwischen Schule und Beruf erleichtern zu können. Zudem können durch die Selbstwirksamkeitserfahrungen innerhalb



eines Service-Learning, durch die Erfahrung der Selbst- und Mitbestimmung, Leistungsmotive möglicherweise positiv verändert und durch die Förderung der Mündigkeit individuelle Zukunftsaussichten über den aktuellen sozioökonomischen Status hinaus eröffnet werden.

Das Klassenleiterprinzip, wie es an der bayerischen Mittelschule praktiziert wird, kann als begünstigender Faktor für Service-Learning gesehen werden, da mit der Vielzahl von Unterrichtsstunden, die in Hand einer Lehrkraft in der „eigenen“ Klasse sind, komplexe Unterrichtsvorhaben über einen längeren Zeitraum und an außerschulischen Lernorten relativ problemlos organisiert werden können. Weitere Vorteile dieser Konstellation stellen die vertieften wechselseitigen Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern, als auch Eltern, dar, die sich durch das Klassenlehrerprinzip im Regelfall ergeben.

### **11.3                    Curriculare fachliche Anknüpfung – Bedeutung im DBR**

Während die beschriebene Konzeption der bayerischen Mittelschule, ihr Bildungs- und Erziehungsauftrag, wie auch die fächer- und schulartübergreifenden Bildungsziele die prinzipielle Eignung von Service-Learning für den Mittelschulbereich belegen, spielt für die Qualität und inhaltliche Ausrichtung die konkrete curriculare Anbindung eine entscheidende Rolle. Daraus ergeben sich fachliche Kompetenzerwartungen und Vorgaben, an welchen Inhaltsbereichen die Zielsetzungen verfolgt werden. Dabei kommen verschiedene Fächer in Frage. Welche außergewöhnliche Breite an Möglichkeiten denkbar ist, zeigen die vielfältigen Beispiele von Service-Learning Projekten in Veröffentlichungen, Praxishandbüchern und Internetauftritten. Sliwka und Frank (2004) führen u. a. Beispiele an, die an den Schulfächern Mathematik, Kunst, Biologie anknüpfen (vgl. ebd., 9), Frank, Seifert, Sliwka und Zentner (2009) stellen Service-Learning mit Anbindung an Pflicht- und Wahlbereiche vor, z. B. an das Fach Naturwissenschaft und Technik (vgl. ebd., 152-153) und Seifert, Zentner und Nagy (2012) illustrieren u. a. mit Beispielen aus den Fächern Ethik, Musik und Deutsch, was unter Service-Learning zu verstehen ist. Die Freudenberg Stiftung informiert auf ihrer Internetseite „Service-Learning-Lernen durch Engagement“ in eigenen Rubriken über Service-Learning in MINT-Fächern und zur Verbindung von Service-Learning mit Berufsorientierung.

Für den DBR bedeutet die Entscheidung zur Anbindung an ein konkretes Fach den Übergang von der Kontextanalyse i.w.S. zur Entwicklung und damit zur zweiten Phase (vgl. Abb. 4 und vgl. Tab. 3). Hier ist im Forschungsprozess zudem die Kontextanalyse i.e.S. verankert (vgl. Kapitel 5).

### 11.3.1 Das Fach Wirtschaft und Beruf (WiB)

Im Rahmen des Forschungsvorhabens im Mittelschulbereich liegt die curriculare Anbindung im Fach Wirtschaft und Beruf (WiB). Diese Entscheidung liegt in der Struktur des Faches, seiner Stellung im Lehrplan und in inhaltlichen Aspekten begründet.

Wirtschaft und Beruf hat [...]die Funktion eines Leitfaches. Es wirkt mit theoretischen und praktischen Kompetenzerwartungen und Inhalten in die berufsorientierenden Wahlpflichtfächer und im fächerübergreifenden Sinn auch in weitere Fächer der Mittelschule hinein.[...]Vorrangiges Bildungsziel des Faches Wirtschaft und Beruf ist es, sie auf jene von Arbeit geprägten Bereiche vorzubereiten, in denen sie in Zukunft als Erwerbstätige, als Produzentinnen und Produzenten von Gütern und Dienstleistungen, als Verbraucherinnen bzw. Verbraucher sowie Wirtschaftsbürgerinnen und Wirtschaftsbürger leben werden. (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2020f).

Im Zentrum liegen der eigene Lebensbereich und eine vertiefte Auseinandersetzung mit Zusammenhängen aus Arbeits- und Wirtschaftswelt wie auch Gesellschaft. Auch hier wird Handlungskompetenz mit den Kategorien Fach-, Methoden- Personal- und Sozialkompetenz als Ziel genannt (vgl. ebd.)

Die fachliche und inhaltliche Ausrichtung des Faches weist eine hohe Komplexität und Vielschichtigkeit auf, welche im Kompetenzstrukturmodell (Abb. 18) des Faches nachvollziehbar wird.

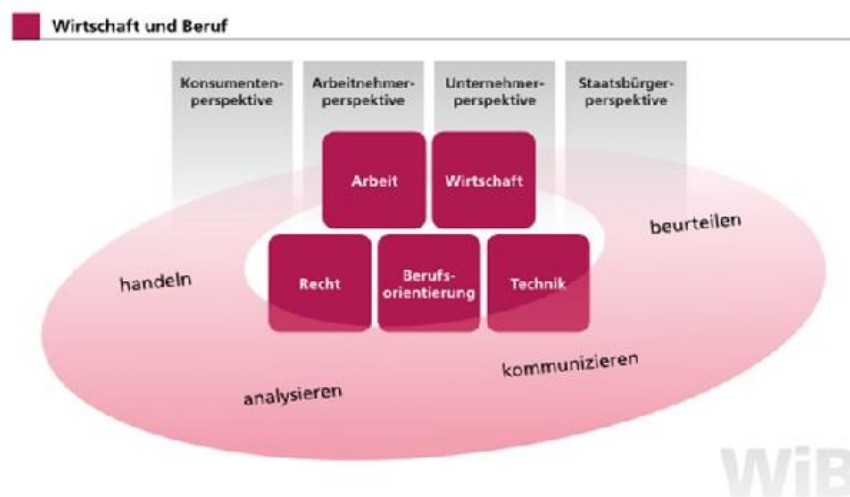


Abbildung 18 Kompetenzstrukturmodell für das Fach Wirtschaft und Beruf (LehrplanPlus)

Der LehrplanPlus gibt Gegenstandsbereiche vor, deren inhaltliche Bearbeitung in allen Jahrgangsstufen verbindlich ist: Arbeit, Wirtschaft, Technik, Recht und Berufsorientierung. Zusammenhänge der einzelnen Gegenstandsbereiche innerhalb und untereinander ganzheitlich

zu erfassen und dabei verschiedene Perspektiven einzunehmen stehen im Zentrum des Fachunterrichts in Wirtschaft und Beruf.

Die Schülerinnen und Schüler werden auf ihre gegenwärtigen bzw. zukünftigen Rollen als Konsumentinnen und Konsumenten, Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer, Unternehmerinnen und Unternehmer sowie Staatsbürgerinnen und Staatsbürger in einer zunehmend komplexeren wirtschaftlichen, beruflichen, rechtlichen, technisierten und durch Innovationen geprägten Welt vorbereitet. Durch die europäische und globale Vernetzung sowie durch Anpassungsprozesse im Rahmen der Sozialen Marktwirtschaft wird ihr Leben mitbestimmt. (ebd.)

Dazu werden die im Kompetenzstrukturmodell benannten prozessbezogenen Kompetenzen „Handeln“, „Analysieren“, „Kommunizieren“ und „Beurteilen“ benötigt und müssen dementsprechend gefördert und ausgebildet werden. So bedeutet „Handeln“ als prozessbezogene Kompetenz das prinzipielle Verstehen und „Beurteilen“, ebenfalls als prozessbezogene Kompetenz ausgewiesen, von wirtschaftlichen Sachverhalten als Grundlage von Entscheidungen. Daraus ergibt sich die Kompetenz zur aktiven, mündigen gesellschaftlichen Partizipation. Handlungssituationen müssen systematisch und strukturiert analysiert, wiederum als prozessbezogene Kompetenz im Strukturmodell genannt, und mit eigenen Kompetenzen verknüpft werden, um in das eigene Wissen integriert zu werden. Hier zeigt sich der konstruktivistische Lernbegriff im bayerischen (Mittel-)Schulkontext sehr deutlich. Beim Aspekt „Kommunizieren“ geht es um die fachlich und situativ angemessene Präsentation von Analyseergebnissen, fachspezifischen Inhalten und der eigenen reflektierten und kritischen Meinung, welche das ganzheitliche Beurteilen von Handlungssituationen und daraus resultierende Handlungskonsequenzen miteinschließt (vgl. ebd.). Adressatengerechtes Formulieren stellt dabei beispielsweise eine Teilkompetenz dar. Der jeweilige Fachlehrplan weist nicht nur Verknüpfungen zu übergreifenden Bildungszielen aus, sondern zeigt auch Querverbindungen zu anderen Fächern. Beim Beispiel des adressatengerechten Kommunizierens werden Inhalte und Kompetenzanforderungen aus den Fächern Deutsch, wie auch Wirtschaft und Kommunikation relevant, wenn es um das konkrete und korrekte Formulieren von Texten und/oder Erstellen von Präsentationen geht.

Der Lehrplan für das Fach Wirtschaft und Beruf weist Anknüpfungspunkte zu fächerübergreifenden Bildungszielen auf. Dabei wird der Beitrag des Faches zur „Ökonomischen Verbraucherbildung“, zu „Technikbildung“, zum „Sozialen Lernen“, zur „Berufsorientierung“, die auch ein Teilbereich des Faches als solches ist, zur „Werteerziehung“ und zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ explizit genannt (vgl. ebd. 2020f).

Für die Bereiche „Berufsorientierung“ und „Ökonomische Verbraucherbildung“ nimmt das Fach Wirtschaft und Beruf die Stellung eines Leitfachs (vgl. ebd. 2010) ein. Während die

Inhalte des Bereichs „Berufsorientierung“ auf fächerübergreifender Ebene im LehrplanPlus vor allem in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Arbeitsagentur dargestellt werden (vgl. ebd. 2020g), hebt das Kultusministerium die Bedeutung der Ökonomischen Verbraucherbildung hervor, indem dafür eigene Richtlinien zur schulischen Umsetzung definiert werden. Unter Verbraucherbildung sind dabei Kompetenzen zu verstehen, die zu „[...] einem verantwortungsvollen, nachhaltigen und wertorientierten Konsumhandeln befähigen.“ (vgl. ebd.) Verbraucherbildung „[...] bezieht sich auf alle Bereiche des menschlichen Lebens, in denen Konsum stattfindet [...]“ (vgl. ebd. 2010, 22) und setzt sich mit den ökonomischen, ökologischen, technischen, rechtlichen, politischen, kulturellen, ethischen sowie sozial- und naturwissenschaftlichen Dimensionen verschiedener Gegenstandsbereiche auseinander. (vgl. ebd.) Die Verbindung zu den ausgewiesenen Perspektiven des Kompetenzstrukturmodells für das Fach Wirtschaft und Beruf wird hier deutlich. Dabei wird als übergeordnete Zielsetzung das Leitbild der bayerischen Verbraucherpolitik zitiert „der mündige Verbraucher, der selbstbestimmt und verantwortungsbewusst am Marktgeschehen teilnimmt und seine Wahlfreiheit ausübt“ (ebd., 23)

„Alle verbraucherbildenden Maßnahmen zielen darauf ab, bei Schülerinnen und Schülern Bereitschaft zum aktiven Handeln und tatsächlichen Durchsetzen berechtigter Interessen zu wecken.“ (ebd., 24)

„Sie sollen lernen, für ihr Konsumhandeln Verantwortung zu übernehmen und erkennen, wie sie die Rahmenbedingungen ihres Handelns selbst aktiv gestalten können.“ (ebd., 23)

Damit trägt der Bereich der ökonomischen Verbraucherbildung im Rahmen des Leitfachs Wirtschaft und Beruf zum Erwerb partizipatorischer Fähigkeiten bei, welche im Kompetenzstrukturmodell des Fachs (Abb. 18) überwiegend der Staatsbürgerperspektive zuzuordnen sind.

Die Funktion eines Leitfaches übernimmt das Fach Wirtschaft und Beruf auch in Bezug auf die fachpraktischen, berufsorientierenden Fächer der bayerischen Mittelschule. Darauf verweisen die jeweiligen Fachprofile. Wenn für Wirtschaft und Beruf im Fachprofil erläutert wird,

Die Ziele des Faches Wirtschaft und Beruf können am besten erreicht werden, wenn ausgewählte Kompetenzerwartungen und Inhalte in Kooperation mit anderen Fächern, vor allem den berufsorientierenden Wahlpflichtfächern *Technik, Ernährung und Soziales, Wirtschaft und Kommunikation*, dem Fach *Werken und Gestalten* sowie den Wahlfächern *Informatik* und *Buchführung* erarbeitet werden. (ebd. 2020h.)

findet sich analog dazu beispielsweise im Fachprofil für Ernährung und Soziales:

Das berufsorientierende Wahlpflichtfach Ernährung und Soziales bildet mit dem Fach *Wirtschaft und Beruf* sowie den berufsorientierenden Wahlpflichtfächern *Technik* und *Wirtschaft und Kommunikation*

das *Lernfeld Berufsorientierung*. Deshalb ist eine fächerübergreifende Zusammenarbeit mit dem Ziel der Projektprüfung, insbesondere mit dem Leitfach *Wirtschaft und Beruf*, von entscheidender Bedeutung. Themen aus dem Fach *Wirtschaft und Beruf* können praktisch aufgegriffen und exemplarisch umgesetzt werden. Auch berufsorientierende Maßnahmen erfordern kooperatives Arbeiten in diesem Lernfeld. (ebd. 2020i).

Methodisch-didaktisch unterstützt wird die Verwirklichung der fachlichen und übergreifenden Bildungsziele aus Sicht des Lehrplans durch Kooperationen und Zusammenarbeit mit externen Partnern vielfältiger Art. Darauf weist nicht nur der LehrplanPlus hin, sondern auch die entsprechenden Ausführungen in den Richtlinien zur „Ökonomischen Verbraucherbildung“ oder der Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit

Durch entsprechenden Einsatz spezifischer Methoden, wie z. B. Warentest, Schülerfirma, Betriebserkundung, Betriebspraktikum, Projekt wird die Realisierung der Bildungsziele weiterhin unterstützt. Die Methodik des Projekts nimmt dabei für das Fach Wirtschaft und Beruf eine herausragende Stellung ein, da der LehrplanPlus „Projekt“ als übergeordneten Lernbereich dies verbindlich vorschreibt. Mindestens einer der übrigen Gegenstandsbereiche des Faches, also z.B. Recht oder Arbeit, muss innerhalb des Schuljahres mit der Projektmethode umgesetzt werden. Über alle Jahrgangsstufen hinweg wird sukzessive vorgegangen, vom projektorientierten Vorgehen in Jahrgangsstufe 5 über die leittextorientierte Projektarbeit hin zur sogenannten leittextbasierten Projektprüfung als vollständige Handlung in Jahrgangsstufe 9 bzw. 10 (vgl. ebd. 2020f). Im Gegensatz zu den anderen Fachbereichen wird bei den Ausführungen zum übergeordneten Bereich „Projekt“ nicht in Niveaustufen für Regel- und Mittlere-Reife-Klassen unterschieden. Die schrittweise Vorgehensweise mit Zunahme der Komplexität gilt für alle Kompetenzbereiche und Kompetenzerwartungen im Fach Wirtschaft und Beruf. Durch diese Betonung und Verbindlichkeit fächerverbindenden, mindestens projektorientierten Arbeitens und dem Klassenleiterprinzip der Mittelschule können Vorgaben der Stundentafel gleichermaßen aufgelöst und gewinnbringend genutzt werden. So lassen sich in der neunten Jahrgangsstufe die Kompetenzerwartung nach Ableitung persönlicher Konsequenzen für den beruflichen Werdegang aus dem Fach Wirtschaft und Beruf und die Kompetenzerwartung nach Entwicklung von Zukunftsperspektiven aus dem Fach katholische Religionslehre beispielsweise im Rahmen der Kompetenzerwartung des Faches Deutsch nach Texterschließung zeitgleich vermitteln (vgl. ebd. 2020j). Damit werden Unterrichtsstunden effektiv genutzt und lassen sich Freiräume zur Individualisierung, Vertiefung und Differenzierung schaffen.

### **11.3.2 Das Fach Wirtschaft und Beruf als curricularer Anknüpfungspunkt für Service-Learning**

Das Fach Wirtschaft und Beruf als Kern- und Leitfach, in der bayerischen Mittelschule regelmäßig von der Klassenleitung unterrichtet, erscheint geradezu prädestiniert zu sein als curricularer Ausgangspunkt für Service-Learning. Es werden Fähigkeiten und Kompetenzen als Inhalte genannt, die mit den Voraussetzungen für Engagement im Einklang stehen, wenn es im Lehrplan z. B. heißt, dass die Schülerinnen und Schüler essenzielle Schlüsselkompetenzen wie Rücksichtnahme, Kritikfähigkeit, Teamarbeit und Arbeitstugenden erwerben oder dass sie verantwortungsbewusstes Handeln erlernen und Grundhaltungen für das gesellschaftliche Zusammenleben, wie Respekt und Toleranz erwerben (vgl. ebd. 2020f).

Aus dem Lernbereich Berufsorientierung lassen sich Inhalte und unter Umständen auch Engagement-Orte und Partner für Service-Learning ableiten. Die methodischen Vorschläge und verbindlichen Vorgaben, wie Betriebserkundungen bieten hier die Möglichkeit Bedarfe zu identifizieren.

Vor allem die grundsätzliche Multiperspektivität des Faches, wie im Kompetenzstrukturmodell (Abb. 18) dargestellt, erscheint günstig im Hinblick auf Service-Learning, da sie Reflexion, also das Betrachten der eigenen Handlungen aus anderer Warte, als zentrales Element aufweist. Durch Übernahme der Perspektiven des Verbrauchers, des Unternehmers, des Arbeitnehmers und des Staatsbürgers werden unterschiedliche Sichtweisen gleicher Sachverhalte nachvollziehbar. Gerade für diese Perspektivübernahme kommt der Anknüpfung „Ökonomischen Verbraucherbildung“ an Wirtschaft und Beruf als Leitfach eine bedeutsame Rolle zu, wenn eigene Handlungen in Verbindung mit daraus resultierenden Konsequenzen in Verbindung gebracht werden. Das Verstehen und das Verständnis für die Meinung anderer, wie auch das Zustandekommen von Mehrheitsbeschlüssen nach demokratischen Prinzipien und die Möglichkeit der eigenen Einflussnahme, werden gefördert. Durch Rollenübernahme, z. B. als Geschäftsleitung einer Schülerfirma, können eigene Stärken und Schwächen wie auch Wertvorstellungen durch das Erleben von Konsequenzen des eigenen Handelns reflektiert und gefördert werden. Diesen Zielsetzungen wird auch die explizit genannte und herausgestellte Projektmethode gerecht, die darauf ausgelegt ist, komplexe Zusammenhänge zu erfahren und Herausforderungen anzugehen. Die geforderten Prozesse und Handlungen des Kompetenzstrukturmodells, analysieren, recherchieren, beurteilen und handeln entsprechen

den Lern- und Handlungsschritten John Deweys im Projekt und Kolbs Lernzyklus des Erfahrungslernens (vgl. 9.3 und 9.4).

Die explizite Theorie-Praxis-Verknüpfung des Faches in Projekten, verschiedenen Praktika, Erkundungen und simulativen Methoden wie Warentests, stehen in einer Tradition mit Service-Learning als handlungs-, lösungs- und erfahrungsorientierte Methode. Auch durch dialogische Auseinandersetzungen u.a. innerhalb der eingesetzten Methoden und Kooperationen entwickelt sich ein reflektiertes und bewusstes Selbstbild, das eine an gesellschaftlichen Normen und Werten orientierte Partizipation und Verantwortungsübernahme erlaubt.

Das Fach Wirtschaft und Beruf weist zudem ein hohes Maß an Echtheit im Sinne der realen Bedarfe auf, wenn z. B. Projekte oder Schülerfirmen als Methode eingesetzt werden und Schülerinnen und Schüler am echten Markt als Handelnde auftreten. Eine Einordnung oder Unterordnung der Methoden des Faches innerhalb von Service-Learning erscheint gut umsetzbar, wenn, wie bereits genannt, z. B., Bedarfe bei Betriebserkundungen identifiziert werden oder Elemente eines Schülerpraktikums einfließen können. So stellen sich die Zielsetzungen und Merkmale von Service-Learning nahezu kongruent mit einer großen Anzahl der inhaltlichen, wie auch methodisch-didaktischen Vorgaben des Faches Wirtschaft und Beruf dar. Damit lassen sich auch mögliche Vorbehalte von Lehrkräften gegenüber Service-Learning aufgrund beispielsweise befürchteten Mehraufwands, wie von Backhaus-Maul und Roth (2013) für den Hochschulbereich nachgewiesen, reduzieren. Auch gegen Befürchtungen von Eltern in Bezug auf das mögliche Verfehlen von Bildungszielen und Abschlüssen aufgrund vermeintlicher Konzentration auf außerschulisches Engagement kann mit dieser Inhalts- und Methodenverknüpfung argumentiert werden.

Die fachliche Konzentration auf gegenwärtige und künftige gesellschaftliche Rollen als Wirtschaftsbürger garantiert u. a. Schülerorientierung, Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz und bietet zudem Gelegenheiten der Kontaktaufnahme zu Eltern und Anlässe sozialer Interaktionen in der Realität. Bei diesen Begegnungen in der Realität können Einstellungen und Werte in praktischen Handlungen nachgewiesen werden, wie im Modell zur Demokratiekompetenz von Mauz und Gloe (2019) dargestellt (vgl. Abb. 11). Beispielsweise, wenn in Jahrgangsstufe 8, aufgrund der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit der rechtlichen Ausgestaltung von Arbeitsschutzmaßnahmen, deren Sinnhaftigkeit nachvollzogen wird und die entsprechenden Schutzmaßnahmen am Praxisort eingehalten werden, um sich selbst und andere zu schützen oder wenn Kaufentscheidungen differenziert und wertorientiert durch Schülerinnen und Schüler reflektiert werden.

Das Fach Wirtschaft und Beruf als Kern- und Leitfach stellt durch seine Vielfalt an Inhalten, methodisch-didaktischer Ausrichtung und möglichen Verknüpfungen einen geeigneten curricularen Ausgangspunkt für Service-Learning im Mittelschulbereich dar. An dieser Stelle kann eine Art Komplettierung des Rahmen-Prozess-Modells für den Mittelschulbereich erfolgen und erläutert werden.



## 12. Das Rahmen-Prozess-Modell von Service-Learning für den Gesamtkontext der bayerischen Mittelschule

Ausgehend von den Ausführungen im bildungswissenschaftlich theoretischen Teil der Arbeit und der Darstellung der bayerischen Mittelschule lassen sich Wirk- und Handlungsebenen im Modell (Abb. 19) darstellen.

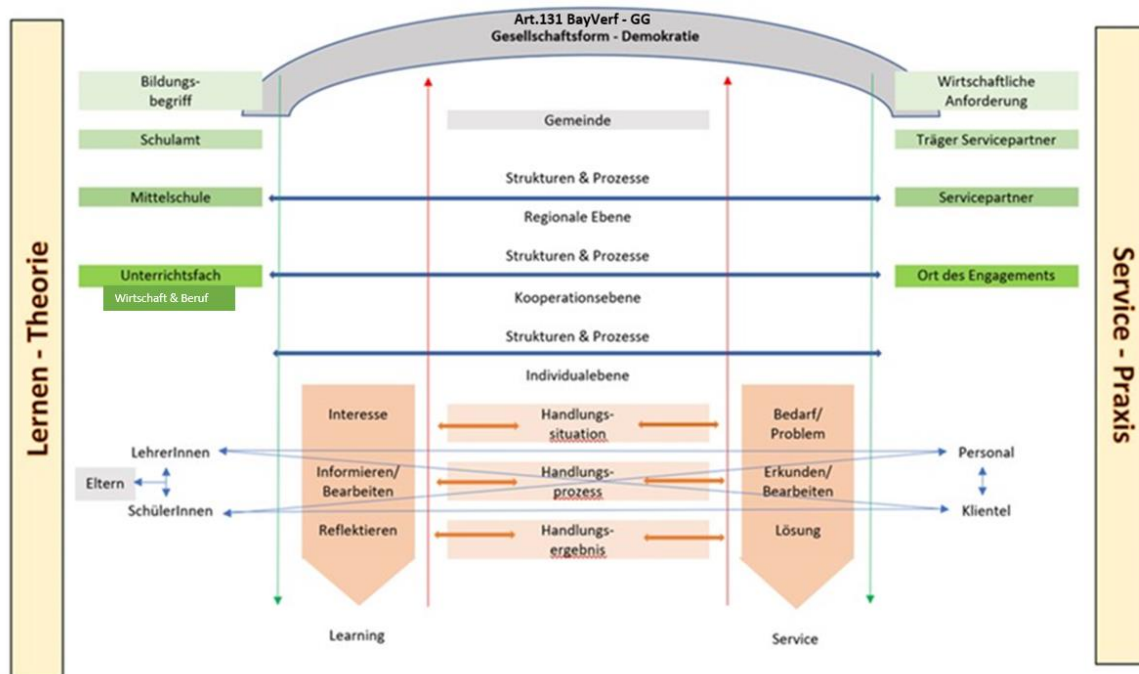


Abbildung 19 Rahmen-Prozess-Modell für den bayerischen Mittelschulbereich eigene Abbildung (größere Abbildung siehe Anhang D)

Dabei bildet die demokratische rechtsstaatliche Grundordnung des Grundgesetzes und der Art.131 BayVerf den übergeordneten Rahmen, in dem sich die Gemeinde bzw. Gemeinschaft befindet und Bildung, wie alles gesellschaftliche Handeln, stattfindet.

Der Bildungsbegriff nach Klafki bestimmt mit seiner Ausrichtung nach Selbst- und Mitbestimmung in einem akzeptierten demokratischen Miteinander den unterrichtlichen Rahmen. Das Kultusministerium und die Schulämter bestimmen dabei Inhalte, Ziele und Rahmenbedingungen des Unterrichts in den einzelnen Schulen bzw. Schularten durch die Curricula. Die fachliche Anbindung von Service-Learning bestimmt dabei nicht nur die theoretische Inhaltsverbindung, sondern auch die Auswahl des Service, damit Praxisbereichs, in dem Service und Lernen stattfinden. Das Wirtschaftssystem, das bestimmte Anforderungen an alle Akteure innerhalb des Gesellschafts- und Wirtschaftslebens stellt, wirkt damit indirekt auf den Bildungssektor ein, ist Teil der Gemeinschaft im Rahmen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung. Die Träger der Servicepartner bzw. die Servicepartner selbst

sind wiederum Akteure innerhalb des Wirtschaftssystems, generieren Ansprüche, Erwartungen und entwickeln Bedarfe an unterschiedlichen Orten. Durch Abgleich der Fachinhalte mit Bedarfen ergeben sich Orte des Engagements für Schülerinnen und Schüler, an denen sie praktisch tätig werden, Erlerntes überprüfen und neues Wissen im Sinne eines konstruktivistischen Lernbegriffs generieren können. Agierende sind dabei Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrkräfte, Klientel und Personal des Servicepartners. Je nach Bedarf und Ausgestaltung der Bedarfsdeckung als Handlungs- und Lernsituation und entsprechender Bewertung, wirken die Lösungen in Richtung Servicepartner oder Träger auf Seiten des Service bzw. der Praxis und in Richtung Schulamt oder Ministerium auf Seiten der Schule, der Theorie. Illustriert werden kann dieser Gedanke damit, dass eine Zusammenarbeit mit Schulen in Form von Service-Learning von Trägern konzeptionell verankert wird oder aber Service-Learning als verbindliche Methode in Lehrplänen festgeschrieben wird.

Das Modell vermag zudem aufzuzeigen, dass es auf allen Ebenen gleichberechtigt gegenüberstehende Akteure gibt, zwischen denen Prozesse ablaufen und Strukturen bestehen, die sich gegenseitig beeinflussen. So stehen sich der Servicepartner und die einzelne Mittelschule auf regionaler Ebenen gegenüber, das Unterrichtsfach dem Ort des Engagements. Wie bereits erläutert bestimmt das Unterrichtsfach die inhaltliche Ausrichtung innerhalb des Engagements und das Engagement vor Ort beeinflusst, welche Themen in der Theorie, also in das unterrichtliche Geschehen miteinfließen. Entscheidend dabei sind jedoch die Beziehungen und deren Ausgestaltung auf der Individualebene. Beispielsweise können Servicepartner und Engagement-Orte so gewählt werden, dass sie dem Bildungsziel der Berufsorientierung entsprechen. Oder der Bedarf nach bestimmten Produkten eines Servicepartners erfordert die theoretische Auseinandersetzung mit Produktentscheidungen in Form eines Warentests im unterrichtlichen, lehrplangemäßen Alltag, was wiederum der Anbindung an das Bildungsziel der ökonomischen Verbraucherbildung entspricht. Die curriculare Anbindung im Modell bleibt mit dem Begriff „Unterrichtsfach“ allgemein, da verschiedene fachliche Anbindungen im Mittelschulbereich denkbar sind. Als eine Möglichkeit, die für den Forschungsprozess bestimmend ist, wird das Fach Wirtschaft und Beruf in das Modell eingeordnet. (Abb. 21) Gemeinsam sind dem Bildungs- und dem Projektbegriff in Service-Learning die Ausrichtung auf Demokratiebildung, die Theorie-Praxis-Verknüpfung und das Handeln an realen Bedarfen, welche ideal mit dem Fach Wirtschaft und Beruf korrespondieren.

Die Individualebene spielt bei der Konzeption von Service-Learning unter Berücksichtigung der bisherigen Ausführungen die zentrale Rolle. Hier ist der Ort, an dem Interesse geweckt

werden kann, an dem Motivation erzeugt werden kann und an dem die konkreten, sichtbaren Handlungen ablaufen, um Bedarfe zu decken. Von der Individualebene aus lässt sich Service-Learning didaktisch-methodisch planen und in den Gesamtkontext einpassen.

Bei der Planung beeinflussen Individualkontexte, u. a. auf Ebene der einzelnen Akteure, wie auch auf der Ebene der einzelnen Mittelschule die Konzeption von Service-Learning. Diese Einflüsse werden im Modell nicht abgebildet. Die Darstellung des didaktischen Dreiecks Lehrer-Schüler-Eltern verweist aber in diese Richtung.

Anhand des Rahmen-Prozess-Modell, auf Basis weiterer didaktischer Modelle und strukturiertem Vorgehen zur Analyse von Unterricht (z. B. nach Wilbers 2012, 92), wird für das Forschungsvorhaben ein Service-Learning Konzept konkretisiert und umgesetzt, wie ab dem nächsten Kapitel ausführlich dargestellt. Innerhalb der vorskizzierten zweiten Phase des DBR werden weitere Entwicklungsschritte gegangen.

### **13. Service-Learning in der unterrichtlichen Wirklichkeit**

Um ein konkretes Service-Learning für die iterativen Zirkel im DBR entwickeln zu können, müssen die Ausgangssituation im Untersuchungsfeld und in Bezug auf die konkrete Untersuchungsgruppe genau analysiert und entsprechende Schlussfolgerungen gezogen werden. Einige Schritte dieser Kontextanalyse und der Entwicklung, explizit durch die Entscheidung für die curriculare Anbindung an das Fach Wirtschaft und Beruf, wurden bereits gegangen. Für die Kontextanalyse i.e.S. müssen Aspekte v.a. der Individualebene bzw. des unmittelbaren Untersuchungsfeldes dargelegt werden. Darüber hinaus gehört die Offenlegung von Vorannahmen und des Vorverständnisses der Forschenden zu den Anforderungen innerhalb eines qualitativen Forschungsvorhabens, da sie Einfluss auf die Designentwicklung, das Vorgehen im Feld, die Analyse und Interpretation von Daten haben.

#### **13.1 Darlegung von Vorannahmen und Vorverständnis**

Kein Forschungsdesign, dem Beobachtungen und Interaktionen zu Grunde liegen, ist frei von der subjektiven Wirklichkeitskonstruktion Forschender. Dieser Fakt muss Berücksichtigung finden, indem die Vorannahmen und das Forschungsvorgehen transparent gemacht werden. Die Vorannahmen und das Vorverständnis stehen in Zusammenhang mit der Individualität Forschender. Das klassische Eisbergmodell nach Freud, das in einer Vielzahl von Disziplinen Einsatz findet, verdeutlicht anschaulich, dass Vorannahmen, die für das sichtbare Handeln verantwortlich sind, durch Werte, Einstellungen, Erfahrungen, beeinflusst sind (vgl. Gerrig &

Zimbardo 2008, 517-521). Im Forschungsprozess geht es dabei nicht um die Offenlegung der Persönlichkeitsstruktur, sondern um Transparenzmachung bezüglich der Vorannahmen zum Forschungsgegenstand. Dabei muss kritisch angemerkt werden, dass es in der Natur der Sache liegt, dass einzelne Faktoren trotz allem Willen zur Selbstreflexion und Offenlegung im Unterbewussten Forschender bleiben.

Vom Vorverständnis, den Erfahrungen, Werten und Kenntnissen ist abhängig, welchen Weg Forschung nehmen kann und wie zu vertieften Erkenntnissen gelangt wird. Nach Danner (2006) verfügt jeder Mensch über eine Vorstellung, über ein Vorverständnis, zu einem Gegenstandsbereich, mit dem er sich in irgendeiner Form auseinandersetzen will. Ohne dieses, so Danner, würde der Einzelne überhaupt nicht den Antrieb zur Auseinandersetzung verspüren (vgl. Danner 2006, 61- 62).

Auf Grundlage dieses Vorverständnisses, das gleichermaßen aus einer diffusen vagen Vorstellung oder einem vertieften Verständnis bestehen kann, lässt sich durch weitere Auseinandersetzung mit einem Text oder Gegenstand weiteres Verständnis auf höherer Ebene entwickeln. Nach Danner (2006) verlaufen diese Entwicklungen spiralig. Die aktive Beschäftigung, Auseinandersetzung mit einem Gegenstand oder Erfahrungen zum Gegenstand führen zu neuem Wissen, das in bestehende Wissensstrukturen eingebaut wird bzw. zum bisherigen Verständnis addiert wird. Weitere Auseinandersetzungsschritte erfolgen demnach auf einem sich stetig fortentwickelnden Kenntnisstand. Zusätzlich verändern sich mit dem Fortgang eines Forschungsprozess Einstellungen, Werte und der Erfahrungshorizont.

Forschungslage und theoretische wie praktische Auseinandersetzung beeinflussen dabei Erfahrungen und Alltagsempirie Forschender, erzeugen weitere Vorannahmen, auf höherer Ebene oder mit vertieften Kenntnissen und beeinflussen damit wiederum das Vorgehen im Forschungsprozess. Nach Mayring (2016) beeinflusst das Vorverständnis die Interpretation von Analyseergebnissen, entwickelt sich am Gegenstand weiter und kann nur durch Transparenz überprüfbar werden (vgl. ebd., 29-30.). Dabei ist davon auszugehen, dass Vorannahmen und Vorverständnis bereits ab dem Augenblick wirken, wenn ein Forschungsinteresse entwickelt wird. Die Beeinflussung durch ein, je nach Zeitpunkt des Forschungsablaufs, erweitertes Vorverständnis bzw. Gegenstandsverständnis gilt für alle Phasen innerhalb eines Forschungsprozesses. In einem DBR kann das Fortschreiten in iterativen Zyklen als hermeneutische Spirale begriffen werden. Das Vorverständnis für die Konzeption eines Service-Learning, das für die Mittelschule konzipiert wird, um notwendige

Gestaltungsparameter zu erforschen, resultiert dabei aus den praktischen Erfahrungen als Mittelschullehrkraft und der theoretischen Auseinandersetzung mit Service-Learning, die in weiten Teilen die ersten Abschnitte der Arbeit ausmacht.

Zu Beginn der Entwicklungsphase spiegelt es sich im Arbeitsbegriff und im Rahmen-Prozess-Modell wider. Die Vorannahme, dass Service-Learning einer spezifischen methodisch-didaktischen Umsetzung bedarf, leitet den gesamten Forschungsprozess und entspricht dem Hauptforschungsinteresses. Die Konzeption des Service-Learning innerhalb der einzelnen Designzyklen basiert auf den Annahmen, dass

- Service-Learning ein Bildungsformat ist, das eine große Bandbreite an methodisch-didaktischen Möglichkeiten bietet und damit die Chance Vorgaben des LehrplanPlus optimal und effizient umzusetzen (vgl. 9.4, 11.1.2 und 11.3),
- Ausbildungsreife, Handlungskompetenz und Demokratiebildung sich innerhalb eines Service-Learning im Sinne des Lehrplans für Mittelschulen in Bayern fördern lassen (vgl. 11.1),
- sich mit Service-Learning der Bildungsbegriff nach Klafki (vgl. 9.2), Unterrichtsprinzipien wie Offenheit, Schülerzentrierung, Differenzierung, Lebenswelt- und Gegenwartsbezug, Zukunftsrelevanz und „guter Unterricht“ (Mayer 2014, Wiater 2012) in konstruktivistischer Weise verwirklichen lassen (vgl. 9.3),
- der Erfolg von Service-Learning entscheidend von Reflexion und Feedback abhängig ist, wobei die psychologischen Voraussetzungen der Lernenden große Relevanz für die Konstruktion des Service-Learning aufweisen,
- Service-Learning nur als Gemeinschaftsaufgabe aller Akteure und Ebenen gelingen kann und daher einer qualitativ hochwertigen Planung und Durchführung bedarf (vgl. 6.3),
- Transparenz und Öffentlichkeitsarbeit entscheidend für die Einstellung der Beteiligten, und damit entscheidend für das Gelingen des Vorhabens und dessen Implementierung sind (vgl. 6.3.2) und
- von Service-Learning alle Beteiligten auf allen Ebenen profitieren (vgl. 6.4).

### **13.2 Vorgehen, Besonderheiten und Zugang zum Feld**

Die Vorannahmen werden am konkreten Service-Learning, das es zunächst zu entwerfen galt, in insgesamt zwei bzw. drei Zyklen umgesetzt und überprüft. Ziel ist es, die Grundannahme der Notwendigkeit einer besonderen Gestaltung von Service-Learning zur Förderung von Handlungskompetenz und Demokratiebildung im Mittelschulbereich zu überprüfen und damit die Forschungsfrage nach der spezifischen Gestaltung zu beantworten.

Für die iterativen Designzyklen des DBR muss ein Service-Learning Konzept entwickelt werden, das auch auf Erfahrungen und Alltagstheorien der Praktikerinnen und Praktiker, die damit arbeiten (sollten), beruht und das den spezifischen Ausgangskontext berücksichtigt, um eine weitere Implementierung wahrscheinlich werden zu lassen.

Im Gegensatz zu üblicher Schulforschung, bei der Forschende als Beobachter, im Nachgang Konstruierende, durchaus in einem hohem Maß an Distanz unter klarer Rollenverteilung im schulischen Umfeld agieren, weist dieser Forschungsprozess die Besonderheit auf, dass, analog hochschulischer Forschung, eine Art „Selbstbeforschung“ stattfindet. Davon spricht Euler (2014), wenn Forschende gleichermaßen der Wissenschaft und Praxis innerhalb des Forschungsprozesses zugeordnet werden können. Eine ausgebildete Mittelschullehrkraft, die in der beforschten Gruppe während der Durchführungsphasen des DBR nicht nur beobachtet und evaluiert, sondern in der unmittelbaren Situation praktisch (mit-) agiert, zwischen der Rolle als Forschende und aktive Lehrkraft wechselt, „beforscht sich selbst“. Der DBR kann unter diesen Bedingungen nur als „Response Research“ (vgl. Euler 2014, 36) erfolgen, da ein Einfluss der eigenen Erfahrungen in dieser besonderen Forschungssituation nur schwer auszuschalten ist. Aus dieser Doppelrolle resultiert primär der Zugang zum Feld. Die Wahl der Mittelschule, an der die iterativen Designzyklen durchgeführt werden, wird durch die ehemalige eigene Tätigkeit an der Schule befördert. Die Schulleitung, die Service-Learning als neues Bildungsformat einführen will, unterstützt das Forschungsvorhaben.

Die Implementierungsabsicht von Service-Learning im Sinne einer Innovation an der Schule stellt eine weitere, bei der Entwicklung zu berücksichtigende Besonderheit innerhalb des Forschungsprozesses dar. Dadurch werden Entwicklungsschritte über die Konzeption des unmittelbaren Service-Learning Konzepts hinaus notwendig. Beispielsweise werden verschiedene Schritte zur Vorstellung und Transparenzmachung des Bildungsformats Service-Learning mitentwickelt, was in engem Zusammenhang einer möglichst erfolgreichen Implementierungsstrategie steht. Die Anstrengungen um Transparenz begünstigen eine weitere

Öffnung des Forschungs- und Untersuchungsfeldes und eine sukzessive Erweiterung von Zugängen. Die Schülergruppe für das Untersuchungsdesign konnte durch die Vorstellung und Transparentmachung des Bildungsformats im Kollegium der Schule gefunden werden. Zur Erhöhung der Transparenz und für weitere Kontextanalysen im DBR wurde u. a. eine „vorbereitende Unterrichtssequenz“ geplant und durchgeführt. Innerhalb dieser liefen Prozesse der Kontextanalyse parallel mit Durchführungs- bzw. Entwicklungsphasen ab. So wurde die Schülergruppe durch eine umfangreiche Vorabhebung empirisch erfasst. Durch Befragungen von Lehrkräften und Personal, möglicher Kooperationspartner, den Einsatz psychologischer Skalen z. B. zur Leistungsmotivation und zu Attribuierungsstilen, durch die Berücksichtigung von Forschungsergebnissen und Erfahrungen von Akteuren im Untersuchungsfeld werden Voraussetzungen identifiziert und geschaffen, die den Zugang zum Feld stetig erweitern und die Entwicklungstätigkeit im ersten Designzyklus auf eine breite Wissensbasis stellen. Im Modell zum Forschungsablauf (vgl. Abb. 4) sind diese Prozesse als „dynamische Entwicklung“ zusammengefasst und unter 5.3. im Überblick bereits dargestellt. Im Anhang finden sich Erläuterungen zu dieser Unterrichtssequenz. Basierend auf dieser Vorarbeit kann für den ersten Designzyklus ein Service-Learning passgenau für die Gruppe des Untersuchungsdesigns im Mittelschulkontext konzipiert werden, das unter Berücksichtigung bekannter Gestaltungsparameter und Qualitätsmerkmale die Förderung von Handlungs- und Demokratiekompetenz fokussiert. Zur Evaluierung des ersten Designzyklus wurden Erhebungsinstrumente entwickelt und eingesetzt. Notizen zu beobachtbarem Verhalten, zu Gesprächen im Austausch mit verschiedenen Akteuren werden ebenso wie Materialien und Artefakte, beispielsweise aus Schülerhand, gesammelt und in einer Materialsammlung abgelegt. Im Anschluss werden die Daten der Erhebungsinstrumente einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, ausgewertet und notwendige Veränderungen am Service-Learning Konzept und am Design der Evaluationsinstrumente vorgenommen. Zusätzliche Erhebungsinstrumente werden konzipiert und terminiert. Diese Veränderungen werden dokumentiert und werden, so wie alle Erhebungsinstrumente, bei der Darstellung des detaillierten Forschungsprozesses auf Grundlage theoretischer Erkenntnisse und praktischer Erfahrungen begründet. Dies gilt auch für die Darstellung des zweiten Designzyklus, der im unveränderten Untersuchungsfeld, im ersten Designzyklus identifizierte Hinweise zur mittelschulspezifischen Gestaltung von Service-Learning, fokussiert. Die Auswertung der Erhebungen und Untersuchungen des zweiten Designzyklus, wiederum als qualitative Inhaltsanalyse angelegt, ergab, dass eine summative Auswertung beider Designzyklen bei einer Reihe der konzipierten

Erhebungsinstrumente sinnvoller ist als eine Auswertung mit reinem Bezug zum zweiten Designzyklus. Deshalb werden die Daten, die eine eindeutige Zuordnung zum zweiten Designzyklus erlauben, für dessen Evaluation genutzt und wird anschließend eine summative Auswertung beider Designzyklen durchgeführt, deren Ergebnisse zusätzlich quantitativ abgesichert werden. Im Ergebnis liefert diese summative Auswertung Erkenntnisse für die konkrete Schule, beispielsweise für die Weiterarbeit mit Service-Learning vor Ort oder zur Implementierung und bestätigt Prinzipien zur Gestaltung, die unter Umständen Generalisierung und Übertragung auf den (bayerischen) Mittelschulbereich erlauben. Diese Gestaltungsparameter wurden in einem dritten Designzyklus, unter stark veränderten Rahmenbedingungen und mit verändertem Design, in einer siebten und zwei zehnten Jahrgangsstufen an der gleichen Mittelschule weitergetestet und evaluiert. Der Zugang zum Feld konnte durch permanenten Beziehungsaufbau und -pflege in und außerhalb der Schule bzw. Klasse und durch Herstellen (öffentlichen) Interesses stetig erweitert und vertieft werden. Jeder abgeschlossene Designzyklus verändert die konkrete Ausgangssituation und die Vorannahmen. Durch das zyklische Vorgehen können schließlich neue Erkenntnisse für Theorie und Praxis gewonnen werden. Aus Gründen der Transparenz, der Einhaltung von Qualitätskriterien in einem DBR und der Selbstreflexion, die aufgrund der unter 13.1 beschriebenen „Selbstbeforschung“ notwendig ist, wurde von Beginn an die Materialsammlung auch als Art Forschungsportfolio genutzt, das Einflussfaktoren, Konflikte, Vorteile, die sich aus der beschriebenen Situation ergeben, verdeutlicht, erinnern und berücksichtigen lässt. Wo nötig, werden diese Aspekte transparent gemacht und dargestellt. Diese Materialsammlung ermöglicht darüber hinaus Explikation und Ansätze von Triangulation.

Dieser Forschungsprozess im DBR-Ansatz mit seinen drei iterativen Designzyklen, mit Recherche und Analyse, Konstruktion und Testung, Evaluation, Ergebnissicherung und Veränderung bis hin zu gesicherten Erkenntnissen für Theorie und Praxis wird im folgenden Teil der Arbeit detailliert, inklusive aller forschungsmethodischen Entscheidungen und Erhebungsinstrumente, wie er zur Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage nach der Gestaltung von Service-Learning zur Förderung von Handlungskompetenz und Demokratiebildung in der bayerischen Mittelschule durchgeführt wurde, dargestellt.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Im Anhang A0 findet sich eine tabellarische Übersicht aller Erhebungsinstrumente und aller analysierten Materialien mit ergänzenden Angaben zur Anonymisierung und Verschlüsselung. Falls nötig werden dazu in den folgenden Darstellungen weitere Hinweise und Erläuterungen gegeben



### **13.3 Die Ausgangslage an der Mittelschule des Untersuchungsdesigns – Kontextanalyse i.e.S.**

Die Entscheidung, das Forschungsvorhaben zu unterstützen, war an der Schule zunächst die alleinige Entscheidung der Schulleiterin. Nach mehrjähriger Schulleitungstätigkeit an einer Montessorischule war sie im Schuljahr 2016/2017 in den Regelschuldienst zurückgekehrt. Ihr Ziel war es, zügig Schritte der Schulentwicklung voran zu gehen, wobei ihr Service-Learning eine geeignete Methode erschien. Ein persönlicher Fokus der Schulleitung lag auf einer besseren Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf das künftige Leben durch möglichst viele persönliche Erfahrungen und Praxiskontakte. Einen weiteren Fokus richtete sie auf politische Bildung.

Während die Schulleitung vom Vorhaben überzeugt war und eine Einführung des Service-Learning für die komplette Sekundarstufe anstrebte, wurde offensichtlich, dass der Lehrkörper nicht nur auf die neue Schulleitung, sondern vor allem auf die Idee der Einführung bzw. Durchführung von Service-Learning mit Skepsis reagierte. Im Rahmen einer schriftlichen Befragung lehnen die Lehrkräfte der Mittelschule, die mit dem Unterricht des Fachs AWT bzw. Wirtschaft und Beruf betraut sind, mehrheitlich eine Beteiligung ihrer Schülerinnen und Schüler an einem Service-Learning Konzept im laufenden und kommenden Schuljahr ab. Ihre Ablehnung begründen sie mit organisatorischen Aspekten, „Einsatz an mehreren Schulen“ (LK3-7), mit dem Wunsch abwarten zu wollen (vgl. LK1-7) und mit der Einschätzung des Zeitaufwands als zu hoch (vgl. LK2-7). Die Einschätzung eines hohen Zeitbedarfs zeigt sich auch an den von den Lehrkräften geforderten Voraussetzungen für den Einsatz von Service-Learning: So hält es eine Lehrkraft für eine notwendige Rahmenbedingung, dass Service-Learning wenig Unterrichtszeit beansprucht, nicht in einer Abschlussklasse stattfindet und zudem zusätzlich in der Freizeit stattfinden muss (LK2-8), eine andere hält es für essenziell, den Unterrichtsstoff zu reduzieren (LK3-8).

Die Klassenleitung der achten Klasse des Regelzugs erklärte, in ihrer Klasse mit Service-Learning arbeiten zu wollen und das Forschungsvorhaben zu unterstützen, wodurch die Gruppe des Untersuchungsdesigns festgelegt wurde.

Für die Umsetzung und Zusammenarbeit formuliert die Lehrkraft eindeutige Bedingungen zur Integration des Forschungsvorhabens in ihren unterrichtlichen Alltag. Die Lehrkraft sieht es als unerlässlich an, dass das Vorhaben, wie auch die Methode, transparent an Schülerinnen, Schüler und Eltern weitergegeben werden muss und mögliche Bedenken von deren Seite so weit als möglich auszuräumen sind. Beispielsweise werden Ängste angenommen, dass für „normalen“

Unterricht keine Zeit mehr bleibt und dadurch Prüfungsvorbereitung in den Fächern Deutsch oder Mathematik vernachlässigt wird.

Für den eigenen Unterricht wurde von der Lehrkraft der Wunsch nach Effektivität, sinnvoller Zeitnutzung und einsetzbaren Materialien geäußert. Diese Äußerungen sind damit zum großen Teil deckungsgleich mit den Aussagen aus der Befragung der Lehrkräfte, an der die Lehrkraft selbst nicht teilgenommen hatte. Als notwendige Voraussetzungen für das Umsetzen der angestrebten Innovation sehen die Lehrkräfte Unterstützung (LK1-8; LK3-8) und das Vorhandensein von Anleitung und konkretem Material (LK3-8; LK1-8; LK3-12).

Die Schülergruppe des Untersuchungsdesigns bestand aus 13 männlichen und 9 weiblichen Jugendlichen im Schuljahr 2016/2017, wodurch ein Verteilungsquotient von 59 % männlichen Schülern gegenüber 41 % Mädchen vorlag. Das Altersmittel lag bei 14,4 Jahren bei einer Spanne zwischen 13 und 16 Jahren. Betrachtet man die Gruppe nach Merkmalen der Muttersprache und Nationalität, stellt man fest, dass nahezu 70 % der Schülerinnen und Schüler die deutsche Staatsangehörigkeit haben, sich nach eigenen Angaben jedoch nur die Hälfte am besten in der deutschen Sprache verständigen kann. Der Anteil nichtdeutscher Schülerinnen und Schüler betrug 21,7 %, der Anteil mit doppelter Staatsbürgerschaft 8,7 %.

Unter diesen Kontextvoraussetzungen wurde das weitere Design entwickelt und die Konzeptionierung eines Service-Learning als Bildungsformat der Mittelschule und als Innovation an der Schule des Untersuchungsdesigns begonnen.

#### **14. Entwicklung und Design des ersten Designzyklus**

An die Analyse und Erfassung des Ausgangskontextes schließt die Phase der Entwicklung des Designs. Diese umfasst die Planung der iterativen Zyklen und die Planung der jeweiligen Erhebungsinstrumente zur Evaluation. Zunächst wurde ein Design für eine erste Erprobung entwickelt. Neben den Erhebungsinstrumenten zur Beforschung gehörte dazu die Konzeption eines Service-Learning für den Mittelschulbereich. Aufgrund der Zielsetzung entwicklungsbasierter Forschung einer hohen Praxisrelevanz bzw. Nutzbarkeit in der Praxis, wurden im Dialog mit der Klassenleitung und der Schulleitung konkrete methodisch-didaktische Notwendigkeiten, inhaltliche Schwerpunkte und die Vorgehensweisen diskutiert und geplant. Unter Berücksichtigung dieser dialogischen Auseinandersetzung, erfolgte die Konzeptionierung des Service-Learning im Untersuchungsfeld. Welchen Stellenwert diese Entwicklung in Bezug auf den DBR einnimmt, wird im Anschluss an die Darstellung der

Entwicklung des Service-Learning aufgezeigt. Als Evaluationsinstrumente der Designzyklen wurden Schülerreflexionsbögen konzipiert, die in der Durchführung des Service-Learning regelmäßigen wöchentlichen Einsatz finden sollten. Zur Explikation sollten Unterlagen aus der Materialsammlung genutzt werden, welche bereits seit den ersten Kontakten zum Untersuchungsfeld geführt wurde. Die genaue Beschreibung dieser Instrumente findet sich in der Darstellung der Evaluation.

Die Durchführungsphase des erste Designzyklus und damit die Erprobung des Service-Learning Konzepts erfolgte in enger Absprache mit der Klassenleitung (vgl. Kapitel 5 und Abb. 4) im ersten Halbjahr des Schuljahres 2017/2018 bis zu den Herbstferien. Die Entwicklungsphase im DBR und die Planungen des Service-Learning für die Untersuchungsgruppe begannen bereits im Schuljahr zuvor.

#### **14.1 Entwicklung eines Service-Learning für den DBR**

Auf Grundlage der Ergebnisse aus der Kontextanalyse, unter Berücksichtigung der Ausgangssituation und den Kenntnissen aus der Literaturrecherche und der Auseinandersetzung mit theoretischen Hintergründen, sollte ein qualitativ hochwertiges Service-Learning Konzept mit „optimaler Passung“ entwickelt werden. Von optimaler oder hoher Passung als Ziel ist in unterschiedlichen Disziplinen und Zusammenhängen die Rede: Passung zwischen Berufsanforderungen und individuellen Voraussetzungen (Holland 1997 für den Bereich der Berufswahl), Passung zwischen Anlage und Umwelt (Chess & Thomas 1977 im Bereich der Temperamentsforschung), Passung zwischen Herausforderung einer Aufgabe und individuellen Fähigkeiten (Csíkszentmihályi 1975 im Bereich der Flow Forschung, Theorie zur Motivationsförderung) oder Passung zwischen Person und Umwelt beispielsweise in der Unternehmensforschung oder Pädagogik.

Optimale Passung herzustellen meint im Rahmen dieses Forschungsprozesses, dass bei der Entwicklung des Service-Learning Zielvorstellungen und Erwartungen der beteiligten Akteure in Einklang gebracht, Interessen und individuelle Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden und Kenntnisse aus der Schulpädagogik und Didaktik die methodischen Entscheidungen leiten.

### 14.1.1 Ermittlung der Bedarfe, Auswahl der Engagement-Orte und Festlegung der außerschulischen Kooperationspartner

Ein Qualitätskriterium von Service-Learning stellt die Arbeit an realen Bedarfen eines Gemeinwesens dar (vgl. 6.3.1, Tab. 9). Dieses Qualitätskriterium wird in den, den Schülerinnen und Schülern zur Wahl angebotenen Praxis- bzw. Engagement-Orten (Tab. 11), als verwirklicht gesehen.

Tabelle 11 Auswahlliste Service- bzw. Engagement-Partner und -Orte zum Ende der 8. Jahrgangsstufe

Angebot	Praxispartner/Kooperationspartner/ Träger	Ort des Engagements	Inhalt/Angebot	Klientel
1.	Diakonie	Seniorenheim XXX	Gerontogymnastik/ Sturzprävention	Bewohnerinnen und Bewohner des Heims
2			Einkaufsservice	Bewohnerinnen und Bewohner des Heims
3			Einzelbetreuung von Seniorinnen und Senioren	Bewohnerinnen und Bewohner des Heims
4	Bayerisches Rotes Kreuz	BRK Heim XXX	Einzelbetreuung	Bewohnerinnen und Bewohner des Heims
5	Schule	Mittelschule	Handykurs für Seniorinnen und Senioren	Ältere Bürgerinnen und Bürger der Marktgemeinde
6		Grund- und Mittelschule	Gesunder Pausenverkauf	Schülerinnen und Schüler der Mittelschule
7		Verschiedene Orte	Öffentlichkeitsarbeit	inner- und außerschulische Öffentlichkeit

Für die Auswahl der Kooperationspartner bzw. Praxisorte und Erstellung dieser Auswahlliste wurden gemeinsam mit der Klassen- und Schulleitung folgende Kriterien festgelegt:

- Die Möglichkeit der curricularen Anbindung an das Fach Wirtschaft und Beruf muss thematisch gegeben sein.
- Die Kooperationspartner müssen Bereitschaft zeigen, curriculare Inhalte am Engagement-Ort zu berücksichtigen bzw. praktisch reflektieren zu lassen.
- Die Auswahl muss Schülerinteressen entsprechen und berücksichtigen.
- Die positive Aussicht für längerfristige Zusammenarbeit mit ähnlichen Angeboten soll vorhanden sein.

Die Liste mit Vorschlägen möglicher Kooperationspartner resultiert aus dem Abgleich mit den Erkenntnissen zu Interessen und Engagement-Bereitschaft aus der Vorabhebung, die während

der vorbereitenden Unterrichtssequenz im Schuljahr 2016/2017 durchgeführt worden war und wodurch sich der Bereich „Arbeit mit älteren Menschen“ bzw. der „Altenpflegebereich“ von Schülerinnen und Schülern als präferiert herausstellte. Möglicherweise eine Folge der Erkundungen, die während der vorbereitenden Unterrichtssequenz stattgefunden hatten. Die erkundeten Seniorenheime hatten ihre prinzipielle Bereitschaft, den Praxispart eines Service-Learning in der notwendigen Weise zu übernehmen, bereits im Rahmen dieser Erkundungen zugesagt. Rücksprachen mit den Heimleitungen ergaben dabei verschiedene tatsächliche Unterstützungsbedarfe, deren Schwerpunkt auf der Freizeitgestaltung von und mit Seniorinnen und Senioren lag. Die Idee zur Einrichtung eines Einkaufsservice für die Heimbewohnerinnen und -bewohner stammt unmittelbar von Schülerinnen und Schülern und wurde in die Auswahlliste mit aufgenommen. Mit Einbezug der Seniorenheime als außerschulische Partner wird der Zugang zum Feld erweitert. Um Anforderungen von deren Seiten in die Planung miteinfließen lassen zu können, wurden Mitarbeiterinnen der Seniorenheime schriftlich befragt und der Kontext weiter analysiert.<sup>9</sup>

Im Rahmen der weiteren „Bedarfsanalyse“ innerhalb der Gemeinde/Community, in einem informell geführten Gespräch mit dem Bürgermeister brachte dieser Vorschläge ein, wo und wie sich die Jugendlichen in der Gemeinde „nützlich“ machen könnten. Diese Tätigkeiten wurden jedoch nicht in die Abstimmungsliste für die Schülerinnen und Schüler mit aufgenommen, da ein längerfristiges Tätigwerden durch die Gemeinde nicht betreut werden konnte und die vorgeschlagenen Tätigkeiten eher unter der Methodik eines (Tages-)Praktikums einzuordnen gewesen wären (z. B. Mitarbeit beim Bauhof). Die festgelegten Kriterien für die Auswahl eines Kooperationspartners wurden bei den Vorschlägen des Bürgermeisters als nicht erfüllt angenommen. Eine mögliche Kooperation in Zukunft mit der Gemeindeverwaltung als Ort oder Träger eines Engagements wurde angesprochen.

Im Gegensatz dazu wurde der Vorschlag der Schulleitung, ursprünglich angeregt durch den Elternbeirat, einen gesunden Pausenverkauf für die gesamte Grund- und Mittelschule zu organisieren, aufgegriffen. Bei einem regelmäßig stattfindenden Pausenverkauf mit einem Angebot zu „gesunder“ Ernährung wurde die Einhaltung der Qualitätsmerkmale von Service-Learning als möglich erachtet, wenn man Schule als Teil der Gemeinschaft/Community begreift und damit, im Sinne Deweys, Handlungen aus der Gemeinschaft mit Wert für die Gemeinschaft ermöglicht.

---

<sup>9</sup> Vgl. Anhang A1, A1-3

In einem zufälligen Gespräch mit einem örtlichen Handyhändler wies dieser auf den Bedarf nach Handykursen für Seniorinnen und Senioren in der Gemeinde hin. Aufgrund des Wegfalls eines entsprechenden Kurses der VHS war tatsächlicher Bedarf gegeben. Der Bürgermeister bzw. die Gemeindeverwaltung als Sachaufwandsträger sagte Unterstützung zu. Dieses Angebot wurde in die Liste möglichen Engagements (Tab. 11) mit aufgenommen, zumal bei der Vorüberhebung bzw. während der vorbereitenden Unterrichtssequenz auch ein gesteigertes Interesse der Schülerinnen und Schüler an Mediennutzung bzw. an Computernutzung mit einem Zustimmungswert von 72 % festgestellt worden war.<sup>10</sup>

Das letzte in die Auswahlliste aufgenommene Angebot, bei dem ebenfalls die Chance gesehen wurde, diesem Medieninteresse der Schülerinnen und Schüler nachzukommen, resultierte aus dem Wunsch der Schulleitung nach öffentlicher Darstellung des Service-Learning inner- und außerhalb des Schulhauses. Aus Forschungssicht kann damit eine Möglichkeit geschaffen werden, über verschiedenes Engagement innerhalb der Klasse bzw. unter den einzelnen Gruppen und darüber hinaus zu informieren und für Anerkennung und Wertschätzung zu sorgen. Die entstandene Auswahlliste berücksichtigt die Interessen der Schülerinnen und Schüler ebenso wie die Interessen der Schulleitung, der Klassenlehrkraft und die tatsächlichen Bedarfe der Kooperationspartner. Zudem werden die curricularen Anbindungsmöglichkeiten als vorhanden eingeschätzt.

Während bei den Angeboten 1 bis 4 (Tab. 11) die Heime bzw. die Heimleitungen als verantwortliche Praxispartner zu sehen sind, zeichnet sich die Schule bzw. Schulleitung als Kooperationspartner für die Angebote 5 bis 7 (Tab. 11) verantwortlich.

Die Wahlmöglichkeiten lassen beispielsweise individuelle Mitbestimmung von Schülerseite im Hinblick auf Engagement-Ort und Kooperationspartner zu, wodurch z. B. didaktische Prinzipien „guten“ Unterrichts (vgl. u.a. Wiater 2018, Meyer 2016) und demokratische Prinzipien im Konzept des Service-Learning geplant und verwirklicht werden können. Nach Rücksprache mit der Klassenleitung wurde die Liste den Schülerinnen und Schülern vorgelegt und sie konnten eine Auswahl mit Angabe der Priorität 1 bis 3 vornehmen. Die Priorisierung eröffnet die Möglichkeit, Gruppen nicht ausschließlich auf Basis der Schülerinteressen zu bilden, sondern auch Überlegungen der Klassenleitung zur Gruppenzusammensetzung einzubeziehen und die Anforderungen des Personals in der Altenpflege, wie vorab abgefragt<sup>11</sup> zu berücksichtigen.

---

<sup>10</sup> Vgl. Anhang B2, B2-1 und B2-2

<sup>11</sup> Vgl. Anhang B2, B2-6

#### **14.1.2            Prämissen, Vorgaben und unterrichtsdidaktische Planungen für das Service-Learning im Rahmen des Forschungsprojekts**

Es ist schwierig, die verschiedenen Phasen der Entwicklung in einem DBR strikt voneinander abzugrenzen, zumal die Phasen an einigen Stellen ineinander übergehen oder wie bereits erwähnt parallel verlaufen können. Gerade auch wenn es um die Neukonzeption und Einführung eines Bildungsformats, wie Service-Learning, geht.

Die ausgehandelten Prämissen der Durchführung eines Service-Learning lassen sich auch der unmittelbaren Durchführung zuordnen, beeinflussen aber nicht nur diese, sondern Lenken auch die Gestaltung entsprechender Materialien und werden deshalb an dieser Stelle benannt und beschrieben.

Wiederum in Zusammenarbeit und dialogischer Auseinandersetzung mit der Klassen- und Schulleitung und den Servicepartnern wurden einige Vereinbarungen getroffen, die einen reibungslosen, kooperativen und konstruktiven Ablauf gewährleisten sollten.

##### ***Zielsetzung***

Erfüllung der Vorgaben des Lehrplans mit der Konzentration auf das Fach AWT bzw. Wirtschaft und Beruf. Ausrichtung aller methodisch-didaktischen Gestaltungsparameter nach den Qualitätskriterien von Service-Learning mit dem Ziel der Förderung der Handlungskompetenz wie im LehrplanPlus definiert und den Bildungs- und Erziehungsauftrag der bayerischen Mittelschule nach Demokratiebildung.

##### ***Verpflichtung***

Die Teilnahme am Service-Learning ist für alle Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe Regel 9 verbindlich. Trotz der möglicherweise höheren Motivation bei Freiwilligkeit und einhergehend damit höherer kognitiver Lernleistung, nicht aber sozialer und personaler Kompetenzentwicklung (vgl. Yorio & Ye 2012, 22), wurde der Weg der verpflichtenden Teilnahme gewählt, da nur so in einer Regelklasse ohne Ganztags eine unmittelbare Einbindung in den Unterricht möglich ist. Dies erfordert eine auf das Service-Learning zugeschnittene Stundenplangestaltung.

##### ***Verbindlichkeit***

Durch den Abschluss eines verbindlichen Vertrags bzw. einer Vereinbarung (Anhang C1, C1-8) zwischen allen aktiven Beteiligten werden Regeln für das Service-Learning festgeschrieben, wie auch Bedingungen, unter denen eine individuelle Aufkündigung erfolgen kann.

### ***Material & Transparenz***

Es wird vereinbart, dass Materialien für alle Beteiligten zur Verfügung gestellt werden. Für Transparenz gegenüber den Eltern sollen entsprechende Maßnahmen geplant und durchgeführt werden. Dazu gehört auch der Wunsch der Schulleitung nach forcierter Presse- und Öffentlichkeitsarbeit.

### ***Flexibilität & Anpassung***

Diese Prämisse soll für alle gelten und dabei für Organisation, Material und Struktur gleichermaßen. Im Einvernehmen aller Akteure wird entschieden, dass beispielsweise im Bedarfsfall zusätzliches Material konzipiert wird.

### **Materialien<sup>12</sup> und curriculare Anknüpfungen**

Ausgehend von diesen Prämissen wurde für den Prototyp im ersten Designzyklus eine Reihe von Materialien entwickelt und konzipiert.

Die Materialien basieren auf pädagogisch methodisch-didaktischem Wissen, der Berücksichtigung von Erkenntnissen und Ergebnissen der Vorüberhebungen, wie auch auf den Bedürfnissen und Wünschen von Schulleitung, Klassenlehrkraft und Engagement-Partnern. Die erstellten Materialien reichen dabei von reinen Organisationshilfen, wie z. B. Anwesenheitslisten, bis hin zu umfangreichen Unterlagen für die Schüler- und Lehrerhand.

### ***Material für die Lehrkraft***

In enger Absprache wurden für die Lehrkraft Materialien erstellt, die sich zum einen auf den unmittelbaren täglichen Unterricht beziehen, zum anderen auf die unterrichtliche Planung und Organisation.

Für das Fach AWT bzw. Wirtschaft und Beruf als curricularer Ausgangspunkt wurde ein typischer Stoffverteilungsplan erstellt, der neben der Einordnung des Service-Learning in die Inhalte des Fachs bzw. umgekehrt, auch Anknüpfungspunkte mit dem Fach Deutsch enthält. Dabei zeigt dieser eine mögliche zeitliche Verortung der Inhalte der Fachlehrpläne im Jahresverlauf und deren Verknüpfung mit Service-Learning. Zusätzlich wurden Kompetenzpläne erstellt, die zur Kommunikation mit Eltern eingesetzt werden können (vgl. Anhang C1, C1-5).

Passend dazu wurden für die Lehrkraft Arbeitsblätter mit theoretischem, unterrichtlichem Anknüpfungspotential entworfen und entsprechende Probearbeiten konzipiert. Die formale und

---

<sup>12</sup> Alle Materialien zur Unterrichtsgestaltung finden sich in Anhang C1



inhaltliche Gestaltung orientiert sich dabei an den schriftlichen Aufgaben der Prüfungen zum qualifizierenden Mittelschulabschluss im Fach Deutsch (Beispiele in Anhang C1, C1-2 und C1-7). Damit wird sichergestellt, dass ohne weiteren Zeitaufwand auf Seiten der Lehrkraft das übliche Übungs- und Vorbereitungspensum der neunten Jahrgangsstufe zur Vorbereitung auf den Abschluss angeboten werden kann, was dem Wunsch der Lehrkräfte nach Begrenzung von Zeitaufwand entspricht.

### ***Material für die Schülerinnen und Schüler***

Das Material für die Schülerhand soll, nach den Ergebnissen der Vorüberhebungen zur Leistungsorientierung und Motivation, einen hohen Motivationscharakter aufzuweisen und Individualisierung möglich machen. Für jede Service-Learning Gruppe wurde daher eine, thematisch an das jeweilige Engagement angepasste, Arbeits- bzw. Sammelmappe mit entsprechenden Arbeitsblättern erstellt (vgl. Anhang C1, C1-2).

Arbeitsmappen, Unterrichtsmappen, Arbeitsjournal, Dokumentenmappen stellen nützliche Ergänzungen für handlungsorientierte Methoden dar. Nach Brettschneider (1993) erfüllen Arbeitsmappen im Ökonomieunterricht verschiedene Funktionen, indem sie Arbeitsblätter und Unterlagen in geordneter Form aufnehmen. Dabei lassen sich Arbeitsmappen zur Dokumentation des Unterrichtsverlaufs als "roter Faden", der auch Eltern einen Einblick in das Unterrichtsgeschehen gibt, nutzen. Arbeitsmappen halten Unterrichtsergebnisse zur Wiederholung, zur Vorbereitung, zum Nachschlagen, zur Selbstkontrolle der eigenen Arbeitsweise und Leistungsfähigkeit fest (vgl. ebd., 34). Eingearbeitete Unterlagen können Laufzettel aus Stationenlernen, Arbeitsberichte, besonders wichtige oder besonders gelungene Arbeitsergebnisse sein, Tafelabschriften, Ausdrucke von Internet-Recherchen, Firmenprospekte aus Erkundungen und alle anderen „losen“ Unterrichtsmedien und -ergänzungen. Diese Arbeits- und Sammelmappen können als Hilffssystem bei der Strukturierung innerhalb von Lernwegen dienen (vgl. Reich o.J., vgl. Brettschneider 1993, 34). Im Rahmen des Service-Learning können die Arbeits- bzw. Sammelmappen dem Anspruch an Individualisierung (u. a. Tempo, Verarbeitungstiefe) und Flexibilität (zusätzliche Unterlagen und Aufgaben) gerecht werden.

Ein Eingreifen bzw. Steuerung durch die Lehrkraft ist durch den Einsatz der Arbeitsblätter, wie auch durch den Einsatz als Reflexionsgrundlage möglich. Durch den Einsatz der Mappen kann zudem für die Schülerinnen und Schüler offensichtlich werden, dass es sich um ein „extra“ Angebot im Schulalltag handelt, durch die Aufgaben, z. B. eine Textarbeit zum Themenbereich

Globalisierung bei der Gruppe „Pausenverkauf“ wird die Verknüpfung zwischen den Fächern Deutsch und AWT/Wirtschaft und Beruf deutlich hergestellt. Einheitliche Gestaltung von Materialien, z.B. mit Einsatz von gruppenspezifischen Symbolbildern auf den Deckblättern von Materialien, die mit Service-Learning zu tun haben, zielt auf eine rasche visuelle Orientierung und die Verstärkung einer Art Gruppenzugehörigkeit. Ansprechende Gestaltung und farbig gedruckte Materialien tragen der Erfahrung Rechnung, dass damit Materialien von Schülerinnen und Schülern als motivierend und wertschätzend erlebt werden. Im Gegenzug werden, im Gegensatz zu üblichen schwarz-weiß Kopien, so die Erfahrung, Materialien von Schülerinnen und Schülern mit größerer Sorgfalt behandelt. Formal wird auf Kriterien für Unterrichtsmedien und Arbeitsblätter, wie z. B. einheitliche Schriftart, übersichtliche Gestaltung und schülergemäßes Sprachniveau geachtet (vgl. Meyer 1987, 308-312, vgl. Brettschneider 1993, 33). Die Mappen bieten inhaltlich u. a. Hinweise auf mögliche Vorgehensweisen, Listen an verbindlichen Themen, strukturierende Hilfen und Formulare (vgl. Anhang C1, C1-2).

Die Aufgabenstellungen, die auf individuellem Niveau bearbeitbar sind, orientieren sich, wie auch die konzipierten Probearbeiten, formal am Aufgabenformat des qualifizierenden Mittelschulabschluss im Fach Deutsch, inhaltlich am Lehrplan des Faches AWT bzw. Wirtschaft und Beruf und Inhalten aus den Service-Learning Angeboten. Damit wurden die Ansprüche der Klassenleitung an das Material berücksichtigt: Fächerübergreifend, einfach zu korrigieren und kontrollieren, prüfungsvorbereitend und lehrplankonform.

Die Arbeitsmappen sind einerseits als individuelle Arbeitshilfe, andererseits aber auch Leistungs- und Entwicklungsnachweis für Lehrkraft und Schülerin oder Schüler gedacht. Dies gilt darüber hinaus für die unter 14.3.1 bzw. 14.3.2 beschriebenen Reflexionsbögen.

### ***Material für die Praxis-/Kooperationspartner***

Arbeitsmappen, die für Schülerinnen und Schüler zur Bearbeitung konzipiert sind, werden zur Kenntnisnahme und zum besseren Verständnis der unterrichtlichen Anbindung an die Servicepartner ausgehändigt, ebenso wie der Stoffverteilungsplan und die Kompetenzpläne. Auf Rückmeldebögen in der Art von Praktikumsbewertungen wurde verzichtet, um die Servicepartner nicht mit bürokratischen Aufgaben zu belasten.

### ***Weiteres (übergreifendes) Material***

Zu den Kriterien von Service-Learning gehört der Aspekt der Ernsthaftigkeit und Realität. Um diesen Anspruch zu erfüllen und den ernsthaften Charakter zu unterstreichen werden Kooperationsvereinbarungen (Anhang C1, C1-8) entworfen, die von Träger, Schülerin bzw. Schüler und Schule unterschrieben werden. Darin werden Aufgaben, Rechte und Pflichten genannt. Zusätzlich werden die bereits erwähnten entwickelten Reflexionsbögen mit mehrfacher Funktion eingesetzt. Einerseits dienen sie der Reflexion der Arbeits- und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler. Sie sollen damit zur Erfüllung des Qualitätsmerkmals Reflexion im Service-Learning beitragen. Darüber hinaus lassen sie individuelle Entwicklungswege nachvollziehbar werden und liefern der Lehrkraft Hinweise für den Unterricht, für Elterngespräche und Beurteilung von Leistung. Die visuelle Gestaltung der Reflexionsbögen orientiert sich am Design der Schülermappen. Die Fragestellungen bzw. Reflexionsimpulse sind dabei für alle Gruppen gleich.

Für alle Beteiligten nutzbar werden Formulare zur Verfügung gestellt, die einen schnellen Überblick zur Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler erlauben, wie auch die Möglichkeit für kurze Rückmeldungen zwischen Schule und Ort des Engagements bieten (Anhang C1, C1-6).

### **Curriculare Anknüpfungspunkte**

Im Rahmen der Konzeptionierung und mit Erstellung der Stoffverteilungspläne sind Inhalte und fachspezifische bzw. fachtypische Methoden des Fachs AWT bzw. Wirtschaft und Beruf mitgeplant worden. So müssen beispielsweise Schülerinnen und Schüler eigenständige (Betriebs-)Erkundungen durchführen.

Für den Abschluss des ersten Zeitabschnitts wird ein Präsentationsabend terminiert, der lehrplankonform als Probeprojekt für die leittextbasierte Projektprüfung der Abschlussprüfung geplant ist.

Das Methodenrepertoire des Fachs soll in das Service-Learning impliziert werden, um die Erfüllung des Lehrplans zu gewährleisten und dem Wunsch der Lehrkraft nach effektiver Zeitnutzung nachzukommen. Weitere, sozusagen implizierte Methoden und Hinweise auf die Lehrplanverknüpfungen finden sich bei den Ausführungen zur Durchführung.

### **Zeitliche Ausgestaltung des Service-Learning**

Der Klassenstundenplan für die 9. Jahrgangsstufe des Regelzugs wurde durch die Schulleitung um das Service-Learning herum konzipiert, so dass wöchentlich ein kompletter

Unterrichtsvormittag im Umfang von vier Schulstunden zur Verfügung stand. Für die curriculare und stundentafelmäßige Anbindung werden die beiden AWT bzw. Wirtschaft und Beruf - Stunden der Stundentafel des Lehrplans und zwei Deutschstunden vorgesehen. Durch das Klassenleiterprinzip liegt es grundsätzlich in der Hand der Lehrkraft intern Stundentausche vorzunehmen. Am Ende dieses Unterrichtstages wurde der Sportunterricht gelegt, damit auf Verzögerungen bei der Rückkehr der Schülerinnen und Schüler möglichst flexibel reagiert werden kann.

Insgesamt wurde der Zeitrahmen für das Service-Learning auf längstens etwas über das erste Halbjahr hinaus festgesetzt, da es dann zugunsten der Abschlussprüfungen eingestellt werden müsste. Zudem wurde eingeplant, bei der halben Zeitspanne über die Fortsetzung zu entscheiden.

Um ausreichend Transparenz für die Eltern herzustellen, deren Unterstützung zu bekommen und mögliche Bedenken bezüglich der Prüfungsvorbereitung im Abschlussjahr auszuräumen, wurde ein Informationsabend für Eltern für die erste Unterrichtswoche des Schuljahres geplant, bei dem Service-Learning vorgestellt und über das Forschungsvorhaben informiert wird (vgl. Anhang C1).

#### **14.1.3 Das Konzept des Service-Learning in der Entwicklungsphase des DBR**

Die Konzeption des Service-Learning stellt eine Phase im Entwicklungsprozess des DBR dar. Die Forschungsfrage nach der Gestaltung von Service-Learning an bayerischen Mittelschulen erforderte für die Schule des Untersuchungsdesigns zunächst ein eigenes Konzept, da bisher das Unterrichtsformat nicht durchgeführt worden war. DBR als Ansatz berücksichtigt in allen Entwicklungsphasen Aspekte der Institutionalisierung und zielt auf eine fortschreitende Implementierung. Das vorgestellte Service-Learning war so konzipiert worden, dass es zur Untersuchung der Gestaltungsparameter für den Mittelschulbereich alle Qualitätskriterien von Service-Learning erfüllt und dabei Elemente enthält, die nach Kenntnissen der Innovations- bzw. Implementationsforschung als förderlich angesehen werden. Dazu gehört zunächst der dem DBR immanente Einbezug von Praxiserfahrungen beteiligter Akteure. Die Transparentmachung von Zielsetzungen des Forschungsvorhabens, wie auch der beabsichtigten Intervention, war bereits im Vorfeld begonnen worden<sup>13</sup>. Der eingeplante Elternabend zielt ebenfalls darauf ab. Die für das Service-Learning geplanten Materialien stellen nicht nur ein

---

<sup>13</sup> Vgl. Anhang B zur vorbereitenden Unterrichtssequenz

methodisch-didaktisches Gestaltungsparameter dar, sondern sind ein entscheidender Parameter im Hinblick auf die Implementierung von Service-Learning als Innovation an der Mittelschule des Untersuchungsdesigns, indem sie dem Wunsch der Lehrkräfte danach nachkommen (vgl. z. B. LK3-8) und allen Beteiligten bei der praktischen Umsetzung Unterstützung bieten. Ausreichendes, unmittelbar einsetzbares Material, ähnlich den Praxisleitfäden der Freudenberg Stiftung (vgl. u. a. Seifert et al. 2012; Frank et al. 2009) begünstigt die Implementierungsprozesse, da Abläufe und Inhalte leichter umsetzbar und nachvollziehbar werden und damit Skepsis abgebaut werden kann (vgl. Goldenbaum 2012, 102). Mit Hilfe der Materialien soll eine nachprüfbare Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis geschaffen werden und wissenschaftliche Kenntnisse für die Praxis bereits im Forschungsprozess verfügbar gemacht werden. Mit den wöchentlich eingesetzten Schülerreflexionsbögen wurde neben der Möglichkeit der Reflexion ein Instrument eingesetzt, das einen unmittelbaren Nutzen für Schülerinnen und Schüler wie auch den Lehrkräften bietet und als Erhebungsinstrument im DBR dient. Damit können eine Störung von Unterrichtsabläufen durch Forschungstätigkeiten vermieden und Datenerhebung in den regulären Unterrichtsbetrieb eingeplant werden. Zudem kann damit eine unterstützende Haltung gegenüber dem Forschungsvorhaben aufrecht gehalten werden. Die als gegenseitig empfundene Unterstützung wird auch begünstigt durch das Element der Mitbestimmung aller, wenn mit dem geplanten Ende des ersten Designzyklus eine Zwischenbilanz verbunden ist, die für die Schulleitung Ergebnisse in Bezug auf Wirksamkeit des Service-Learning nach der Hälfte der Zeit liefert und anhand der über eine Fortführung des Service-Learning bis zum beabsichtigten Ende und damit über den Fortgang des DBR, alle Beteiligten entscheiden. Der Zeitrahmen des ersten Designzyklus, der bis November festgelegt war, erscheint als günstig, da eine Auswertung der Daten in den Herbstferien erfolgen und darauf basierend Designänderungen vorgenommen werden können.

## **14.2 Erprobung und Durchführung Designzyklus 1**

Mit Beginn des neuen Schuljahres, der neunten Jahrgangsstufe für die Klasse des Untersuchungsdesigns, begann die Durchführung des Service-Learning und damit die Erprobung des Designs innerhalb des DBR.

Es stellte sich heraus, dass seit den Planungen einige Änderungen hinsichtlich der Schülerschaft eingetreten waren, wodurch das Konzept des Service-Learning zu Beginn seiner Erprobung angepasst werden musste. Entscheidungen im Umgang mit Veränderungen mussten getroffen werden. Der Kontext i.e.S. stellt sich zudem verändert dar.

Einige leistungsstarke Schülerinnen und Schüler haben die Klasse verlassen und in den Mittlere-Reife-Zug gewechselt. Zudem hat die Klasse durch Rückkehrer aus anderen Schulen (Realschule und Förderschule), durch Wechsel aus der Übergangsklasse an der Schule in die Regelklasse und durch Zuzug insgesamt sieben Neuzugänge zu verzeichnen. Darunter ein Schüler mit Asperger-Syndrom.

Die bereits erhobene Heterogenität der Klasse (vgl. 13.3) hat damit zugenommen.

Allgemein kann damit weiterhin für die Schülerschaft gesagt werden, dass es sich in ihrer Heterogenität um eine typische Schülerschaft der Mittelschule handelt: Schülerinnen und Schüler aus Übergangsklassen mit Fluchterfahrung und Migrationshintergrund, Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund, Schülerinnen und Schüler mit und ohne Inklusionsbedarf, Schülerinnen und Schüler mit und ohne Brüche im schulischen Ausbildungsweg, mehr männliche als weibliche Jugendliche.

*Tabelle 12 Schülerinnen und Schüler des Untersuchungsdesign im Vergleich mit Daten der bayerischen Mittelschulen (eigene Darstellung)*

	Schüler- zahl	männ- lich	weib- lich	Migrations- hintergrund (ohne Asyl- bewerber)	Rückkehrer anderer Schularten	inklusive beschult	Alter (Durchschnitt)
Klasse des Untersuchungsdesigns <sup>o</sup>	n=27	17 (63%)	12 (37,0%)	8 (29,6 %)	4 (14,8%)	1 (3,7%)	14,8 Jahre
Bayern (Mittelschulen)2016/2017	n=37797*	21287* (56,4%)	16510* (43,6%)	11.754* (31,1%)	**	7 708 <sup>o</sup> (3,9%)	**

(\*Jahrgangstufe 8; <sup>o</sup>alle Mittelschülerinnen und Mittelschüler, \*\* keine Vergleichsdaten vorhanden )

Angesichts des durchschnittlichen Alters von 14,8 Jahren in der Klasse zu Beginn des neuen Schuljahres ist mit typischen Herausforderungen während der Pubertät intra- wie interpersonal zu rechnen. Im Vergleich mit allen Schülerinnen und Schülern an bayerischen Mittelschulen, lässt sich die Klasse, trotz der Veränderungen gegenüber der achten Jahrgangsstufe, als typische und herausfordernde Mittelschulklasse bezeichnen, wobei die Geschlechterverteilung eine Abweichung aufweist (vgl. Tab. 12).

Das Niveau, was die deutsche Sprache betrifft, ist bei mehreren Schülerinnen und Schülern im unteren Leistungsbereich. Daraus resultieren eher niedrige Leistungswerte in Bereichen, in denen Lernen und Leistung an Schriftsprache gekoppelt ist, wie beispielsweise bei sprachlich formulierten Aufgabenstellungen in Mathematik.

Durch Neuzugänge in die Klassengemeinschaft muss mit zusätzlichen herausfordernden Lagen gerechnet werden. Zunächst muss sich eine Klasse „neu“ zusammenfinden, wodurch von typischen Gruppenbildungsphasen und -reaktionen auszugehen ist. Neben diesen erwartbaren

gruppendynamischen Prozessen muss zudem berücksichtigt werden, dass je nach Ursache des Wechsels in die neue Schule oder Klasse die Integrationsleistung unterschiedlich schnell gelingen kann.

Während bei Schülerinnen und Schülern, die durch Zuzug ohne Wechsel der schulischen Laufbahn neu in eine Klasse kommen, dieser Prozess normalerweise zügig gelingt, kann es bei Schülerinnen und Schülern, die aus einer anderen Schulart an die Mittelschule kommen, zu Anpassungsproblemen führen, die sich in schulischer Leistungsbereitschaft auf niedrigem Niveau äußern. Beispielsweise, wenn der Wechsel bzw. die Rückkehr als frustrierendes Ereignis erlebt wird. Auch Schülerinnen und Schüler, denen der Wechsel in den Mittlere-Reife-Zug im vorangegangenen Schuljahr nicht gelungen ist, zeigen aufgrund dieser Erfahrung möglicherweise abfallende Leistungsbereitschaft.

#### 14.2.1 Abweichungen vom geplanten Service-Learning

Die Kooperation mit dem Seniorenheim des Roten Kreuzes kann nicht stattfinden, weil durch Änderungen der Fahrpläne der Einsatzort nicht im zeitlichen Rahmen des Service-Learning mit öffentlichen Verkehrsmitteln erreichbar ist. Schülerinnen und Schüler, die ursprünglich durch die Wahl und Zuordnung am Ende des vorangegangenen Schuljahres dieses Heim als Praxisort besuchen sollten, werden dem verbliebenen Seniorenheim der Diakonie zugeordnet.

Tabelle 13: Gruppeneinteilung Designzyklus 1

Gruppenname	Einsatzort	Träger	Schülerinnen und Schüler
Service-Learning „Seniorenheim“	Seniorenheim Diakonie	Diakonie	1 Schülerin 2 Schüler
Einzelbetreuung Senioren Spiele	Seniorenheim Diakonie	Diakonie	2 Schülerinnen 4 Schüler
Einkaufsservice	Seniorenheim Diakonie	Diakonie	3 Schüler
Handykurs für SeniorInnen	Schule – PC-Raum	Schule	1 Schülerin 3 Schüler
Gesunder Pausenverkauf	Schule – Schulküche	Schule	4 Schülerinnen 4 Schüler
Reporterteam	Schule und außerschulisch wechselnd	Schule	2 Schülerinnen 1 Schüler

Für das Service-Learning werden insgesamt sechs Kleingruppen zusammengestellt und Einteilungen vorgenommen (vgl. Tab. 13), die aus den angegebenen Präferenzen des vergangenen Schuljahres und aus der pragmatischen Zuordnung der neu in die Klasse

gekommenen Schülerinnen und Schüler, die sich nach einer kurzen Erklärung des Projekts spontan entscheiden mussten, resultiert.

Durch das Hinzukommen der neuen Schülerinnen und Schüler müssen Verzögerungen im Zeitverlauf bis konstruktive Teamarbeit möglich ist, als wahrscheinlich angenommen werden, wie man sie aus psychologisch-pädagogischen Forschungsarbeiten kennt (vgl. Tuckman 1965, Lipnack & Stamps 1998).

#### **14.2.2                    Organisatorische Besonderheiten/Unterschiede der Gruppierungen bei der Durchführung des Service-Learning**

Die verschiedenen Gruppen unterliegen unterschiedlichen Rahmenbedingungen innerhalb des Service-Learning.

Die Schülerinnen und Schüler, die ihr Engagement im Seniorenheim erbringen, müssen mit den öffentlichen Verkehrsmitteln jeweils eine Unterrichtsstunde für den Hin- und Rückweg einplanen.

Die Konzeption als Service-Learning in Untergruppierungen mit inner- und außerschulischen Engagement-Orten macht es erforderlich, sich am Tag des Service-Learning zunächst im Klassenzimmer zu sammeln, Anwesenheiten zu kontrollieren und ggf. Informationen für das Personal am Einsatzort zu notieren. Die rechtzeitige Ankunft am Serviceort, wie auch die rechtzeitige Rückkehr zur Schule, spätestens zu Beginn der fünften Unterrichtsstunde, wird in die Verantwortung der Schülerinnen und Schüler gelegt. Dabei sind sie selbst für den Fahrkartenkauf zuständig. Dieser muss jede Woche jeweils neu organisiert werden, da immer wieder durch Krankheit die Schülerzahl variiert, was den Kauf von Fahrkarten im Voraus unmöglich macht.

Die Mitfahrerzahl schwankt auch dadurch, dass das Reporterteam bei Bedarf bzw. bei entsprechender Aufgabenstellung, auch an verschiedenen Orten, z.B im Seniorenheim recherchiert, um regelmäßig Informationen aus den und über die verschiedenen Gruppierungen weiterzugeben.

Während die Schülerinnen und Schüler im Seniorenheim durch das Personal betreut und in Aufgaben eingewiesen werden, müssen die Gruppenmitglieder des PC-/Handykurses für Seniorinnen und Senioren zunächst Teilnehmerinnen und Teilnehmer finden. Dies setzt die Entwicklung eines Konzepts voraus, bei dem es erstens um Kundenwerbung geht und zweitens um die Ausgestaltung der Kursinhalte. Dies führt dazu, dass der Teil des Service-Learning mit Kontakt zur Klientel erst mit einer Vorlaufzeit von zwei Wochen beginnen kann.



Die größte Schülergruppe, die Gruppe für den „gesunden Pausenverkauf“, wird beim Einkauf zunächst durch die Klassenleitung unterstützt und kann, wie auch die Gruppen im Seniorenheim, bereits ab dem ersten Praxistag den geforderten Service erbringen.

#### **14.2.3            Unterrichtsdidaktische und methodische Umsetzung und Vorgehen**

Jede Schülerin und jeder Schüler erhält wie geplant eine gruppenspezifische Arbeitsmappe, die zunächst im Unterricht komplett gesichtet und besprochen wird. Die konkrete Arbeit damit findet individuell statt, einerseits in häuslicher Arbeit, andererseits zu Zeiten, die im Unterricht für Wochenplanarbeit vorgesehen sind. Während diesen Zeiten können Angebote für den Praxiseinsatz in Gruppen geplant werden, sei es beispielsweise zur Vorbereitung einzelner Sportangebote für die Bewohnerinnen und Bewohner des Seniorenheims oder die Vorbereitung des Einkaufs für den Gesunden Pausenverkauf. Dadurch kann von den Schülerinnen und Schülern individuell entschieden werden an Aufgabenstellungen gemeinsam oder allein zu arbeiten.

Am Praxisort werden die Kooperationsvereinbarungen unterschrieben. Dabei unterschreibt die Klassenleitung für die Schule, die Heimleitung und die Schulleitung je nach Service-Learning-Angebot für den Träger.

Die Reflexionsbögen werden wöchentlich ausgegeben und müssen von den Schülerinnen und Schülern selbständig innerhalb des Wochenplans aus dem regulären Unterricht bearbeitet werden.

#### **Curriculare Anknüpfungen während der Durchführung des Service-Learning**

Entsprechend dem Wunsch der Lehrkräfte nach möglichst wenig zusätzlichem Zeitaufwand wird die curriculare Anbindung so geplant, dass methodische und inhaltliche Vorgaben des Lehrplans der Jahrgangsstufe 9 impliziert sind. Die curricularen Anknüpfungen allgemeiner und fächerübergreifender Art wurden bereits bei den vorherigen Ausführungen dargelegt (vgl. 11.3) und werden hier exemplarisch konkretisiert.

Durch die Übernahme der Verantwortlichkeit für den Fahrkartenkauf soll die Mitverantwortung gefördert werden. Die Möglichkeit der Auswahl des Engagements stehen für Mitbestimmung und Selbstverantwortlichkeit.

Das Aushandeln in den Gruppen, zum Beispiel welche Speisen im Pausenverkauf angeboten werden, stärken demokratisches Verständnis, Verhandlungsgeschick und Kompromissfähigkeit. Die Konzeption und Umsetzung eines Unterrichts für ältere

Mitbürgerinnen und Mitbürger beim Angebot PC-/Handykurs können als Beispiel für die Zielsetzung erlebter Selbstwirksamkeit dienen. Die verschiedenen Gruppen und Angebote bieten Gelegenheiten für unterschiedliche Beiträge zu den fächerübergreifenden Bildungszielen und den Zielsetzungen des Service-Learning (vgl. 11.1.2 und vgl. 6.4).

Für die curriculare Anknüpfung an die 9. Jahrgangsstufe kann als Beispiel die „Kooperationsvereinbarung“ gesehen werden. Unter 9.1.3 „Rechtliche Rahmenbedingungen“ (ISB 2004, 377) geht es im Lehrplan u. a. um Rechte und Pflichten während der Ausbildung, um den Berufsausbildungsvertrag und um die Ausgestaltung der Beschäftigung jugendlicher Arbeitnehmer. Der geschlossene Vertrag mit dem Engagement-Partner kann dabei als Fallbeispiel dienen und Lerninhalte mit Realität verknüpfen. Der „eigene“ Vertrag macht Inhalte konkret erlebbar. Rechte und Pflichten von Auszubildenden und Probleme in Bezug auf Berufsorientierung beinhalteten auch die konkreten Materialien für die Lehrkraft.

Das Methodencurriculum des Faches AWT/Wirtschaft und Beruf wird mit dem Service-Learning verknüpft. Recherchen und Erkundungen, die in unmittelbarem Zusammenhang mit den Inhalten der Praxisorte bzw. Tätigkeiten stehen, bieten Gelegenheit zur vertieften Bearbeitung von Inhalten, Erkundungstechniken, wie beispielsweise Befragung können trainiert werden.

So recherchierte die Gruppe „Einkaufsservice“, die auch für das Vorlesen der Zeitung eingesetzt wurde, spezielle Lesehilfen für Seniorinnen und Senioren und den Einsatz technischer Hilfsmittel bei Einschränkungen im Alter. Damit konnten die Schülerinnen und Schüler einerseits Informationen für die konkrete Gestaltung ihres Service erhalten, andererseits u. a. die Lehrplaninhalte aus 9.4 „Schüler testen Waren und Dienstleistungen“ (ebd., 380), wie einen Marktüberblick bekommen oder Gespräche mit Experten führen, vermittelt bekommen. Expertengespräche, die von einzelnen Gruppen wahrgenommen oder die für die ganze Gruppe geplant und organisiert werden, decken weitere Lehrplaninhalte ab.

Bei der Gruppe „Pausenverkauf“ wurde der Lernbereich 9.6 „Ausgewählte Merkmale der Marktwirtschaft“ (ebd., 382-383) impliziert, wenn z. B. Preise kalkuliert werden müssen. Den Inhalten aus dem Lehrplanpunkt 9.1 „Wege in den Beruf“ (ebd., 377), von der Reflexion des eigenen Berufswunsches über das optionale Tätigwerden in einem Praktikum, vermag die Konzeption des Service-Learning in jedem Fall gerecht zu werden und bedarf keiner weiteren Aufbereitung im Unterricht über das reguläre Maß hinaus. Inhalte, wie z. B. in 9.2 „Der Betrieb als Ort des Arbeitens und Wirtschaftens“ (ebd., 378), bei denen es z. B. um Arbeitsplatzbedingungen geht, können im Unterricht besprochen werden und dann vor Ort in

der Praxis nachgeprüft werden. Erfahrungen aus der Praxis zu Arbeitsbedingungen werden im Nachgang im Unterricht besprochen und inhaltlich eingeordnet. Zudem werden Berufe erkundet, die in möglichem Zusammenhang der Servicetätigkeiten hätten stehen können. (vgl. Anhang C1, C1-2).

Referate, die der Nachbereitung dienen, fördern Methodenkompetenz, u. a. in 9.3 und 9.4 des Fachlehrplans AWT 2004 als Ergebnispräsentation vorgeschlagen, und leisten einen Beitrag zur Vorbereitung auf die leittextbasierte Abschlussprojektprüfung. Im konkreten Service-Learning werden durch diese Referate die Inhalte, die von einzelnen Gruppen erarbeitet wurden, für alle verfügbar gemacht. Insbesondere gilt diese curriculare Anknüpfung für den Präsentationsabend, dessen Planung und Durchführung im Prüfungsformat konzipiert wurde und als Probeprojekt im Sinne der verbindlichen Lehrplanvorgabe durchgeführt wird (vgl. Anhang C1, C1-2).

### **Abschluss des Service-Learning im Designzyklus 1**

Den Schlusspunkt des Service-Learning innerhalb des ersten Designzyklus markiert der im Vorherigen genannte Präsentationsabend, zu dem ein breites Publikum eingeladen wurde: Eltern, Lehrkräfte, Praxispartner, alle Beschäftigten der Schule, Klientel der einzelnen Service-Learning Gruppen, Bürgermeister und Presse (vgl. Anhang C1, vgl. Anhang A2).

Mit diesem Abend konnten Schülerinnen und Schüler individuelle Lernfortschritte präsentieren. Im Anschluss an diesen Elternabend stimmten die Schülerinnen und Schüler in einer schriftlichen Befragung positiv über eine Fortführung des Service-Learning ab.

#### **14.2.4 Die Durchführung des Service-Learning aus Sicht des DBR**

Die Durchführung des Service-Learning unter Einsatz der geplanten Erhebungsmethoden stellt die Phase der Erprobung des Designs dar. Erst die Evaluation zeigt, ob Erhebungsinstrumente ausreichen, um Forschungsfragen zu beantworten. Bei der Durchführung zeigen sich mögliche Schwächen im Design, beispielsweise bei der zeitlichen Planung. Der forschungsrelevante Ablauf des Service-Learning der Einzelgruppen, wie im Gesamten, wird im Rahmen der sich anschließenden Evaluationsphase(n) dargelegt. Dort werden die eingesetzten Erhebungsinstrumente und Datenquellen vorgestellt, die Datengewinnung und -analyse, die Auswertung und Interpretation nachgezeichnet, so dass hier auf weitere Ausführungen verzichtet wird.

Für die Phase der Erprobung lassen sich unter dem Aspekt der Implementierung einige Entwicklungen aufzeigen. Durch das Implizieren verschiedener Lehrplanbereiche und -

vorgaben sollte Skepsis von Lehrkräften wie Eltern abgebaut werden. Dazu gehört die zeiteffektive Verknüpfung des Abschlussabends als lehrplangemäßes Probeprojekt mit den Inhalten des Service-Learning. Damit kann Befürchtungen, was Zeitaufwand von Service-Learning betrifft, entgegengetreten werden, ebenso wie Ängsten von Eltern, dass die Prüfungsvorbereitung vernachlässigt würde.

Der Präsentationsabend mit seinen unterschiedlichen Besuchergruppen war geeignet, Transparenz zu erzeugen und damit der Verbreitung des Bildungsformats Vorschub zu leisten. Zudem konnte damit der Zugang zu einem verbreiterten Untersuchungsfeld und Kontext auf unterschiedliche Ebenen, wie im Rahmen-Prozess-Modell aufgezeigt, eröffnet werden. Hinweise auf weitere Datenquellen, die Perspektiven für Triangulation im Auswertungsprozess liefern können, konnten innerhalb der Erprobung bemerkt werden. Für sich daraus ergebende Änderungen am Design und am Service-Learning bedarf es der Evaluation.

Die bisher konzipierten Erhebungsinstrumente und -artefakte werden wie geplant als Datenquellen für die Auswertung des ersten Designzyklus herangezogen.

Wie im Vorfeld vereinbart, bestimmte eine Art Zwischenbilanz nach dem Präsentationsabend über den Fortgang des Service-Learning.

Deshalb wurde, parallel zur Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf den Präsentationsabend, der vorerst den Schlusspunkt des Service-Learning und das Ende der Erprobungsphase im Designzyklus 1 markierte, ein Befragungsbogen entwickelt. Dieser Fragebogen enthält die Abstimmungsmöglichkeit über die Fortführung des Service-Learning zu entscheiden, wie auch reflektierende Fragen und kann damit als weitere Datenquelle der Evaluation mit eingesetzt werden.

Die Schülerinnen und Schüler stimmten bei dieser Befragung für den Fortgang. In dialogischer Auseinandersetzung mit der Schulleitung, der Klassenlehrkraft und den Servicepartnern wurde vereinbart, das Service-Learning unter einigen veränderten Bedingungen unmittelbar nach den Herbstferien weiterzuführen und erste Zwischenergebnisse in Bezug auf die Wirksamkeit vorzustellen. Die Schulleitung benötigte diese im Rahmen ihrer Beteiligung an einer Qualitätsoffensive zur Schulentwicklung. Aus Sicht des DBR wird darin eine weitere Form der Transparenzmachung gesehen und damit die Förderung weiterer Implementierung.

Die Evaluation bzw. Auswertung und Analyse des ersten Designzyklus schloss sich daher in der nachfolgend beschriebenen Form an.

### 14.3 Evaluation des ersten Designzyklus

Für die Evaluation des ersten Designzyklus waren als Instrumente die unterrichtlich eingesetzten Reflexionsbögen geplant worden. Gesammelte Materialien, Notizen und Artefakte dienen zur weiteren Explikation, wie auch m. E. der Fragebogen zum Präsentationsabend.

Tabelle 14 Eingesetzte Evaluationsinstrumente im Designzyklus 1

Evaluationsinstrument	Teilnehmer	Auswertungsverfahren	Ziel
Reflexionsbögen	Schülerinnen und Schüler	Qualitative Inhaltsanalyse in einem deduktiven Verfahren	Nachweis der Wirksamkeit des Service-Learning im Hinblick auf die Kompetenzbereiche von Handlungskompetenz nach LehrplanPlus: Sozialkompetenz, Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Personalkompetenz
Fragebogen zum Präsentationsabend	Schülerinnen und Schüler	Qualitative Inhaltsanalyse der Fragen 1 bis 13  Quantitative Auswertung Frage 14	Explizierende Aussagen zu den Kompetenzbereichen, Selbstreflexive Aussagen, Bewertung des Gestaltungsparameters Unterstützung, Zwischenbewertung zum Verlauf des Service-Learning,  Entscheidung über Fortführung des Service-Learning
Materialsammlung mit Notizen, Artefakte, Materialien aus Gesprächen und Unterricht	Schülerinnen und Schüler, Heimpersonal, Lehrkräfte, Eltern, Beteiligte	Exploration in Anlehnung an qualitative Inhaltsanalyse	Explikation/Triangulation der Ergebnisse

#### 14.3.1 Erhebungsinstrumente des ersten Designzyklus im Überblick

##### *Reflexionsbögen (R)*<sup>14</sup>

Ein kontinuierlich eingesetztes Erhebungsinstrument stellen die Reflexionsbögen der Schülerinnen und Schüler dar. Sie liefern inhaltlich Daten, die Rückschlüsse auf die Wirksamkeit der Intervention zulassen.

<sup>14</sup> Anhang A1, A-4

### ***Fragebogen zum Präsentationsabend (FBA)<sup>15</sup>***

Ein Fragebogen, der im Anschluss an den Präsentationsabend an die Schülerinnen und Schüler ausgegeben wurde, fragt nach der Meinung der Schülerinnen und Schüler zur Fortführung des Service-Learning und liefert durch Fragen beispielsweise nach der Bewertung von Zusammenarbeit in den Gruppierungen oder der Unterstützungsleistung von Lehrkräften Hinweise auf Gelingensfaktoren und Änderungsbedarfe. Artikulierte Gefühle, z. B. nach dem erfolgreichen Verlauf des Präsentationsabends lassen sich als Hinweis auf Motivation und Attribuierung interpretieren und können zur Explikation von Erkenntnissen zugezogen werden.

### ***Materialsammlung***

Während des gesamten DBR und der Durchführung des Service-Learning wurde eine Materialsammlung geführt, die Notizen, Artefakte, Materialien aus Gesprächen und Unterricht enthielt und in Ansätzen als Forschungsportfolio diente. Die enthaltenen Artefakte dienen der Nachvollziehbarkeit von Situationen, der Einordenbarkeit in Kontexte und der Überprüfung von Interpretationen anderer Daten, der Explikation und Ansätzen der Triangulation. Handschriftliche Notizen von informellen Gesprächen mit Schulleitung, Klassenleitung und Personal des Heimes zählen beispielsweise zu diesen Artefakten.

Durch die Konzeption des Service-Learning in unterschiedlichen, mehr oder weniger abgeschlossenen Kleingruppen, konnten die ablaufenden Prozesse gut beobachtet werden, beispielsweise, wie sich unterschiedliche Gestaltungsparameter auswirken oder unter welchen Rahmenbedingungen und bei welchen Tätigkeiten die Schülerinnen und Schüler besonders gut zusammenarbeiten. Notizen zu diesen Beobachtungen finden sich in der Materialsammlung. Beobachtung ist niemals frei von Interpretation und der eigenen Haltung. Daher ist es notwendig, eigene Haltungen und Interpretationen immer wieder zu hinterfragen und durch Dritte überprüfen zu lassen. Diese Überprüfung erfolgte u. a. in der dialogischen Auseinandersetzung mit Schulleitung, Klassenleitung und unabhängigen Dritten.

---

<sup>15</sup> Anhang A1, A-5

### 14.3.2 Beschreibung der Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden der Evaluation im ersten Designzyklus

#### *Reflexionsbögen<sup>16</sup>*

Der Reflexionsbogen des ersten Designzyklus ist komplett mit offenen Fragen bzw. Aufforderungen zur Reflexion gestaltet.

Mit Hilfe der ersten beiden Reflexionsimpulse „Diese Woche habe ich/haben wir... [Titel der ServiceLearning Gruppe]“ und „Meine Aufgaben waren“, sollen die Schülerinnen und Schüler angeregt werden, ihre Tätigkeiten zu rekapitulieren und sich des eigenen Anteils bewusstwerden.

Mit dem positiven Impuls „In unserer Gruppe hat gut geklappt“ und der gegenteiligen Aussage „In unserer Gruppe hat nicht gut geklappt“ soll eine kritische Reflexion erfolgen. Diese kritische Reflexion, bezogen auf die Gruppe und nicht auf die Einzelleistung, ist bewusst so formuliert, um negativ attribuierende Schülerinnen und Schüler nicht darin zu bestärken.

Mit „Das kann ich jetzt besser“ und „Das wusste ich bisher nicht“ soll angeregt werden, sich den eigenen Lernfortschritt bewusst zu machen und den Wissenszuwachs abzubilden. Die explizierende Aussage „Diese Information habe ich von...“ bezieht sich unmittelbar auf den Wissenserwerb und sollte die Kooperations- bzw. Recherchefähigkeit sichtbar machen. Die beiden Impulse „Hier möchte ich noch besser werden“ und „Das werden wir beim nächsten Mal anders machen“ dienen der individuellen Zielsetzung bzw. der Zielsetzung für die Gruppe. Dabei impliziert letzteres eine Gesamtreflexion des stattgefundenen Service-Learning Termins. Zur Auswertung wurden die ersten beiden Impulse mit „Tätigkeiten und Aufgaben“, die Impulse 3 und 4 mit „Bewertung“, 5 und 6 mit „Können und Wissen“ bzw. „individueller Kompetenzzuwachs“ und die Reflexionsimpulse 8 und 9 mit „Zielsetzungen“ überschrieben. Die inhaltliche Auswertung erfolgte als qualitative Inhaltsanalyse in einem deduktiven Verfahren. Dabei stand im Mittelpunkt eine Überprüfung der Zielsetzungen zur Wirksamkeit in Bezug auf Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler, was nicht nur dem Forschungsinteresse, sondern auch den Interessen der Schule entspricht (vgl. 13.3).

Für die Auswertung des ersten Designzyklus wurden die Reflexionsbögen als Hauptdatenquelle herangezogen, anonymisiert und verschlüsselt. Zunächst wurden für alle Termine, an denen das

---

<sup>16</sup> Anhang A1, A1-4; vgl. C2, C2-4

Service-Learning stattgefunden hatte, die Antworten gesichtet, in Word eingegeben<sup>17</sup>, anschließend kodiert und kategorisiert. Für die Kategorisierung wurde ein „einfacher Kodierleitfaden“ (Tab. 15) erstellt, der die Hauptkategorien von Handlungskompetenz wie sie der LehrplanPlus vorgibt und als Zielsetzung verfolgt, beinhaltet.

Tabelle 15 „einfacher“ Kodierleitfaden

Kategorie	Beschreibung/Definition	Performance (Output)	Beispiele
	entspricht Verallgemeinerung		
<b>Fachkompetenz</b>	Fachwissen in konkreten Situationen (anwenden)	Prinzipielles Vorhandensein wird durch Fachtermini nachgewiesen	„Transfer“ im Zusammenhang mit Transport
		Zunahme durch Verlauf der Aussagen	„Ich habe alte Leute mit dem Rollstuhl abgeholt“ wird zu „Ich habe den Transfer übernommen“
<b>Personalkompetenz</b>	Sich der Veränderung der eigenen Fähigkeiten bewusst sein	Beschreibung der eigenen Persönlichkeit, Fähigkeiten und Fertigkeiten	„Ich bin selbstbewusster“ „Ich kann meine Zeit besser einteilen.“
		Zunahme durch Schema: „Ich + Komparativ + Bezug auf sich selbst“ Vergleiche nach Zeitpunkten	Zeitangaben: z. B. Jetzt/früher
<b>Sozialkompetenz</b>	Fähigkeiten das Zusammenleben/Zusammenarbeiten untereinander zu gestalten	Ausdrücke, die auf soziale Beziehungen Bezug nehmen	„Wir teilen uns besser auf“
		Zunahme durch Gebrauch von Komparativen/Vergleiche	
<b>Methodenkompetenz</b>	Fähigkeiten und Fertigkeiten auf ein bestimmtes Gebiet oder eine bestimmte Aufgabe bezogen	Ausdrücke, die auf bestimmte Methoden und deren Umsetzung hinweisen	„Wir haben die Präsentation erstellt.“
		Zunahme durch Beschreibungen mit Komparativen	

„Handlungskompetenz und Ausbildungsreife werden durch Fachkompetenz, Personalkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz nachgewiesen“ (StMUK 2020i). Dabei enthält der Leitfaden als Anhaltspunkt neben den einzelnen Kategorien der

<sup>17</sup> Die Schülerantworten werden, bei allen ausgewerteten Erhebungsinstrumenten, soweit sie in Programme zur Auswertung eingegeben werden, exakt abgetippt. Dies bedeutet, die Schülerantworten werden weder grammatikalisch noch lexikalisch verändert.



Handlungskompetenz Verallgemeinerungen zu den beschreibenden Aspekten der jeweiligen Kompetenzen und deren Nachweis über die Performance, also die wahrnehmbare Verhaltensweise. Insgesamt wurden so 438 Schülerantworten codiert und kategorisiert. Die Auswertung wurde von zwei weiteren Personen aus Zeitgründen in dialogischer Auseinandersetzung mitcodiert.

Kompetenznachweise und -zuwächse werden dabei aus den Schülerantworten abgelesen, indem mit Hilfe des in Tabelle 15 dargestellten einfachen Kodierleitfadens die Zuordnung zu den Bereichen der Handlungskompetenz als Kategoriensystem erfolgt.

Bei Überschneidungen werden die Ergebnisse beiden Kategorien zugeordnet, z. B. „Ich kann jetzt besser Fragen stellen.“ deutet auf eine verbesserte Methodenkompetenz (z. B. bei der Methode der Expertenbefragung) und Personalkompetenz hin. Auch wenn dieses Vorgehen Schwächen hinsichtlich der Trennschärfe aufweist, können dadurch Erkenntnisse für die Entwicklung des Service-Learning und für den weiteren Forschungsprozess, vor allem auch in Bezug auf notwendige Erhebungsinstrumente gewonnen werden.

### ***Fragebogen Präsentationsabend<sup>18</sup>***

Der Fragebogen am Präsentationsabend umfasst insgesamt 14 Einzelfragen. Dabei wurden die Zustimmung zu einer Fortführung des Service-Learning und einzelne Kompetenzbereiche, die in Zusammenhang mit dem Präsentationsabend stehen, wie auch Bewertungen zum gesamten Service-Learning abgefragt. Es geht in den Fragestellungen um die Einschätzung der eigenen Arbeitsleistung, die Reflexion des Gruppenklimas, das Erleben von Unterstützung durch Lehrkräfte und die Reflexion des bisherigen Kompetenzerwerbs im Service-Learning. Die Fragen erfordern dabei eine Antwort durch Auswahl von Zustimmungs- bzw. Ablehnungswerten, was wie die Zustimmung bzw. Ablehnung zur Fortführung des Service-Learning eine quantitative Erfassung erlaubt. Darüber hinaus werden bei der Beantwortung offen formulierte Konkretisierungen gefordert, die eine qualitative Auswertung zulassen. Diese insgesamt 113 Konkretisierungen lassen sich zur Explikation heranziehen.

### **14.3.3 Auswertung und Interpretation**

Zunächst lässt sich bei der Auswertung der Reflexionsbögen, ohne hier auf inhaltliche Qualität einzugehen, grundsätzlich feststellen, dass eine durchschnittliche Gesamtrücklaufquote von bis zu 64 % erreicht werden konnte. Dabei ist anzumerken, dass nach einem Rückgang von 60 %

---

<sup>18</sup> Vgl. Anhang A1, A1-5; vgl. Anhang C2, C2-1

auf 52 % eine Konstanz bei 64 % erreicht wurde. Hierbei wiederum muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass ungeachtet der Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler erkrankt waren, bei der Berechnung von einer konstante Grundmenge von 25 ausgegebenen Fragebögen ausgegangen wurde. Deshalb liegt die Vermutung nahe, dass die Zahlen höher liegen könnten, da bei fehlenden Fragebögen nicht nach erkrankt und nicht abgegeben unterschieden wurde. Verglichen mit Rücklaufquoten typischer Umfragen, ist dieser Rücklauf hoch. Verglichen mit Hausaufgaben u. ä., zu deren 100%-iger Durchsetzung möglicherweise schulische Ordnungsmaßnahmen eingesetzt werden, ein eher unbefriedigender Wert. Dieser Vergleich wird gezogen, zumal durch die Klassenleitung die Bearbeitung der Reflexionsbögen zu den regelmäßigen verpflichtenden Schülerarbeiten im Rahmen der Fortführung des Berufswahlportfolios erklärt worden war und aus Perspektive der Lehrkraft eine Hausaufgabe darstellte.

Bei der Beantwortung lässt sich auf Klassenebene zunächst feststellen, dass die Reflexionsimpulse zum Teil sehr kurz oder lückenhaft bearbeitet worden sind. Hier kann angemerkt werden, dass die zum Teil als unvollständige Sätze formulierten Reflexionsaufforderungen Schülerinnen und Schüler möglicherweise dazu anregten, lediglich zu kompletten Sätzen zu vervollständigen, was mit der Dateneingabe in Word ein lückenhaftes Bild entstehen lässt. Für Schülerinnen und Schüler mit Mängeln in der Schriftsprache stellt diese Art und Weise der Impulsgebung jedoch eine Hilfestellung dar.

Die Quantität und Qualität bzw. Ausführlichkeit der Antworten ging zunächst zurück und stieg im Laufe des Service-Learning an, wie exemplarisch an den Schülerantworten im zeitlichen Verlauf illustriert werden kann. Während die erste Antwort vom 21. September stammt, wurde die zweite Antwort eine Woche später gegeben.

*Für eine Leselupe recherchiert, für einen älteren Mann Batterien gekauft, Leute im Rollstuhl geschoben (R-AEZ3-2109/1)*

*Wir haben 2 Krapfen mit Puderzucker gekauft, wir haben die Leute im Heim befragt was sie haben wollen, wir haben Mensch-ärgere-dich nicht gespielt mit den Leuten (R-AEZ3-2809/1)*

Für den Fragebogen zum Präsentationsabend lässt sich eine Rücklaufquote von 100 % ausmachen. Die Fragen 1-12 wurden dabei von allen befragten Schülerinnen und Schülern beantwortet, die Fragen 13, nach dem bisherigen persönlichen Wissens-/Kompetenzzuwachs, und Frage 14, nach der Fortführung des Service-Learning, wurde von einer Schülerin/einem Schüler nicht beantwortet.

Die explizierenden bzw. konkretisierenden Antworten fielen erwartungsgemäß recht knapp aus, liefern aber durchaus Hinweise auf persönliche Kompetenzzuwächse und Reflexionsfähigkeit. Auch Gestaltungsparameter, die für die Mittelschülerinnen und Schüler Relevanz haben, wie Unterstützung durch Lehrkräfte bei der Umsetzung von Aufgabenstellungen, können detailliert abgelesen werden.

Die Antworten wurden nach den einzelnen Service-Learning Gruppen und nach der gesamten Klasse ausgewertet und interpretiert.

### ***Gruppe „Seniorenheim 1“ = Gruppe „Spiele“ (AS)***

Der Gruppe „Seniorenheim 1“, die dazu beitragen sollte, den Bedarf an Unterhaltung für Seniorinnen und Senioren im Heim zu decken, waren zu Beginn des Service-Learning fünf Schülerinnen und Schüler zugeordnet worden. Sie gaben sich selbst den Gruppennamen „Spiele“, der daher im Folgenden verwendet werden soll. Bei ihnen zeigt sich eine abnehmende Bereitschaft zum Ausfüllen des Reflexionsbogens. Zum Ende des ersten Designzyklus wird eine konstant niedrige Rücklaufquote erreicht. Dabei ist aber anzumerken, dass eine Schülerin erkrankt war, die bei Anwesenheit eine konstant hohe Bereitschaft zum Ausfüllen der Reflexionsbögen gezeigt hatte.

Bei der Frage nach den Tätigkeiten und Aufgaben lassen sich aus dem Fragebogen nur wenig Veränderungen ablesen hinsichtlich Aufwands oder Ausweitung der durchgeführten Tätigkeiten. Der Fokus bei der Beantwortung liegt auf der Angabe der ausgeführten Tätigkeit „Schach gespielt“ oder „Mensch ärgere dich gespielt“. Häufig werden die Begriffe „spielen“ oder „unterhalten“ als Aufgabe genannt.

Die Gruppe „Spiele“ weist die Besonderheit auf, dass während der Durchführung des Service-Learning kein direkter Kontakt mit anderen Gruppenmitgliedern bestand, so dass die Kooperation und Kommunikation auf den Kooperationspartner „Seniorenheim“, Personal und Bewohner, reduziert blieb. Diese Tatsache spiegelt sich auch in der Beantwortung der Frage beim Präsentationsabend, nach dem, was nicht so gut funktioniert hat: *„die Teamarbeit hat nicht sehr gut funktioniert“* (FBPk-AS2/5b). Dies kann als Hinweis gewertet werden, dass durch die Konzeption dieses Gruppenangebots der Faktor Teamarbeit eher wenig gefördert wird, zumindest was die Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen angeht.

Die häufige Nennung von Begrifflichkeiten in Zusammenhang mit Kommunikation, wie „unterhalten“, „Gespräche führen“, „reden“ deutet im Gegensatz, mit Blick auf das Konzept der Handlungskompetenz, auf soziale Kompetenzen hin. Dies und ein gewisses Maß an

Empathiefähigkeit bestätigt die Antwort am Präsentationsabend nach dem Wissenserwerb, der darin gesehen wird, gelernt zu haben, „*das es Älteren menschen gut tut mal was zu unternehmen*“ (FBPk-AS2/13).

Aus der Art der Beantwortung der Reflexionsbögen lässt sich eine gewisse Routine ablesen. Die Knappheit und Verkürztheit der Antworten widerspricht innerhalb des Reflexionsbogens der zunehmenden häufigen Nennung von Komparativen in Bezug auf das eigene Wissen und Können, wenn man davon ausgeht, dass erfahrungsgemäß mit der Selbsteinschätzung von zunehmenden Kompetenzen, also erlebtem Erfolg, die Mitteilungsbereitschaft steigen müsste. Eine ähnliche Reaktion wie bei der Vorabhebung zu den Interessensgebieten wäre erwartbar, je mehr man etwas kennt, sich damit auskennt, umso mehr besteht die Bereitschaft sich weiter damit auseinanderzusetzen. Beispielsweise gehen jeweils mehr als ein Drittel von gutem Wissen bzgl. Ausbildungsmöglichkeiten und digitalen Medien bei sich selbst aus und geben gleichzeitig an, mit 69 bzw. 54 % sich mit diesen beiden Bereichen weiterbeschäftigen zu wollen. Im Gegensatz dazu zeigen nur 23 % Bereitschaft und Interesse an neuem Wissen zu Globalisierung, hier schätzt keiner der befragten Schüler sein Wissen als gut ein. (vgl. Anhang B2) Die genannten Kompetenzsteigerungen beziehen sich auf Sachkompetenz „Ich kann jetzt besser<sup>19</sup> *Mensch-ärgere-dich-nicht spielen*“ (R-AS4-2809/5), also die Tätigkeiten als solche, wie auch auf Sozial- und Personalkompetenz „*[...] und mit einer Bewohnerin unterhalten.*“ (R-AS4-2109/2), „*offener Reden*“ (R-AS5-2109/5). Die Beantwortung unter Einsatz von Komparativen bzw. die Einschätzung zu Wissen und Können kann, so wie im Kodierleitfaden definiert, als Kriterium für Zuwachs gelten.

Im Hinblick auf die kritische Reflexion kann festgestellt werden, dass die Antworten zu Beginn des Service-Learning sich eher auf Rahmenbedingungen (z. B. Hin- und Rückfahrt) beziehen, die die gesamte Gruppe, der im Seniorenheim Tätigen betrafen, mit steigender Routine zu diesen Rahmenbedingungen die Tätigkeiten als solche in den Mittelpunkt rücken und wiederum mit zunehmender Routine die Antworten eher pauschal ausfallen. Die Antworten spiegeln dabei den zeitlichen Verlauf von Beginn des Service-Learning bis nach zwei, bzw. vier Wochen wider. „Gut geklappt hat *Hinfahrt zu Rückfahrt*“ (R-AS4-2809/3)

„Gut geklappt hat *Hinfahrt, Rückfahrt usw.*“ (R-AS4-1310/3)

„*ja es hat gut geklappt*“ (R-AS2-2809/3)

---

<sup>19</sup> Schüleraussagen werden durch die Voranstellung der Formulierung des Reflexionsimpulses bzgl. der Lesbarkeit ergänzt und verbessert. Diese Ergänzung wird im Gegensatz zur zitierten Schülerantwort nicht kursiv gedruckt.

Bei der Zielsetzung ist innerhalb der Gruppe zu bemerken, dass sich die Ziele von reinen Individualzielen in Richtung Gemeinschaftsziele auch gruppen- und ebenenübergreifend verschoben. Wenn z. B. bei den ersten Terminen die Absicht formuliert wurde, lauter und deutlicher während der Spielphase zu sprechen, kann das als Zielsetzung in persönlichen Bereich gewertet werden. Steht dagegen eine reibungslose Anreise für alle im Mittelpunkt, „etwas schneller ankommen“ (R-AS5-2109/9) lässt sich das auf soziale Kompetenz bzgl. der Gesamtgruppe interpretieren.

Dabei lässt sich zudem feststellen und ableiten, dass der Wunsch nach weitergehenden Aufgaben entwickelt wurde. Dies entspricht Erkenntnissen aus der Lernpsychologie, dass Wissen dann weiter konstruiert werden kann, wenn anderes sicher beherrscht wird. Der Wunsch nach Kompetenzerweiterung wird in der Psychologie als Merkmal für intrinsische Motivation und als Leistungs- bzw. Lernzielorientierung gedeutet. Diese Sicherheit trägt zu intrinsischer Motivation bei, neue Herausforderungen anzugehen. Zudem lässt sich das selbständige Setzen von Zielen der personalen Kompetenz zuordnen.

### **Gruppe 2 „Einkaufsservice“ (AEZ)**

Die Gruppe „Einkaufsservice“ bestand zu Beginn des Service-Learning aus drei Schülern. Bei den drei Schülern, alle Rückkehrer von der Realschule, zeigte sich eine konstante Bereitschaft zum Ausfüllen des Reflexionsbogens, wobei ein Schüler sehr ausführlich und gewissenhaft arbeitete, die anderen zwei Schüler eher oberflächlich bzw. in Stichpunkten antworteten. Zum Ende des ersten Designzyklus konnte konstant eine Rücklaufquote von 66 % erreicht werden. Innerhalb der ersten beiden Service Termine deutete sich bereits an, dass der von den Schülern initiierte und angebotene Einkaufsservice wenig genutzt wurde und sich bei den Schülern Unterforderung einstellte. Daher wurde das regelmäßige Vorlesen der Tageszeitung während der „Zeitungsrunde“ für sehbehinderte Bewohnerinnen und Bewohner des Heims, das als echter Unterstützungsbedarf von Seiten der Heimleitung gesehen wurde, zur zentralen Aufgabe.

Bei der Frage nach den Tätigkeiten und Aufgaben lassen sich aus den Antworten der Reflexionsbögen eine Reihe von Veränderungen ablesen. So wird zwar wöchentlich regelmäßig die Tätigkeit des Einkaufens für Seniorinnen und Senioren genannt, aber eine Reihe anderer Aufgaben kam hinzu: Recherchetätigkeiten, Spiele, Transferhilfe. Die Hauptaufgaben, bei denen zunehmende Routine abgelesen werden kann, sind „einkaufen“ und „Zeitung lesen“, wofür als Beleg gewertet werden, dass in jedem der abgegebenen Reflexionsbögen die

Begrifflichkeiten verwendet wird, wobei sich die Satzlänge mit dem Hinweis auf diese Tätigkeiten kontinuierlich im Zeitverlauf reduziert.

Da aufgrund ihrer Tätigkeiten in der Gruppe „Einkaufsservice“ eine sehr enge Absprache untereinander erforderlich war, ist es wenig verwunderlich, dass diese Absprache auch im Mittelpunkt der Bewertung bzw. Reflexion stand. Es ist an den Antworten der Schüler ablesbar, dass die Erfüllung der Aufgaben als solche eher als positiv gesehen wird „*da wir immer im Team gearbeitet haben, dass jeder was gemacht hat, Arbeitseinteilung*“ (R-AEZ3-2109/3), die vorausgehende notwendige Organisation zu Beginn dagegen als negativ oder problematisch, z. B. „*In unserer Gruppe hat nicht gut geklappt, dass ich alles gemacht habe*“ (R-AEZ3-2909/3). Die Beantwortung zu Können und Wissen belegt, dass die Rahmenbedingungen und die dafür notwendigen Fähigkeiten zunächst im Fokus stehen „*Das kann ich jetzt besser: mit Senioren reden, umgehen*“ (R-AEZ1-1409/5), „*den alten Menschen Fragen stellen, was sie möchten*“, (R-AEZ1-2109/5). Werden diese als erfüllt angesehen, also eine positive Bewertung beim dritten und vierten Reflexionsanlass erfolgt, „*weil jeder seine Aufgabe erfüllt hat*“ (R-AEZ1-2109/3); „*nicht gut geklappt gab es eigentlich nicht*“ (R-AEZ1-2109/4), wird der Fokus auf eine Verbesserung der Ausgestaltung der Aufgaben im Service-Learning gelegt „*Das werden wir beim nächsten Mal anders machen, die Aufteilung der Arbeit*“ (R-AEZ1-2109/9).

Bei den Zielen geht es zunächst um die organisatorischen und teambezogenen Rahmenbedingungen z. B. „*dass wir noch mehr in der Gruppe arbeiten*“ (R-AEZ1-1409/8). Im Hinblick auf Fachkenntnisse bzw. allgemeine Wissenszuwächse kann eine Veränderung der individuellen Haltung nachgewiesen werden. So wird zu Beginn des Service-Learning die Handlungsfähigkeit der Seniorinnen und Senioren als sehr limitiert eingeschätzt, „*dass die Senioren fast nix mehr unternehmen können ...*“ (R-AEZ1-1409/6), jedoch am Ende des ersten Zyklus die Vielseitigkeit an Tätigkeiten der Heimbewohnerinnen und Bewohner immer wieder in Gesprächen betont. Hinzu kommen Fachkenntnisse über die Gegebenheiten in Heimen, deren Erwähnung und Benennung aus selbstreflektorischer Sicht zum neuen Wissen der Gruppenmitglieder gehört, z. B. „*Ich wusste nicht, dass man sich Leselupen verschreiben kann*“ (R-AEZ3-2109/6). Bei der Frage nach dem Wissenszuwachs im Fragebogen zum Präsentationsabend, antworten alle drei Gruppenmitglieder mit dem Aspekt des Umgangs mit Senioren (vgl. FBPK-AEZ1/13; FBPK-AEZ2/13; FBPK-AEZ3/13). Zudem schätzen sie ihre Fähigkeiten in Bezug auf Methodenkompetenz verbessert ein, wenn es um die Gestaltung von Präsentationen geht.

### **Gruppe 3 „Reporter“(SR)**

Die Gruppe „Reporter“ umfasste zunächst drei Schülerinnen und Schüler. Durch die Aufgabenstellung Berichte über die anderen Gruppen zu verfassen, äußerte ein Schüler, der neu in die Klasse gekommen war, innerhalb der ersten Recherche zu Tätigkeiten der anderen Gruppierungen des Service-Learning den Wunsch, in die Gruppe „Computerkurs für Senioren“ zu wechseln. Diesem Wunsch wurde aufgrund der besonderen Situation entsprochen. Die verbleibenden beiden Schülerinnen, die häufig erkrankt waren, bearbeiteten die Reflexionsbögen mit einer Gesamttrücklaufquote von 90 %. Bezogen auf die einzelnen Termine bedeutet dies, dass wenigstens eine der beiden Teilnehmerinnen den Reflexionsbogen bearbeitete.

Bei den Angaben zu Tätigkeiten und Aufgaben geben die Gruppenmitglieder recht ausführlich ihre Tätigkeiten an. Dabei fällt auf, dass die Tätigkeiten und Aufgaben im Regelfall im Wechsel ausgeführt werden, z. B. *„diese Woche sind SR1 und ich zwischen den Pausenverkauf und den Computerteam hin- und hergewandert und haben Infos notiert und Fotos gemacht. ...“* (R-SR2-2109/1). Offensichtlich fanden die Schülerinnen im Zeitverlauf zu einer für sie praktikablen Arbeitsteilung.

Verschiedene Aufgaben oder Erlebensbereiche werden als Gemeinschaftsaufgabe beschrieben, *„Wir wussten noch nicht richtig, wie wir die Aufgaben verteilen sollten.“* (R-SR2-1409/4).

Bei den Antworten auf die Fragen, was gut bzw. was nicht gut geklappt hat, kann festgestellt werden, dass das Augenmerk zunächst auf fachlichen Zielen liegt, mit zunehmender Routine soziale Kompetenzen in den Mittelpunkt rücken. Darauf deuten auch die genannten Aspekte zu Können und Wissen hin. Die Schülerinnen geben einerseits Zuwächse fachlicher Kompetenzen an *„Ich kann jetzt besser zuhören“* (R-SR2-1409/5), was sich auf die Tätigkeit als Reporterin bezieht und andererseits auch gruppenübergreifende Kompetenzzuwächse, *„Dass wir miteinander kommuniziert haben“* (R-SR1-1409/4). Hinzu kommen weitere soziale bzw. personale Kompetenzzuwächse, die sich überwiegend auf die Zusammenarbeit in der Gruppe beziehen.

Auch die angegebenen Zielsetzungen deuten eine Verschiebung der Konzentration, von zunächst rein fachlichen Zielen zu Beginn der Tätigkeit *„Ich möchte in den Fragen bei Interviews und in der Schrift besser werden“* (R-SR1-1409/8) hin zu übergreifenden Zielen, *„mit der Aufteilung“* (R-SR1-1409/9) an. Eine Verschiebung des Fokus von der eigenen Person in Richtung Gemeinschaft ist ablesbar. Dafür sprechen auch die Konkretisierungen im

Fragebogen zum Präsentationsabend, wenn z. B. eine bessere Zeiteinteilung und Aufgabenteilung als Ziel genannt wird (vgl. FBPk-SR1/10).

#### **Gruppe 4 „Pausenverkauf“ (SPa)**

Die Gruppe Pausenverkauf wurde von insgesamt acht Schülerinnen und Schülern als Betätigungsfeld des Service-Learning gewählt. Diese Gruppe stellte zahlenmäßig die größte Gruppe dar und hatte ihren regelmäßigen Einsatzort im Schulhaus. Die Rücklaufquote der Reflexionsbögen lag zwischen 25 und 50 %.

Die Beantwortung fällt bei Aufgaben und Tätigkeiten regelmäßig sehr knapp aus. Dies ist überraschend, wenn man bedenkt, dass die Vorbereitung und Durchführung eines Verkaufs selbsthergestellter Waren und Produkte eine Vielzahl von Arbeitsschritten erfordert. Die Antworten geben in der Mehrzahl den übergeordneten Tätigkeitsbereich des Verkaufens an, z. B. *„Käse und Obstspieße verkauft und wir haben Joghurtbecher mit Obst verkauft“* (R-SPa4-2109/1) oder *„Obstjoghurte und Obstspießeln<sup>20</sup> verkauft“* (R-SPa5-2109/1). Die Frage nach individuellen Tätigkeiten werden im Regelfall mit einer stark verkürzten Angabe beantwortet z. B. *„vorbereiten“* (R-SPa4-1210/2), *„herrichten, verkaufen“* (R-SPa8-1310/2), *„Käse klein schneiden, Besteck abtrocknen“* (R-SPa5-2109/2). Auch im Fragebogen am Präsentationsabend wird das „Verkaufen und Organisieren“ mehrfach als Kompetenzzuwachs benannt (vgl. FBPk-SPa4/13 und FBPk-SPa8/13).

Im Hinblick auf Können und Wissen bzw. auf Zuwächse der eigenen Kompetenzen werden einerseits fachliche Aspekte genannt, wie zum Beispiel *„[...] wie man schnell und einfach Paprika schneidet“* (R-SPa10-2809/7), andererseits auch auf Personal- und Sozialkompetenz zielende Gesichtspunkte wie z. B., *„ich kann jetzt besser mitarbeiten, weil wir als Gruppe immer mehr zusammenwachsen“* (R-SPa10-2809/5). In diesen Bereichen werden auch die individuellen und sozialen Zielsetzungen angegeben. Während einige Schülerinnen und Schüler Ziele im Bereich der Speisenzubereitung nennen, *„im Kochen schneller werden“* (R-SPa1-1310/8) setzen andere Ziele im Hinblick auf Organisation und Zusammenarbeit, *„das nächste Mal werden wir uns besser absprechen wer was macht und was wir verkaufen“* (R-SPa10-2809/9). Mindestens aus letzterem lässt sich die Fähigkeit zur Reflexion und Schlussfolgerung ablesen, da eine entsprechende Zielsetzung grundsätzlich mit einer negativen bzw. unbefriedigenden Erfahrung einhergeht. Beispielsweise wird in einem Reflexionsbogen

---

<sup>20</sup> Die Schülerantworten werden wörtlich zitiert, wodurch orthografische, lexikalische und grammatikalische Fehler erhalten bleiben.



die Absprache in der Gruppe als missglückt beschrieben und gleichzeitig die Zielsetzung der besseren Absprachen genannt, *„bei uns hat die Organisation wer was macht nicht wirklich gut geklappt“* (R-SPa10-1409/4) und *„Wir werden das nächste Mal nur um das Thema das wir haben unterhalten und nicht über andere Dinge“* (R-SPa10-1409/9).

Bei der Beantwortung der Reflexionsimpulse nach positiven und negativen Aspekten des einzelnen Termins werden wiederum eher pauschale Urteile, *„das Verkaufen“* (R-SPa8-1310/3), *„das mit den Plakaten hat nicht gut geklappt“* (R-SPa8-1310/4) abgegeben. Dies lässt sich dahingehend interpretieren, dass das Endprodukt als positiv bewertet wird, der Weg dahin eher konfliktreich gewesen war. Gleiche Interpretation erlauben auch die Sichtweisen, die im Fragenbogen zum Präsentationsabend dargelegt werden. Während zwei Gruppenmitglieder den positiven Verlauf und die Zusammenarbeit hervorheben (vgl. FBPk-SPa3/5a und FBPk-SPa6/5a), weist ein anderes Gruppenmitglied darauf hin, dass *„nicht so gut lief, das die Präsentation nicht jeden gefallen hat und es dadurch Meinungsverschiedenheiten gab“* (FBPk-SPa10/5b). Die kurzen Antworten bzw. die Art der Bearbeitung lässt darauf schließen, dass möglicherweise zu wenig Zeit zur Bearbeitung der Reflexionsbögen vorhanden gewesen ist. Auch eine mögliche Schreibunlust der Schülerinnen und Schüler könnte ursächlich sein. Inhaltlich geben die Reflexionsbögen zunächst zu wenig her, um detaillierte Schlussfolgerungen ziehen zu können. Möglicherweise implizieren die Antworten auch Hinweise auf eine ungünstige Gruppengröße oder -zusammensetzung.

#### **Gruppe 5 „Seniorenheim II“ = Gruppe „Sturzpräventionsgymnastik“ (AG)**

Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die sich im Seniorenheim überwiegend im Rahmen der Sturzpräventionsgymnastik engagierten, bestand zunächst aus einer Schülerin und zwei Schülern. Diese Gruppenzusammensetzung änderte sich bereits nach zwei Terminen, da ein Gruppenwechsel aus der Gruppe „Spiele“ in diese Gruppe stattfand, der von der Heimleitung initiiert gewesen war. Eine eigene Umbenennung wie bei der Gruppe „Seniorenheim I“ erfolgte auch bei dieser Gruppe.

Die Rücklaufquote konnte kontinuierlich gesteigert werden. Jene Schülerin, die bereits zu Beginn in dieser Gruppe war, konnte aufgrund einer Erkrankung nicht an den ersten Terminen im Seniorenheim teilnehmen. Da sie es war, die ihre Reflexionsbögen grundsätzlich zur Auswertung abgab, wurden bei der Beantwortung auch vorbereitende Tätigkeiten *„Sportübungen rausgesucht, Wochenplan gemacht“* (R-AG1-2909/1), *„Übungen raussuchen, vorbereiten“* (R-AG1-2909/2) explizit genannt. Diese Angaben wurden, nachdem die Schülerin

selbst im Seniorenheim tätig werden konnte und eine weitere Schülerin die Gruppe ergänzte, um die Angabe von Tätigkeiten aus der unmittelbaren Durchführung des Engagements erweitert.

Als negative Aspekte werden Zeitmangel und Unpünktlichkeit genannt, bei Reflexionsimpuls 4 „In unserer Gruppe hat nicht gut geklappt, *weil wir nicht viel Zeit gehabt.*“ (R-AG3-2109/4). Dabei lässt sich aus den Reflexionsbögen ablesen, dass für die Schülerinnen und Schüler ein Zusammenhang nicht nur zwischen diesen beiden Komponenten bestand, sondern auch mit einem Gruppenmitglied, „AG2 kam immer zu spät“ (R-AG1-1210/4). Diese Problematik mit einem Gruppenmitglied wird zwar beim Fragebogen am Präsentationsabend, der nach den bisherigen Erfahrungen in Summe fragt, von den Schülerinnen und Schülern nicht benannt, das Antwortverhalten des betreffenden Schülers (AG2) deutet aber in Richtung problematischer Verhaltensweisen bzw. Mängel in Bezug auf Reflexionsfähigkeit, wenn dieser im selben Fragenbogen „*keine Ahnung*“ als Antwort auf die Fragen nach positiven Aspekten, gelungener Unterstützung oder den Gefühlen lautet (vgl. FBPk-AG2/5a, 8,12).

#### **Gruppe 6 „Computerkurs für SeniorInnen“ = Gruppe „Handykurs“ (SPC)**

Die Gruppe „Computerkurs für SeniorInnen“ bestand zunächst aus einer Schülerin und drei Schülern und wurde durch den Wechsel eines Schülers aus der Gruppe „Reporter“, wie bereits beschrieben, ergänzt. Die Rücklaufquote des Reflexionsbogens aus dieser Gruppe lag konstant über 50 %. Nachdem die teilnehmenden Seniorinnen und Senioren in der Mehrzahl Handys zu den Kursterminen mitbrachten, benannte sich die Gruppe in „Handygruppe“ um. Diese Bezeichnung soll für die folgenden Ausführungen genutzt werden.

Die Aufgaben und Tätigkeiten, die genannt und beschrieben werden, zeigen zu Beginn des Service-Learning einen Fokus auf typische medientechnische Aspekte, „...*Powerpoint gemacht*“ (R-SPC1-1409/1), „*Wie man Fotos von Handy auf PC überträgt, Fotos schickt*“ (R-SPC3-2809/1), die dann im Zeitverlauf um kommunikative Tätigkeiten ergänzt werden, wie z. B. „*Leuten etwas erklärt*“ (R-SPC3-1210/1), „*den Senioren etwas beigebracht*“ (R-SPC4-0510/1). Es fällt zudem eine Häufung des Begriffs „*erklären*“, acht Nennungen bei 33 bzw. elf Nennungen bei 36 Antworten, auf (vgl. z. B. R-SPC3, R-SPC2, vgl. Anhang B6b).

Diese Entwicklung spiegelt sich auch bei den Fragen nach Können und Wissen, bei denen zunächst organisatorische und technische Fähigkeiten, wie „*wer wen nimmt*“ (R-SPC3-2109/4), und „*Powerpoints erstellen*“ (R-SPC4-1409/5) genannt werden und eine Zunahme

der Konzentration auf Kenntnisse der Wissensvermittlung, „ich kann jetzt *besser erklären*“ (R-SPC2-0911/9) an die Zielgruppe zu verzeichnen ist.

Die Absprachen und die Zusammenarbeit werden von Beginn an überwiegend positiv bewertet, „*dass wir uns verstanden haben und zusammengearbeitet haben*“ (R-SPC2-1409/3), „*dass wir alle was gemacht haben*“ (R-SPC4-1409/3). Kritikpunkte im Hinblick auf Aufgabenverteilung werden erkannt „*dass wir am Anfang zu viel Blödsinn gemacht haben*“ (R-SPC4-1409/4) und nach Aussagen in den Reflexionsbögen abgestellt, „*wir haben alle gearbeitet*“ (R-SPC4-0510/3). Diese Aussagen verweisen auf Zuwächse im Bereich der Sozialkompetenz. Aus dem Antwortverhalten im Fragebogen zum Präsentationsabend lassen sich kaum Rückschlüsse ziehen, da die Konkretisierungsaufforderungen zu den Fragen überwiegend unbeantwortet blieben.

### ***Zwischenfazit zu den Ergebnissen***

Die Ergebnisse aus den Reflexionsbögen stellen Hinweise auf Kompetenzzuwächse in allen Bereichen der Handlungskompetenz, wie sie im Lehrplan für die Mittelschule verstanden wird. Dies wird als Bestätigung gewertet, dass die grundsätzliche Konzeption des Service-Learning schüleradäquat und lehrplankonform ist. Die Schülerinnen und Schüler kommen offenbar mit ihren Aufgaben zurecht und können Lernfortschritte erzielen.

Auch die qualitative und quantitative Auswertung des Fragebogens am Präsentationsabend wird in Richtung Schülerangemessenheit interpretiert und die Unterstützungsmaßnahmen als Gelingensfaktor und als mehrheitlich ausreichend bestätigt gesehen (vgl. Tab. 16).

*Tabelle 16 Auswertung Frage 6 und 7 des Fragebogens am Präsentationsabend (FBP)*

Frage	Inhalt		
<b>6</b> <b>n = 19</b>	Unterstützung durch Lehrkräfte	Ja	Nein
		100% (19)	0% (0)
<b>7</b> <b>n = 19</b>	Ausreichende Unterstützung	Eher ja	Eher nein
		95% (18)	5% (1)

Aus den Reflexionsbögen wurden zudem Aspekte interpretiert, die Gruppenzusammensetzungen und Gruppengrößen betreffen, wie z. B. bei der Gruppe des Pausenverkaufs. Auch ungünstige Verhaltensweisen einzelner Schülerinnen bzw. Schüler wurden abgelesen, z. B. Unpünktlichkeit im Seniorenheim. Hierfür wurden weitere Indizien auch im Dialog mit weiteren Beteiligten gesucht.

Aufgrund des Wechsels zwischen Rückgängen und Steigerungen bei der Bereitschaft, die Reflexionsbögen zu bearbeiten, wurde versucht, einen Grund dafür zu identifizieren. Dabei erwiesen sich wiederum die weiteren Aufzeichnungen und der Fragebogen zum Präsentationsabend als hilfreich.

Der Fragebogen zum Präsentationsabend (FBP) wurde mit einer Rücklaufquote von 100 % abgegeben. In den Notizen, die während der Sichtung und Analyse der Reflexionsbögen gemacht worden waren, fanden sich Anmerkungen zu den Rücklaufquoten der Reflexionsbögen. Es war festgehalten, dass die Rücklaufquoten immer dann höher waren, wenn ein eher außergewöhnliches Ereignis stattgefunden hatte, wie z. B. ein Zusammentreffen der Gruppe „Handykurs“ mit dem Bürgermeister, um einen Anzeigenplatz im Mitteilungsblatt der Gemeinde zu verhandeln. .

Zum Präsentationsabend sind ausschließlich positive Eindrücke in zum Teil überschwänglichem Ton beschrieben worden. Adjektive wie „stolz“ und Verben wie „begeistern“ finden sich im Text, was gegenüber den sonst sachlich gehaltenen Notizen auffällt. Im Fragebogen zum Präsentationsabend stimmten 89 % der Schülerinnen und Schüler für eine Fortsetzung des Service-Learning. Als schriftliche Ergänzung zur Frage 14 nach einer gewünschten Weiterführung des Service-Learning verleiht beispielsweise ein Schüler seiner positiven Antwort mit „jaaaaa bitte! xD“ (FBP-SPa1/14) Nachdruck. Bei der Beantwortung einiger Fragen zum Präsentationsabend finden sich von Schülerseite Bekundungen ihrer Emotionen und Gefühle nach der Präsentation, z. B. „das Vortragen war super“ und, „wir waren halt sehr nervös“ (FBPk-SR2/5a; FBPk-SR2/5b).

Die Rücklaufquote der Reflexionsbögen vor und nach dem Service-Learning dieser Woche betrug 90 %. Ein Zusammenhang mit einem ordnenden Verhalten der Klassenlehrkraft wird als eher unwahrscheinlich angenommen, da diese zwar berichtet hatte, dass es schwierig sei, alle Reflexionsbögen zurück zu bekommen, aber vereinbart worden war, keinen expliziten Einfluss darauf zu nehmen. Möglicherweise, so die Annahme, besteht ein Zusammenhang der hohen Rücklaufquote mit den Vorbereitungen und der Durchführung des Präsentationsabends. Als Begründung wird auch in Betracht gezogen, dass es sich möglicherweise um eine Art „letzte Kraftanstrengung“ handelte, weil das Service-Learning zum Ende kam.

Gespräche während der Durchführung des Service-Learning mit Schülerinnen und Schülern hatten einige Änderungswünsche und Beschwerden zum Inhalt und waren notiert worden. Auch

von Seiten der Heimleitung gab es Anmerkungen und die Klassenleitung war ebenfalls mit den Leistungsergebnissen und der Motivation einiger Schüler nicht zufrieden. So fanden sich Hinweise auf notwendige Veränderungen für eine Fortführung des Service-Learning.

Dass Änderungen, wie bereits bei den Ergebnissen der Reflexionsbögen angedeutet, bei einer Fortführung stattfinden müssen, wurde durchaus z. B. von der Leitung des Seniorenheims bestätigt, die einen Gruppenwechsel von zwei Schülern empfahl, darunter der Schüler AG2, dessen Verhalten auch durch die anderen Mitglieder seiner Gruppe kritisiert worden war.

## **15. Folgerungen für den weiteren Einsatz des Service-Learning Konzepts und einen weiteren Designzyklus**

Mit Ende des ersten Designzyklus und dem Abschluss der Evaluation lassen sich Schlüsse und Folgerungen für das weitere methodisch-didaktische Vorgehen im Bildungsformat Service-Learning, wie auch für das Forschungsvorgehen in einem weiteren Designzyklus ziehen.

### **15.1 Folgerungen für das methodisch-didaktische Vorgehen**

Schülerinnen und Schüler, die das Betätigungsfeld gut begründet wechseln wollen, sollen dazu die Möglichkeit bekommen, um Motivation aufrecht zu erhalten und dem implizierten Beitrag zur Berufsorientierung gerecht zu werden. Dieser besteht u. a. darin, ein möglichst breites Feld an Berufswahlmöglichkeiten im Unterricht vorzustellen. Zudem kann mit der Wechsellmöglichkeit der Widerspruch zwischen der Tatsache, dass Engagement bei Freiwilligkeit motivierter geleistet wird und im konkreten Service-Learning eine Teilnahmeverpflichtung besteht, aufgelöst werden.

Für Schülerinnen und Schüler, die bisher eine unterdurchschnittliche Engagementbereitschaft gezeigt haben und damit zur Belastung für die Gruppe, das Personal am Praxisort und damit für den beruflichen Anspruch der Lehrkraft wurden, müssen alternative Lösungen gesucht werden. Weitere Möglichkeiten zur Motivation der Schülerinnen und Schüler müssen impliziert werden.

Die hohe Rücklaufquote der Reflexionsbögen am Ende des ersten Service-Learning Zyklus soll möglichst beibehalten werden und dementsprechend durch geeignete Änderungen im Design bzw. an der Konzeption des Service-Learning unterstützt werden. Dabei ist das Ziel, dass die Bearbeitung der Reflexionsbögen gewissenhafter und ausführlicher erfolgt, um individuelle Entwicklungen besser reflektieren und unterrichtlich nutzen zu können.

Zudem geht es auch darum, durch Veränderungen an den Reflexionsbögen deutlichere Erkenntnisse für den Forschungsprozess ablesen zu können, was eine Folgerung in Bezug auf die Entwicklung des zweiten Designzyklus darstellt.

### **15.2 Folgerungen für den zweiten Designzyklus im DBR**

Nachdem bei der ersten Auswertung doch eine Fokussierung auf die Wirksamkeit zu bemerken ist, müssen in einem weiteren Designzyklus die Gestaltungsparameter und der Nachweis erreichter Zielsetzungen in Bezug auf Handlungskompetenz und Demokratiebildung als zentraler Aspekt des Forschungsinteresses noch mehr fokussiert werden. Diese Forderung für

den zweiten Designzyklus wird durch den Diskurs mit anderen Forschenden unterstrichen. Reflexion als Qualitätskriterium und Gestaltungsparameter rückt durch die Erfahrungen im ersten Designzyklus besonders in den Fokus des Forschungsinteresses. Einhergehend damit die Aufrechterhaltung der Motivation zum Engagement und beim Ausfüllen der Reflexionsbögen bzw. zur Reflexion als solche.

Die Auswertung des ersten Designzyklus konnte Hinweise auf Gestaltungsparameter liefern, die Wirksamkeit in Richtung Zielsetzung Handlungskompetenz bestätigen, aber die Erhebungsverfahren und -methoden werden bisher als nicht ausreichend angesehen, alle Zielsetzungen und Forschungsfokusse in angemessenem Maß zu berücksichtigen.

Dies bedeutet, dass bisherige Verfahren angepasst bzw. verändert werden müssen und weitere Erhebungsverfahren notwendig sind. Die Reflexionsbögen sind entsprechend anzupassen, weitere Erhebungsinstrumente für den zweiten Designzyklus zu entwickeln und deren Einsatz zu terminieren. Diese Erhebungen sollten möglichst schriftsprachfrei erfolgen, da eine gewisse Schreibunlust bei den Schülerinnen und Schülern festgestellt worden ist und hierin eine Schwäche der Reflexionsbögen gesehen wird.

Im Zusammenhang mit den Bemühungen um Motivationssteigerung während der Durchführungsphase und während der analytischen Auseinandersetzung bei der Evaluation des ersten Designzyklus, entstand als eine Art Schlussfolgerung die Idee der Ankerereignisse.

### **15.3 „Ankerereignisse“**

Zur Charakteristik qualitativer Forschung gehört es, alle Schritte und Handlungen offen zu legen, um Prozesse und Entwicklungen nachvollziehbar machen zu können. Deshalb muss an dieser Stelle eine Entwicklung im und während des Forschungsprozesses dargestellt werden, die eher zufällig entstanden war, jedoch das weitere Forschungsvorgehen maßgeblich beeinflusste. Der beschriebene (zeitliche) Zusammenhang zwischen hoher Rücklaufquote bzw. hoher Bereitschaft zum Bearbeiten der Reflexionsbögen und Präsentationsabend wurde zunächst dahingehend interpretiert, motivationsstützende Maßnahmen und verbesserte Rahmenbedingungen für Reflexion innerhalb der Konzeption des Service-Learning zu fokussieren.

Einhergehend damit entstand die Idee, dass ein Service-Learning in der Mittelschule zur Aufrechterhaltung von Motivation mehr Ereignisse bieten müsse in der Art des Präsentationsabend. Alltagstheorien und „Halbwissen“ spielten zu diesem Zeitpunkt eine Rolle,

wie beispielsweise, dass bestimmte Ereignisse, wie Geburtstage besser erinnert werden oder, dass positive Emotionen die Motivation aktiv zu handeln verstärken. Letzteres kennt man aus Werbungsstrategien. Auch das Wissen, dass positive Gefühle in bestimmten Situationen den Wunsch nach Wiederholung dieser Situation verstärken, wurden in Überlegungen mit einbezogen. Das eigene Erfahrungswissen, dass dieser Wunsch normalerweise mit einer Enttäuschung endet, stellte die Idee, Situationen für den Unterricht planen zu können, die mit gleicher Begeisterung wie der Präsentationsabend erlebt würden, zeitgleich in Frage. Während einerseits mögliche Anknüpfungen an Erlebnispädagogik oder Theorien des Flow Erlebens in Betracht gezogen wurden, wurde gleichzeitig der Selbstvorwurf „blinder Aktionismus“ gemacht.

Aus diesem Grund wurde beschlossen, den zweiten Designzyklus wie beabsichtigt auf Grundlage des bisherigen Forschungsstandes weiterzuführen, dabei zumindest versuchsweise unter dem Arbeitstitel „Ankerereignisse“ solche einzuplanen. In einem DBR ist dies problemlos möglich. Reinmann (2014) sieht in der „Abduktion“, und unter diesem Stichwort lässt sich die Idee der „Ankerereignisse“ einordnen, eine legitime Methode für die Entwicklung in einem DBR. Durch Abduktion werden Regeln und Zusammenhänge erstellt, die nicht aus der Theorie abgeleitet werden. Allerdings können sie mit Fakten verglichen und anschließend zunächst gedanklich, dann in der Praxis überprüft werden. Damit wäre, so Reinmann (2017) ein möglicher methodologischer Anker für die Entwicklungsphase im DBR und das Gütekriterium „Neuheit“ vorhanden (vgl. ebd., 105-106).

Für die „Ankerereignisse“, die im zweiten Designzyklus eingeplant werden sollten, wurden unter Rückgriff auf vorher beschriebene Alltagstheorien, als Vorgaben aufgestellt, dass die Ereignisse Elemente enthalten sollten, die sich gravierend vom gewohnten Unterrichtsalltag, auch von der mittlerweile eingesetzten Routine des Service-Learning unterscheiden, dass sie mit Öffentlichkeit, Selbstwirksamkeit und möglichst mit Gefühlen und Stimmungen verbunden sein sollen. Unter Öffentlichkeit wird in diesem Zusammenhang jede sichtbare Handlung bzw. Äußerung außerhalb des Klassen- bzw. Gruppenrahmens verstanden, die von Personen ohne unmittelbaren Bezug zum Service-Learning wahrgenommen wird.

Theoretische Anknüpfungspunkte lassen sich in der Auseinandersetzung mit Theorien zum Flow-Erleben finden.



## **16. Entwicklung und Design des zweiten Designzyklus**

Auf Basis der Erfahrungen und der Folgerungen aus dem ersten Designzyklus wurde der zweite Designzyklus mit entsprechenden Veränderungen konzipiert und entwickelt.

Auch im zweiten Designzyklus wurde eng mit Klassen-, Schul- und Heimleitung zusammengearbeitet, um Schwierigkeiten oder Hemmnisse von vorneherein auszuschließen, ungünstige Erfahrungen aus dem ersten Designzyklus entsprechend berücksichtigen zu können, gute erfolgreiche Gestaltungsparameter beizubehalten. Hinweise auf mögliche Generalisierungen und neue theoretische Erkenntnisse sollten in diesem zweiten Design aufgedeckt werden.

Nach dem DBR ist eine Erfassung der Ausgangssituation notwendig, die sich nach dem ersten Designzyklus als zum Teil neu, verändert, gegenüber der ursprünglichen Ausgangssituation, darstellt. Während des ersten Designzyklus waren Prozesse initiiert worden, kam es zu Wirkungen, die Änderungen auf verschiedenen Ebenen nach sich zogen, die damit den ursprünglichen Ausgangskontext des DBR, wie auch des Service-Learning veränderten. Dazu zählt auch der Wissenstand zum Forschungsgegenstand (vgl. 13.1).

Während sich einige Aspekte als unverändert und statisch darstellen, ist bei einigen Kontextvariablen von einer Veränderung auszugehen, die entsprechend damit einer Umgestaltung des Designs bzw. des Service-Learning bedürfen. Diese Veränderungen wie auch die Konstanten werden zunächst dargestellt.

Die Bedingungen für den Prozess der weiteren Integration an der konkreten Schule sind bedeutend günstiger als noch ein Schuljahr früher bzw. zu Beginn des ersten Designzyklus. Während zu Beginn das Format des Service-Learning als unbekannte Methodik eingeführt wurde, kann man nach einer ersten Durchführung von Service-Learning von mehreren Beteiligten im schulischen Umfeld ausgehen, die über Erfahrungen mit der Methode verfügen. Die Unterstützungsbereitschaft der Schulleitung und Wille der Schulleitung, Service-Learning dauerhaft zu implementieren und zu integrieren, sind nach den positiven Erfahrungen aus dem ersten Service-Learning und den Ergebnissen der Inhaltsanalyse bezüglich der Wirkungen aus dem ersten Designzyklus als unverändert stark, wenn nicht sogar als stärker zu charakterisieren. Während zu Beginn des Forschungsprozesses der Wunsch nach Einführung von Service-Learning ausschließlich auf Seiten der Schulleitung bestand, finden sich bei der Zwischenbilanz Schülerinnen und Schüler, mindestens eine Klassenlehrkraft, mehrere Kooperationspartner und

Eltern, die an der Fortführung des Formats festhalten und von dessen Nützlichkeit überzeugt sind. Einige von ihnen lassen sich im Sinne der Implementationsforschung als Promoter bezeichnen. Nachdem eine weitere Ausweitung des Methodeneinsatzes erst langsam und zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen soll, spielten die Haltungen der übrigen Lehrkräfte im zweiten Designzyklus nur eine untergeordnete Rolle. Es existieren Hinweise in Form von positiven Rückmeldungen und Veröffentlichungen (vgl. Anhang A2) auf einen Rückgang der Skepsis insgesamt. Bei expliziter Erhebung der Vorbehalte wäre allerdings bei einigen Personen im Untersuchungsfeld vermutlich eine Zunahme der Skepsis feststellbar, z. B. beim Hausmeisterehepaar, das den „Gesunden Pausenverkauf“ als Konkurrenz erlebt. Als Beleg dafür kann genommen werden, dass das Hausmeisterehepaar ablehnt als Kooperationspartner Verantwortung zu übernehmen und stattdessen die Schulleitung die entsprechenden Kooperationsvereinbarungen der Schülerinnen und Schüler unterzeichnet. Die fachliche Anbindung erfolgt durch Einbezug anderer Kooperationspartner wie z.B. des Catering Services der schulischen Mittagsbetreuung.

Die Kooperation mit Klassenleitung und Schulleitung zur Konzeptionierung des Service-Learning soll strukturell und inhaltlich in gleicher Weise beibehalten werden. Es soll weiterhin durch häufige und regelmäßige, offene Gespräche eine möglichst hohe Zufriedenheit aller Beteiligten hergestellt und auf Bedürfnisse, Anregungen, etc. unmittelbar reagiert werden und damit den Einsatz der Intervention in der Praxis im Sinne des DBR voranbringen. Die unter 14.1 angesprochene „optimale Passung“ leitet nach wie vor die konzeptionellen Überlegungen für das Service-Learning. Die Klassenleitung bestätigt, dass sie bezüglich der fachlichen Anbindung, des Materials und der Unterstützung keine Änderungswünsche habe. Die beim ersten Designzyklus gemeinsam evaluierten Änderungsbedarfe bezüglich der Reflexionsbögen, die auf einen zu knappen zeitlichen Rahmen interpretiert worden waren, sollen genauso wie die anderen gemeinsam evaluierten Änderungsbedarfe bezüglich der Ausgestaltung des Service-Learning beim Design des Service-Learning im zweiten Zyklus beachtet werden. Übereinstimmend mit der Schulleitung und mittlerweile interessierten Lehrkräften wird die Fortführung des transparenten Vorgehens für Eltern und Öffentlichkeit beschlossen.

Die Schülerschaft des Untersuchungsdesigns bleibt im zweiten Designzyklus komplett erhalten. Allerdings kann hier von intrapersonalen Änderungen ausgegangen werden, einerseits aufgrund der alterstypischen Veränderungen durch die Entwicklungsphase der Pubertät, andererseits durch Lebensereignisse, wie z. B. die Erkrankung einer Schülerin an Depression oder den Tod eines nahen Verwandten bei einem Schüler. Hinzu kommen individuelle

Veränderungen der Persönlichkeit, die als Ergebnis der Erfahrungen aus dem ersten Designzyklus vermutet werden. Beispielsweise ließen sich positivere Einstellungen gegenüber Seniorinnen und Senioren im Gegensatz zur Vorabhebung bzw. zum Beginn des Service-Learning ausmachen.

Inwieweit Änderungen jedoch trennscharf der altersmäßigen Entwicklung oder dem konkreten Service-Learning zugeordnet werden können, bleibt unklar.

## **16.1 Weiterentwicklung des Service-Learning für den DBR**

Nachdem die didaktisch-methodische Ausgestaltung als erfolgsversprechend angesehen wird, die Hinweise in Bezug auf Kompetenzzuwächse aus Sicht mit dem Konzept arbeitenden Praktikerinnen und Praktikern positiv gewertet werden, wird das unterrichtspraktische Konzept inklusive der Ausgestaltung mit den Praxispartnern beibehalten grundsätzlich beibehalten. Allerdings erfordern die festgestellten Unzufriedenheiten Änderungen im Detail, die die Gruppenzusammensetzung, die Engagement-Angebote, die Materialien und vor allem die methodisch-didaktische Planung betreffen.

### **16.1.1 Veränderungen der Gruppenzusammensetzung und des Engagements**

Um die Motivation aufrecht zu erhalten war einigen Schülerinnen und Schüler bereits während des ersten Designzyklus zugesichert worden, dass sie das Service-Learning Angebot wechseln dürften. Dies erfolgte, um den Widerspruch zwischen freiwilligem Engagement und verbindlicher Teilnahme ein Stück weit aufzulösen. Auch unter dem Aspekt der Berufsorientierung und der Zielsetzung des Lehrplans, ein möglichst breites Berufsspektrum vorzustellen, wurde ein gut begründeter Angebotswechsel positiv eingeschätzt und ermöglicht. Darüber hinaus werden Gruppenzusammensetzungen, die als ungünstig von Schülerinnen und Schülern, wie auch von Schul-, Klassen- und Heimleitung empfunden werden, zur Verbesserung des sozialen Gesamtklimas, des Gruppenklimas und zur Reduzierung von Spannungen verändert. Dazu müssen einige Schülerinnen oder Schüler bestimmte Angebote und Gruppen verlassen. Zusätzliche Belastungen des Heimpersonals durch als leistungsunwillig erscheinende Schülerinnen und Schüler sollen vermieden werden. Da nicht ausgeschlossen werden kann, dass eine unwillige Haltung aus einem unpassenden Angebot im ersten Designzyklus resultiert, die betreffenden Schülerinnen und Schüler möglicherweise anders hätten motiviert werden müssen oder stärkerer Führung bedurft hätten, wird ein weiteres Service-Learning Angebot unter dem Namen „Notfallgruppe“ konzipiert. Dabei ist wichtig,

dass die Schülerinnen und Schüler nicht das Gefühl der Sanktionierung haben, sondern durch das Ermöglichen einer anderen Form des Engagements, das Gefühl ernst genommen zu werden. Das Angebot dieser Gruppe wird kleinschrittiger und mit mehr unmittelbar erlebbaren Endprodukten in kleineren Zeitabschnitten geplant. Es werden zeitlich begrenzte Bedarfe im Schulhaus ermittelt, zu deren Abhilfe die betreffenden Schüler schnell tätig werden und ihre Projekte innerhalb kurzer Zeit abschließen können. Dazu zählt beispielsweise die Reparatur und der Bau von Vogelhäuschen oder die Planung und Umsetzung des Technikeinsatzes bei einer Schulveranstaltung. Diese Arbeiten sind sicherlich im Hinblick auf die Qualität und Zielsetzungen von Service-Learning mit Skepsis zu betrachten, insgesamt verfügen sie jedoch einen projektorientierten Charakter und eröffnen für die betroffenen vier Schüler eine Identifikation mit Service-Learning als Klassenaufgabe. Die Belastung der Lehrkraft bleibt dadurch überschaubar, die Eingreif- und Lenkungsmöglichkeiten der Lehrkraft steigen und Konfliktpotentiale können reduziert werden. Dadurch ergeben sich für die zweite Durchführungsphase neue Gruppenzusammensetzungen (Tab. 17).

Innerhalb der Gruppe Pausenverkauf erfolgt eine Strukturierung und Unterteilung in zwei wechselnde Untergruppen, da sich die Schüleranzahl im ersten Designzyklus als zu hoch herausgestellt hatte (vgl. Tab. 17, Gruppe Pausenverkauf).

Tabelle 17 Gruppeneinteilung Designzyklus 2

Gruppenname	Einsatzort	Träger	Schülerinnen und Schüler
Sturzpräventionsgymnastik	Seniorenheim Diakonie	Diakonie	3 Schülerinnen 1 Schüler
Einzelbetreuung Senioren Spiele	Seniorenheim Diakonie	Diakonie	2 Schüler
Zeitungsservice (vormals Einkaufsservice)	Seniorenheim Diakonie	Diakonie	3 Schüler
Handykurs für Seniorinnen und Senioren	Schule – PC Raum	Schule	1 Schülerin 3 Schüler
Gesunder Pausenverkauf	Schule – Schulküche	Schule	
Team 1			2 Schülerinnen 2 Schüler
Team 2			2 Schülerinnen 2 Schüler
Notfallteam	Schule	Schule	4 Schüler
Reporterteam	Schule und außerschulisch wechselnd	Schule	2 Schülerinnen

Auf Wunsch und Vorschlag der Schülerinnen und Schüler, bestätigt durch die Erfahrungen und Beobachtungen der Lehrkraft im ersten Designzyklus, soll sich eine Gruppe um Planung und Einkauf, die andere Gruppe um die Zubereitung und den Verkauf kümmern, das Aufräumen

erfolgt gemeinsam. Diese Regelung gilt im wöchentlichen Wechsel. Der Gruppe „Einkaufsservice“ wird die komplette Planung der Zeitungsrunde im Seniorenheim übertragen, so dass der Gruppenname in „Zeitungsrunde“ geändert wird.

### **16.1.2 Konstanten, Veränderungen und unterrichtsdidaktische Planungen**

Die im ersten Designzyklus aufgestellten Prämissen und Vorgaben (vgl. 14.1.2) für das Service-Learning werden beibehalten: Verbindlichkeit für alle Schülerinnen und Schüler, vertragliche Festschreibung der Tätigkeiten und Aufgaben aller Beteiligten in einer Art „Arbeitsvertrag“, weitere Öffentlichkeitsarbeit.

Während des ersten Designzyklus waren Gestaltungsparameter auf Basis der Annahmen aus Theorie und Praxis wie auch aufgrund der eigenen Erfahrungen impliziert worden. Dazu gehörte die Ausrichtung auf die curriculare Anbindung mit der Ausrichtung auch auf den qualifizierenden Abschluss, das Vorhandensein unmittelbar einsetzbarer Unterrichtsmaterialien ebenso wie das Implizieren fachtypischer Methodik der Arbeitslehre. Diese Gestaltungsparameter bleiben strukturell erhalten.

#### ***Einplanung von „Ankerereignissen“***

Versuchsweise werden „Ankerereignisse“, wie unter 15.3 erläutert, im Voraus eingeplant und terminiert. Unter den beschriebenen Vorgaben werden Ereignisse in Zusammenarbeit mit Schul- Klassen- und Heimleitung überlegt, die als solche möglichen besonderen Ereignisse gelten können. Die geplanten Ereignisse sind ein Erkundungstag mit Studierenden der Universität Regensburg, ein Warentest gemäß Lehrplan (vgl. ISB 2004, 380-381) unter Leitung einer Studierenden der Universität Regensburg für die Gruppe Pausenverkauf, die Einladung eines Mitarbeiters der Mittelbayerischen Zeitung mit Bezug zu den Gruppen Reporter und Zeitungsrunde, die Planung und Umsetzung einer gemeinsamen Weihnachtsfeier im Seniorenheim und eine Abschlusspräsentation analog dem Präsentationsabend aus dem ersten Designzyklus mit Zertifikatsübergabe.<sup>21</sup>

#### ***Veränderungen der zeitlichen Ausgestaltung***

Die Bearbeitung der Reflexionsbögen soll, wie bereits ausgeführt, nach einstimmiger Meinung aller Beteiligten gewissenhafter erfolgen. Dies wird versucht zu erreichen, indem der Wunsch der Schülerinnen und Schüler mehr Zeit für die Bearbeitung der Reflexionsbögen zu haben und

---

<sup>21</sup> Vgl. dazu die Unterlagen im Anhang C1, v.a. C1-2 und C1-7

auch Hilfe dabei zu erhalten, berücksichtigt wird, indem für die Reflexion im Service-Learning jeweils am Tag nach dem Engagement ein Zeitfenster im Umfang einer Unterrichtsstunde geschaffen wurde.

### ***Veränderungen der Materialien***

Die Materialien für Klassenleitung und Engagement-Partner bleiben unverändert und können weiterhin eingesetzt werden. Die Materialien für die Schülerinnen und Schüler werden an einigen Stellen verändert (vgl. Anhang C1, C1-7): Nach den Erfahrungen aus dem ersten Designzyklus und allgemeinen Erfahrungen wird versucht, mehr Offenheit bezüglich der Art und des Umfangs der Aufgabenbearbeitung zu ermöglichen und gleichzeitig mehr Arbeits- und Strukturierungshilfen anzubieten. Besonders bei Schülerinnen und Schülern mit eher ungenügenden Deutschkenntnissen waren Motivationsprobleme bis hin zur Verweigerung der Dokumentation aufgetreten. Für die „Notfallgruppe“ wird eine spezifische Arbeitsmappe erstellt. Diese enthält Strukturierungshilfen und eine wertschätzende Aufgabenbeschreibung, um den Sanktionscharakter der Herausnahme aus anderen Gruppen abzumildern. Strukturierungshilfen enthalten auch die neuen Mappen der übrigen Gruppen, z. B. den Vorschlag bzw. die Vorgabe zu einer wöchentlich rotierenden Leitung der Gruppe „Handykurs“.

Zudem werden die Materialien in ihrer formalen Gestaltung hinsichtlich der Symbolbilder für die Gruppen geändert. Durch die neuen Gruppensymbolbilder soll wieder eine Identifizierung des Gruppenmaterials erleichtert werden, gleichzeitig auch der neue Service-Learning Zyklus visuell für die Schülerinnen und Schüler wahrnehmbar sein. Erstens da sich tatsächlich bei der Gruppenzusammensetzung einiges geändert hat und zweitens, da damit eine Erinnerungshilfe für sich anschließende rekapitulierende Gespräche für den Forschungsprozess geschaffen werden kann.

Die Reflexionsbögen werden als individuelle Entwicklungsnachweise und als Erhebungsinstrumente prinzipiell beibehalten.

### **16.1.3 Veränderungen am Design des DBR**

Der zweite Zyklus wurde analog dem ersten Zyklus konzipiert. Dabei wurde der Einsatz des Service-Learning wie bereits beim ersten Zyklus und im Vorherigen beschrieben, geplant. Das Erhebungsinstrument der Reflexionsbögen wird beibehalten, für das Forschungsvorhaben allerdings um einige Fragen erweitert (Anhang A1, A1-6). Diese Erweiterung in Form

halboffener Fragen und Multiple Choice Aufgaben basiert auf einem Untersuchungsinstrument aus einem Promotionsvorhaben an der Universität Bamberg und soll detaillierte Einblicke liefern und den Reflexionsprozess vertiefen.

Damit wird das Erhebungsinstrument der Reflexionsbögen weiterhin eingesetzt, das einen Vergleich der beiden Designzyklen erlaubt, beispielsweise wenn eine Gesamtbewertung der Intervention vorgenommen wird.

Zusätzlich wurde der Einsatz weiterer Erhebungsinstrumente geplant, beispielsweise eine Datenerhebung durch leitfadengestützte Interviews und der Einsatz zweier Abschlussfragebogen. Der als „schriftsprachfrei motivierender Reflexionsbogen“<sup>22</sup> bezeichnete Abschlussbogen fokussiert auf Gestaltungsparameter, wie z. B. Schülermotivierung und Ankerereignisse. Der eingesetzte Abschlussfragebogen der Bertelsmann Stiftung zur Evaluation von Service-Learning verfolgt die Absicht im Sinne des Mixed-Method-Ansatzes Daten zur quantitativen Überprüfung und Absicherung zu erhalten. Damit wird auf Erkenntnisse und festgestellte Schwächen im Design bzw. der Erhebungsinstrumente aus dem ersten Designzyklus reagiert.

## **16.2 Erprobung in einem zweiten Designzyklus**

Das Service-Learning des zweiten Designzyklus wurde zwischen Mitte November und Februar des Schuljahres 2017/2018 durchgeführt. Die sich anschließende Evaluation bzw. Auswertung dauerte bis zum Ende des Schuljahres.

### **16.2.1 Durchführung des Service-Learning im zweiten Designzyklus**

Das Service-Learning fand analog dem ersten Designzyklus unter Berücksichtigung der dargestellten Änderungen statt. Bei Beginn des zweiten Zyklus wurden, soweit Gruppenwechsel erfolgt waren, neue „Arbeitsverträge“ unterschrieben.

Die Arbeit an den Arbeitsmaterialien fand unverändert teils zuhause, teils während der Wochenplanarbeit und neu, während der Reflexionsstunde statt.

### **16.2.2 Organisatorische Besonderheiten/Unterschiede der Gruppierungen bei der Durchführung des Service-Learning im zweiten Designzyklus**

Die im Seniorenheim tätigen Schülerinnen und Schüler bleiben nach wie vor für ihren selbständigen Hin- und Rückweg verantwortlich. Im Zuge der schrittweisen

---

<sup>22</sup> Anhang A1, A1-9

Verantwortungsübergabe können Schülerinnen und Schüler, die vor Ort wohnen, direkt zum Einsatzort gehen, ohne vorher an die Schule zu kommen. Dadurch können zusätzliche Aufgaben im Heim übernommen werden, wird Zeitdruck reduziert und auch die Kosten für die öffentlichen Verkehrsmittel können gesenkt werden.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Handykurses sind unverändert, werden aber durch entsprechende Werbemaßnahmen der Schülergruppe aufgestockt (vgl. Anhang AC1, C1-7)

Die Arbeitsaufgaben der neu geschaffenen Notfallgruppe werden wöchentlich neu entschieden, während die Arbeit der anderen Gruppen aus dem ersten Designzyklus fortgeführt wird.

### **16.2.3 Unterrichtsdidaktische und methodische Umsetzung und Vorgehen**

Die curricularen Anbindungen sind bereits bei den Ausführungen zum Ablauf des ersten Designzyklus vorgestellt worden. Dabei ergeben sich keine nennenswerten Änderungen. Das Vorgehen der Schülerinnen und Schüler ist weiterhin projektorientiert. Fachtypische bzw. fachspezifische Methoden aus dem Lehrplan AWT/Wirtschaft und Beruf, wie Expertenbefragung und Warentest, werden impliziert und verwendet.

Zur wöchentlichen Reflexion wird den Schülerinnen und Schülern als Neuerung eine Reflexionsstunde jeweils am Folgetag des Service-Learning angeboten, was ein Zeitfenster eröffnet, in dem die Reflexionsbögen bearbeitet werden können.

Für die Gruppenerkundung mit Studierenden der Universität als Aufsichtsperson und für die Abschlusspräsentation am Ende des Service-Learning wird wieder das Format der leittextbasierten Projektprüfung gewählt.

### **Abschluss des Service-Learning im zweiten Designzyklus**

Den offiziellen Abschluss des Service-Learning bildet eine feierliche Abschlusspräsentation mit Zertifikatsübergabe. Diese Veranstaltung wird im Gegensatz zum ersten Präsentationsabend für den Vormittag geplant. Neben einiger Gäste der ersten Veranstaltung, können so alle Schülerinnen und Schüler der gesamten Grund- und Mittelschule, wie die diensthabenden Lehrkräfte teilnehmen. Eine Unterrichtseinheit zur Reflexion<sup>23</sup>, in der mit einem schriftsprachfrei motivierenden Reflexionsbogen<sup>24</sup> gearbeitet wird, und die sich anschließenden Schülerinterviews markieren für die Schülerinnen und Schüler auch schulintern das Ende des Service-Learning Projekts.

---

<sup>23</sup> Detaillierte Angaben zur Reflexionseinheit finden sich im Anhang C3

<sup>24</sup> Vgl. Anhang A1, A1-9



Die konzipierte Reflexionseinheit, in der mit einer Fantasiereise, haptischer Erfahrung und einem passenden Reflexionsbogen gearbeitet wird, stellt die Ausgestaltung einer möglichen Reflexionsmethode für Service-Learning an der Mittelschule dar und soll die Reflexionsfähigkeit der Mittelschülerinnen und -schüler fördern. Für den Forschungsprozess werden zusätzliche, explizierende Aussagen erwartet. Der Antwortbogen zeigt anstelle üblicher Fragen als Impuls lediglich Abbildungen von Dingen, über deren Symbolgehalt für Gefühle und Verhalten im Vorfeld im Rahmen der entsprechenden Reflexionsstunde gesprochen worden war. Die zeitgleich physische Anwesenheit der symbolischen Gegenstände zur haptischen Erfahrung im Klassenzimmer müssen den Gestaltungsparametern zugerechnet werden. Durch das haptische Erleben sollen die Schülerinnen und Schüler zusätzlich angeregt werden, Erinnerungen, die durch eine vorangestellte Fantasiereise auszulösen versucht wird, Gefühlslagen und Emotionen zuzuordnen und wiederzugeben. Dabei besteht jederzeit die Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler, die Gegenstände während des individuellen gedanklichen Reflexionsvorgangs in die Hand zu nehmen und zu berühren. Die vorhandenen, auf den Reflexionsbögen abgebildeten Gegenstände und zugeordnete Emotionen bzw. Verhaltensweisen sind dabei u. a. eine Zitrone für „Das hat mich geärgert/sauer gemacht“, eine Feder für „Das fiel mir leicht/konnte ich mühelos“, ein Stein für „Das hat mich bedrückt/traurig gemacht“, Schleifpapier in verschiedenen Körnungen „Daran haben wir uns gerieben“, geschliffene Edelsteine für „Das werde ich nie vergessen/das ist besonders wertvoll“.

#### **16.2.4 Die Durchführung des Service-Learning aus Sicht des DBR**

In der Durchführungsphase des Service-Learning kann bei den Schülerinnen und Schülern eine Art Routine festgestellt werden, die es ermöglicht, den Fokus auf Forschungstätigkeit zu legen. Dies bedeutet, dass einzelne Gestaltungsparameter genauer beobachtet werden können. Fokussiert werden dabei u. a. der Umgang mit Materialien und das Verhalten während und nach den eingeplanten Ankerereignissen (vgl. 16.1.3).

Die Zielsetzungen der Intervention, also die Förderung der Handlungskompetenz und der Demokratiebildung, wie auch die Forschungsfrage nach mittelschuladäquaten und -spezifischen Gestaltungsmerkmalen für die Erreichung dieser Zielsetzung wird genauer untersucht. Die Implementierung von Service-Learning an der Mittelschule wird weiterhin im DBR „mitge- bzw. bedacht“.

Für diese stärkere Fokussierung werden, wie bereits erwähnt, neben den Schülerreflexionsbögen weitere Erhebungsinstrumente eingesetzt. Deren genaue Beschreibung

und Vorstellung erfolgt analog den Ausführungen zum ersten Designzyklus bei der Darlegung der Evaluation.

Die Evaluation bzw. Auswertung und Analyse des zweiten Designzyklus wurde daher in der nachfolgend beschriebenen Form durchgeführt.

### **16.3 Evaluation des zweiten Designzyklus<sup>25</sup>**

Für die Evaluation im zweiten Designzyklus wird ein zweiteiliger Auswertungsweg beschritten, der aus einer hier beschriebenen ersten Evaluation des zweiten Designzyklus besteht und einem Beitrag zu einer summativen Auswertung, wie sie in Kapitel 17 beschrieben wird. Um dem Bedarf der Schulleitung nach Daten und Erkenntnissen für die erwähnte Qualitätsoffensive zu decken, wurde entschieden, dass zunächst eine analoge, vergleichbare Auswertung zur Evaluation des ersten Designzyklus erfolgt. Dazu werden die Antworten aus den Reflexionsbögen bezüglich Kompetenzzuwächsen im Hinblick auf Handlungskompetenz wiederum mit dem einfachen Kodierleitfaden (Tab. 15) deduktiv ausgewertet (vgl. 14.3.3). Auffälligkeiten und Aspekte, die auf ein besonderes Ereignis verweisen, werden mitnotiert und gekennzeichnet und sollen bei einer vertieften Auswertung analysiert und kategorisiert werden. Auch im zweiten Designzyklus lassen die Reflexionsbögen positive Rückschlüsse auf individuelle Zuwächse der Handlungskompetenz zu und finden sich Hinweise auf die Wirksamkeit des Service-Learning Konzepts. So werden in den Reflexionsbögen Aussagen der Schülerinnen und Schüler getroffen, die auf alle Kompetenzbereiche, wie im ersten Designzyklus, entsprechend interpretiert werden können. Dass die Konzeption damit den Anspruch nach Schülerorientierung erfüllt, kann als erwiesen gelten. Die Wirksamkeit im Hinblick auf Handlungskompetenz stand im Fokus von Klassenlehrkraft und Schulleitung und damit im Interesse der ersten Auswertung des zweiten Designzyklus. Die Gestaltung so zu entwickeln, dass Service-Learning an der konkreten Schule weiterhin implementiert werden kann, war eine weitere Zielsetzung der Schulleitung. Inwieweit die Zielsetzungen aus der Praxis während der beiden Designzyklen durch das entwickelte Service Learning erreicht werden, zu überprüfen, wird das zunächst beschriebene deduktive Vorgehen mit der Kategorisierung der Handlungskompetenz angewendet. Die belegbare Eignung ist wenig verwunderlich, zumal bei der Konzeption darauf geachtet worden war, die für Service-Learning definierten Qualitätsmerkmale einzuhalten.

---

<sup>25</sup> Alle Unterlagen sind bei der Autorin auf Anfrage einsehbar

Trotz der Verbesserungen bezüglich der Reflexionsbögen durch die Ausweitung hinsichtlich Zeit und Inhalt und der damit erwarteten ausführlicheren Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler war nach den Erfahrungen aus dem ersten Designzyklus deutlich geworden, dass Reflexionsbögen als Erhebungsinstrument für den Mittelschulbereich nicht ausreichen würden, belastbare Ergebnisse zu erhalten. Für die Evaluation des zweiten Designzyklus waren neben den Reflexionsbögen eine Reihe von Erhebungsinstrumenten geplant und eingesetzt worden (Tab. 18), tatsächlich aber dann erst für eine Gesamtauswertung der beiden Designzyklen herangezogen worden.

Tabelle 18 Erhebungsinstrumente im zweiten Designzyklus

Evaluationsinstrument	Teilnehmer	Auswertungsverfahren	Ziel
Reflexionsbögen	Schülerinnen und Schüler	Qualitative Inhaltsanalyse in einem deduktiven und induktiven Verfahren	Nachweis der Wirksamkeit des Service-Learning im Hinblick auf die Kompetenzbereiche von Handlungskompetenz nach LehrplanPlus: Sozialkompetenz, Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Personalkompetenz  Nachweis von Teilkompetenzen der Demokratiebildung  Nachweis von Gestaltungsparametern
Abschlussfragebogen der Bertelsmann Stiftung	Schülerinnen und Schüler	Quantitative Auswertung	Nachweis der Wirksamkeit im Hinblick auf Handlungskompetenz, Demokratiebildung  Nachweis von Gestaltungsparametern und Qualitätskriterien  Gesambewertung
Schriftsprachfrei motivierender Reflexionsbogen	Schülerinnen und Schüler	Qualitative Inhaltsanalyse	Explikation/Nachweis von Gestaltungsparametern  Gesambewertung
Schriftliche Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Handykurses	Schülerinnen und Schüler	Qualitative und quantitative Auswertung	Triangulation/Explizierende Aussagen zu den Kompetenzbereichen  Gesambewertung
Leitfadengestützte Schülerinterviews	Schülerinnen und Schüler	Qualitative Inhaltsanalyse	Explikation und Gesambewertung
Materialsammlung mit Notizen, Artefakte, Veröffentlichungen in der Presse, Ausdrücke der schriftlichen Rückmeldungen Studierender der Uni Regensburg Materialien aus Gesprächen und Unterricht, teils als eine Art Forschungsportfolio geführt	Schülerinnen und Schüler, Heimpersonal, Lehrkräfte, Eltern, weitere Beteiligte		Explikation/Triangulation der Ergebnisse

### **16.3.1 Erhebungsinstrumente im zweiten Designzyklus im Überblick**

Die konzipierten und eingesetzten Erhebungsinstrumente aus dem zweiten Designzyklus erlauben eine elaboriertere Evaluation als die Erhebungsinstrumente aus dem ersten Designzyklus.

Dabei ist anzumerken, dass es m.E. nur beim Erhebungsinstrument der Reflexionsbögen möglich ist, die Antworten und Daten eindeutig dem zweiten Designzyklus zuzuordnen. So liefern die Schülerinterviews, die Befragung der Handykursteilnehmerinnen und -teilnehmer, der Abschlussfragebogen und der schriftsprachfrei motivierende Reflexionsbogen m. E. Ergebnisse, die sich auf beide Designzyklen beziehen. Aus diesem Grund erfolgt die erste Auswertung des zweiten Designzyklus zunächst ausschließlich analog des ersten Designzyklus auf Basis der wöchentlichen Schülerreflexionsbögen.

Die in Tabelle 18 genannten Erhebungsinstrumente des zweiten iterativen Designzyklus werden in Kapitel 17 vorgestellt, da die weitere Auswertung und Interpretation der Daten erst im Rahmen der summativen „Gesamtauswertung“ erfolgt.

#### ***Reflexionsbögen***

Die Reflexionsbögen werden weiterhin eingesetzt. Um nicht nur den Beitrag der Entwicklungen in Bezug auf die Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler ablesen zu können, sondern vertieftere Einblicke in Prozessentwicklungen der Schülerinnen und Schüler, wie auch zu den eingeplanten „Ankerereignissen“ zu erhalten, wird der Reflexionsbogen entsprechend erweitert.

#### ***Materialsammlung***

Die Sammlung von Material war während des zweiten Designzyklus fortgesetzt worden. Damit können weiterhin Ergebnisse in Kontexte eingeordnet und Situationen nachvollzogen werden.

### **16.3.2 Beschreibung der Erhebungsinstrumente und Auswertungsmethoden der Evaluation im zweiten Designzyklus**

Nachdem die vorher beschriebene Eingrenzung der Datenquellen für die Auswertung, in deren Zentrum die Interessenschwerpunkte aus der Praxis nach Wirksamkeit standen, erfolgt war, wurde eine qualitative Inhaltsanalyse der ersten acht Reflexionsimpulse aus den Schülerreflexionsbögen in deduktiver Weise vorgenommen, die der Auswertungsmethodik im ersten Designzyklus entspricht.

Die Reflexionsbögen des zweiten Designzyklus sind bezüglich der ersten acht Reflexionsimpulse identisch mit denen der Reflexionsbögen aus dem ersten Designzyklus. Vertiefende Fragen, die Einzelereignisse und damit verbundene emotionale Komponenten abfragen, kommen hinzu. So werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, zusätzlich in Form freier Antwortmöglichkeit eine konkrete Situation des Service-Learning genauer zu beschreiben und anschließend zu reflektieren. Die dazugehörigen Reflexionsfragen werden in Form von Multiple Choice und halboffenen Antwortmöglichkeiten gestellt, die sich auch auf die individuell beteiligte emotionale Ebene beziehen, da ein Zusammenhang zum angenommenen Gestaltungsparameter „Ankerereignis“ angenommen wird.

Für die erste Auswertung des zweiten Designzyklus wurden nur die Antworten der ersten acht Reflexionsimpulse Hauptdatenquelle herangezogen, anonymisiert und verschlüsselt. Analog dem Vorgehen im ersten Designzyklus wurden die Antworten gesichtet und nach Eingabe in Word unter Einsatz des „einfachen Kodierleitfadens“ (Tab. 15) kodiert und kategorisiert. Insgesamt wurden aus der zweiten Durchführung des Service-Learning in dialogischer Auseinandersetzung mit zwei weiteren Personen 1191 Schülerantworten codiert und kategorisiert.

### **16.3.3 Auswertung und Interpretation**

Die Rücklaufquote der Reflexionsbögen lag während des zweiten Designzyklus konstant bei mehr als 80 %. Diese Erhöhung, für die das geschaffene Zeitfenster innerhalb der wöchentlichen Unterrichtszeit zur Reflexion als ursächlich angesehen wird, stellt einen zufriedenstellenden Wert dar, wenn man bedenkt, dass die fehlenden Bearbeitungen der Reflexionsbögen auf Krankheitstage einzelner Schülerinnen und Schüler zurückgeführt werden können. Die Antworten werden wie bereits bei der Evaluation des ersten Designzyklus nach der gesamten Klasse und nach den einzelnen Service-Learning Gruppen ausgewertet und interpretiert.

Die Hinweise aus dem ersten Designzyklus, mehr Zeit für eine ausführlichere Bearbeitung der Reflexionsbögen einzuplanen, werden durch die gesteigerte Rücklaufquote bestätigt. Im zweiten Designzyklus bestätigt sich so die Annahme, dass es unbedingt notwendig ist, ausreichend Zeit einzuplanen und die Bearbeitung von Reflexionsbögen nicht allein dem individuellen Zeitmanagement der Schülerinnen und Schüler zu überlassen. Damit können auch die Quantität und Qualität der Bearbeitung gesteigert werden. So werden die Antworten insgesamt ausführlicher und differenzierter. Es ist damit notwendig, dass grundsätzlich mehr

gelenkte Reflexionszeit in den Unterricht mit Mittelschülerinnen und Mittelschülern einzuplanen ist als ursprünglich angenommen.

Die Gestaltungsparameter, darunter Reflexion, die im Vorfeld angenommen, bzw. auf die nach dem ersten Designzyklus Hinweise gefunden worden waren, können durch den Einsatz der Erhebungsinstrumente aus dem zweiten Designzyklus weiter aufgedeckt und überprüft werden.

### ***Gruppe 1 „Spiele“ (AS)***

Bei der weiteren Durchführung des Service-Learning können ähnliche Ergebnisse festgestellt werden wie im ersten Designzyklus. Die Frageimpulse in den Reflexionsbögen werden, aufgrund der Erhöhung des Zeitbudgets zur Reflexion während der regulären Unterrichtszeit ausführlicher bzw. komplett bearbeitet.

Die Nennung des „Ankerereignis“ Weihnachtsfeier, verbunden mit sehr ausführlichen Schilderungen einzelner Ereignisse dieses Tages kann als Bestätigung der Idee genommen werden, dass besondere Anlässe im Vorfeld einzuplanen ein wichtiges Gestaltungselement für erfolgreiches Service-Learning an der Mittelschule sind.

In der Gruppe „Spiele“ finden sich bis zum Ende des Service-Learning nur noch zwei Schüler. Diese beiden Schüler benennen trotz ihrer Einzeltätigkeit Gruppenziele, die sich z. B. auf die Organisation beziehen. Dies bedeutet, dass sich die Schüler einer übergeordneten Gruppe, der Gruppe des Engagements im Seniorenheim, zugehörig fühlen und als mitverantwortlich empfinden. Die aktive Teilnahme und der im Reflexionsbogen beschriebene Beitrag zum Gelingen der Weihnachtsfeier deutet auf ein weiteres Gestaltungsparameter hin: Die Verknüpfung der einzelnen Engagement-Gruppen untereinander.

### ***Gruppe 2 „Einkaufsservice/Zeitungsservice“ (AEZ)***

Beim zweiten Designzyklus blieben die Gruppenmitglieder konstant. Das Antwortverhalten blieb insgesamt ähnlich dem ersten Zyklus.

Dabei ist zu bemerken, dass im zweiten Designzyklus weitere Aufgaben für die Schüler dazukamen, die explizit von ihnen erwähnt und bewertet werden, z. B. „*Zeitungsartikel suchen und vorlesen, einkaufen, Transferhilfe*“ (R-AEZ3-2601/1). So wurde die Zeitungsrunde sehr weit in die Hände der Schüler gelegt, so dass der Transfer der Seniorinnen und Senioren vor und nachher zu den regulären Aufgaben gehörte. Diese Transferzeit dient möglicherweise als besonderes Ereignis im Rahmen des Service-Learning, zumal es explizit bei der Beantwortung des zehnten Reflexionsimpuls des Reflexionsbogens angegeben und reflektiert wird. Für die

Schüler dieser Gruppe stellt die Hilfestellung beim Transfer ein Aufbrechen der Routine dar, da diese Tätigkeit üblicherweise von den Schülerinnen und Schülern der Sturzprävention übernommen wird.

Auch bei der Gruppe „Einkaufsservice/Zeitungsrunde“ wird das Ereignis Weihnachtsfeier mit sehr ausführlichen Schilderungen beschrieben und reflektiert und kann als Hinweis auf die Relevanz von „Ankerereignissen“ genommen werden.

Auffällig ist, dass je positiver die Teamarbeit als solche bewertet wird, umso mehr rücken Details in den Fokus der Bewertung, wie z. B. „*Es hat alles gut geklappt*“ (R-AS2-1201/3); „*Ohne Fehler lesen*“ (R-AEZ3-1201/4).

### **Gruppe 3 „Reporter“ (SR)**

Im zweiten Designzyklus fällt auf, dass während der Recherche zu Berichten häufig Aufgaben aus den anderen Gruppen aktiv mitübernommen werden, wenn z. B. vom beim Besuch des Seniorenheims in der Funktion als „Reporterin“ über die Hilfe beim Transfer der Seniorinnen und Senioren oder bei der Recherche über die Gruppe „Pausenverkauf“ über die Unterstützung beim Anrichten der Speisen berichtet wird.

Dadurch lässt sich einerseits auf eine klare Aufgabenteilung bei den grundsätzlichen Aufgaben der Gruppe schließen, aber auch auf die deutliche Ausweitung und das Interesse auf weitere Tätigkeiten. Hinzu kommen gesteigerte Recherchekompetenzen.

Die Bearbeitung des veränderten Reflexionsbogen macht deutlich, dass hier über Ereignisse berichtet wird, die in Zusammenhang mit anderen Gruppen stehen, ebenso wie die so bezeichneten „Ankerereignisse“ eine große Rolle spielen. Als solches wird in einem persönlichen Gespräch mit einer der beiden Schülerinnen z. B. das Interview mit einem Zeitungsredakteur herausgestellt.

### **Gruppe 4 „Pausenverkauf (SPa)“**

Während die Gruppe des Pausenverkaufs weiterhin insgesamt acht Mitglieder umfasste, wurde hinsichtlich der Aufteilung der Aufgaben eine Art Untergruppierung geschaffen, wie aus den Erfahrungen des ersten Designzyklus als notwendig erachtet. So arbeiten bei der Durchführung und beim Verkauf innerhalb des Angebots jeweils vier Schülerinnen und Schüler zusammen (vgl. Tab. 17). Dadurch kann eine höhere Zufriedenheit festgestellt werden. Nachdem eine Lehrkraft die zeitgleiche Gestaltung eines Geburtstagsbuffets im Lehrerzimmer bei der Gruppe Pausenverkauf anfragte, veränderte sich die Gruppe selbständig hinsichtlich inhaltlicher Ausrichtung und Organisation. Sie teilte sich selbständig in die Gruppen „Pausenverkauf“ und

„Catering“. Unter dieser Zusammensetzung, bei der alle Schülerinnen und Schüler wieder für den kompletten Ablauf vom Einkauf bis zum Aufräumen zuständig sind, zeigt sich in den Aussagen der Reflexionsbögen, dass die höchste Zufriedenheit erreicht werden kann. So wird der Aspekt der ausreichenden Arbeit als positiv herausgestellt, *„Dass wir genügend Arbeit hatten“* (R-SPa5-2212/3), während wenige Wochen zuvor das Fehlen von Aufgaben mit der Aussage *„nicht genug Arbeit für alle“* (R-SPa4-0911/4) bemängelt worden war.

Auch die Motivation die Bögen auszufüllen steigt mit der Zunahme der Aufgaben, die von jedem einzelnen zu erbringen sind. Inhaltlich verschiebt sich der Fokus der Schülerinnen und Schüler von Konflikten, z. B. es habe nichts geklappt, *„alles was die Mädels gemacht haben“* (R-SPa1-2711/4) auf die Bewertung und Reflexion von Aufgaben im Zusammenhang mit z. B. Organisation, Planung oder Rahmenbedingungen, wie der Lautstärke während des Arbeitsprozesses *„Es war bisschen laut“* (R-SPa3-1512/4).

Die eigenen Lernzuwächse werden nach Teilung der Gruppe detaillierter beschrieben, was als Zunahme der Motivation und Reflexionsfähigkeit interpretiert werden kann (vgl. u. a. R-SPa1-1512/6, R-SPa5-2212/6, R-SPa1-1201/6).

Hinzu kommt eine Konzentration auf Aufgabenstellungen und Kontexte, die soziale Kompetenzen und Fachwissen erfordern, wie z. B. die Dekoration eines Buffets (vgl. R-SPa8-1501/5).

Die Ursache für die ausführlichere Beantwortung und Bearbeitung der Reflexionsbögen liegt möglicherweise in der Neugestaltung der Gruppen oder/und der zeitlichen Zugabe für Reflexion begründet. So konnte während des zweiten Zyklus eine konstant hohe Rücklaufquote von mehr als 75 % erreicht werden.

### ***Gruppe 5 „Sturzpräventionsgymnastik“ (AG)***

Die Gruppe „Sturzpräventionsgymnastik“ wird durch den Gruppenwechsel von Schülerinnen und Schülern für den zweiten Zyklus, aus den unter 14.2, 15.1 und 16.1.2 beschriebenen Gründen, geändert. Dabei bleiben eine Schülerin und ein Schüler konstant. Zwei weitere Schülerinnen kommen dazu. Die Rücklaufquote der Reflexionsbögen steigt damit auch in dieser Gruppe auf ein konstant hohes Niveau von mehr als Dreiviertel.

Auffällig an der Bearbeitung der Reflexionsbögen ist, dass sich bei dieser Gruppe eine Häufung von Begriffen, die auf eine gewisse Routine hindeuten, ausmachen lässt. Zudem wird der Fokus bei der Beschreibung der Tätigkeiten, wie auch der Ziele auf die konkrete Ausgestaltung des Angebots gelegt. Die Zusammenarbeit untereinander wird als besonders gelungen betont (vgl.



R-AG3-0911/3; R-AG5-2411/3; R-AG1-2212/3) und individuelle Ziele und Lernzuwächse werden vor allem im Bereich der sozialen und personalen Kompetenzen gesetzt bzw. erlebt.

Die Zunahme an Fachkompetenz wird bei den Antworten aus den Reflexionsbögen und persönlichen Gesprächen deutlich, wenn zunächst von „Rollstuhl schieben“, „alten Leuten“ und „Gymnastik“ die Rede ist, dann zunehmend von „Transfer“, „Senioren“ und „Sturzpräventions- oder Gerontogymnastik“ gesprochen wird (vgl. z. B. R-AG1-0911/1; R-AG6-2212/1; R-AG1-2601/1).

Aus der Übertragung der kompletten Stundengestaltung auf die Schülerinnen und Schüler, kann auf eine deutliche Zunahme an sozialen Kompetenzen und Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme geschlussfolgert werden, die von der Heimleitung bemerkt worden ist.

#### **Gruppe 6     „Handykurs für Seniorinnen und Senioren“ (SPC)**

Die Gruppe bleibt für den zweiten Designzyklus in unveränderter Zusammensetzung bestehen.

Die Rücklaufquoten der Reflexionsbögen entsprechen dem Niveau aus dem ersten Zyklus.

Die Beantwortung weist hohe Ähnlichkeiten zum ersten Designzyklus auf, im Mittelpunkt stehen einerseits der Umgang mit den Medien, und andererseits die Erklärung und Wissensvermittlung an die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer, z. B. wenn als Tätigkeiten „*Die Probleme der älteren Personen geklärt*“ (R-SPC1-2411/1) oder „*Jemandem Youtube erklärt*“ (R-SPC3-1201/1) benannt werden.

Eine Zunahme ist dabei bei den Fragen nach Können und Wissen zu verzeichnen hinsichtlich der Konzentration auf die Art und Weise der Wissensvermittlung. Als Beleg kann dafür beispielsweise die Schülerantwort gelten, die als Zuwachs eigenen Wissens erkennt, wie man über etwas spricht: „*Wie man über das Laptop reden und erklären kann*“ (R-SPC5-2411/5).

Zudem werden die erlebte Selbstwirksamkeit und das gelungene Erklären an die Seniorinnen und Senioren häufig benannt. Auch Entwicklungen der eigenen Persönlichkeit werden angegeben, z. B. im Hinblick auf Selbstbewusstsein. Dies deutet auf Kompetenzzuwächse im personalen Bereich hin.

Ergebnisse aus der schriftlichen Befragung, die die Schülerinnen und Schüler unter den Teilnehmenden ihres Angebots durchführten, bestätigen dies Einschätzungen.

In Bezug auf „Ankerereignisse“ werden bei dieser Gruppe Angaben zu den Einzelgesprächen mit Seniorinnen und Senioren gemacht, die besondere Freude auslösten, wenn Inhalte verstanden wurden. Auch die Weihnachtsfeier im Seniorenheim wird erwähnt.

### ***Gruppe 7 „Notfallgruppe“***

Die für den zweiten Designzyklus neu gegründete Notfallgruppe bestand aus vier Schülern. In der Regel füllte nur ein einziger Schüler die Reflexionsbögen, lückenhaft, aus. Dabei werden die Tätigkeiten mit jeweils einem Schlagwort beschrieben bzw. benannt. Die Zusammenarbeit wird jeweils als gut beschrieben (vgl. R-NX3-1512/3; R-NX1-1512/3; R-NX3-2601/3). Die übrigen Aspekte werden in den Reflexionsbögen nur sporadisch bearbeitet.

Die weiteren Erhebungsinstrumente, die für den Einsatz im zweiten Designzyklus konzipiert wurden, beinhalten eine Gesamtbewertung des Service-Learning aus beiden bisherigen Designzyklen unter Einbezug weiterer Perspektiven. Differenzierte Ergebnisse in Bezug auf die „Ankerereignisse“, wie auch Hinweise bezüglich Implementierung werden erst aus einer vertieften summativen Gesamtanalyse erwartet, unter Einbezug aller Erhebungsinstrumente. Mit Hinblick auf das Forschungsinteresse bzw. die Forschungsfrage wird auf eine weitere Auswertung und Darstellung der Ergebnisse explizit zum zweiten Designzyklus verzichtet und stattdessen eine summative Auswertung der bisherigen Datenerhebungen aus beiden Designzyklen vorgenommen.

## **17. Summative Auswertung von Designzyklus 1 und Designzyklus 2**

Während beim ersten Designzyklus und einer ersten Auswertung nur eine rein deduktive Zuordnung zu den definierten Kategorien stattgefunden hatte, wurde bei der Gesamtevaluation der beiden Zyklen die Daten aus den Reflexionsbögen einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, die in induktiver und deduktiver Weise die Ergebnisse des ersten Designzyklus bestätigte. Für weitere Einblicke wurden die Reflexionsbögen aus dem ersten Designzyklus in gleicher Weise der Analyse und Auswertung unterzogen. Die im zweiten Designzyklus eingesetzten Erhebungsinstrumente enthielten in der Regel Aussagen, die nur schwer dem ersten Designzyklus zuordenbar sind. Beispielsweise wenn im Abschlussfragebogen der Aussage zugestimmt wird, dass Unterstützung durch Erwachsene erfolgte, kann nicht unterschieden werden, auf welchen Zeitraum sich diese Aussage bezieht. Die Schüleraussage im Interview, dass erst später mehr Zeit zur Verfügung stand, um Reflexionsbögen zu bearbeiten, lässt sich als Indiz sehen, dass eine unterschiedliche Einschätzung im Vergleich der beiden Zyklen getroffen wird. Nachdem aus Forschungssicht zur Beantwortung der Forschungsfragen eine Gesamtauswertung sinnvoller ist, wird im Folgenden eine elaborierte Gesamtauswertung vorgenommen, bei der die Daten aller beschriebenen Erhebungsinstrumente genutzt werden. Für diese Gesamtauswertung wurde aufgrund der vorhandenen Erhebungsinstrumente ein Mixed- Method-Ansatz gewählt. Im Forschungsinteresse steht:

- Weiter differenzierte Erfassung von Wirkungen auf Kompetenzbereiche und damit verbundene Veränderungsprozesse
- Rahmenbedingungen und Gestaltungsparameter, die als förderlich oder hemmend wirken
- „Ankerereignisse“ als planbarer Gestaltungsparameter

Wenn auch hier nochmals die Wirksamkeit in die Analyse mit einbezogen wird, liegt dies daran, dass es um den wissenschaftlichen Beitrag für die Auseinandersetzung mit Service-Learning geht und damit die Zielsetzungen von Service-Learning, vor allem die Demokratiebildung, eine entscheidende Rolle spielen. Einzelne Komponenten der Handlungskompetenz, hier vor allem soziale und personale Kompetenzen, zum Teil auch Verbraucherkompetenzen, liefern Beiträge zur Demokratiebildung und werden daher weiterhin aufgedeckt und überprüft. Zudem war die Wirksamkeit im Laufe des Forschungsprozesses ins Interesse der Forschenden gerückt und lässt sich nur mit Analyse und Beachtung der Wirksamkeit die Praxistauglichkeit, die methodisch-didaktische korrekte und zielführende Konzeption belegen.

## 17.1 Erhebungsinstrumente und Vorgehen

Mit Abschluss des Service-Learning im Designzyklus 2 hatte sich eine große Zahl an auswertbaren Materialien ergeben (vgl. Tab. 18, siehe Tab. 19).

Tabelle 19 Auflistung der Erhebungsinstrumente mit Verschlüsselung

Erhebungsinstrument/ Material/ Produkte	Kürzel	von (Quelle)	lieferte Ergebnisse & Aussagen im Hinblick auf	bzgl.	Verschlüsselung
<b>Fragebogen zum Präsentationsabend 1</b> (Anhang A1, C2)	<b>FBP/</b> <b>FBPk</b>	Schülerinnen/ Schülern	Schülerinnen/ Schüler	Gestaltungsparameter Gelingensfaktoren	FBP / FBPk + Namenskürzel + Antwortnummer (Bsp. FBP-AEZ3/5)
<b>Wöchentlich eingesetzte Reflexionsbögen der Schülerinnen und Schüler</b> (Anhang A1, C2)	<b>R</b>	Schülerinnen/ Schülern	Schülerinnen/ Schüler	Wirksamkeit Gestaltungsparameter Gelingensfaktoren	R + Namenskürzel + Datum + Antwortnummer (Bsp. R-AZE3-1203/4)
<b>Interviews mit Schülerinnen und Schüler</b> (Anhang C4)	<b>IN</b>	Schülerinnen/ Schülern	Schülerinnen/ Schüler Lehrkräfte Forschende	Wirksamkeit Gestaltungsparameter Gelingensfaktoren	IN + Interviewnummer + Namenskürzel + Zeilennummer (Bsp. IN2-AEZ3/Z.55)
<b>Fragebogen zum Abschluss (Quantitative Daten)</b> (Anhang A1, C2)	<b>FBA</b>	Schülerinnen/ Schülern	Schülerinnen/ Schüler	Wirksamkeit Gestaltungsparameter Gelingensfaktoren	FBA + Namenskürzel + Itemnummer (Bsp. FBA-AEZ3/52)
<b>Schriftsprachfrei motivierender Reflexionsbogen aus Abschlussreflexion</b> (Anhang A1, C2)	<b>ABR</b>	Schülerinnen/ Schülern	Schülerinnen/ Schüler	Wirksamkeit Gestaltungsparameter Gelingensfaktoren	ABR + Namenskürzel + Itemnummer (Bsp. ABR-AEZ3/6)
<b>Fragebogen Teilnehmerinnen und Teilnehmer Handkurs</b> (Anhang A1, C2)	<b>FBT</b>	Teilnehmerinnen/ Teilnehmer	Klientel Schülerinnen/ Schüler	Wirksamkeit Gestaltungsparameter Gelingensfaktoren	HT + Teilnehmer- nummer + Fragenummer (Bsp. FBT1/6)
<b>Schriftliche Befragung Schulleitung</b> (Anhang A1, C2)	<b>SL</b>	Schulleitung	Schülerinnen/ Schüler Lehrkräfte	Wirksamkeit, Gestaltungsparameter, Implementierung, Bestätigung der Schülerquellen	Kürzel + Fragenummer (Bsp. SL/3 )
<b>Veröffentlichungen</b> (Anhang C2)	<b>VÖ</b>	Mittelbayerische Zeitung (MZ)  bayerischen Landeszentrale politischer Bildungsarbeit (blz)  Homepage (HP)	Schülerinnen/ Schüler Schulleitung Heimleitung	Wirksamkeit, Gestaltungsparameter, Implementierung, Bestätigung anderer Quellen	Kürzel + Erscheinungsort (+ Datum/Text- nummer) + Zeilennummer  (Bsp. VÖ/MZ- 2309/Z.65-66 bzw. VÖ/HP1/Z.20-34)
<b>Zusammenfassungen zum Erkundungstag</b> (Anhang A2)	<b>ZFEr</b>	Studierende der Universität Regensburg	Schülerinnen/ Schüler Studierende	Wirksamkeit, Bestätigung anderer Quellen Kooperation	Kürzel + Textnummer + Zeilennummer (Bsp. ZFEr1/Z.5-7)

Das Erhebungsinstrument der Reflexionsbögen und der Fragebogen zum Präsentationsabend wurden bei der Darstellung der Evaluation der beiden Designzyklen jeweils bereits ausführlich vorgestellt. Das Analyseverfahren, das für die summative Auswertung verändert bzw. um die qualitative Inhaltsanalyse in einem induktiven Vorgehen erweitert wurde, wird nach der Darstellung der übrigen Erhebungsinstrumente und Datenquellen, die erst für die summative Auswertung aufbereitet wurden, erläutert.<sup>26</sup>

### ***Abschlussfragebogen<sup>27 28</sup>***

Zur Quantifizierung bzw. zur quantitativen Absicherung von Ergebnissen zu Einstellungen, Bewertungen und Wirkungen des gesamten Service-Learning v. a. aus Sicht der Schülerinnen und Schüler wird ein Abschlussfragebogen (Anhang A8) eingesetzt. Der eingesetzte Fragebogen aus „Mitmachheft – Zivilgesellschaft gestalten!“ der Bertelsmann Stiftung (2011) von Lange umfasst 58 Fragen, davon 55 geschlossene und drei offene Fragestellungen.

### ***Schriftsprachfrei motivierender Reflexionsbogen<sup>29</sup>***

Die etwas sperrige Bezeichnung dieses zusätzlich entwickelten Erhebungsinstruments resultiert aus dem Versuch, Reflexion, ohne bzw. mit möglichst wenig Gebrauch von Schriftsprache anzuregen. Aufgrund der Persönlichkeits- bzw. Leistungsmerkmale der Schülerinnen und Schüler im Mittelschulbereich ist davon auszugehen, dass Demotivation und Vermeidung bei Überforderung durch Schriftsprache in hohem Maß einsetzen. Der Einsatz dieses Instruments bedarf der Verankerung in einer gesonderten Reflexionsunterrichtseinheit, wie beim unterrichtsmethodischen Vorgehen unter 16.2.3 beschrieben.

### ***Schriftliche Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Handykurses<sup>30</sup>***

Eine schriftliche Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Handykurses liefert für die Gruppe „Handykurs“ explizierende Daten, welche im Sinne von Triangulation eingesetzt werden können. Nachdem ausschließlich diese Gruppe einen klar abgrenz- bzw. definierbare,

---

<sup>26</sup> Alle Unterlagen finden sich im Materialbuch und der Materialsammlung, welche jederzeit bei der Autorin eingesehen werden können.

<sup>27</sup> Vgl. Anhang A1, A1-8, vgl. Anhang C2, C2-3a und b

<sup>28</sup> Abrufbar als „graue Publikation“ unter [GP\\_Einfach\\_engagiert.pdf\(bertelsmann-stiftung.de\)](http://GP_Einfach_engagiert.pdf(bertelsmann-stiftung.de)), S. 21-26

<sup>29</sup> Vgl. Anhang A1, A1-9, vgl. Anhang C2, C2-5, vgl. Anhang C3

<sup>30</sup> Vgl. Anhang A1, A1-7, vgl. Anhang C2, C2-2

stabile Beziehung zwischen Schülerinnen und Schülern und Klientel des Kurses in einem festen zeitlichen Rahmen aufweist, wird nur innerhalb des Angebots eine Befragung durchgeführt.

### ***Materialsammlung und weitere Daten***

Zur kontextuellen Einordnung und zur Nachvollziehbarkeit von Situationen waren über den kompletten Zeitrahmen des DBR und der Durchführung der iterativen Designzyklen Materialien und Notizen gesammelt worden. Beispielsweise liefern Berichte der regionalen Presse, schriftliche Erzeugnisse der Schülerinnen und Schüler, handschriftliche Notizen aus informellen Gesprächen ergänzende Daten. Informelle Gespräche mit dem Personal des Heims, das für den Einsatz der einzelnen Gruppen im Seniorenheim zuständig war, Zeitungsgruppe, Spielegruppe, Gruppe Sturzpräventionsgymnastik, konnten Verständnisfragen klären. Ursprünglich geplante ausführliche Interviews mit Heim- und Schulleitung konnten nicht mehr stattfinden. Stattdessen wurde mit der Schulleiterin eine schriftliche Befragung in ihrer Funktion als Schulleiterin durchgeführt in ihrer Funktion als Kooperationspartner wurde die Schulleitung nicht befragt<sup>31</sup>. Einige Eltern lieferten weitere Daten in informellen Situationen. Damit sollten Ansätze der Triangulation möglich werden.

Für die Evaluation des zweiten Designzyklus spielen die schriftlichen Rückmeldungen der Studierenden der Uni Regensburg zum, als „Ankerereignis“ durchgeführten, Erkundungstag eine Rolle, indem diese Daten zur Triangulation ausgewertet werden.

Angesichts der Vielzahl an Datenquellen wurde die Entscheidung getroffen, dass als Hauptdatenquellen die Reflexionsbögen, die Transkripte der Schülerinterviews<sup>32</sup> und der Abschlussfragebogen herangezogen werden sollten bzw. die bereits ausgewerteten und analysierten Daten dieser Erhebungsinstrumenten.

Mögliche Schwachstellen der Erhebung mittels Reflexionsbögen und Interviews bzw. Unklarheiten sollten durch Triangulation und Explikation aus den übrigen Erhebungsinstrumenten ausgeglichen werden, um realistische und korrekte Urteile treffen bzw. Urteile bestätigen oder widerlegen zu können. Der Abschlussfragebogen zeigte sich als nützliches Instrument, Ergebnisse zu quantifizieren und Ansprüchen an Forschung zu genügen.

Einhergehend mit der unterrichtspraktischen Gestaltung und der schulpädagogisch orientierten Forschung wurde der Implementations- bzw. Innovationsprozess zwar nicht explizit erforscht,

---

<sup>31</sup> Vgl. Anhang A1, A1-10

<sup>32</sup> Vgl. Anhang C4

nachdem sich dies aber im Rahmen eines DBR anbietet, mitbedacht und berücksichtigt. Dazu konnten aus einigen Materialien Rückschlüsse gezogen werden.

Bezüglich der Auswertung wurde wie im Folgenden beschrieben vorgegangen.

Nach der obligatorischen Sichtung und Einschätzung der Erhebungsinstrumente und Datenquellen bezüglich ihrer Nutzbarkeit und des möglichen Beitrags zu den Forschungsfragen, werden, soweit noch nicht geschehen, die einzelnen Materialien anonymisiert und verschlüsselt. Anschließend werden die Daten zur Weiterarbeit in Word bzw. Excel eingegeben. Während Excel überwiegend zur quantitativen Auswertung genutzt wird, wird die qualitative Analyse überwiegend mit Word durchgeführt.

### ***Reflexionsbögen***

Die Reflexionsbögen, die wie unter 14.3. und 16.3. dargestellt, bereits einmal deduktiv ausgewertet wurden, werden einer weiteren Analyse unterzogen. Das Vorgehen ist an die strukturierte Inhaltsanalyse nach Mayring (2012, 2015) angelehnt und entspricht der zulässigen Kombination aus induktivem und deduktivem Vorgehen bei der qualitativen Inhaltsanalyse. Für das induktive Vorgehen wird als Analyseeinheit jede einzelne Antwort aus den Reflexionsbögen definiert. Damit liegen für die Evaluation 1629 Datensätze aus diesem Erhebungsinstrument zur Analyse vor. Bei der Auswertung werden folgende Ziele, Wirkungen und Prozesse fokussiert: Handlungskompetenz und ihre Teildimensionen, Schlüsselkompetenzen bzw. Sachkompetenz, Demokratiebildung und Nachweis von Veränderungsprozessen und Qualitätskriterien.

Im Rahmen einer dialogischen Auseinandersetzung, im Sinne einer kommunikativen Validierung werden die einzelnen Artefakte paraphrasiert und anschließend generalisiert. Anschließend werden daraus Kategorien gebildet, die zum Teil mit den Kategorien aus dem deduktiven Vorgehen in Bezug auf die Handlungskompetenz übereinstimmen. Dabei werden jeweils Modelle bzw. Definitionen zu den einzelnen Kompetenzen herangezogen. Aufgrund der Zuordnung einzelner Antworten zu verschiedenen Kompetenzbereichen werden diese in mehreren Auswertungsverfahren aufeinanderfolgend einzeln vorgenommen und auf ihren Beitrag zu den einzelnen erarbeiteten Kategorien überprüft.

Diese Vorgehensweise (vgl. auch Tab. 20) soll am Beispiel verdeutlicht werden: Die Schüleraussage *„Leuten beigebracht wie man mit dem computer umgeht, ihnen geholfen bei Dingen wo sie Probleme und Fragen haben“* (R-PC1-0112/1), wird zunächst paraphrasiert zu

„Leuten Umgang mit Computer beigebracht, bei Problemen und Fragen geholfen“ und dann abstrahiert zu „anderen Menschen bei Problemen und Fragen mit dem Computer helfen“. Als Generalisierung bietet sich u. a. „Hilfsbereitschaft zeigen“ oder „adressatengerechte Informationsweitergabe“ an, beides Aspekte sozialer Kompetenz (vgl. Tab. 21), welcher sie auch deduktiv in einem anderen Auswertungsdurchgang zugeordnet worden war. Tatsächlich ergeben sich Überschneidungen (siehe Tab. 20, rechte Spalte „Hinweise und Anmerkungen“), die doppelte Zuordnung notwendig machen. Diese doppelten Zuordnungen wurden überprüft und werden als notwendig und richtig eingeschätzt, zumal beispielsweise die Fähigkeit adressatengerecht kommunizieren zu können, um eigene Ideen einzubringen, den sozialen oder personalen, wie auch den sozial-kommunikativen Kompetenzen zugerechnet werden kann und gleichzeitig ein entscheidendes Mittel der demokratischen Willensbildung darstellt.

Tabelle 20 Beispiel Induktives Verfahren<sup>33</sup>

Analyseeinheit	Paraphrase	Generalisierung (& Abstraktion)	Kategorisierung 1 (& Abstraktion)	Kategorisierung 2	Hinweise/Anmerkungen
Wir waren im Seniorenheim XXX um uns wieder einmal mit den Senioren zu beschäftigen und zu unterhalten (R-AS4-1512/1)	Im Seniorenheim, um uns mit Senioren zu beschäftigen und unterhalten	Beschäftigung und Unterhaltung mit Senioren	Interaktion mit Senioren	Sozialkompetenz	<p>➔ „wieder einmal“ = Routine</p> <p>➔ auch Fachkompetenz im Zusammenhang mit Berufen aus Pflegebereich</p>
Leuten beigebracht wie man mit dem computer umgeht, ihnen geholfen bei Dingen wo sie Probleme und Fragen hatten“ (R-PC1-0112/1)	Leuten Umgang mit Computer beigebracht, bei Problemen und Fragen geholfen	anderen Menschen bei Problemen und Fragen mit dem Computer helfen	Hilfestellung geben	Sozialkompetenz	➔ Methodenkompetenz

Für vorher beschriebenes Beispiel wird die weitere Zuordnung zur Methodenkompetenz vorgenommen, da die Fähigkeit Wissen weiterzugeben wiederum eigene Wissensstände voraussetzt, in diesem Fall in Bezug auf den Umgang mit dem Computer (vgl. Anhang B6a). Diese mehrfachen Zuordnungen ergeben sich nach Mayring (2012) mit Zunahme des Abstraktionsniveaus und führen im Forschungsprozess zu der beschriebenen sukzessiven Vorgehensweise. Die induktiv gebildeten Kategorien bestätigen Zuordnungen aus dem ersten deduktiven Verfahren und konkretisierten bzw. erweiterten Subkategorien.

<sup>33</sup> Ein weiteres Beispiel für das induktive Verfahren findet sich bei der Auswertung der schriftlichen Befragung der Schulleitung. Hier wurde das induktive Verfahren innerhalb der Ansätze zur Explikation und Triangulation verwendet (vgl. Anhang C2, C2-6)



Während im deduktiven Prozess die unter b) und c) in Tabelle 21 genannten Beispiele und Konkretisierungen als Subkategorien bezeichnet werden können, stellen sie im induktiven Prozess Generalisierungen oder Überbegriffe dar.

Tabelle 21 Kategorienbildung induktiv/deduktiv am Beispiel

1.1 Sozialkompetenz		
a) Definition: Fähigkeiten, die den Austausch von Informationen, Verständigung und den Aufbau, die Gestaltung sowie die Aufrechterhaltung von sozialen Beziehungen ermöglichen	b) Beispiele u. a.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kooperationsfähigkeit</li> <li>• Verhandlungsgeschick</li> <li>• sich in andere einfühlen können</li> <li>• Durchsetzungsvermögen</li> <li>• Zusammenarbeit</li> <li>• Beziehungsaufbau</li> <li>• adressatengerechte Kommunikation</li> <li>• Teamfähigkeit</li> </ul>	c) Konkretisierungen/Sub-kategorien aus dem Service-Learning: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationsweitergabe</li> <li>• Adressatengerechte Kommunikation</li> <li>• Zusammenarbeit/ Teamfähigkeit</li> <li>• Interaktion mit Senioren</li> </ul>

Hinweise, Auffälligkeiten, etc., die während der induktiven Auswertung auffallen bzw. bereits bei der Eingabe in Word wahrgenommen werden oder irritierten, werden zur Weiterarbeit grundsätzlich, soweit noch nicht bei den ersten deduktiven Auswertungen geschehen, mitnotiert, wie z. B. die Angabe „wieder einmal“ im ursprünglichen Material als Hinweis auf Routine (vgl. Tab. 20 „Hinweise/Anmerkungen“).

Anzumerken ist hierbei, dass der Einfluss des zu einem früheren Zeitpunkt stattgefundenem deduktiven Verfahren nicht ausgeschlossen werden kann und Zuordnungen möglicherweise beeinflusst werden. Die abschließend vorgenommene deduktive Zuordnung der Antworten erfolgt durch einen unabhängigen Dritten und bestätigt die Kategorien.

Der zweite Teil der Reflexionsbögen, der die Veränderung am Erhebungsinstrument für den zweiten Designzyklus darstellt, stammt aus einem Dissertationsvorhaben an der Universität Bamberg und dient im schulpraktischen Kontext der Vertiefung der Reflexion. Er soll für die Auswertung qualitative und quantitative Ergebnisse zu Einzelsituationen aus dem Service-Learning liefern. Vor allem soll er Auskunft geben, welche kognitiven und emotionalen Prozesse in den geschilderten Situationen des Service-Learning zum Tragen kommen. Auch die jeweilige Rahmensituation wird erfasst. Die Auswertung erfolgt mittels Excel und einer Inhaltsanalyse über Word.

Mayring (2012) definiert die qualitative Inhaltsanalyse als Mixed-Method-Verfahren per se, da eine quantitative Auswertung des qualitativen Verfahrens möglich ist, beispielsweise wenn Rangordnungen der Kategorien erstellt werden (vgl. ebd., 33). Neben dem inhaltsanalytischen Verfahren werden daher die Reflexionsbögen zudem quantitativ untersucht. Dabei ist zentral

herauszufinden, ob es Unterschiede der Förderintensität der einzelnen Kompetenzen gibt. Dazu wurden u. a. Häufigkeiten einzelner Begrifflichkeiten als Indizien herausgefiltert, wie z. B. das Wort „unterhalten“ im Originalmaterial. Wo nötig, wird dabei in die einzelnen Gruppen des Service-Learning unterschieden.

Die Reflexionsbögen werden unabhängig von der qualitativen Inhaltsanalyse zusätzlich zur Explikation eingesetzt und einer Analyse bzgl. des Antwortverhaltens unterzogen, die Hinweise auf Gestaltungsparameter liefert, um wiederum Ergebnisse und Vermutungen aus den ersten Analysen zu überprüfen. Angemerkt werden muss des Weiteren, dass beim induktiven Prozess einzelne Analyseeinheiten je nach Fokus der Kategorisierung gestrichen werden und nicht für jeden Auswertungsvorgang alle 1629 Einheiten aus dem ersten und zweiten Designzyklus herangezogen werden. Beispielsweise liefern unbeantwortete Fragen zum Ablauf des Service-Learning keine inhaltlichen Aussagen u.a. zur Kategorie Sozialkompetenz, erlauben aber Rückschlüsse und Interpretationen auf andere Zielsetzungen. Wenn beim vierten Reflexionsimpuls danach gefragt wird, was nicht gut „geklappt“ habe, keine Antwort gegeben wird, kann dies z. B. als hohe Zufriedenheit mit der Ausgestaltung interpretiert werden.

### ***Abschlussfragebogen***

Der Abschlussfragebogen aus dem Materialheft zu Service-Learning der Bertelsmann Stiftung wird eingesetzt, da er nicht nur den Aspekten des Forschungsgegenstands entspricht, sondern auch eine quantitative Auswertung und damit den Einsatz im Mixed-Method-Verfahren mit den anderen Erhebungsinstrumenten ermöglicht. Der Fragebogen erlaubt nach Angaben des Autors den Einsatz während und nach Abschluss eines Service-Learning und soll Hilfe zur Aufdeckung von Stärken und Schwächen sein, wie auch zur vertieften Reflexion verschiedener Aspekte anregen (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011, 123-128). Der Vorteil des Fragebogens liegt in der schülergemäßen Sprache und in der Konzeption in Multiple Choice. Die drei offenen Fragen lassen eine inhaltsanalytische Auswertung zu und können zur Überprüfung ähnlicher Fragestellungen aus den Interviews und Reflexionsbögen herangezogen werden.

Insgesamt wurde der Abschlussfragebogen von 18 Schülerinnen und Schülern bearbeitet und abgegeben, wobei einzelne Reflexionsaufforderungen zum Teil nicht bearbeitet sind. Damit können Ergebnisse der qualitativen Erhebungen unterstützt werden und Ausprägungsgrade dargestellt werden.

Die Auswertung erfolgt mit Excel und liefert Ergebnisse zu allen Bereichen und Phasen des Service-Learning. Bei den Antworten kann jeweils zwischen drei bzw. vier Ausprägungen

gewählt werden: „Kann ich nicht beurteilen“, „Stimme ich zu“, „stimme ich zum Teil zu“ und „Stimme ich gar nicht zu“. Dabei wird bei der Auswertung „0“ für kann ich nicht beurteilen und die Werte 1 bis 3 für die übrigen Antworten vergeben. Es wird jeweils der Mittelwert berechnet. Ein Mittelwert von 2,7 mit seiner Nähe zum Ausprägungsmerkmal „3“ bedeutet, dass eine geringe Übereinstimmung vorliegt, Werte zwischen 1 und 2 werden als positive Zustimmungswerte gedeutet. Damit lassen sich absolute Werte, wie auch die prozentuale Verteilung angeben.

Dieser Fragebogen wird von Schülerinnen und Schülern ausgefüllt, von der Forschenden und der Klassenleitung gesichtet und im Einzelgespräch gemeinsam mit einigen der Schülerinnen oder Schüler dialogisch rekapituliert bzw. konkretisiert und expliziert. Die Konkretisierungen sind auf den Fragebögen als Randnotizen notiert. Dadurch erhält man möglicherweise Erklärungen zu einzelnen Ausprägungen und Schülerinnen und Schüler mit mangelnden Deutschkenntnissen können ausreichend mit befragt werden. Die Verschlüsselung und Anonymisierung erfolgten analog den übrigen Erhebungsinstrumenten.

### ***Schriftliche Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer***

Es werden schriftliche Befragungen bei der Schulleitung und den Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Handykurses für Seniorinnen und Senioren durchgeführt. Letztere werden durch die Schülerinnen und Schüler schriftlich befragt. Um im Sinne der Daten-Triangulation einen Blick auf Ergebnisse aus anderen Perspektiven zu erhalten werden die Antworten dieser Befragung deduktiv ausgewertet und genutzt. Die Teilnehmerinnen der anderen Gruppen bzw. deren Klientel wird nicht explizit befragt, da die Bewohnerinnen und Bewohner des Heimes in großer Anzahl Demenzerkrankungen aufwiesen und/oder rechtliche Hürden (Einwilligung Angehöriger) eine Befragung erschweren. Die Aussagen aus Beobachtungen, wie sie in Zeitungsartikeln wiedergegeben werden, werden als explizierende Aussagen herangezogen. Letzteres gilt auch für die anderen Gruppen des Service-Learning.

### ***Schriftsprachfrei motivierender Reflexionsbogen***

Dieser abschließende, sprachfrei motivierende Reflexionsbogen als Teil einer möglichen Reflexionsmethode für Service-Learning an der Mittelschule kann zusätzliche, explizierende Aussagen der Schülerinnen und Schüler liefern. Die abgebildeten Gegenstände als Reflexionsimpuls können Emotionen bzw. Verhaltensweisen zugeordnet werden und als Erinnerungsanker dienen. Obwohl die Beantwortung des Reflexionsbogens Schriftsprache

erfordert, scheint die schriftsprachfreie Formulargestaltung Motivation und Schreiblust befördert zu haben, das Service-Learning zu rekapitulieren und zu reflektieren.

Die vorliegenden schriftlichen Aussagen, die mit den Symbolbildern verbunden wurden, können als zusätzliche Datenquelle genutzt werden, wenn sie, wie die wöchentlichen Reflexionsbögen und die Transkripte der Interviews, einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen werden. Die Verschlüsselung und Anonymisierung erfolgte analog den anderen Datenquellen.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass der Einsatz als überprüfbares Instrument weitergehend untersucht werden müsste. Auch die Rahmenbedingungen, also das Konzept und die Durchführung der abschließenden Unterrichtseinheit, die zu den Ergebnissen führen, müssten einer genauen Untersuchung unterzogen werden.

### ***Leitfadengestützte Schülerinterviews<sup>34</sup>***

Die leitfadengestützten Schülerinterviews werden nach Abschluss des Service-Learning an der Mittelschule mit drei Schülergruppen durchgeführt und fokussieren eine Gesamtauswertung und Reflexion beider Designzyklen. Die erhobenen Daten können zur Explikation und zur Evaluation gleichermaßen eingesetzt werden. Das dritte Interview kann nicht mit in die Auswertung einbezogen werden, da die Aufnahme beschädigt und damit nicht verwertbar ist. Bei der Durchführung der Interviews im zeitlichen Umfang ca. einer Schulstunde von 45 Minuten erfolgt eine Durchmischung der verschiedenen Gruppen des Service-Learning, um gegenseitig Anregung im Gesprächsverlauf zu generieren und möglicherweise zu einem weiteren Wissensaustausch untereinander anzuregen. Aufgrund der schulischen Gegebenheiten, einzelne Schülerinnen und Schüler in Arbeitsgruppen nicht am Schulort, Vorbereitungen für Abschlussprüfungen, terminliche Kollisionen, können nicht alle Schülerinnen und Schüler befragt werden. Die Durchführung wird durch die Forschende selbst übernommen. Beim ersten Interview nehmen sechs Schülerinnen und Schüler teil, beim zweiten Interview fünf Schülerinnen und Schüler, beim dritten Interview sieben Schülerinnen und Schüler. Die jeweilige Zusammensetzung ist dabei zufällig durch die Klassenleitung bestimmt worden. Die Interviews werden an einem Vormittag als offene Interviews durchgeführt. Der Leitfaden dient dabei nur als Anregung für die Interviewende. Während der Interviewsituation ist es immer wieder notwendig abzuwägen, wie stark der Leitfaden wieder abgearbeitet werden

---

<sup>34</sup> Anhang C4 umfasst Leitfaden, Transkriptionsregeln und Transkripte

soll oder nicht. Zugunsten angenommener offenerer Äußerungen der Schülerinnen und Schüler wird eine strikte Abarbeitung abgelehnt.

Fokussiert sind die Interviews dabei auf stattgefundenen Prozesse während des Service-Learning und auf Gestaltungsparameter. Vor allem geht es um die Gesamteinschätzung von Maßnahmen und die Idee der „Ankerereignisse“.

Während der Interviews kann die Situation als entspannt bezeichnet werden. Dies ist zum Teil sicherlich der Tatsache geschuldet, dass die Anwesenheit der Forschenden/Interviewenden im Verlauf des Forschungsprozesses zum Alltag der Schülerinnen und Schüler gehörte und das Verhältnis als positiv, wertschätzend und angstfrei bezeichnet werden kann.

Die Interviews werden aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Zur Transkription wird ein eigener Leitfaden (Anhang C0) verwendet, der den Ansprüchen im Rahmen der Forschungsarbeit gerecht wird. Die Interviews werden anonymisiert, verschlüsselt und doppelt revidiert.

Die Interviews, die von Anfang an als abschließendes Erhebungsinstrument eingeplant wurden, können einerseits den Schwächen der Reflexionsbögen begegnen, offenbaren aber auch immanente Schwächen der Methodik. So ist es in der Interviewsituation aufgrund der Gruppendynamik kaum bzw. nicht möglich, den ursprünglichen Leitfaden einzuhalten. Dadurch kommt es zum Teil zur Gewinnung anderer Daten als beabsichtigt.

Die Auswertung der Schülerinterviews erfolgt als qualitative Inhaltsanalyse. Als Analyseeinheit werden alle Einzeläußerungen definiert. Die Transkripte werden dabei analog den Reflexionsbögen analysiert und wiederum Hinweise, Auffälligkeiten etc. notiert.

## **17.2                      Auswertung und Interpretation**

Viele Ergebnisse wurden bereits bei der Darstellung der beiden Designzyklen bzw. bei der Entwicklung des konkret durchgeführten Service-Learning dargelegt, allerdings eher nach Gruppierungen des Service-Learning und dem Gedanken an Entwicklungsschritte des konkreten Designs für die Praxis. Hier geht es um die Gesamtauswertung und die Erkenntnisse innerhalb des DBR. Deshalb werden die Ergebnisse aller Gruppen in Summe einbezogen. Für die Gesamtauswertung und Interpretation wurden weitere Literatur und Forschungsergebnisse herangezogen.

### **17.2.1 Analyse und Ergebnisse in Bezug auf Wirksamkeit bzw. Erfolg bei Schülerinnen und Schülern**

Service-Learning in der Mittelschule wird dann als wirksam bzw. erfolgreich bezeichnet, wenn die Ziele der Mittelschule und deren Bildungsbegriff erfüllt werden. Diesem Bildungsbegriff liegen die Vorstellungen John Deweys zur Demokratiebildung und der Bildungsbegriff Klafkis zugrunde. Neben den einzelnen Fachzielen definiert der Lehrplan für bayerische Mittelschulen dazu fächerübergreifende Bildungsziele.

Dies bedeutet, dass das Material einerseits deduktiv nach den im Vorfeld zugrunde gelegten Zielsetzungen und Kategorien ausgewertet werden musste und sich andererseits bei der induktiven Auswertung mindestens diese Kategorien ergeben mussten.

Für die Wirksamkeit in diesem Sinne wurden zwei Hauptkategorien definiert und induktiv gebildet bzw. überprüft:

#### Hauptkategorie 1:

*Handlungskompetenz mit den Subkategorien Sozialkompetenz, Personalkompetenz, Methodenkompetenz, Fach- und Sachkompetenz.*

#### Hauptkategorie 2:

*Demokratieförderliche Kompetenzen und Handlungsweisen, zu denen u. a. Mitbestimmung und Kompromissbereitschaft zählen.*

Dabei wurde auf verschiedene Modelle zurückgegriffen. Dieser Rückgriff, der bei der Erstellung des Kodierleitfadens zur deduktiven Zuordnung in unmittelbarer zeitlicher Nähe zum ersten Designzyklus noch als Rückgriff auf das Wissen der Forschenden stattgefunden hatte, wird für die nachfolgenden Darstellungen weitergehend theoretisch fundiert. Dabei können im Rahmen dieser Arbeit kaum alle Forschungsergebnisse, Modelle und Definitionsversuche der einzelnen Kompetenzbereiche dargelegt werden. Dargestellt werden allgemeine Definitionen der einzelnen Kompetenzen mit zugeordneten Teilbereichen und Beispielen der Konkretisierung (vgl. Tab.n 23,26,29,31,32 und 33), wie sie als Resultat der Auseinandersetzung mit verschiedenen Autoren bzw. deren Katalogen und Definitionen der einzelnen Kompetenzbereiche, selbst erstellt wurden. So werden für die eigenen Definitionen beispielsweise die Ausführungen von Kanning (2007) zur Definition von Sozialkompetenz herangezogen (ebd., S.18), ebenso wie die Ausführungen zu den Schlüsselkompetenzen der OECD im DeSeCo (2001, 2005). Auflistungen und Definitionen, wie von Orth (1999) und Knauf & Knauf (2003) fließen ebenso ein, wie auch zum Teil darauf basierende Veröffentlichungen von Hochschulen, z.B. der Universität Osnabrück (vgl. Internet 4). Die

Verwendung der Begrifflichkeiten zu den Kompetenzen, die die Handlungskompetenz im Sinne des Lehrplans, umfassen, täuschen angesichts ihres häufigen und alltäglichen Gebrauchs darüber hinweg, wie schwierig und wie umfangreich eine wissenschaftliche Auseinandersetzung damit ist. Weder existieren einheitliche Definitionen, sei es in Bezug auf Sozial-, Personal-, Methoden oder Fachkompetenz, noch einheitliche Modelle. Dies liegt auch daran, dass Kompetenzen in verschiedenen Disziplinen und Bereichen eine Rolle spielen und Forschende unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Einigkeit indes besteht in weiten Teilen darüber, dass Kompetenzen, ganz im Sinne der bereits zitierten Definition nach Weinert (2001) einerseits ein Vorhandensein bestimmter Fertigkeiten und Wissensbestände umfasst und gleichzeitig den Willen und die Fähigkeit, diese situationsbezogen einzusetzen. Für die Auswertung und Interpretation des Service-Learning bedeutet dies, dass erst durch das Nachweisen bestimmten Verhaltens in bestimmten Situationen auf das Vorhandensein spezifischer Kompetenzen geschlussfolgert werden kann, erst der zeitliche Vergleich macht eine Beurteilung etwaiger Entwicklungen und Fortschritte möglich. Aus dem abschließenden Fragebogen (FBA) konnte auf die pauschale Aussage zur Neuheit des Gelernten eine Zustimmung von 80 % der Schülerinnen und Schüler erreicht werden (vgl. Tab. 22). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Handykurses bestätigen mit 57 %, dass die Schülerinnen und Schüler „sehr viel“ gelernt hätten, mit 43 % „viel“. Nachdem aus diesen Aussagen keinerlei Aussagen bezüglich der Kompetenzbereiche oder der inhaltlichen Ausgestaltung getroffen werden können, muss eine detaillierte Analyse anschließen.

Tabelle 22 Abschlussfragebogen (FBA), Item 37

FBA/ Item- Nr.	n=15	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
37	Ich lerne im Service-Learning sehr viel Neues	1,83	0	6 (40%)	6 (40%)	3 (20%)

Für das Service-Learning wurden daher für die deduktive Auswertung Kategorien und Regeln erarbeitet, die auf verschiedenen theoretischen Modellen basieren und induktiv Kategorien gebildet, die einer beobachtbaren Verhaltensweise entsprechen und damit konkreten Inhaltsbereichen im Service-Learning entsprechen.

## Ergebnisse in Bezug auf Sozialkompetenz

Tabelle 23

Kategorie Sozialkompetenz

Kategorie Sozialkompetenz		
<b>Definition:</b> <i>Fähigkeiten, die den Austausch von Informationen, Verständigung und den Aufbau, die Gestaltung sowie die Aufrechterhaltung von sozialen Beziehungen ermöglichen</i>	<b>Subkategorien:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kooperationsfähigkeit</li> <li>• Verhandlungsgeschick</li> <li>• Empathiefähigkeit</li> <li>• Durchsetzungsvermögen</li> <li>• Zusammenarbeit</li> <li>• Beziehungsaufbau</li> <li>• Adressatengerechte Kommunikationsfähigkeit</li> <li>• Teamfähigkeit</li> </ul>	<b>Konkretisierungen/Subkategorien (Beispiele):</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informationsweitergabe</li> <li>• adressatengerechte Kommunikation</li> <li>• Anwenden von Gesprächsregeln</li> <li>• Absprachen treffen</li> <li>• Verlässlichkeit</li> </ul>

Soziale Kompetenzen wie in den genannten Beispielen zeigen sich beispielsweise in Handlungen wie anderen etwas zu erklären, Kompromisse auszuhandeln, Aufgaben gerecht zu verteilen oder auf andere Menschen zuzugehen. Auch Fragen zu stellen oder passende Anreden und Höflichkeitsformeln adressatengerecht auszuwählen stellen Konkretisierungen von sozialer Kompetenz dar. Eine Verbesserung dieser Fähigkeiten, mehr Sicherheit bei diesen Handlungen, kann als Zuwachs sozialer Kompetenzen verstanden werden. Entsprechend wurden Aussagen und Artefakte kategorisiert und lassen sich Belege für das Vorhandensein und den Zuwachs von Sozialkompetenz in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Datenquellen und Materialien finden.

In den Reflexionsbögen wird von den Schülerinnen und Schülern häufig die Informationsweitergabe an andere beschrieben bzw. genannt. Dazu gehört das Erklären unterschiedlicher Sachverhalte der Gruppe „Handykurs für Seniorinnen und Senioren“, wie auch das „Vorzeigen“ von Übungen der Gruppe „Sturzpräventionsgymnastik“

„Wie man ein Tablet benutzt“ (R-SPC5-2411/6)

„das ich den Übung vorzeigen und mit den Senioren spielen ...“ (R-AG3-2411/2)

Aspekte von Zusammenarbeit und Teamfähigkeit werden in Aussagen aus den Reflexionsbögen benannt. „Dass wir uns verstanden haben und zusammengearbeitet haben“ (R-SPC2-1409/3), „die Verständigung und die Zusammenarbeit hat gut geklappt“ (R-SPa8 0112/3).

Bei der Beantwortung der offenen Fragestellung „Was lief besonders gut?“ im Abschlussfragebogen (Anhang B8b, Item 56) stellten 11 von 18 Schülerinnen und Schüler, die die Frage beantwortet hatten, die gelungene Zusammenarbeit heraus. Von mehr als 50 % wurden Aussagen getroffen wie z. B. „Dass wir uns in der Gruppe gut besprechen können,



dass wir mit der Gruppe gut ankommen, [...]“ (FBA-AG6/56), „[...] wir sprechen uns gut dafür ab [...]“ (FBA-AG1/56), oder „Das Verteilen der Aufgaben [...]“ (FBA-SPa6/56).

Dass dabei Verbesserungen bzw. Zuwächse selbst reflektiert wurden, zeigen Antworten der Art „Es läuft langsam gut, Gruppen lernen zusammen zu arbeiten, hat sich eingespielt.“ (FBA-SPa5/56).

Ein Zuwachs im Lösen von Konflikten als soziale Kompetenz wird im selben Fragebogen von 67 % der Schülerinnen und Schüler, die diese Frage beantworteten, mindestens zum Teil bestätigt (vgl. Tab. 24).

Tabelle 24 Abschlussfragebogen (FBA), Item 42

FBA/ Item- Nr.	n=15	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
42	Ich lerne im Projekt Konflikte zu lösen	1,88	1 (7%)	4 (27%)	6 (40%)	4 (27%)

Auf einen Zuwachs sozialer Kompetenzen kann auch aus Aussagen geschlussfolgert werden, die mit Komparativen formuliert werden, wie beispielsweise „Besser zusammenarbeiten“ (R-SPa3-0911/5) auf die Frage hin, was der Einzelne/die Einzelne zum aktuellen Zeitpunkt besser könne. Bereits zum Zeitpunkt des ersten Präsentationsabends lassen sich aus den Schüleraussagen soziale Kompetenzen ablesen, wenn SPa3 beispielsweise im Fragebogen zum Präsentationsabend berichtet „Wir haben uns gestritten, aber haben es dann gut geschafft“ (FBP-SPa3/5b).

Auch in den abschließend geführten Interviews wird die gute Zusammenarbeit bzw. Sozialkompetenz reflektiert und durch die Schülerinnen und Schüler betont „Von mir war auch nicht schwierig weil also wir waren eine Gruppe und wir haben alle zusammen gearbeitet, zusammen so vorbereitet usw. [...]“ (IN2/Z. 154-155) „Da mussten wir schon mehr zusammen planen und wer was macht und so.“ (IN1/Z. 235-236).

Auf die gute Zusammenarbeit innerhalb der Gruppen verweisen auch die Studierenden der Universität Regensburg, die die einzelnen Gruppen am Erkundungstag begleitet haben. So bescheinigten die Studierenden den Schülerinnen und Schülern sozial-kommunikative Fähigkeiten (vgl. Anhang B12), u. a. durch die Verwendung der Begrifflichkeit „kommunikativ“ (ZFEr4/Z.17) wie auch die Fähigkeit zu adressatengerechter Kommunikation (ZFEr1/Z.6-7). ZFEr4 stellt die Beziehungsstruktur innerhalb der Erkundungsgruppe dar (ZFEr4/Z.16-27), die identisch der Gruppe des Einkaufs- bzw. Zeitungsservice war, und beschreibt, dass die Zusammenarbeit sehr gelungen gewesen sei (vgl. ZFEr4/Z.21-23), ein

Schüler die Führungsposition eingenommen habe, indem er die Aufgaben verteilt und dabei selbst die Protokollierung übernommen habe (vgl. ZFEr4/Z.20-23). Dieses Verhalten entspricht der Definition sozial kompetenten Verhaltens als Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzungsfähigkeit (vgl. Kanning 2007, 15).

Auch die Handykursteilnehmerinnen und -teilnehmer bestätigen den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit der adressatengerechten Kommunikation, wenn sie, gefragt nach ihrem persönlichen Eindruck von den Schülerinnen und Schülern mit der Angabe „*alle nett*“ (FBT4/6k; FBT5/6k) bzw. „*alle sehr aufgeschlossen und hilfsbereit*“ (FBT6/6k) antworten. Zudem wurden die Freundlichkeit und die Anstrengungsbereitschaft beim Erklären, wie auch die Geduld dabei besonders betont.<sup>35</sup>

Die gelungene Zusammenarbeit bzw. die Verlässlichkeit untereinander im Service-Learning wird von den Schülerinnen und Schülern mit großer Mehrheit in Item 14 des Abschlussfragebogens betätigt (vgl. Tab. 25).

Tabelle 25 Abschlussfragebogen (FBA), Item 14

FBA/ Item- Nr.	n=20	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
14	Ich kann mich auf die anderen Beteiligten verlassen	1,75	0	7 (35%)	11 (55%)	2 (10%)

Im sprachfrei motivierenden Abschlussbogen (ABR) wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler Verbesserungen selbst bemerkten, wenn in Anfang, Verlauf und Ende des Service-Learning unterschieden wird und für den Beginn soziale Verhaltensweisen als schwierig, im Zeitverlauf als leicht beschrieben werden. „*Am Anfang war es schwer zu erklären; [...] (ABR-SPC3/1); „Nach einiger Zeit war es leicht auf die Leute zuzugehen [...] auf die Leute zuzugehen, mit ihnen zu reden und ihnen zu helfen (ABR-AG1/2). Diese Selbsteinschätzung bestätigten auch eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer des Handy-Kurses, wenn über die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Zeitverlauf ausgesagt wird, dass sie „[...] besser erklären“ können (FBT3/4k).*

Dialoge mit Klassenleitung, Heimleitung und die Erfahrungen aus der teilnehmenden Beobachtung bestätigten den Schülerinnen und Schülern Kompetenzzuwächse im Hinblick auf Teamfähigkeit, Zusammenarbeit und Konfliktfähigkeit.

<sup>35</sup> Vgl. C2, C2-2

Trotzdem reflektieren einzelne Schülerinnen oder Schüler durchaus negativ in Bezug auf soziale Kompetenzen. Ein Schüler spricht davon, dass der Tag, an dem die übrigen Gruppenmitglieder nicht anwesend waren, der beste Tag des Service-Learning gewesen sei, „Dass ich allein alles gemacht haben, war der beste Tag im Service“ (R-AEZ3-3011/3). Allerdings scheint sich die Gruppendynamik zum positiven entwickelt zu haben, wenn der gleiche Schüler am Ende des Service-Learning reflektiert, dass „Alles“ (R-AEZ3-2501/3) gut funktioniert habe, was Absprachen und positives Reflektieren der sozialen Kompetenzen der Gruppenmitglieder einschließen dürfte. Die soziale Erfahrung, dass größere Gruppen zu mehr Konfliktpotential führen wurde erlebt und reflektiert, wenn AG6 ausführt: „Wir waren nur zu zweit, deswegen konnten wir uns gut absprechen, dann hat alles gut funktioniert“ (FBP-AG6/5a). Auch die Reflexion des Beitrags sozialer Kompetenzen zu erfolgreicher Arbeit, gerade in Bezug auf die Präsentationen, spiegelt sich in den Schülerantworten wider. „Weil wir alles gut besprochen haben“ (FBP-AG4/3 bzw. FBP-SPa12/3), „weil wir zusammengearbeitet haben“ (FBP-AEZ3/3) und „es war gut, dass wir alle zusammengearbeitet haben“ (FBP-SPa3/5a) sind nur einige Beispiele.

Zusammenfassend kann in Bezug auf soziale Kompetenzen geschlussfolgert werden, dass neben dem Vorhandensein auch belegbar die Fähigkeit gezeigt und entwickelt wurde, diese Kompetenzen auch adressaten- und situationsgerecht anzuwenden. Dies bestätigen neben den ausgeführten Belegen, auch Veröffentlichungen der regionalen Presse, z. B. Mittelbayerische Zeitung, in denen u. a. von den beeindruckenden Kompetenzen die Rede ist (vgl. A2, A2-1/Z. 30).

## Ergebnisse in Bezug auf personale Kompetenzen

Tabelle 26 Kategorie Personalkompetenz

Kategorie Personalkompetenz		
Definition:  <i>Allgemeine Persönlichkeitseigenschaften, inklusive der klassischen Arbeitstugenden, die es ermöglichen, das eigene Leben aktiv zu gestalten</i>	Subkategorien <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kritikfähigkeit</li> <li>• Reflexionsfähigkeit</li> <li>• Disziplin</li> <li>• Leistungsbereitschaft</li> <li>• Selbstbeherrschung</li> <li>• Zeitmanagement</li> <li>• Selbsteinschätzung</li> <li>• Sorgfalt</li> <li>• Motivation</li> </ul>	Konkretisierungen/Subkategorien: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regelmäßiges Ausfüllen der Reflexionsbögen</li> <li>• Pünktlichkeit</li> <li>• Schwächen, Stärken benennen können</li> <li>• Ziele setzen</li> </ul>

In enger Verbindung zu sozialen Kompetenzen stehen personale Kompetenzen. Häufig werden beide zusammen genannt, da trennscharfe Abgrenzungen oftmals kaum möglich sind. Bei einer

Unterteilung und Definition in sozial-kommunikative Kompetenzen wird deutlich, dass hier eine Unterscheidung kaum möglich ist. Um im Modell der Handlungskompetenz aus dem bayerischen Mittelschulkontext zu bleiben, wird hier auf personale Kompetenz unterschieden. Auch personale Kompetenzen können nur an beobachtbaren Handlungen abgelesen werden. In Bezug auf das Service-Learning können durch die Fülle des Materials und der ausgewerteten Daten Aussagen zur personalen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler getroffen werden. Dabei sollen nur einige ausgewählte Aspekte detaillierter dargestellt werden, die v.a. bei den Erwartungen an das Service-Learning formuliert worden waren. Disziplin und Sorgfalt sind zwei Bereiche, die zu personalen Kompetenzen zählen, Verantwortungsübernahme ebenso. Letzteres weist einige Überschneidungen zu den sozialen Kompetenzen auf (vgl. Tab.n 23 und 26).

Unter Disziplin können im Rahmen des Service-Learning die regelmäßige und rechtzeitige Erfüllung der Aufgaben verstanden werden. Dazu gehören auch Verantwortungsgefühl und Geduld. Das hohe Verantwortungsgefühl innerhalb der Klasse ist bereits damit belegbar, dass die Schülerinnen und Schüler, die ihr Engagement im Seniorenheim leisteten, für ihren Weg zum Einsatzort selbst verantwortlich waren. Sie mussten für ihren Weg zum Einsatzort regelmäßig die öffentlichen Verkehrsmittel nutzen und einen 1,5 km langen Fußweg zwischen Bahnhof und Einrichtung in Kauf nehmen, diesen ohne Aufsichtsperson zurücklegen und dabei wieder pünktlich zur fünften Unterrichtsstunde zurück an der Schule sein. Diese Anforderung an Disziplin und Verantwortung wurde als solche reflektiert und zählte zu den Aspekten, die im Fokus standen, wenn nach positiven Aspekten gefragt wurde. „Gut geklappt hat *die Zugfahrt [...]*“ (R-AG5-2411/3) oder „*Wir sind immer pünktlich im Seniorenheim [...]*“ wurde von einer Schülerin als erwähnenswert und wichtig empfunden (FBA-AG1/56).

Die Schüleraussage im Reflexionsbogen zu gesetzten Gruppenzielen „*etwas schneller ankommen [...]*“ (R-AS5-2109/9, R-SR2-2311/8) zeigt, dass die Entwicklung dieser personalen Kompetenz fokussiert und selbst als Ziel gesetzt wurde. Die Nichteinhaltung der Schlüsselkompetenz Pünktlichkeit wurde kritisch gesehen und als Defizit von den Schülerinnen und Schülern selbst wahrgenommen, was sich an Item 57 des Abschlussfragebogens ablesen lässt: „*Dass wir zweimal zu spät zum Altenheim gekommen sind, manche trödeln mit Absicht [...]*“ (FBA-AG6/57). Der hier implizierte Vorwurf gegenüber anderen belegt zudem ein Defizit einzelner Schülerinnen und Schüler an Kompetenzen, die u. a. zu den Gruppenwechseln

führen, wie in 14.2.1 dargestellt. Das Verantwortungsgefühl wird auch durch die Klassenleitung und die Forschende als hoch eingeschätzt.

Geduld als Aspekt von Disziplin wurde von einem Schüler als Entwicklungsziel, wie auch als Bereich des Zuwachses der eigenen Kompetenz reflektiert, wenn er im Reflexionsbogen beispielsweise von „ich kann mich jetzt *besser vorbereiten [...] und mir beim Spielen Zeit lassen*“ (R-AS1-1511/5) oder „*Ich werde nächstes Mal mir Zeit lassen beim Spielen*“ (R-AS1-1011/9) spricht. Dass eine längere Beschäftigung mit ähnlichen oder gleichen Zielsetzungen stattgefunden hat, dass tatsächlich Fortschritte, Rückschritte oder Stillstand reflektiert wurden, zeigt die Wochen später getroffene Aussage „*Ich werde nächsten mal mir Zeit lassen beim Spielen*“ (R-AS1-1011/9). Auch im Interview nach Beendigung des Service-Learning reflektierte der Schüler über seinen Zuwachs an Geduld. „*Ich habe mir keine Zeit gelassen, ich hab einfach was gemacht direkt halt immer, aber wo ich dann immer mit den Senior Schach gespielt hab, da hab ich von ihm gelernt einmal das man sich so Zeit lassen muss.*“ (IN1-AS1/Z. 238-240) Hier wird auch der starke Zusammenhang zwischen sozialen Kompetenzen, dem Aufbau der Beziehung zu anderen, im Beispiel zum Senior, und personalen Kompetenzen deutlich. Geduldig zu sein war auch aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Handy Kurses eine persönliche Kompetenz der Schülerinnen und Schüler dieses Angebots, wenn SPC2 im Rahmen der schriftlichen Befragung viel Geduld bescheinigt und SPC3 als sehr geduldig beschrieben wurde. (vgl. FBT2/6k).

Sorgfalt beinhaltet ähnliche Aspekte wie Disziplin. Als äußeres Zeichen von Sorgfalt kann die Bearbeitung der Reflexionsbögen als solche gewertet werden. Wie bereits in den Ausführungen bei der Auswertung zu den beiden Designzyklen kann hier im Gesamten angesichts der zunehmenden Bearbeitungstiefe bzw. Rücklaufquoten von einer Zunahme der Disziplin und Sorgfalt gesprochen werden.

Einher geht mit Disziplin und Sorgfalt auch gelungenes Zeitmanagement. Es stellt einen Faktor für persönliche Zufriedenheit dar und ist notwendig, um pünktlich zu sein oder Arbeiten rechtzeitig fertig stellen zu können. Dieses Zeitmanagement, das bei Misslingen mit Stress verbunden wird, wurde auch immer wieder, verbunden mit Planen, Organisieren, Durchführen, reflektiert: „*Ich möchte die Zeit besser im Auge behalten, damit es am Ende nicht stressig wird.*“ (R-SPa10-2809/8). Dabei stellten Schülerinnen und Schüler immer wieder Defizite fest, aber auch deutliche Verbesserungen. „*Ich wusste nicht wieviel Zeit das alles braucht*“ (R-SPa3-2411/6), „*Dass wir alles rechtzeitig geschafft haben*“ (R-SPa8-0911/3).

Nicht nur in Bezug auf die Erfüllung von Aufgabenstellungen innerhalb des Engagements wurde das Zeitmanagement von Schülerinnen und Schülern reflektiert und thematisiert, auch im Hinblick auf die organisatorischen Vorgaben mit Bezug zum Ausfüllen der Reflexionsbögen oder die Vorbereitungszeit setzten sich die Schülerinnen und Schüler mit dem eigenen Zeitmanagement auseinander. Dabei konnten Defizite innerhalb der Konzeption erkannt und behoben werden.

(Selbst-)Motivation und Leistungsbereitschaft stellen weitere persönliche Kompetenzen dar. Auch hier lassen sich in der überwiegenden Zahl positive Aussagen und Belege finden. Die Schulleitung bescheinigte diese mit der Aussage „*Ich [...] habe einmal mehr gesehen, was sie [die Schülerinnen und Schüler] zu leisten im Stande sind.*“ (SLB/5), Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Handykurses der Presse gegenüber (vgl. Anhang A2, A2-1/Z. 29-32), die Heimleitung gegenüber den beiden Schülerinnen des Reporterteams, wie der Artikel auf der Homepage belegt (vgl. Anhang A2, A2-6/Z. 26-29)

Einen deutlichen Beleg für das Verantwortungsbewusstsein, die Leistungsbereitschaft und die Motivation liefert ein Interviewbeitrag, in dem ein Schüler anmerkt, dass er auch dann weiter gemacht hat bzw. hätte, wenn es ab und zu schwergefallen sei und er „keinen Bock“ gehabt habe, da er sich das Angebot selbst ausgesucht habe (vgl. IN1/Z.381-383).

Motivation ist eng mit Freude verbunden. Diese Freude, der Spaß am Service-Learning, wurde in einer Vielzahl von Aussagen belegt bzw. Situationen beobachtbar. Ganz konkret wurde von 70 % der Schülerinnen und Schüler angegeben, dass ihr/ihm Service-Learning Spaß mache, von weiteren 18 % immerhin zum Teil. Auch die Entscheidung das Service-Learning nach dem ersten Designzyklus weiter zu führen kann als deutliches Zeichen gewertet werden, dass Freude damit verbunden war.

Kompetenzzuwächse im persönlichen Bereich beziehen sich auch auf die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler. Selbst reflektierten darauf im Abschlussfragebogen 40 % mit völliger Zustimmung, fast die Hälfte sieht zumindest teilweise Zuwächse (Tab. 27).

Tabelle 27 Abschlussfragebogen (FBA), Item 17

FBA Item-Nr.	n=20	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
17	Ich werde durch das Service-Learning selbständiger	1,6	1 (5%)	8 (40%)	9 (45%)	2 (10%)

Bei den wöchentlichen Reflexionsbögen lässt sich ebenfalls in Richtung Selbständigkeit interpretieren, wenn angegeben wird, „Ich kann *Übungen* besser *alleine* vorführen und mehr auf die Leute zugehen“ (R-AG1-2411/5). „Allgemein gute Mitarbeit und selbständiges Arbeiten [...]“ (ZFEr5/Z.8-9) werden auch von Seiten der Studierenden bescheinigt.

Mit Selbstständigkeit gehen Gefühle und Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit einher, die sich in Aussagen wie z. B. „*ich kann jetzt besser vor Menschen auftreten (vorspielen)*“ (R-AS2-2212/5), „*Selbstbewusster reden*“ (R-SR1-2212/5), „[...] und dann war ich mir selbst sicher“ (IN2-AS1/Z.307-308) spiegeln.

Zudem gaben im Abschlussfragebogen fast zwei Drittel an, dass auch im Umfeld Lernzuwächse bemerkt werden würden (Tab. 28). Diese Anerkennung durch andere gilt als wichtiger Faktor für Motivation, die u. a. bei den Ausführungen zu den Gelingensfaktoren von Service-Learning ausführlich beschrieben ist.

Tabelle 28 Abschlussfragebogen (FBA), Item 25

FBA/ Item- Nr.	n=19	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
25	Meine Mitmenschen merken, dass ich durch Service-Learning dazu gelernt habe und finden das auch wichtig	1,36	4 (21%)	7 (37%)	5 (26%)	3 (16%)

In Bezug auf personale Kompetenzen wurden von Schülerinnen und Schülern wie auch von unterschiedlichen anderen Akteuren positive Entwicklungen im Rahmen des Service-Learning bestätigt und damit Erwartungen und Zielsetzungen erfüllt, sei es auf Seiten der Kooperationspartner oder von Seiten der Schulleitung bzw. Lehrkräfte. Dabei spielen bei der Entwicklung eine Reihe Faktoren eine Rolle, welche auch wiederum bei den Ausführungen zu den Gelingensfaktoren, die sich auf die Gestaltung des Service-Learning beziehen noch genauer eingegangen wird.

## Ergebnisse in Bezug auf Methodenkompetenz

Tabelle 29 Kategorie Methodenkompetenz

Kategorie Methodenkompetenz		
Definition: <i>Fähigkeiten, adäquate Problemlösungsstrategien zu entwickeln, auszuwählen und anzuwenden</i>	Beispiele u. a.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organisationsfähigkeit</li> <li>• Dokumentationsfähigkeiten</li> <li>• Präsentieren, visualisieren</li> <li>• problemlösendes Denken</li> <li>• selbstständiges Arbeiten</li> <li>• Umgang mit Medien, Information</li> <li>• analytische Fähigkeiten,</li> <li>• Auswertung</li> </ul>	Konkretisierungen u. a.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planen, Durchführen</li> <li>• Plakate gestalten</li> <li>• Internetrecherche</li> <li>• Referate gestalten</li> <li>• Medien gestalten</li> <li>• Methodisch-didaktische Mittel einsetzen</li> </ul>

Auch bei Methodenkompetenz lassen sich Überschneidungen zu anderen Kompetenzen finden, wenn „selbständiges Arbeiten“ als Beispiel bzw. Kategorie von Methoden- und Personalkompetenz gleichermaßen identifiziert werden kann.

Gerade die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Präsentierens spielen in der Mittelschule eine wichtige Rolle, wie bereits an einigen Stellen vorher dargestellt, v.a. für die leittextbasierte Projektprüfung. Dabei geht es um das Vortragen von Inhalten, das Aufbereiten und Visualisieren von Informationen. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren dabei selbstkritisch, indem sie einerseits bereits Erreichtes positiv beurteilen, andererseits Ziele für die Zukunft in Bezug auf die Organisation und Durchführung von Präsentationen aufstellen. So lauten z. B. eher pauschale Gesamturteile „*Der Aufbau und die Präsentation lief gut*“ (FBP-SPa6/5a) „*Die Präsentation generell lief gut*“ (FBP-AG1/2), die anschließend durch das Aufstellen von Zielen differenziert werden, wenn von „*besser organisieren*“ (FBP-SPa1/9), „*Texte besser lernen und mich nur auf meine Präsentation konzentrieren*“ (FBP-AG5/9 bzw. FBP-SPa10/9), „*laut und deutlich sprechen*“ (vgl. FBP-SPa6/AEZ2/AEZ3/5), „*offen reden*“ (FBP-AG2/9 bzw. FBP-NX3/9) oder „*vorzuplanen*“ (FBP-AG1/9) und „*sich selbst nicht stressen, normal bleiben*“ (FBP-AG6/9) die Rede ist.

Methodenkompetenz wurde, wie bereits im Vorherigen angeklungen, auch innerhalb der einzelnen Gruppen deutlich, wenn beispielsweise die Gruppe Reporter ihre Kompetenzen in Bezug auf Recherchetätigkeiten, der Durchführung von Interviews oder das Erstellen von Berichten erweitert und nachweist (vgl. Anhang A2). Auch im Hinblick auf bürotechnische Fertigkeiten wird reflektiert und ausgeführt, dass „*[...]die Einladung für die Abschlusspräsentation gestaltet [...]*“ wurde (R-SR2-2501/2).

Aus der Gruppe Pausenverkauf kann der Beleg zur Erstellung von Plakaten nachvollzogen werden: „*dass wir die Plakate gut gemacht haben*“ (R-SPa5-2411/5). Durch die selbständige Konzeption des Handykurses konnten die Schülerinnen und Schüler methodisch-didaktische Fähigkeiten erwerben, wenn sie beispielsweise eine seniorengerechte Internettrally konzipierten, die auf Internetseiten und zu Apps führte, die den Interessen der Senioreninnen und Senioren entsprach, u. a. eine „Toilettenapp“ enthielt oder der Umgang mit Google Maps vorstellte. Hier besteht ein enger Zusammenhang mit adressatengerechter Kommunikation und der Fähigkeit „anderen etwas zu erklären“, wie bereits unter dem Aspekt der sozialen Kompetenz dargestellt. Kompetenzzuwächse werden hier explizit bescheinigt (vgl. FBT/Frage 6), selbst reflektiert bzw. als Ziel gesetzt, z. B. „*Ich möchte noch besser werden beim Erklären und Vorstellen*“ (R-SPC5-1512/8). Ähnliches lässt sich auch für die Schülerinnen und Schüler



der Gruppe „Sturzprävention“ aussagen, deren Angebot von didaktischer aufbereiteter Informationswiedergabe lebte, wenn Übungen vorgemacht und damit präsentiert wurden. Diese methodischen Kompetenzen stehen in Zusammenhang mit Informationsweitergabe und mit der Fähigkeit zu Präsentieren als personale Kompetenz, wie der Ausschnitt aus dem Schülerinterview, bei dem andere Schülergruppen darauf reflektieren, deutlich zeigt:

**SPC2:** Die Vorbereitung war ganz gut, dann aber bei der Präsentation, da waren nicht die ganzen Gruppenmitglieder da, nur ich und eine andere. Das war also, das ist gut gelaufen, außer dass wir ein bisschen nervös waren. Beim zweiten (Mal) war alles gut, da waren wir also schon gewöhnt, da waren wir nicht so nervös. Also nur für das, also man sollte halt alles was man gemacht hat in kurzen Sätzen erklären und das war bisschen schwer, weil einfach nur sagen wir haben denen Technik erklärt, das hat nicht gereicht. Weil Technik ist auch so Spülmaschine und alles.“

**SPa4:** Ja, bei Pausenverkauf war ein bisschen schwierig, weil wir waren so viele Leute.

**I:** Mhm.

**SPa4:** Also bei erste Präsentation, das war schwierig so austeilen, wer was sagt. Und ja und zweite Präsentation haben wir uns geteilt, das war gut. Und das war nicht schwierig. (IN2/Z.159-169)

Bei der letzten Äußerung kann auf Zuwächse geschlussfolgert werden. Darüber hinaus bestätigen auch Notizen, dass insgesamt methodische Umsetzungen zügiger und schneller von Statten gingen. Prinzipiell lassen sich methodische Kompetenzen an deren erlebten Einsatz ablesen, wenn eine Mehrheit methodische Vielfalt erkennt. Darauf wurden die Items 38 und 40 aus dem Abschlussfragebogen interpretiert, die mit identisch hohen Werten die Aussagen der Items zumindest teilweise bestätigen (vgl. Tab. 30).

Tabelle 30 Abschlussfragebogen (FBA), Item 38 und 40

FBA/ Item- Nr.	n=15	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
38	Wir arbeiten mit vielen unterschiedlichen Methoden	1,88	0	4 (27%)	9 (60%)	2 (11%)
40	Ich kann viele Wege ausprobieren, um meine Aufgaben zu erfüllen	1,83	0	4 (27%)	9 (60%)	2 (2%)

Zusammenfassend lässt sich als bestätigt ansehen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre methodischen Kompetenzen erweitern und zeigen konnten. Dass darauf besonders auf Präsentationstechniken, sei es bei der Vorstellung gegenüber der Öffentlichkeit oder auch unmittelbar am Engagement-Ort Wert gelegt wurde, hängt mit der notwendigen Vorbereitung auf die Projektprüfung, die mit einer Präsentation abschließt, zusammen.

Weitere Methoden wie Planen und Organisieren lassen sich der Fach- bzw. den Sach- und Schlüsselkompetenzen zuordnen. Dazu gehören beispielsweise auch die Planungstätigkeiten für die Durchführungen von Festen.

## Ergebnisse in Bezug auf Fachkompetenz

Tabelle 31

Kategorie Fachkompetenz

Kategorie Fachkompetenz => abhängig von Engagement und curricularer Anbindung		
Definition  <i>Fachkompetenz als spezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die in bestimmten fachgebundenen Handlungssituationen oder Berufsfeldern notwendig sind</i>	Beispiele/Subkategorien <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verwendung von Fachbegriffen</li> <li>• Anwenden von didaktischen Strategien</li> </ul>	Konkretisierungen, u. a.: a) Wirtschaft und Beruf: Marketingstrategien, Berufsfelder & Berufsbilder b) Ernährung und Soziales: Nach Rezepten arbeiten, Arbeitsabläufe planen

Wie bei den anderen Kompetenzbereichen existieren Inhaltsähnlichkeiten. So kann das Erstellen einer Präsentation nicht nur den methodischen Kompetenzen zugerechnet werden, sondern, wenn es um eine berufliche Handlungssituation im Berufsfeld IT geht, als Fachkompetenz gelten. Für das Service-Learning kann man von Fachkompetenzen sprechen, wenn es um Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten geht, die in Zusammenhang mit dem Engagement-Ort/-Bereich stehen oder im Hinblick auf die curriculare Anbindung, also um Inhalte des Faches AWT bzw. Wirtschaft und Beruf. Während in der Gruppe Reporter das Führen von Interviews als typische Fachkompetenz definiert werden kann, ist diese Fähigkeit im Lehrplan der Mittelschule bei der Methode Expertenbefragungen zu finden.

Solche expliziten Fachkenntnisse weisen die Schülerinnen und Schüler in ihren konkreten Handlungen während des Engagements nach. Aus der Datenanalyse kann man spezielle Fachkenntnisse ablesen, wenn beispielsweise Schülerinnen und Schüler ohne Einsatz an einem Service-Ort mit Senioren von „Rollstuhl schieben“ sprechen, Schülerinnen und Schüler aus den entsprechenden Gruppen grundsätzlich den Ausdruck „Transferhilfe“ (vgl. Aussagen der Schülerinnen und Schüler AG, AS, AEZ) benutzen. Für sie bedeutet dies zugleich einen Lernzuwachs. Die komplette Planung eines „Caterings“ wiederum stellt Fachkenntnisse für die zweite Gruppe des Pausenverkaufs dar. Zum Nachweis entsprechender Kompetenzen der Gruppen Pausenverkauf zählen das Zubereiten der Speisen ebenso wie der Verkauf und die damit verbundene Buchhaltung. Zur Fachkompetenz im Kontext Pausenverkauf lässt sich auch die vorangestellte Marktanalyse rechnen. Zudem lassen sich die Kenntnis und die Durchführung von Werbe- und Verkaufsstrategien als Fachkompetenz sehen. Dies gilt auch für die Gruppe „Handykurs für Seniorinnen und Senioren“, die vor Beginn des Angebots zunächst Kunden gewinnen musste. Zu deren Fachkompetenzen ist der Umgang mit Medien als unerlässlich zu rechnen, während dies bei anderen Gruppen eher als Allgemeinkompetenz

gefördert wurde. Der Einsatz dieses Fachwissens wird in den Aussagen der Schülerinnen und Schüler immer wieder deutlich: „Fotos machen und löschen; per WhatsApp schicken“ (R-SPC1-0911/1), „Ich musste einer Dame ein Tablet erklären, wie man Fotos machen kann und was ein QR Code Scanner ist“ (R-SPC3-1011/2).

Dass das korrekte Vorlesen zu den typischen Berufstätigkeiten innerhalb eines Freizeitangebots eines Seniorenheimes gehört und damit durchaus Schwierigkeiten verbunden sein können belegt nicht nur die kritische Aussage im Artikel der regionalen Presse (vgl. Anhang E1e, Z. 18-21), sondern auch die häufige Erwähnung des betonten Vorlesens der Schüler der Gruppe „Einkaufsservice/Zeitungsrunde“. „Ich möchte noch besser im Vorlesen bei den Senioren werden.“ (R-AEZ2-0911/8), „noch flüssiger lesen“ (R-AEZ2-2212/8) sind typisches Beispiele für die fachliche Zielsetzung dieser Gruppe. Spezielle Recherchen erweiterten das fachbezogene Wissen dieser Schüler „ich wusste nicht, dass man sich Leselupen verschreiben lassen kann.“ (R-AEZ3-2109/6). Diese Erweiterung fachbezogenen Wissens reflektiert auch die studentische Aufsichtsperson während des Erkundungstages, wenn von der Überprüfung der „[...], Verfügbarkeit von seniorenfreundlichen Büchern [...]“ und uns der „Barrierefreiheit innerhalb der Buchhandlung“ die Rede ist. (ZFEr4/Z. 7-12).

## Ergebnisse in Bezug auf Sachkompetenz

Tabelle 32 Kategorie Sachkompetenz

Kategorie Sachkompetenz		
<b>Definition:</b>  <i>Fähigkeiten und Fertigkeiten, bereichsunabhängige Kenntnisse, die fächerübergreifend und in verschiedenen Situationen notwendig sind</i>	<b>Beispiele u. a.:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbraucherkenntnisse</li> <li>• Allgemeinwissen</li> <li>• Wirtschaftswissen</li> <li>• Rechtswissen</li> </ul>	<b>Konkretisierungen:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mülltrennsysteme kennen und nutzen</li> <li>• Waren und Produkte auf ihre Eigenschaften hin untersuchen</li> <li>• Gesetzliche Regelungen kennen</li> </ul>

Während zur Handlungskompetenz die bisher beschriebenen Kompetenzbereiche zählen und als solche im LehrplanPlus für die Mittelschule als Ziel gesetzt sind, spricht man häufig auch von Sachkompetenz bzw. Schlüsselkompetenzen. Im Lehrplan 2004, wie auch im LehrplanPlus wird dieses bereichsunabhängige Wissen durch das Ausweisen von Lehrplanverknüpfungen der verschiedenen Fächer untereinander und dem Formulieren fächerübergreifender Bildungsziele impliziert. Diese fächerübergreifenden Bildungsziele sind dabei zum Teil deckungsgleich mit Inhaltsbereichen von Allgemeinwissensbeständen, beispielsweise Verbraucherkenntnissen. Dabei ist dieses Allgemeinwissen von zeitlichem, kulturellem und gesellschaftlichem Wandel

abhängig. Ein gutes Beispiel dafür ist z. B. der Umgang mit Medien. Waren vor einigen Jahren noch Kompetenzen im Umgang mit Computern und entsprechender Software ausschließlich Fachkompetenzen einiger Berufsfelder aus dem EDV bzw. IT-Bereich, zählen sie aktuell zu den Wissensbeständen, über die jeder Bundesbürger bzw. jede Bundesbürgerin auf Basisniveau Kompetenzen verfügen sollte. Je rascher technischer Wandel und Digitalisierung voranschreiten, umso schneller veralten allgemeine Wissensbestände und werden neue Kompetenzen erforderlich. Deshalb definierte die OECD, im Gegensatz zum Modell der Handlungskompetenz an Mittelschulen drei Kompetenzbereiche, deren Formulierung eine raschere Anpassung an sich änderndes Allgemeinwissen und gesellschaftliche Herausforderungen erlauben und dabei geeignet erscheinen in ihrer Formulierung besseren Bestand zu haben. So wurden drei Kompetenzbereiche 2003 durch das DeSeCo Projekt identifiziert: Das Zurechtkommen in sozial heterogenen Gruppen, der interaktive Umgang mit Medien und Hilfsmitteln und die persönliche Handlungskompetenz (vgl. OECD 2005, 7). Diesen drei Bereichen lassen sich die vorher formulierten Kompetenzen zuordnen.

Wenn aber vom Konzept der Handlungskompetenz in der Mittelschule ausgegangen wird, werden zur Verknüpfung weitere, eben fächerübergreifende und unabhängige Kompetenzen, die sich als sogenannte Sachkompetenzen bezeichnen lassen, nötig. Auch für die Wirksamkeit im Hinblick auf diese Sachkompetenzen sind Belege in den ausgewerteten Materialien zu finden und zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler eine große Bandbreite von bereichsunabhängigen Kompetenzen erwerben konnten, die notwendig sind, um in der Lebensrealität zurecht zu kommen.

*„Ich kann jetzt Zugtickets kaufen [...]“* (R-AG5-2411/5), das Wissen, *„Das es gute Laptops gibt für wenig Geld“* (R-SPC3-2411/6), oder *„Ich habe [...] erfahren wo der Biomüll entsorgt wird“* (R-SPa6-3011/6) sind Beispiele, die sich nur schwer sozialen, personalen, fachlichen oder methodischen Zielen im engeren Sinn zuordnen lassen, gelten aber als durchschnittliche Basiskenntnisse, also als Allgemeinwissensbestände. Grundsätzliche Kenntnisse einer Fremdsprache, besonders der englischen Sprache, gerade wenn es um den Umgang mit modernen Kommunikationsmedien geht, sind erforderlich, um beispielsweise mit den gängigsten Office Programmen umzugehen.

Der Umgang und die Zusammenarbeit mit den arabisch sprechenden Schülern aus den Übergangsklassen wurde während des Service-Learning häufig durch den Einsatz von Übersetzungstools und über den Zwischenschritt der englischen Sprache gemeistert.

Ein lösungsorientiertes Vorgehen, die Analyse einer Situation, das Recherchieren nach Informationen, die für die Lösung notwendig sind und das Planen der einzelnen Schritte gehören zu bereichsunabhängiger Sachkompetenz. Darauf reflektierten die Schülerinnen und Schüler beispielsweise bei den Präsentationsveranstaltungen („*Die Planung, wer was macht*“ FBP-AG5/5a), ebenso wie bei den Erkundungen.

Auch hierbei muss angemerkt werden, dass grundsätzlich kaum Trennschärfe erreicht werden kann und andere Kompetenzbereiche, je nach definitorischer Herangehensweise, auch über die der Handlungskompetenz hinaus, dabei im Service-Learning nachweislich angesprochen und gefördert wurden.

### Ergebnisse in Bezug auf Demokratiebildung

Im Fokus stand bei der Gesamtauswertung auch die Frage nach der Wirksamkeit im Hinblick auf Förderung der Demokratiekompetenz bzw. -bildung (vgl. Tab. 33), zumal diese eine übergeordnete Zielsetzung des Bildungsformats darstellt.

Tabelle 33      Kategorie Demokratieförderliche Handlungsweisen und Kompetenzen

Kategorie Demokratieförderliche Handlungsweisen und Kompetenzen	
Definition:  <i>Handlungsweisen und Kenntnisse, die die Anerkennung und das Umsetzen demokratischer Prozesse ermöglichen</i>	Beispiele/Subkategorien u. a.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rechtsstaatliche Grundprinzipien</li> <li>• Mitbestimmungsmöglichkeiten</li> <li>• Mitwirkungsmöglichkeiten</li> <li>• Kompromissbereitschaft</li> <li>• Anerkennung von Mehrheitsbeschlüssen</li> <li>• Minderheitenschutz</li> </ul>

Neben der Überprüfung der Wirksamkeit wurden die Daten auch im Hinblick auf Handlungsweisen, Verhaltensweisen und Kompetenzen analysiert, die eine demokratische Grundbildung ausmachen. Als Basis der Rechtsstaatlichkeit und als ursprüngliche übergeordnete Zielsetzung von Service-Learning ist es notwendig, den Beitrag der Konzeption des Service-Learning aus der Forschungsarbeit dazu nochmals darzustellen. Zur Demokratiebildung gehören einige der bereits vorher beschriebenen sozialen Kompetenzen, sowie Handlungsweisen und Einstellungen, die ein demokratisches Grundverständnis ausmachen.

Wenn bei einer Enthaltung im Abschlussfragebogen von 19 befragten Schülerinnen und Schülern 18 der Aussage zustimmen, dass niemand wegen seines Alters, Geschlechts, seiner Herkunft, seiner Religion, seiner Bildung, seiner sexuellen Orientierung oder seiner Behinderung ausgeschlossen wird, kann man von erlebtem und gelebten Minderheitenschutz analog dem Grundgesetz sprechen. Auch die Tatsache, dass nur einer der Befragten der

Auffassung widerspricht, Respekt und Toleranz würden gefördert, zeigt die hohe Wirksamkeit des Service-Learning auf die demokratische Bildung (vgl. Tab. 34, Item 29).

Tabelle 34 Abschlussfragebogen (FBA), Item 29 und 31

FBA/ Item- Nr.	n=19	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu	Konkretisierungen:
29	Service-Learning fördert meiner Meinung nach Respekt und Toleranz	1,4	2 (11%)	11 (58%)	5 (26%)	1 (5%)	
31	Es wird niemand wegen seines Alters, Geschlechts, seiner Herkunft, seiner Religion, seiner Bildung, seiner sexuellen Orientierung oder seiner Behinderung vom Service-Learning ausgeschlossen	0,94	1 (5%)	18 (95%)	0	0	

Dabei beruhen Respekt und Toleranz auf Werten, die als allgemein gültiger Konsens die Grundhaltung einer Gesellschaft bestimmen. Dass darüber nach Auffassung der Schülerinnen und Schüler nicht diskutiert worden sei (vgl. Tab. 35), bei gleichzeitig hohen Zustimmungswerten zu konkreten Ausprägungen von Demokratie (vgl. Tab. 34), lässt sich darauf interpretieren, dass das konkrete Handeln nach diesen Werten als Erfahrung immanent war und nicht diskussionswürdig schien, sondern eher als Grundkonsens bereits anerkannt wurde und nicht diskutiert werden musste.

Tabelle 35 Abschlussfragebogen (FBA), Item 30

FBA/ Item- Nr.	n=20	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu	Konkretisierungen:
30	Wir diskutieren im Service-Learning auch über Werte, z. B. Frieden, Gerechtigkeit und ein Leben ohne Gewalt	2,3	0	4 (20%)	6 (30%)	10 (50%)	Es gibt allgemein zu wenig Diskussionen (SR1)

Mitbestimmung stellt ein Merkmal demokratischer Bildung und Kompetenz dar. Dies reicht von der Teilnahmemöglichkeit an Wahlen bis hin zur freien Meinungsäußerung. Dabei konkretisieren sich diese Mitbestimmungsmöglichkeiten in verschiedener Form im Service-Learning und werden von den Schülerinnen und Schülern in unterschiedlicher Ausprägung wahrgenommen und erfahren. Eine Reihe von Items des abschließenden Fragebogens fokussieren darauf. Wenn es um das Einbringen von Ideen ging, was inhaltlich in

Meinungsäußerung gedeutet werden kann, stimmt eine Mehrheit 65 % nur teilweise zu (vgl. Tab. 36). Betrachtet man dazu die Konkretisierungen bzw. Begründungen, warum die Schülerinnen und Schüler dieses Empfinden äußern, erkennt man, dass hier Zusammenhänge zur erlebten notwendigen Rücksichtnahme auf die Klientel bestehen und die Antwortmöglichkeit „Stimme teilweise zu“ ausschließlich von Schülerinnen und Schülern gewählt wurde, die mit Seniorinnen und Senioren gearbeitet haben.

Tabelle 36 Abschlussfragebogen (FBA), Item 1

FBA/ Item- Nr.	n=20	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu	Konkretisierungen:
1	Ich habe meine Ideen mit eingebracht	1,95	0 (0%)	4 (20%)	13 (65%)	3(15%)	Ich hatte keine Ideen (SPa5); kamen auch von anderen (AG1); fast keine (SPa6); vorher nicht in der Klasse (SPa8); bei den PowerPoints (SPC3); z. B. bei den Abrechnungen (AEZ1); hatte zu wenig Ideen (NX1), zum Bsp. Beim Präsentationsabend (SR1), teilweise umgesetzt (SPC5)

Das Zurückstellen der eigenen Ideen bzw. Meinung zugunsten anderer kann damit als Indiz gewertet werden, dass soziale und demokratische Kompetenzen gezeigt wurden. Die angesprochene Rücksichtnahme bzw. das Einlassen auf die Wünsche der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Handykurses spielt auch bei den Zustimmungswerten in Item 5 (vgl. Tab. 40) eine Rolle. Hier bemerkt beispielsweise SPC1, dass die Gruppe berücksichtigt werden muss (vgl. FBA-SPC1/5k).

Die Begründung der drei Schülerinnen und Schüler, die diese Aussage vollständig negieren, war dabei, dass sie neu in der Klasse waren und damit nicht bei der vorbereitenden Unterrichtssequenz anwesend waren und damit keine Gelegenheit hatten, eigene Angebotsideen einzubringen (z.B. FBA-SPa8/5k) bzw. dass sie schlichtweg keine Ideen gehabt hätten (z. B. FBA-SPa5/1k, FBA-NX1/1k).

Letzterer Aspekt kam auch bei den Zustimmungswerten bei Item 3 (vgl. Tab. 37) und Item 4 (vgl. Tab. 38) des Abschlussfragebogens zum Tragen.

Tabelle 37 Abschlussfragebogen (FBA), Item 3

FBA/ Item- Nr.	n=20	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu	Konkretisierungen:
3	Für das Service-Learning sind Erwachsene verantwortlich, aber meine Ideen werden berücksichtigt n=20	1,7	0 (0%)	9 (45%)	8 (40%)	3 (15%)	Ist ein Gefühl (SPa6); z. B. beim Kochen (SPa8); (ja, von den Kursteilnehmern (SPC3); manchmal nicht so beachtet (SPC1); bei der Abrechnung (AEZ1), Spontanität wird ermöglicht (SR1)

Entscheidungskompetenz ist bei demokratischen Wahlen ebenso notwendig wie in einer Reihe von anderen Lebensbereichen, beispielsweise wenn es um die Wahl eines Ausbildungsweges geht. Daher wird, mit Fokus auf demokratische Prozesse, im Service-Learning ermöglicht, selbständig auszuwählen, damit Verantwortung für eigene Entscheidungen zu übernehmen und zudem den freien Willen und die eigene Meinung zu bilden, wie auch die Konsequenz daraus zu tragen.

Das Vorhandensein verschiedener Beteiligungsmöglichkeiten wird von Schülerinnen und Schülern erkannt und auch als solche, zumindest zum Teil, erlebt (Tab. 38).

Tabelle 38 Abschlussfragebogen (FBA), Item 4

FBA/ Item- Nr.	n=20	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
4	Mir werden Bereiche vorgeschlagen, aus denen ich eines für das Projekt wählen kann	1,5	1 (5%)	9 (45%)	9 (45%)	1 (5%)

Zur Demokratiekompetenz zählt zudem die Fähigkeit, sich in vorhandene Situationen einzubringen und bei deren Aus- oder Umgestaltung mitzuarbeiten. Hier stellt sich ein etwas gespaltenes Meinungsbild der Schülerinnen und Schüler bzgl. des Service-Learning dar: Während eine Mehrheit von 65 % mit Tendenz zu völliger Zustimmung diese Mitbestimmung aktiv erlebt und genutzt hat, erlebte immerhin ein Drittel die eigenen Umsetzungsmöglichkeiten als sehr begrenzt bzw. nicht vorhanden (vgl. Tab. 39).

Allerdings, und hierauf wurde bereits im Vorherigen verwiesen, besteht ein Zusammenhang mit der erlebten Notwendigkeit der Rücksichtnahme auf die Klientel der Seniorinnen und Senioren.

Tabelle 39 Abschlussfragebogen (FBA), Item 5

FBA/ Item- Nr.	n=20	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
----------------------	------	---	---------------------------------	--------------	------------------------	---------------------------



<b>5</b>	Mir werden Themen vorgegeben, aber ich bestimme selbst, wie sie umgesetzt werden	1,75	1 (5%)	9 (45%)	4 (20%)	6 (30%)
----------	--	------	--------	---------	---------	---------

Das Aushandeln von Zielen, das Finden von Kompromissen stellt in der demokratischen Auseinandersetzung und für das Funktionieren eines gleichberechtigten Miteinanders eine wichtige Voraussetzung dar. Dazu gehört die Sozialkompetenz, wie im Vorherigen beschrieben, die durch den intrapersonalen Ausgleich zwischen Durchsetzung und Anpassung eigener Bedürfnisse, Ziele und Wünsche charakterisiert ist.

Die Auswertungsergebnisse der Items 6, 12 und 13 aus dem Abschlussfragebogen belegen, dass gelungene und zufriedenstellende Aushandlungsprozesse, auch generationenübergreifend stattgefunden haben und gemeinsame Ziele festgelegt wurden (vgl. Tab.n 40, 42, 43).

Tabelle 40 Abschlussfragebogen (FBA), Item 6

FBA/ Item- Nr.	n=20	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
<b>6</b>	Alle Beteiligten haben gemeinsame, klare Ziele für das Service-Learning festgelegt	1,52	1 (5%)	8 (40%)	9 (45%)	1 (5%)

Ein Schüler der Gruppe „Zeitungsrunde“ konkretisiert, dass die Gruppe und die Heimleitung zu gemeinsamen Zielen gefunden haben (vgl. FBA-AEZ1/6k) und eine Mehrheit der Schülerinnen und Schüler von insgesamt 85 % sehen eine Beteiligung Erwachsener bei der Festlegung von Arbeitsschritten (vgl. Tab. 43).

Tabelle 41 Abschlussfragebogen (FBA), Item 21

FBA/ Item- Nr.	n=20	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
<b>21</b>	Erwachsene geben Verantwortung an mich ab und ich kann mitbestimmen	1,55	0	11 (55%)	7 (35%)	2 (10%)

Eine Mehrheit von 55 % der Schülerinnen und Schüler erkennt, dass eine Vielzahl der Schritte in der Gruppe Jugendlicher festgelegt wurden (vgl. Tab. 42).

Tabelle 42 Abschlussfragebogen (FBA), Item 12

FBA/ Item- Nr.	n=20	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
<b>12</b>	Viele Schritte haben wir Jugendlichen allein festgelegt	1,5	0	11 (55%)	8 (40%)	1 (5%)

Daran lässt sich entgegen der Zustimmungswerte aus Item 1 (vgl. Tab. 36) eine höhere tatsächliche Mitbestimmung interpretieren. Dafür sprechen auch die Werte aus Item 21, das auf Mitbestimmung und das Übertragen von Verantwortung auf die Schülerinnen und Schüler fokussiert, wenn hier insgesamt 90 %, davon 55 % völlig, zustimmen (vgl. Tab. 41).

Tabelle 43 Abschlussfragebogen (FBA), Item 13

FBA/ Item- Nr.	n=20	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
13	Viele Schritte haben wir Jugendlichen mit Erwachsenen festgelegt	1,55	1 (5%)	9 (45%)	8 (40%)	2 (10%)

Dieses Erleben von Mitbestimmung kann in den einzelnen Engagements unterschiedlich aussehen, von der Auswahl dessen, was beispielsweise im Pausenverkauf angeboten wird oder welche Übungen bei der Sturzprävention angeboten werden (vgl. R-AG-2909/2) bis hin zum Zeitpunkt der Bearbeitung der Aufgaben (vgl. IN1/Z.238-265)

Dabei kann der Grad der Selbstbestimmung und Mitbestimmung unterschiedliche Ausprägung aufweisen und erfährt in einem sozialen Miteinander, abhängig von Rahmenbedingungen und Persönlichkeit der Akteure, durchaus Begrenzungen und Einschränkungen.

Sei es durch die vorher angesprochene und von den Schülerinnen und Schülern reflektierte Rücksichtnahme, sei es durch die verantwortlichen Erwachsenen oder auch durch die stärker ausgeprägten Durchsetzungsfähigkeiten einzelner Gruppenmitglieder. Wenn z. B. AEZ1 als Führungspersönlichkeit der Gruppe „Einkaufsservice/Zeitungsrunde“ (vgl. ZFEr4/Z. 22) bezeichnet wird oder AG6 als „Gruppenleitung“ (ZFEr5/Z. 5) beschrieben wird, verwundert es wenig, dass eine sehr große Mehrheit nur zum Teil von Selbstbestimmung spricht (vgl. Tab. 44).

Tabelle 44 Abschlussfragebogen (FBA), Item 36

FBA/ Item- Nr.	n=15	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
36	Ich bestimme selbst, was und wie ich Service-Learning möchte	1,72	0	4 (27%)	10 (67%)	1 (7%)

Diese empfundene Selbstbestimmung Einzelner, lässt aber auch Konflikte und Probleme entstehen, wenn die einzelnen Meinungen der Akteure, Lehrkräfte vs. Schülerinnen und Schüler oder innerhalb der Gruppen, aufeinandertreffen. Dies kann positiv im Sinne der Demokratiebildung gesehen werden, aber durchaus das Service-Learning verändernde Schritte notwendig machen. Hier lässt sich an die Notwendigkeit der Schaffung einer neuen Gruppe

denken oder auch an den in Schülerinterviews von Schülerinnen und Schülern kritisierten Führungsanspruchs eines Schülers der Gruppe „Pausenverkauf“. Probleme zeigten sich dabei in dieser Gruppe möglicherweise nicht nur deshalb, sondern vermutlich auch auf Grund der Gruppengröße.

**AG5/SPa10:** Mir hat es auch Spaß gemacht. Also ich war am Anfang beim Kochen. Das war schon cool. Außer das der SPa1 eine Mannschaft hat (Lachen von SPa1) und darum bin ich dann ins Altenheim. Außerdem war auch ganz cool, weil dann der AG4 wechseln wollte, deswegen.

**I:** Mhm. Und beim Altenheim hast du nicht das Gefühl gehabt, dass dir die anderen sagen was zu tun ist?

**AG5/SPa10:** Nein, das war eigentlich eh klar, von Haus aus. (IN1/Z. 20-26)

Dabei kann angemerkt werden, dass der Konflikt in diesem Fall durch den Gruppentausch gelöst werden konnte und AG5 den Führungsanspruch ihrerseits aufgab. Hier kann von einer möglichen Konfliktlösung auch in demokratischen Gefügen gesprochen werden und wiederum von sozialer Kompetenz zwischen Durchsetzung und Anpassung. Für den gleichen Konflikt, Führungsanspruch von SPa1 in der Gruppe Pausenverkauf, fand die Gruppe im Verlauf des Service-Learning als Lösung das Aufsplitten der Gruppe. Insgesamt empfanden immerhin zwei Drittel das Service-Learning zum Teil als geeignet, die Konfliktlösekompetenz zu steigern (vgl. Tab. 45), darunter auch die genannten bzw. betroffenen Schülerinnen und Schüler. Dazu ist anzumerken, dass die Schüler AS1 und AS2 durch ihre erbrachte Einzelbetreuung in der Gruppe Spiele tatsächlich kaum in konfliktbehaftete Situationen während des Engagements geraten konnten, auf welche im Abschlussfragebogen fokussiert wird.

Tabelle 45 Abschlussfragebogen (FBA), Item 42

FBA/ Item- Nr.	n=15	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
42	Ich lerne im Projekt Konflikte zu lösen	1,88	1 (7%)	4 (27%)	6 (40%)	4 (27%)

Für die Demokratiekompetenz kann an dieser Stelle geschlussfolgert werden, dass die Schülerinnen und Schüler durchaus auf Teilbereiche reflektieren und das Service-Learning Kompetenzen und Handlungsweisen förderte, die Bildung für ein demokratisches Verständnis ermöglicht. Vor allem in der Zusammenschau mit den Verbesserungen und Kompetenzzuwächsen im sozialen und personalen Bereich ergibt sich ein Gesamtbild demokratisch gebildeter Schülerschaft, wenn z. B. von besserer Zusammenarbeit die Rede ist.

#### Anmerkung zu Ergebnissen in Bezug auf weitere Kompetenzen

Als weitere induktiv gewonnene Kategorien bzw. Kompetenzbereiche können Berufswahlkompetenz und Verbraucherkompetenz genannt werden, welche bereits bei den Ausführungen zur Sachkompetenz angesprochen wurden. Selbst wenn quantitativ nur in geringem Umfang bei der Auswertung darauf kategorisiert wurde, ist der Beitrag zu diesen Kompetenzbereichen gerade bei der curricularen Anbindung an das Fach Wirtschaft und Beruf erwähnenswert. Beide Bereiche gehören zu den übergeordneten Bildungszielen des Faches und werden perspektivisch im Kompetenzstrukturmodell des Faches ausgewiesen. Nachdem einige Aspekte der Verbraucherbildung als Alltagskompetenzen und Sachkompetenz definiert werden können, kann nicht ausgeschlossen werden, dass bei einem weiteren deduktiven Verfahren eine Zuordnung zu allen drei hier benannten Kompetenzbereichen erfolgen würde. Es ist allerdings davon auszugehen, dass dabei Unterschiede zwischen den Gruppen existieren. So werden die verbraucherbildenden Kompetenzen beim Engagement des gesunden Pausenverkaufs deutlich mehr oder zumindest offensichtlicher fokussiert als beim Engagement der spielerischen Unterhaltung von Seniorinnen und Senioren, wenn beispielsweise ein Produkttest von Lebensmitteln durchgeführt wird oder bei der Erkundung mit den Studierenden Informationen zum Themenbereich „gesunde Ernährung“ recherchiert werden (vgl. ZFER1). Ähnliches gilt für die Gruppe des Handykurses, wenn die Schülerinnen und Schüler dieser Gruppierung verschiedene seniorengerechte Handys testen und vergleichen. Die Förderung von Berufswahlkompetenz ist durch die Unterordnung der verschiedenen fachtypischen Maßnahmen innerhalb der Konzeption dem Service-Learning immanent, wenn sich im Rahmen von Expertenbefragungen am Erkundungstag z. B. die Schüler der Zeitungsrunde „[...] dort über den Beruf des Optikers informieren konnten.“ (ZFER4/Z. 3-4) oder die Schülerinnen und Schüler der Gruppe Sturzprävention das Berufsbild eines Physiotherapeuten/einer Physiotherapeutin kennen lernten (vgl. ZFER1/Z. 11).

### **17.2.2 Zwischenfazit zur Wirksamkeit auf die Schülerinnen und Schüler**

Die qualitative Inhaltsanalyse der verschiedenen Datenquellen liefert hinsichtlich der Förderung und Aus- bzw. Weiterbildung einer demokratischen Grundbildung und verschiedener Teilbereichen von Handlungskompetenz durch das konzipierte Service-Learning Hinweise auf dessen Wirksamkeit bzw. der Gestaltungsparameter. Dabei werden Schüleraussagen und Reflexionen von anderen Beteiligten belegbar unterstützt und bestätigt. Schülerinnen und Schüler urteilen stellenweise kritischer als Beobachtende und weitere Beteiligte, „Noch nicht besser, aber ich glaube ich werde besser“ (R-AG3- 2109/5).

Die Erwartungen der Lehrkräfte, u. a., dass Schülerinnen und Schüler persönlichen und mitmenschlichen Umgang lernen, eine Bereicherung durch Fachwissen erleben (vgl. LK1/9, LK1/11), Verantwortung übernehmen und selbständig tätig werden (vgl. LK2/9), können als erfüllt angesehen werden.

Auch die erhofften Effekte des Heimpersonals nach z. B. guter Zusammenarbeit, Entlastung, gegenseitiger Bereicherung und einem Zuwachs an Verständnis und Offenheit für ältere/ranke Menschen (vgl. AT1) sind, bis auf wenige Ausnahmen, eingetreten. Die Entlastung des Personals ist u. a. durch Aussagen des Personals im Zeitungsbericht der Lokalpresse belegt (vgl. Anhang A2, A2-3/Z. 17-18). Auch Erwartungen der Klientel wurden erfüllt, wenn alle der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus dem Handykurs angeben, der Kurs habe ihnen geholfen. Die Zielsetzungen der Schul- und Klassenleitung nach der Umsetzung und Implikation der Lehrplanziele, wie auch nach Demokratiebildung und Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen konnten mit dem konzipierten Service-Learning erfüllt werden. Als Beleg lässt sich die erfolgreiche Verleihung des Siegels „Schule mit Demokratie“ (vgl. Anhang A2, A2-3/Z. 22-30) benennen.

Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler wurden Ziele in weiten Teilen erreicht und zeigten sich die Schülerinnen und Schüler durchaus zufrieden (vgl. Tab. 46).

*Tabelle 46 Abschlussfragebogen (FBA), Item 53 und 54*

<b>FBA/ Item- Nr.</b>	<b>n=15</b>	<b>M</b>	<b>Kann ich nicht beurteilen</b>	<b>Stimme zu</b>	<b>Stimme teilweise zu</b>	<b>Stimme gar nicht zu</b>
<b>53</b>	Wir haben unsere Ziele erreicht	1,33	2 (13%)	7 (47%)	6 (40%)	0
<b>54</b>	Wir sind mit unserer Arbeit zufrieden	1,66	0	5 (33%)	9 (60%)	1 (7%)

Mit Blick auf die Wirkungen auf Schülerinnen und Schüler und die erfüllten Erwartungen lässt sich von einer qualitativ hochwertigen Konzeption des Service-Learning ausgehen, bei der die Verbindung aus Lernen und Service gleichermaßen gelungen ist, wenn 80 % der Schülerinnen und Schüler angeben viel Neues zu lernen (vgl. Tab. 13) und 86 % sich vorstellen können sich in Zukunft zu engagieren (vgl. Tab. 47).

*Tabelle 47 Abschlussfragebogen (FBA), Item 55*

<b>FBA/ Item- Nr.</b>	<b>N=15</b>	<b>M</b>	<b>Kann ich nicht beurteilen</b>	<b>Stimme zu</b>	<b>Stimme teilweise zu</b>	<b>Stimme gar nicht zu</b>
<b>55</b>	Ich kann mir vorstellen mich auch in Zukunft zu engagieren	1,27	2 (13%)	8 (53%)	5 (33%)	0

Die nachgewiesene Wirksamkeit, stellte ein Indiz für hohe Qualität von Service-Learning dar. Sie ist abhängig von eingesetzten Gestaltungsparametern und planbaren Gelingensfaktoren, welche im Mittelpunkt des Forschungsanliegens stehen und welche im Folgenden ausführlich diskutiert werden.

### **17.2.3 Ergebnisse in Bezug auf Gestaltungsparameter und Gelingensfaktoren**

Nach Speck, Ivanove-Chessex und Wulf (2013) ist die Wirksamkeit abhängig von der Qualität der Konzeption und der damit verbundenen Einhaltung der Qualitätsstandards für Service-Learning. Die Einhaltung der Qualitätsstandards wurde bereits bei den Ausführungen zur Entwicklung des Service-Learning für die bayerische und für die konkrete Mittelschule ausreichend dargelegt. Oben genannte Autoren, wie auch Celio et al. (2011) identifizierten Gelingensfaktoren und Gestaltungsparameter, die die Wirksamkeit von Service-Learning erhöhen.

Angeichts der Charakteristik des Konstrukts Mittelschule in Bayern, der Schülerschaft an den bayerischen Mittelschulen und des aktuellen Forschungsstandes ist es notwendig diese Gestaltungsparameter für diese Schulart gezielt zu untersuchen. Aufgrund der Annahme, dass es Gestaltungsparameter gibt, über die allgemein für alle Schularten angenommenen hinaus, die Service-Learning besonders für Schülerinnen und Schüler an den bayerischen Mittelschulen wirksam und erfolgreich werden lassen, wurde der Fokus innerhalb des Forschungsprozesses darauf ausgerichtet.

Bereits bei der Auswertung zum ersten Designzyklus und der deduktiven Auswertung der Reflexionsbögen des zweiten Designzyklus hatten sich Hinweise beispielsweise auf die „Ankerereignisse“ ergeben.

Analog der Vorgehensweise wurde das komplette Material für die summative Auswertung induktiv bzw. in der Kombination aus deduktiver und induktiver Vorgehensweise auf Gestaltungsparameter hin untersucht.

Dabei wurde wiederum mit einem Kodierleitfaden gearbeitet und das Material und dessen Kodierung von zwei weiteren Personen in dialogischer Auseinandersetzung überprüft.

Dabei wurden die „Gelingensfaktoren“, die in früheren Studien identifiziert worden waren, sofern bei der Wirksamkeit auf Kompetenzförderung noch nicht geschehen, bzw. bei der Planung nicht in ihrer Berücksichtigung dargelegt, mitüberprüft.

So wurden die von Celio et al. (2011) identifizierten Gelingensfaktoren „Anknüpfung an Wissenschaftlichkeit, Unterrichtscurricula und – inhalte“, „Einbezug von Communitypartnern“

und „Reflexionsmöglichkeiten“ durchaus in der Planung berücksichtigt, zumal sie zu den Qualitätskriterien für Service-Learning gehören. Offen blieb hier die Frage nach der Art und Weise der Reflexion. Die Einbeziehung der Schülermeinungen/der Mitsprache wurde weiter überprüft.

Die Gelingensfaktoren, die in der „sozialgenial“-Studie aufgedeckt wurden, konnten für das Service-Learning Konzept dieser Forschungsarbeit und den Mittelschulbereich überprüft werden. Auch hier wurden einige Aspekte bereits unter den Ergebnissen zur Wirksamkeit im Ansatz überprüft und als bestätigt dargelegt, wie beispielsweise die Förderung des Kompetenzzuwachses. Die Gelingensfaktoren, dass Service-Learning die Schnittmenge aus dem realen Bedarf von Zielgruppen, Bildungsauftrag der Schule und Unterrichtszielen darzustellen habe, wie auch die prinzipielle Möglichkeit zur Reflexion, wurde bei der Konzeption berücksichtigt und als Voraussetzung angenommen bzw. als Qualitätskriterium bereits berücksichtigt. Die möglichst hohe Übereinstimmungen in Bezug auf Interessen, Erwartungen und Zielsetzungen von Schulpartnern (z. B. Betriebe oder Eltern), Schule und Lehrern in Bezug auf den Inhalt des Service-Learning wurde im vorherigen Abschnitt bei den erfüllten Erwartungen aller Beteiligten bereits bestätigt. Offen blieben bisher dagegen Fragen nach Interessensabgleich und Fragen bezüglich der formalen Ausgestaltung, wie beispielsweise des Umgangs mit Unterrichtsmaterialien.

Die weiteren Gelingensfaktoren aus der „sozialgenial“-Studie

- Transparenz der Service-Learning-Projekte für Schülerinnen und Schüler
- Anerkennung und Wertschätzung des Engagements in jeder angekündigten Form
- Unterstützung im Kollegium und in der Schulgemeinschaft
- Passung des Engagements mit persönlicher Zeit- und Lebensgestaltung der Schüler
- Für Schülerinnen und Schüler plausible Vereinbarung aller Zieldimensionen von Service-Learning wie Demokratielernen, persönliche Entwicklung, Berufsorientierung usw.
- Angemessene Herausforderungen, die die Balance zwischen Vorgaben und Selbstständigkeit in den Projekten halten
- Ein Anerkennungs- und kooperationsfreundliches Umfeld innerhalb und außerhalb der Schule
- Gleichzeitige Ermöglichung von Berufswahlorientierung, Unterstützung sozialer Ziele und Bildungsgewinn während des Engagements (vgl. Aktive Bürgerschaft e.V. 2013)

wurden überprüft, teilweise durch induktiv gewonnene Erkenntnisse erweitert und schließlich auf ihre Planbarkeit für den Mittelschulbereich bewertet.

### **Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Ziele von Service-Learning**

Nach den Erkenntnissen von Speck, Ivanove-Chessex und Wulf (2013) ist es wichtig, dass für Schülerinnen und Schüler die Zieldimensionen von Service-Learning für sie selbst plausibel und nachvollziehbar sind. Nach Auffassung der Autoren der „sozialgenial“-Studie gehört dazu der Faktor Transparenz. Diese Transparenz und Nachvollziehbarkeit bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler wissen, was sie lernen und warum sie etwas lernen. Sie kennen die Relevanz ihrer eigenen Anstrengung im Hinblick auf Gegenwart und Zukunft und können diese einschätzen. Diese Transparenz zum Format Service-Learning wurde innerhalb des konkreten Service-Learning damit geschaffen, dass eine vorbereitende Unterrichtssequenz<sup>36</sup> konzipiert und durchgeführt worden war.

Darüber hinaus wurde Transparenz für die Schülerinnen und Schüler hergestellt, indem Materialien Vorgaben zu Arbeitsaufgaben machten und Ziele im Unterrichtsgespräch kommuniziert und gemeinschaftlich entwickelt wurden. Dabei beteiligten sich auch Beschäftigte des Seniorenheims, so dass die Schülerinnen diese gemeinsamen Zielsetzungen deutlich als solche erkennen konnten (vgl. Tab. 40).

Im Abschlussfragebogen fokussieren zudem die Items 7, 8 und 10 die Transparenz der Zielsetzung. Die Schülerinnen und Schüler gaben mehrheitlich mit 69 % an, dass ihnen die Zielsetzungen bekannt waren, 32 % bestätigen dies zum Teil, 37 % stimmte der Aussage voll zu (Tab. 48).

Selbst wenn dabei ein Viertel angeben, dass dies bei ihnen nicht der Fall gewesen sei, muss bemerkt werden, dass der eigene Verantwortungsbereich mit den individuellen Zielsetzungen von insgesamt 100 % (vgl. Tab. 48, Item 8) als transparent erlebt wurde. Dass alle Beteiligten wissen worum es geht und diese Ziele für sinnvoll erachteten, bestätigen unter Item 10 eine sehr große Mehrheit von gesamt 90 % der Schülerinnen und Schüler, hiervon mehr als die Hälfte uneingeschränkt, was als Indiz gewertet werden kann, dass eine Relevanz in Gegenwart und Zukunft durch die Schülerinnen und Schüler erkannt werden konnte (vgl. Tab. 48).

---

<sup>36</sup> Anhang B



Tabelle 48

Abschlussfragebogen (FBA), Item 7,8 und 10

Item		M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
7	Die Ziele werden aufgeschrieben und/oder sind mir bekannt n=19	1,78	1 (5%)	7 (37%)	6 (32%)	5 (26%)
8	Ich weiß wofür ich beim Service-Learning verantwortlich bin n=18	1,33	0	9 (50%)	9 (50%)	0
10	Alle Beteiligten wissen, worum es geht, und finden Service-Learning sinnvoll n=19	1,57	0	10 (53%)	7 (37%)	2 (10%)

Dabei kann erneut angemerkt werden, dass zwei bzw. drei der Schülerinnen oder Schüler, die den Aussagen nicht zustimmen, neu in die Klasse gekommen waren und damit nicht an der vorbereitenden Unterrichtssequenz teilgenommen hatten (vgl. FBA-SPa6/2 und FBA-SPa8/2). Hier liegt eine mögliche Erklärung und bestätigt die Relevanz der Transparenz.

Dass diese Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Relevanz in Bezug auf Gegenwart und Zukunft erreicht wurde, belegt die Analyse des Datenmaterials, wenn Schülerinnen und Schüler beispielsweise an eigenen Handlungen die unmittelbare Wirksamkeit ihres Tuns erleben. Beispielsweise wird die Gegenwartsbedeutung konkret erlebt, wenn im wöchentlichen Reflexionsbogen beschrieben wird „*als ich eine Frau in ihr Zimmer gebracht habe hat sie sich bei mir bedankt und sich gefreut, dass ich ihr geholfen habe*“ (R-AG5-1512/10).

Zudem konnte Transparenz u. a. durch Veröffentlichungen, Reflexionsgespräche und die Arbeit der Gruppe „Reporterteam“ erreicht werden, was Item 33 des abschließenden Fragebogens bestätigt (vgl. Tab. 49), wenn sich die Schülerinnen und Schüler zumindest teilweise gut über andere Gruppen informiert fühlten. Auch die Präsentationen trugen dazu bei.

Tabelle 49

Abschlussfragebogen (FBA), Item 33

FBA/ Item- Nr.	n=18	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
33	Über andere Gruppen sind wir gut informiert	1,55	2 (11%)	5 (28%)	10 (56%)	1 (6%)

Im Hinblick auf die Zielsetzungen muss weiterhin unterschieden werden zwischen den Zielsetzungen des Service-Learning als Gesamtformat und den Zielsetzungen im Engagement. Dabei ist davon auszugehen, dass die Zielsetzungen durchweg bekannt waren und wöchentlich daran gearbeitet wurde, sei es, um entsprechende Übungen für die Sturzpräventionsgymnastik vorzubereiten oder ein Angebot für den Pausenverkauf bereit zu halten. Dabei wurden von den

Schülerinnen und Schülern Individual- und Gruppenziele wöchentlich gesetzt, die jeweils verfolgt wurden, wie bereits bei der Datenanalyse zur Wirksamkeit dargelegt.

Auf die pauschal formulierte Frage, ob die Ziele erreicht worden seien, gab keiner der Befragten eine negative Rückmeldung, sondern 47 % stimmten der Aussage zu und 40 % sahen zumindest eine teilweise Erreichung der Ziele (vgl. Tab. 46, Item 54).

Einen bedeutenden Faktor für das Gelingen stellt das Erkennen des Wertes, der Relevanz für die Schülerinnen und Schüler dar. Dabei geht es um Gegenwart und Zukunft. Besonders für Mittelschülerinnen und -schüler stehen dabei berufsorientierende Aspekte im Mittelpunkt.

Das Erkennen der Gegenwart- und Zukunftsrelevanz lassen sich dabei aus den Fragestellungen des Abschlussfragebogens und den Schülerinterviews zu Berufswahl, Bewerbung und dem Zurechtkommen im Alltag ableiten. Dabei gaben fast die Hälfte der Schülerinnen und Schüler an, dass das Service-Learning nichts mit ihrem Berufsweg zu tun habe, ein Schüler konkretisierte, „weil er nicht in diesem Bereich arbeiten wolle“. Zeitgleich sieht aber eine deutliche Mehrheit von fast drei Viertel der Befragten zumindest zum Teil Vorteile im Service-Learning für die konkrete „Jobsuche“ oder Bewerbung (vgl. Tab. 50). Dabei konkretisiert eine Schülerin, dass das Abschlusszertifikat besonders hilfreich sei und das Üben von Formulierungen (FBA-SR2/24).

Tabelle 50 Abschlussfragebogen (FBA), Item 19 und 24

FBA/ Item- Nr.	n=19	M	Kann nicht beurteilen	ich Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
19	Ich habe das Gefühl durch das Service-Learning etwas für meinen Berufsweg zu tun (z. B. Bewerbung)	2,15	0	4 (21%)	8 (42%)	7 (37%)
24	Mein Engagement hilft mir bei der Jobsuche/Bewerbung n=19	1,26	4 (21%)	7 (37%)	7 (37%)	

In den Schülerinterviews wurde durch konkretes Nachfragen von den Schülerinnen und Schülern vielschichtig reflektiert und geantwortet. Im Service-Learning sahen sie dabei die Möglichkeit einen weiteren Berufswunsch zu generieren.

*„[...] da kann man ja das als Berufswunsch sag ich jetzt mal vielleicht dazu nehmen, dass man sagt, ja das gefällt mir jetzt und da findet man doch eine andere Richtung vom Beruf her als man eigentlich möchte [...] Das man dann also noch eine zweite Möglichkeit quasi hat.“ (IN1-AG1/Z.182-184)*

Auch im Hinblick auf das Zurechtkommen in einem zukünftigen Ausbildungsbetrieb sehen die Schülerinnen und Schüler Vorteile, die sich unmittelbar aus dem durchgeführten Service-Learning ergeben.

*„[...] in Berufen also halt bei Ausbildung gibt's auch welche älteren Menschen, die dort auch arbeiten und ja, wenn ich diese Erfahrung nicht hab jetzt, könnte ich vielleicht mit den Älteren dort streiten oder gar nicht mit denen mitreden.“ (IN2-SPC3/Z. 284-286)*

Bezüglich des Zurechtkommens im Alltag, was Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz beinhaltet, sehen die Schülerinnen und Schüler Vorteile, wenn sie auf die Frage, was sie Nützliches für sich mitnehmen *„Auf Leute zugehen. Also dass wir selbstbewusster werden und selbstständiger“* (IN1-SPa1/Z.190) antworten.

In Zusammenschau mit den Analysen zur Wirksamkeit und den erfüllten Erwartungen kann damit auch der Gelingensfaktor nach gleichzeitiger Ermöglichung von Berufswahlorientierung, der Unterstützung sozialer Ziele und dem Bildungsgewinn während des Engagements als bestätigt gelten.

### **Passung des Engagements mit persönlicher Zeit- und Lebensgestaltung der Schüler**

Der Faktor Passung zwischen Zeit und Lebensgestaltung der Schülerinnen und Schüler wurde durch die Konzeption als Service-Learning während der Schulzeit bereits bei der Konzeption bedacht und impliziert. Dafür spricht auch, dass bis auf zwei Schülerinnen und Schüler, alle Befragten im Abschlussfragenbogen bestätigen, dass sie das Service-Learning zeitlich gut mit Schule und Hobbys *„unter einen Hut kriegen“* (vgl. Tab. 51).

*Tabelle 51      Abschlussfragebogen (FBA), Item 11*

FBA/ Item- Nr.	n=20	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
11	Ich kann das Service-Learning zeitlich gut mit Schule und Hobbies unter einen Hut bekommen	1,5	0	12 (60%)	6 (30%)	2 (10%)

Zusätzlich wurde durch Wahlmöglichkeiten bei Recherche oder durch Konzepte wie BYOD (Bring your own device) bei der Gruppe Handykurs beispielsweise versucht, jugendlichen Lebenswelten Rechnung zu tragen. Dies konnte zumindest teilweise erreicht werden (vgl. Tab. 52). In diesem Zusammenhang spielt auch das Erleben von Selbstbestimmung eine Rolle, auch dieses konnte zum Teil erreicht werden (vgl. Tab. 36).

Tabelle 52

Abschlussfragebogen (FBA), Item 47

FBA/ Item- Nr.	n=15	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
47	Wir bearbeiten im Service-Learning Probleme und Themen, die uns Jugendliche interessieren	1,72	0	4 (27%)	11 (73%)	0

Bereits bei der ersten Durchführung im Designzyklus 1 wurde deutlich, dass die Zeitplanung den Mittelschülerinnen und -schülern nicht angemessen und nicht ausreichend war, wenn das Qualitätskriterium der Reflexion erfüllt sein sollte. Dieser zeitliche Mangel wurde im Laufe des Service-Learning in den niedrigen Rücklaufquoten des Reflexionsbogens im ersten Designzyklus deutlich sichtbar. Dieser Zeitmangel, kann klar mit einer Schüleräußerung aus einem Interview belegt werden. „Also wir hatten eigentlich Zeit aber auch erst ab dem halben Jahr, [...] sonst hatten wir ja jeden Donnerstag Pausenverkauf. Da hatten wir ja keine Zeit die Blätter auszufüllen.“ (IN1-SPa1/Z.440-442)

Die im zweiten Zyklus explizite Reflexionsstunde jeweils am Folgetag des Service-Learning, führte zu höheren Rücklaufquoten und einer ausführlicheren Bearbeitung der Reflexionsbögen. Es ist also nicht verwunderlich, wenn die Schülerinnen und Schüler im Abschlussfragebogen als Gesamtbewertung angeben, dass die Zeit nur mit Einschränkungen ausreichend war. Eine insgesamt gelungene zeitliche Ausgestaltung, die die Wirkung von Service-Learning begünstigt, kann mindestens für die zweite Durchführungsphase angenommen werden.

Bei den Ausführungen zum Zeitmanagement wie bei der Analyse der Wirkungen dargestellt, wird die zeitliche Ausgestaltung eher als Entwicklungsziel durch die Schülerinnen und Schüler selbst gesehen.

### **Angemessene Herausforderungen - Balance zwischen Vorgaben und Selbstständigkeit**

Die zeitliche Ausgestaltung stellt eine der Vorgaben dar, die bei Service-Learning gemacht wird und auch beim konkreten Service-Learning ganz klar vorgegeben war. Impliziert war dabei jedoch die Selbstständigkeit, wie mit diesem konkreten Zeitrahmen umgegangen wird. So konnte über Zeit, die durch das Management der Schülerinnen und Schüler bei der Vorbereitung von Angeboten frei geworden war, auch frei entschieden werden. Innerhalb der Aufgabenstellungen und Materialien war versucht worden, Vorgaben so zu formulieren, dass der zeitliche Rahmen gut gefüllt, aber nicht überfüllt ist.

Auch bei anderen Vorgaben wurde versucht, diese Balance und Selbständigkeit von vorneherein einzuplanen, wenn beispielsweise die Vorgabe des pünktlichen Ankommens am Engagement-Ort in der Verantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler lag. Auch mit formalen Mitteln wurde an dieser Balance gearbeitet, indem die Vorgaben der Schülerinnen und Schüler aus den Arbeitsblättern in den Arbeitsmappen die prinzipiellen Ziele vorgaben, den Weg dorthin aber nur unterstützten.

Dabei wurden über das Service-Learning hinweg Unterstützungsangebote und Hinweise sukzessive zurückgenommen und mehr in die Verantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler gelegt.



<p>PC – Kurs:</p> 	<p>3. Präsentiert eure Arbeit am Informationsabend</p> <p>Ihr seid für die Information der Besucher vor Ort verantwortlich</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Gestaltet Hinweisschilder &amp; ein Programm zum Ablauf des Abends, mit dem vor Ort informiert wird</li> <li>2. Erstellt eine Präsentation, mit der ihr eure bisherigen Aufgaben/Arbeit vorstellen könnt! Zeigt dabei auch eine konkrete Aufgabe eurer Kursteilnehmer</li> <li>3. Präsentiert eure Arbeit am Informationsabend</li> </ol>
<p>Seniorenheim Sturzprävention:</p> 	<p>Ihr seid für die Unterhaltung der Besucher mit verantwortlich.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Überlegt eine konkrete Übung aus der Sturzprävention, die ihr vorstellen könnt und mit den Besuchern macht</li> <li>2. Erstellt eine Präsentation, mit der ihr eure bisherigen Aufgaben/Arbeit vorstellen könnt! Macht dabei auch die Übung</li> </ol>

Abbildung 20 Ausschnitt Material analog leittextbasierte Projektprüfung - Passung zwischen Selbstbestimmung und Vorgaben

Als Beleg dafür kann das Arbeitsblatt, welches formal an die Vorgaben zur leittextbasierten Projektprüfung erinnert, herangezogen werden (vgl. Abb. 20)<sup>37</sup>.

Auch Aussagen der Schülerinnen und Schüler in den Interviews zeigen diesen Gelingensfaktor auf.

*[...] Am Anfang wo wir die Gymnastikstunden gemacht haben, hat es immer der Leiter gemacht, da haben wir eins oder zwei Übungen übernommen, aber die letzten Monate haben wir immer die ganze Stunde alleine gemacht. Da mussten wir schon mehr zusammen planen und wer was macht und so.*  
(IN1-AG1/Z. 233-236)

Im Abschlussfragebogen wurde u. a. mit der Zustimmung bzw. Ablehnung der Aussage „Mir werden Themen vorgegeben, aber ich bestimme selbst, wie sie umgesetzt werden“ (vgl. Tab. 39) die Ausgewogenheit zwischen Vorgaben und Selbständigkeit abgefragt und bestätigen diese Ausgewogenheit durchaus, wenn man die Einschränkungen, wie im Vorherigen dargelegt, berücksichtigt.

Unter der Vorgabe ausreichend Balance zwischen Vorgaben und Selbstständigkeit zu erreichen, lassen sich Zielsetzungen und zeitlicher Rahmen, wie auch Aufgabenstellungen verstehen, die

<sup>37</sup> Vollständige Ansicht in C1, C1-7

von den Schülerinnen und Schülern in selbstgewählter Art und Weise, also selbständig gelöst werden können und dürfen. Hier kann der Aspekt der Mitbestimmung ebenfalls mitverankert werden.

Dass die beabsichtigte Ausgewogenheit erreicht werden konnte, wird auch deutlich an den Ergebnissen aus dem Abschlussfragebogen, wenn bei den Aussagen „Viele Schritte haben wir Jugendlichen allein festgelegt.“ Und „Viele Schritte haben wir Jugendlichen gemeinsam mit Erwachsenen festgelegt.“ eine nahezu identische Gesamtbewertung vorgenommen wird (vgl. Tab.n 42, 43). Die eindeutigsten Belege der Passung und Ausgewogenheit liefern die Zufriedenheitswerte mit den Aufgaben wie sie in Item 9 und 39 des abschließenden Fragebogens von den Schülerinnen und Schülern angegeben werden (vgl. Tab.n 53, 54).

Tabelle 53 Abschlussfragebogen (FBA), Item 9

FBA/ Item- Nr.	n=20	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
9	Ich bin mit meinen Aufgaben zufrieden	1,68	1 (5%)	9 (45%)	7 (35%)	3 (15%)

Daran lässt sich auch ablesen, dass hier Entwicklungspotential besteht, selbst wenn als gut zu bezeichnende Gesamtzustimmungswerte erreicht wurden und sicherlich einiges aus Entwicklungsprozessen resultiert.

Tabelle 54 Abschlussfragebogen (FBA), Item 39

FBA/ Item- Nr.	n=15	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
39	Meine Aufgaben sind genau richtig für mich: Nicht zu leicht und nicht zu schwer	1,5	1 (7%)	5 (33%)	9 (60%)	0

Beispielsweise erklärten einige Schülerinnen und Schüler „*nicht genug Arbeit für alle*“ zu haben (vgl. R-SPa4-0911/4), „*das ich keine viele Arbeit hatte*“ (R-SPa5-2411/4) und zeigten sich erst im Verlauf des Service-Learning mit der Menge an Aufgaben zufrieden, weil „*Jeder hatte eine Aufgabe*“ (R-SPa3-2212/3) und „*[...] wir genügend Arbeit hatten*“ (R-SPa5-2212/3).

### Anerkennungs- und kooperationsfreundliches Umfeld

Ein anerkennungs- und kooperationsfreundliches Umfeld lässt sich mit zu den Qualitätskriterien für Service-Learning rechnen, die bereits bei der Konzeption berücksichtigt wurden. Dass dies erfolgreich eingeplant worden war, belegen die Ergebnisse der Analyse der

Daten und die Aussagen der Schülerinnen und Schüler. Dabei werden hier zunächst die Ergebnisse dargestellt, die in Zusammenhang mit Kooperation stehen.

Unter Kooperationsfreundlichkeit in einem Umfeld lassen sich verschiedene Aspekte ordnen. Innerhalb der Schule stehen die Rahmenbedingungen wie beispielsweise die räumliche oder zeitliche Ausstattung im Mittelpunkt. Auch die prinzipielle Unterstützung und Förderung des Service-Learning durch die Schulleitung, die Planung des Stundenplans kann als kooperierendes schulisches Umfeld verstanden werden. Die bereits dargelegten Mitbestimmungs- und Verantwortungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Engagements lassen sich mit anführen.

Dazu kommen konkrete Unterstützungen beispielsweise durch Lehrkräfte oder auch Sachaufwandsträger.

Diese werden von Schülerinnen und Schülern positiv wahrgenommen. Belege finden sich dafür in den Schülerinterviews und im Abschlussfragebogen.

So stimmt eine deutliche Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mindestens teilweise der Aussage zu, dass im Service-Learning Leute mit ganz unterschiedlichem Alter zusammengearbeitet (vgl. Tab. 60) und zudem mit außerschulischen Partnern kooperiert (vgl. Tab. 59) wird. Das gemeinsame Festlegen der Schritte wurde bereits im Vorherigen dargestellt. Dabei fühlen sich die Schülerinnen und Schüler von anderen Mitschülerinnen und Mitschülern, von Erwachsenen, von Lehrkräften und vom Bürgermeister bzw. der Verwaltung unterstützt und ernst genommen (vgl. Tab.n 55 bis 58), wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß. Im Fragebogen zur ersten Präsentationsveranstaltung führt demzufolge auch eine Schülerin aus, dass „Die Hilfe von jedem“ (FBP-SR2/8) besonders gut gewesen sei. Aus derselben Datenquelle lässt sich auch die gelungene „[...] gegenseitige Unterstützung der Schüler“ (FBP-AG5/8) ablesen.

17 von 19 Schülerinnen und Schülern bestätigen Hilfe durch erfahrene Erwachsene (vgl. Tab. 55), wozu aus Sicht der Lernenden auch Lehrkräfte zählen. Von Lehrkräften unterstützt sehen sich mindestens zum Teil alle befragten Schülerinnen und Schüler (vgl. Tab. 56).

Tabelle 55 Abschlussfragebogen (FBA), Item 18

FBA/ Item- Nr.	n=19	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu	Konkretisierungen:
18	Erfahrene Erwachsene helfen uns beim Service-Learning	1,52	1 (5%)	8 (42%)	9 (47%)	1(5%)	Die Erwachsenen haben keine Erfahrung (SR1)

So konkretisieren und fokussieren einige Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Präsentationsveranstaltung die Unterstützungsleistung durch die Lehrkräfte auf die Frage, was besonders geholfen habe. „Dass die Lehrkräfte uns geholfen haben bei dem [gemeint ist das Service-Learning]“ (FBP-SPa3/8), und werden die verantwortlichen Akteurinnen, Klassenleitung und Forschende immer wieder lobend von den Schülerinnen und Schülern erwähnt (vgl. FBP-SPC1/8, FBP-AS2/8, FBP-AEZ3/8).

Tabelle 56 Abschlussfragebogen (FBA), Item 51

FBA/ Item Nr.	n=15	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu	Konkretisierungen:
51	Unser Service-Learning wird von Lehrern unterstützt	1,22	0	10 (67%)	5 (33%)	0	

Immerhin erkennen ohne ablehnende Werte 80 % der Schülerinnen und Schüler eine Unterstützung durch den Bürgermeister und die Verwaltung (vgl. Tab. 57).

Tabelle 57 Abschlussfragebogen (FBA), Item 50

FBA/ Item- Nr.	n=15	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
50	Wir werden vom Bürgermeister und der Verwaltung an unserem Wohnort unterstützt	1,16	3 (20%)	7 (47%)	5 (33%)	0

Diese hohe Zustimmung resultiert aus den Erfahrungen, die beispielsweise die Handygruppe machen konnte, als es um die Werbung für den Handykurs im örtlichen Mitteilungsblatt ging bzw. um einen Plakataushang<sup>38</sup> im Rathaus dafür. Auch die Erfahrung, dass der Bürgermeister den Einladungen der Schülerinnen und Schüler zu den beiden Präsentationsveranstaltungen gefolgt war, dürfte diese Zustimmungswerte begründen.

Durch diese Wertschätzung der Arbeit fühlen sich die Schülerinnen und Schüler mit 65 % völliger und 30 % teilweiser Zustimmung ernstgenommen (vgl. Tab. 58). Auch aus der Abgabe von Verantwortung an die Schülerinnen und Schüler (vgl. Tab. 41) resultiert dieses Gefühl des ernstgenommen werden.

<sup>38</sup> Vgl. Anhang C1, C1-2



Tabelle 58 Abschlussfragebogen (FBA), Item 22

FBA/ Item- Nr.	n=20	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
22	Ich werde von Erwachsenen ernst genommen	1,25	1 (5%)	13 (65%)	6 (30%)	0

Dass dabei das Umfeld und das Engagement tatsächlich über die Schule hinausreicht, zeigen auch die Aussagen der Schülerinnen und Schüler zur Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern, die aus verschiedenen Kontexten und unterschiedlichen Altersklassen stammen (vgl. Tab.n 59, 60), wie auch die Einschätzungen dieser Partner.

Tabelle 59 Abschlussfragebogen (FBA), Item 48

FBA/ Item- Nr.	n=15	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
48	Wir arbeiten mit außerschulischen Partnern in unserem Umfeld zusammen	1,5	1 (7%)	4 (27%)	10 (66%)	0

Übereinstimmend positiv äußern sich die Studierenden der Universität Regensburg, dass die Zusammenarbeit viel Spaß gemacht habe, interessant und schön gewesen sei (vgl. ZFEr2/Z.8-12).

Die Teilnehmer des Handykurses bescheinigen eine gelungene „*Kommunikation mit älteren Herrschaften*“ (FBT4/4k).

Tabelle 60 Abschlussfragebogen (FBA), Item 32

FBA/ Item- Nr.	n=18	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
32	Im Service-Learning arbeiten Leute mit ganz unterschiedlichem Alter zusammen	1,61	0	9 (50%)	7 (39%)	2 (11%)

In engem Zusammenhang mit ernst genommen werden und Kooperation steht die Möglichkeit eigene Stärken einbringen zu können (vgl. Tab. 61). Die Anerkennung von Stärken stellt eine Wertschätzung dar und zählt zu den Faktoren eines anerkennungs- und kooperationsfreundlichen Umfeldes. Dass zwei der befragten Schülerinnen und Schüler im Gegensatz zu der Mehrheit von 90 % diesen Aspekt aus ihrer Sicht nicht erlebt haben ist bedauerlich.

Tabelle 61

Abschlussfragebogen (FBA), Item 15

FBA/ Item- Nr.	n=20	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
15	Ich kann meine Stärken in das Service-Learning einbringen	1,45	0	13 (65%)	5 (25%)	2 (10%)

## Zwischenfazit

An dieser Stelle soll ein Zwischenfazit gezogen werden, da die Aspekte „Anerkennung“ und „Die Unterstützung im Kollegium und in der Schulgemeinschaft“ einer eigenen ausführlichen Diskussion bedürfen.

Die Gelingensfaktoren, die von Celio et al. (2011) und Speck et al. (2013) identifiziert wurden, finden sich belegbar in der Analyse zum konkreten Service-Learning. Einige davon, die Reflexionsmöglichkeit, der echte Bedarf, die Kooperation mit außerschulischen Partnern zählen zu den Qualitätsmerkmalen für Service-Learning und werden damit als konstituierend angesehen. Daher wurden sie bereits bei der Konzeption beachtet.

Die „Anerkennung und Wertschätzung des Engagements in jeder angekündigten Form“ stellt ein Merkmal dar, welches in den deutschen Kriterienkatalog (vgl. Tab. 9) aufgenommen worden ist. Eine Vergabe von Zertifikaten bei einer Abschlussfeier stellt solch eine angekündigte Form der Anerkennung dar und kann als extrinsisch motivierender Faktor bezeichnet werden. Für die Schülerinnen und Schüler ist diese Art des Anreizes wichtig, um motiviert und zielgerichtet zu arbeiten, die Aussicht auf ein Zertifikat reicht aber nicht aus, um den Gelingensfaktor „Anerkennung“ zu erfüllen. Besonders für die Schülerschaft der Mittelschule hat sogenannte Verlaufsmotivation eine große Bedeutung. Aus diesem Grund wurde die Relevanz dieses Aspekts weitergehend untersucht.

„Die Unterstützung im Kollegium und in der Schulgemeinschaft“ lässt sich für die Schülerinnen und Schüler einerseits als bestätigt sehen und unter den Aspekt des förderlichen Umfeldes, wie beim vorherigen Punkt beschrieben, unterordnen. Andererseits lassen sich hier viele Bedeutungszusammenhänge zur Thematik Implementierung finden, so dass auch dieser Gelingensfaktor an späterer Stelle erst ausführlich thematisiert wird.

Für das konkrete Service-Learning, bei dem versucht worden war, die Qualitätskriterien für Service-Learning umzusetzen und die bereits bekannten Gelingensfaktoren zu berücksichtigen, wurden aufgrund der umfassenden Kontextanalyse und den Erkenntnissen aus dem ersten Designzyklus, m. E. aus der Kontextanalyse, Gestaltungsparameter eingeplant. Auf

Schülerebene wurde dabei Entscheidungsfreiheit als einer der entscheidenden Faktoren gesehen.

### **Entscheidungsfreiheit und Wechselmöglichkeit**

Bereits mehrfach wurde erwähnt, dass Freiwilligkeit ein Merkmal für Engagement ist. Dieses Merkmal konnte aufgrund der Tatsache, dass alle Schülerinnen und Schüler der Klasse beteiligt waren, auf den ersten Blick nicht verwirklicht werden. Durch die Planung mit verschiedenen Engagement-Partnern, -Orten und -Themenbereichen konnte diese ungünstige Ausgangssituation ein Stück weit behoben werden. Dies belegen neben Aussagen aus den Schülerinterviews auch die Angaben im Abschlussinterview. So bestätigen nahezu alle befragten Schülerinnen und Schüler, dass sie ihren Engagement-Bereich selbst wählen konnten. Dabei stimmt nahezu die eine Hälfte vollkommen zu, die andere Hälfte immerhin mit Einschränkungen (vgl. u. a. Tabellen 38, 39).

Dies liegt möglicherweise daran, dass die Schülerinnen und Schüler das Gefühl haben, sie hätten zwischen zwei Bereichen, innerschulisch und außerschulisch bzw. Schule als Ort und Seniorenheim, entscheiden können, innerhalb derer aber nochmals eine differenzierte Wahl gehabt zu haben. Darauf deutet der folgende Interviewausschnitt hin.

**I:** Wer hatte das Gefühl, dass er echt aussuchen konnte?

**AS2:** Ich nicht so. Ich konnte nur zwischen zwei Sachen aussuchen. Die anderen waren ja schon voll.

**I:** Was hast du aussuchen können?

**AS2:** Ja Altenheim oder dings, äh, Pausenverkauf. Ja, beim Altenheim sind ja die meisten Gruppen, damit wir mehr machen können.“ (IN1/Z. 131-136)

Dass trotz dieser Einschränkung bezüglich der Freiwilligkeit eine überwiegende Zufriedenheit und Freude an der Tätigkeit vorherrschte, beweist, dass es bei der Konzeption und der Durchführung des Service-Learning gelungen war, Schülerinnen und Schüler ausreichend Entscheidungsfreiheit und Mitbestimmungsmöglichkeit zu geben.

Für die Zufriedenheit im und mit dem Service-Learning spielen eine Reihe weiterer Faktoren eine Rolle, die bereits im Vorherigen belegt wurden, u. a. der Faktor der ausreichenden Zeit.

Ein Faktor, der ebenfalls sehr eng mit Zufriedenheit in Verbindung steht und der im induktiven Verfahren ermittelt und bestätigt werden konnte, ist die implizierte Wechselmöglichkeit.

Das Ermöglichen von Gruppenwechseln erweiterte die Entscheidungsfreiheit der Schülerinnen und Schüler. Die etwas kryptisch anmutende Aussage aus dem zweiten Schülerinterview zeigt deutlich den positiven Einfluss der Wechselmöglichkeit „[...] wenn wir die ganze Zeit zum Beispiel ich mach mit und hab kein Bock mehr, dann ich arbeite nicht gut, dann will ich einfach wechseln und wenn ich nicht wechseln konnte, dann ist schlecht.“ (IN2-AS1/Z.95-97). Der

Schüler, der aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse hier sehr umständlich und kaum verständlich spricht, beschreibt mit seiner Aussage, dass die Arbeitsleitung und Leistungsbereitschaft sinken, wenn Unzufriedenheit eintritt. Die Wechselmöglichkeit bietet hier einen Ausweg. Andere Schüler bejahen in den Interviews klar auf Nachfrage, ob ihnen die Wechselmöglichkeit wichtig gewesen sei. Dabei ist erstaunlich, dass unter diesen Schülerinnen und Schülern nur eine Schülerin davon Gebrauch gemacht hatte.

So führt beispielsweise eine Schülerin im Interview aus *„Also ich musste halt schauen, was ich hätte wechseln können, aber, ähm, ich hatte zwar ein paar Konflikte mit SR1, aber ich fand es eigentlich nie schlimm genug, dass ich hätte wechseln müssen oder so.“* (IN1-SR2/Z. 138-140)

Die hohe Bedeutung der Wechselmöglichkeit wird auch an der Aussage einer Schülerin deutlich, die vom ersten Designzyklus im Pausenverkauf in die Sturzpräventionsgymnastik im zweiten Designzyklus gewechselt hatte und unter anderem davon spricht, dass deshalb ihre Erwartungen übertroffen worden seien (vgl. IN1-AG5/Z. 108-121).

### **Anerkennung und Motivation**

Der Faktor Anerkennung gilt für Service-Learning gleichermaßen als Qualitätskriterium wie auch als Gelingensfaktor.

In der Literatur ist dabei häufig von Zertifikaten die Rede. Sicherlich gehen auch die Schülergedanken in diese Richtung, wenn sie, wie beim Aspekt der Zukunftsrelevanz angeben, dass ihnen das Engagement bei Bewerbungen einen Vorteil verschaffen könne (vgl. Tab. 50). Auch die Schüleraussage *„Ich war stolz auf mich als ich das Zertifikat in der Hand hatte [...]“* (ABR-AEZ1/3), aus dem sprachfrei motivierenden Reflexionsbogen deutet die Wichtigkeit dieser Anerkennungsform an. Häufig wird mit derartigen Abschlusszertifikaten von Lehrerseite aus durchaus erfolgreich versucht, Motivation zu erreichen und eine „Belohnung“ in Aussicht zu stellen, Schülerinnen und Schüler extrinsisch zu motivieren.

Für ein Service-Learning, das sich auf einen sehr langen Zeitraum erstreckt, bedarf es jedoch weiterer, vor allem intrinsischer Motivation. Einhergehend mit dem konstruktivistischem Lernbegriff bedeutet dies, dass der Einzelne von sich aus, individuell verschieden, Motive entwickelt, die zu bestimmten Verhaltensweisen führen.

Motivation kann als Antrieb bezeichnet werden. Für Service-Learning ist es von entscheidender Bedeutung, dass Motivation nicht nur zu Beginn hoch ist, sondern auch im Verlauf aufrechterhalten werden kann. Dazu tragen neben individuellen (Persönlichkeits-)Merkmale unbestritten Faktoren bei, die von außen das Denken des Einzelnen beeinflussen. Dazu gehören

Lob, Anerkennung, Wertschätzung und Feedback. Freude am Tun, Spaß und Selbstwirksamkeitserfahrungen tragen ebenfalls zu intrinsischer Motivation bei.

Tabelle 62 Abschlussfragebogen (FBA), Item 16 und 20

FBA/ Item- Nr.	n=19	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
16	Service-Learning macht mir Spaß	1,2	1 (5%)	15 (75%)	3 (15%)	1 (5%)
20	Es ist schade, dass das Service-Learning zu Ende ist	1,73	0	8 (42%)	8 (42%)	3 (16%)

Die Zustimmungswerte zu den Aussagen „Service-Learning macht mir Spaß“ mit einem Wert von 90 % und das damit verbundene Bedauern des Endes von immerhin 84 % der Schülerinnen und Schüler gesamt zeugen von einem hohen Maß an Vorhandensein dieser motivationsförderlichen Faktoren (vgl. Tab. 62). Nachdem die Zustimmung zu einer Fortführung des Service-Learning am Ende des ersten Designzyklus ähnlich hoch gewesen war, kann von einer gelungenen Verlaufsmotivation bis zum Ende ausgegangen werden.

Eine entsprechende unterrichtliche Ausrichtung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Teilerfolge rückgemeldet werden, bei Aufgaben persönliche Stärken beachtet werden, Bedürfnisse nach Selbständigkeit und Mitbestimmung regelmäßig erfüllt werden und emotionale Bezüge zu Lerninhalten bestehen (vgl. ISB 2020).

Neben den bereits vorgestellten Ergebnissen der Datenanalyse liefern weitere Schüleraussagen Belege für eine vorherrschende Kultur der Verlaufsmotivation.

So stimmen die Schülerinnen und Schüler mehrheitlich der Aussage zu, dass ihr Engagement Anerkennung erfährt (vgl. Tab. 63) und gebraucht würde (vgl. Tab. 67). Diese erfahrene Anerkennung, in unterschiedlichen Situationen und von unterschiedlicher Seite, lassen die Schülerinnen und Schüler Gefühle wie Stolz und Zufriedenheit erleben. Auf die Frage danach, worauf sie bei der ersten Präsentationsveranstaltung stolz seien, antworteten die Schülerinnen und Schüler durchaus sehr verschieden. Daraus ließen sich eher intrinsisch (z. B. der eigene Vortrag) und eher extrinsisch (z. B. das Gespräch mit dem Bürgermeister) motivierte Lernende identifizieren (vgl. z. B. FBP-SPa8/12; FBP-AG3/12, FBP-AEZ3/12).

Tabelle 63 Abschlussfragebogen (FBA), Item 23

FBA/ Item- Nr.	n=19	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
23	Ich erhalte Anerkennung für mein Engagement	1,52	0	10 (53 %)	8 (42%)	1 (5%)

Auch aus den wöchentlichen Reflexionsbögen konnten positive Gefühle wie Stolz, Motiviertheit und Zuversichtlichkeit in Zusammenhang mit dem Service-Learning nachgewiesen werden. Die Schülerinnen und Schüler konnten in der veränderten Version des Reflexionsbogens während der Durchführungsphase des zweiten Designzyklus, durch Ankreuzen festhalten, ob sie wenig, mittelmäßig oder stark an einer abgefragten Handlungsweise beteiligt waren und welche Gefühle in welchem Ausmaß erlebt wurden.

Die Auswertung, bei der die Daten in eine dreistufige Skala mit den Ziffern von 1 für wenig, 2 für mittelmäßig und 3 für stark übersetzt wurden, ergab, dass eher negativ konnotierten Gefühle wie Angst, Schuld, Gereiztheit oder Trauer als nur schwach ausgeprägt von den Schülerinnen und Schülern reflektiert wurden (vgl. Tab. 64).

Angst stellt einen lern- und motivationshemmenden Faktor dar. Nachdem ähnliche Werte auch während der Woche, also über den gesamten Zeitraum des zweiten Designzyklus von den Schülerinnen und Schülern reflektiert wurden, ist von überwiegender Abwesenheit dieses Faktors auszugehen. Damit kann auf ein motivations- und lernförderliches Klima geschlossen werden.

*Tabelle 64      Gefühle während des Service-Learning, Durchschnittsausprägung*

Gefühle bei Einzelsituationen während des Service-Learning (2. Designzyklus) Durchschnittswerte aller angegebenen Gefühlsausprägungen Ausprägungsmerkmale 1 = wenig 2 = ziemlich 3 = stark							n=69
motiviert	zuversichtlich	stolz	ruhig	traurig	schuldig	gereizt	ängstlich
2,28	2,43	2,31	2,08	1,40	1,32	1,50	1,27

Dafür sprechen auch Aussagen der Studierenden zum implizierten Erkundungstag dergestalt: „[...] war die Gruppe interessiert und hatte Fragen, die nicht auf den Aufträgen erwähnt waren.“ (ZFEr1/Z. 12-13),

„[...] zeigten sie sich gleich interessiert.“ (ZFEr2/Z. 4) und „alle waren sehr interessiert an der Beantwortung der Fragen“ (ZFEr3/Z. 13).

Einen engen Zusammenhang gibt es dabei mit dem sozialen Umfeld. Die Schülerinnen und Schüler machen sich Gedanken darüber, wie Mitmenschen, Familienangehörige und Eltern ihre Arbeit einschätzen. Wenn sie das Gefühl haben oder tatsächlich Belege dafür haben, dass

Mitmenschen und Eltern sich für die Arbeit interessieren und diese als wichtig wertschätzen, kann von Anerkennung und Motivationsförderung ausgegangen werden.

Bei der Untersuchungsgruppe liegt der Zustimmungswert, dass Mitmenschen und Eltern das Engagement richtig und wichtig fänden bei 85 %, bei Mitmenschen bzw. der Familie etwas darunter, bei 79 % gesamt (vgl. Tab. 65).

Tabelle 65 Abschlussfragebogen (FBA), Item 27 und 35

FBA/ Item- Nr.		M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
27	Meine Eltern finden das Service-Learning gut und sinnvoll n=20	1,05	3 (15%)	13 (65%)	4 (20%)	0
35	Meine Familie interessiert sich für meine Arbeit n=18	1,44	3 (17%)	6 (33%)	7 (39%)	2 (11%)

Als Indiz konkretisiert eine Schülerin, dass sie zuhause zwar eher selten über Geschehen im Unterricht sprechen würden, aber die Eltern bei den Präsentationsveranstaltungen gewesen seien (FBA-SR2/35k). Daraus lässt sich elterliches Interesse am Service-Learning ablesen und spricht dies, unabhängig von den hier dargestellten Gelingensfaktoren, dafür, dass Transparenz auch auf Seiten der Eltern erreicht worden war.

Darüber hinaus wurde Anerkennung von außen an die Schülerinnen und Schüler herangetragen, was eine gleichbleibend hohe Motivation begünstigt. Diese Anerkennung erfolgte beispielsweise über Berichte in den Medien, die als (positives) Feedback gewertet werden können.<sup>39</sup>

Dazu kommt die Anerkennung durch Mitschülerinnen und Mitschüler in der Schule, wie von der Schulleitung bestätigt wird, „[...] haben sie sich auch bei den anderen Klassen – gerade bei der parallelen M-Klasse – Respekt verschaffen können.“ (SLB/4).

Dieser Respekt, diese Wertschätzung ist ein bedeutender Aspekt für Motivation.

Gerade in Bezug auf die intrinsische Motivation nimmt das Erleben von Selbstwirksamkeit und Erfolg einen hohen Stellenwert ein. Auch dieses Erfolgs- und Selbstwirksamkeitserleben ist zum konkreten Service-Learning belegbar.

Etwa die Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler zeigte die Überzeugung, dass sie, die Jugendlichen, etwas in ihrer Umgebung verändern würden (vgl. Tab. 66). Dabei muss

<sup>39</sup> Vgl. Anhang A2

angemerkt werden, dass die Begriffsauffassung von Umgebung bei der Fragestellung nicht eindeutig festgestellt werden kann.

Diese Vermutung wird gestützt durch die Zustimmungsergebnisse der Aussage „Wir Jugendlichen verändern was“, hier stimmen mit Einschränkungen 87 % zu.

Tabelle 66 Abschlussfragebogen (FBA), Item 43 und 46

FBA/ Item- Nr.	n=15	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
43	Ich kann mit Service-Learning etwas in meiner Umgebung verändern	1,66	4 (27%)	2 (11%)	5 (33%)	4 (27%)
46	Wir Jugendlichen verändern etwas	1,33	1 (7%)	8 (53%)	5 (33%)	1 (7%)

Einen noch höheren Zustimmungswert erreicht die Aussage, dass die Tätigkeiten im Service-Learning von anderen gebraucht werden würden. Dies entspricht nicht nur dem Qualitätskriterium für Service-Learning nach der Begegnung von echten Bedarfen, sondern spiegelt in vorliegendem Fall auch die belegbar erlebte Selbstwirksamkeit, die bereits mehrfach als förderlicher Faktor benannt und belegt worden ist (vgl. Tab. 67).

Tabelle 67 Abschlussfragebogen (FBA), Item 44

FBA/ Item- Nr.	n=15	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
44	Meine Arbeit wird von anderen gebraucht	1,38	1 (7%)	6 (40%)	7 (47%)	1 (7%)

Konkretisiert wird dieses Erleben der Selbstwirksamkeit in den Schülerinterviews.

„Meins war so, wenn ich denen erklärt habe und die haben das erst also so sofort verstanden [...] Dann hat mich stolz gemacht. [...] Das war super, weil ich dachte mir immer mit älteren Menschen kann man nicht umgehen und so, aber mir ist es klar geworden, dass mit denen, wenn man halt genug kennt, kann man mit denen umgehen.“ (vgl. IN2/Z. 280-282)

Auch zur Beurteilung der Motivation können die zusätzlich erhobenen und ausgewerteten Daten aus den veränderten Reflexionsbögen des zweiten Designzyklus herangezogen werden. Die Auswertung ergab für das Motivationsniveau im Mittel einen Wert von 2,28, also mindestens auf mittelmäßigem Niveau (vgl. Tab. 64).

Gefragt nach der Motivation während der gesamten Woche lag der Wert etwas höher bei 2,36. Dass dieser Wert höher ist, liegt möglicherweise daran, dass Situationen beschrieben wurden, die häufig sehr leicht „beschreibbar“ waren und im konkreten Moment des Schreibens kaum eine weitere, auf Emotionen bezogene Beantwortung erlaubten oder vertiefte



Auseinandersetzung erforderten, wie z. B. die Antwort „*Ich zeigte SPa6 den Komposthaufen*“ (R-SPa12-1512/10).

Dass hier die Unlust Fragen in der geforderten Art und Weise zu beantworten, in anderen Worten eine Ablehnung der Schreibtätigkeit als solche eine Rolle spielen könnte, belegen Aussagen zu den Reflexionsbögen in den Schülerinterviews.

Also war halt jede Woche irgendwie das gleiche Blatt [...]

Unnötig[...]

Da wussten wir halt irgendwie nicht was wir hinschreiben sollen, weil es halt immer das gleiche ist was wir hingeschrieben haben, weil zum Beispiel mit dieser Situation, und dann haben wir es halt irgendwann nicht mehr ausgefüllt und dann war es halt bei irgendeiner Aufgabe wieder das gleiche und dann wollten wir halt nicht alles jede Woche wieder das gleiche hinschreiben.“ (IN1/Z.459-463)

Die letzte Aussage lässt sich aber nicht nur als Unlust interpretieren, sondern auch dahingehend, dass möglicherweise eine Art Druck empfunden wurde, sich immer neue Antworten zu überlegen, was sich möglicherweise hemmend auswirkte und eine Erklärung für die bemängelte Verkürztheit der Antworten (vgl. 14.3) liefert.

Im Hinblick auf Motivation, Erfolgserleben und Selbstwirksamkeit spielen Emotionen eine entscheidende Rolle. Nachdem bei den positiv konnotierten Gefühlen überall Werte über 2 angegeben wurden (vgl. Tab. 64), kann gefolgert werden, dass die Schülerinnen und Schüler auch zu Selbstanerkennung und Selbstbewusstsein in der Lage sind. Letzteres belegen die vielen Aussagen in den Reflexionsbögen wie „*Mit Fremden reden, selbstbewusster reden*“ (R-SPC4-1210/5) oder auch die Bestätigung durch Außenstehende wie [die Schülerinnen und Schüler] sind „*Selbstbewusster und können besser erklären*“ (FBT3/4k).

### **Zwischenfazit zu den Gelingensfaktoren Anerkennung und Motivation**

Der von Speck u. a. (2013) definierte Gelingensfaktor „Anerkennung in jeder angekündigten Form“ reicht für den Mittelschulbereich nicht aus. Beispielsweise kann ein in Aussicht gestelltes Zertifikat als Anerkennung die Motivation anschieben, sicher aber nicht über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten. Auch von Lehrkräften gegebenes Feedback und Lob reichen nicht. Schülerinnen und Schüler dieser Schulart bedürfen konsequenter Bemühungen intrinsische Motivation zu fördern, gegebenenfalls auch verstärkter extrinsischen Motivation, wie man sie aus Lernverstärkungsprogrammen kennt. Dabei müssen Selbstwirksamkeitserleben und Attribuierungsstile in Richtung Erfolgsorientierung ermöglicht werden.

Das konzipierte Service-Learning enthält durch die Konzeption mit verschiedenen Gruppen, der damit verbundenen Wechselmöglichkeit und Entscheidungsfreiheit, den verschiedenen Medienberichten und den Anlässen, in denen Schülerinnen und Schüler Würdigung und Wertschätzung ihres Engagements erfahren notwendige Gestaltungsparameter und Gelingensfaktoren für die Schülerschaft der Mittelschule. Hinzu kommen Situationen, die Emotionen hervorrufen, welche dafür verantwortlich sind, dass die Leistungsbereitschaft und Motivation der Schülerinnen und Schüler aufrecht erhalten bleibt.

### ***Gelingensfaktor „Ankerereignisse“***

Bereits bei der Auswertung des ersten Designzyklus konnte festgestellt werden, dass die Reflexionsbögen nach der ersten Präsentationsveranstaltung zuverlässiger ausgefüllt und abgegeben wurden. Insgesamt wurde von der Klassenleitung und der Schulleitung bemerkt, dass nach diesem Ereignis ein besonderes Redebedürfnis der Schülerinnen und Schüler ausgemacht werden konnte. Dadurch entstand die Idee besondere Ereignisse zu identifizieren und möglicherweise solche Ereignisse einplanen zu können. Die während der Evaluation des ersten Designzyklus bzw. während der Entwicklung des zweiten Designzyklus angedachten „Ankerereignisse“ (vgl. 15.3) erwiesen sich als angemessene Ideen. Bei der Analyse beider Service-Learning Durchführungen stellte sich heraus, dass tatsächlich auch nach dem gemeinsamen Erkundungstag mit Studierenden der Universität Regensburg, nach der gemeinschaftlich geplanten und durchgeführten Weihnachtsfeier im Seniorenheim die Rücklaufquoten höher waren. Für die Gruppe Pausenverkauf stieg die Rücklaufquote nach dem Warentest mit einer Studierenden der Uni Regensburg, bei den Gruppen Zeitungsrunde und Reporter nach dem Besuch eines Redakteurs der Mittelbayerischen Zeitung.

Daraus wurde geschlussfolgert, dass besondere Ereignisse die Motivation und Leistungsbereitschaft erhöhen. Diese Annahme wird gestützt durch die häufige Erwähnung bzw. das Erinnern an eben diese Ereignisse.

So wurden bei den Reflexionsbögen die Weihnachtsfeier von immerhin einem Drittel der Schülerinnen und Schüler zur Beschreibung einer Situation aus dem Service-Learning gewählt und gaben die Schülerinnen und Schüler an, dass sie die Situation mindestens stark zum Nachdenken angeregt hatte.

Die gilt auch für diejenigen Schüler, die über die Vorbereitungen zur Präsentationsveranstaltung reflektiert haben.

Besonders im sprachfrei motivierenden Reflexionsbogen werden diese „Ankerereignisse“ thematisiert, wenn eine Vielzahl von Antworten mit der Weihnachtsfeier und den Präsentationen verbunden ist und immer wieder der Zusammenhang hergestellt wird zwischen glücklichen, zufriedenstellenden Momenten, Lob und Anerkennung mit diesen Ereignissen. Dabei werden diese Ereignisse, auch von einem Schüler die Erkundung in den Arcaden, als wertvollste Erinnerung bezeichnet.

Um nur einige Beispiele zu nennen: *„Ich war stolz und glücklich als wir das ganze Lob bekommen haben“* (ABR-SR2/3), *„Ich werde nie vergessen wie glücklich wir immer waren nach den Präsentationen; ich fand die ganze Zeit toll und werde es nie vergessen“* (ABR-SR2/7), *„Bei der Weihnachtsfeier“* (ABR-AEZ2/3), *„Dass wir von allen gelobt wurden; dass es allen gefallen hat“* (ABR-SR1/3), *„Mein glücklichster Moment war, als wir das Buffet für die Präsentationen fertig hatten“* (ABR-SPa1/3), *„die Stunden, die Weihnachtsfeier, den Spaß mit den Senioren“* (ABR-AG2/7), *„An der Weihnachtsfeier wie sich die Senioren gefreut haben; glücklich war ich“* (ABR-AG1/3).

Auch in den Interviews mit den Schülerinnen und Schülern stellten die Präsentationsveranstaltungen einen Anker für eine Vielzahl von Reflexionen dar, z. B. wenn die Schülerinnen und Schüler ihre eigene positive Entwicklung reflektieren.<sup>40</sup>

### ***Gelingensfaktoren, die über die Ebene der Schülerinnen und Schüler hinausgehen***

Alle bisherigen Ausführungen fokussieren, wie auch die Mehrzahl der Forschungsarbeiten, die Ebene der Schülerinnen und Schüler. Während die Kooperation mit außerschulischen Partnern als Qualitätskriterium gilt, die „Unterstützung im Kollegium und in der Schulgemeinschaft“ (Speck et al. 2013) als Gelingensfaktor identifiziert wird, erfolgt nur wenig wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den betroffenen Ebenen im Hinblick auf Gestaltung. In Bezug auf Demokratiebildung konnten Schneider und Gerold (2018) für die Lehrerebene zusätzliche Gelingensfaktoren identifizieren. Dazu gehören als Erkenntnisse aus deren Studie, dass die Lehrkräfte über die für Demokratiebildung relevanten Kompetenzen verfügen müssen, der Demokratiebildung ein hoher Stellenwert in der Aus- und Fortbildung zugemessen wird, Demokratiebildung einen hohen Stellenwert an der Schule einnimmt und Lehrkräfte ihr Verhalten als selbstwirksam empfinden (vgl. ebd., 8). Für vorliegende Forschungsarbeit geht es in erster Linie um das Format Service-Learning, welches zur Zielsetzung Demokratiebildung

---

<sup>40</sup> Vgl. Anhang C4, C4-3 und C4-4

im Unterricht eingesetzt wird. Dabei lassen sich die von Schneider und Gerold geforderten Gelingensfaktoren innerhalb der Schule des Untersuchungsdesigns bestätigen, wenn beispielsweise politische Donnerstage und U18-Wahlen regelmäßig stattfinden. Service-Learning erfüllt immanent die geforderten Aspekte zur Förderung von Demokratiekompetenz wie bereits dargestellt. Der Gelingensfaktor, der von Speck et al. (2013) in Bezug auf Kollegialität identifiziert wurde, muss dahingehend interpretiert und verwirklicht werden, dass bei positiven Wirkungen und erfüllten Erwartungen Implementierung im Rahmen des DBR vorangetrieben werden kann. Die Erwartungen, die für die Schülerebene von Speck et al. formuliert worden waren, wurden nachgewiesenermaßen erfüllt. Die Autorin geht aber davon aus, dass auch die Erwartungen anderer Beteiligten im Hinblick auf ihr eigenes Umfeld erfüllt sein müssen bzw. erfüllt werden müssen, damit Service-Learning als Format in der Mittelschule erfolgreich sein kann.

### ***Gelingensfaktoren in Bezug auf Kooperationspartner und Eltern***

Speck et al. (2013) identifizierten den Gelingensfaktor Transparenz für Schülerinnen und Schüler. Transparenz trägt auch entscheidend auf Seiten der anderen Beteiligten mit dazu bei, dass Service-Learning gelingen kann.

Die Heimleitung und das Personal formulierten den Wunsch nach Kenntnissen zur curricularen Anbindung bereits in der Vorabhebung (z. B. AT1/2), transparentes Vorgehen den Eltern gegenüber wurde durch den Einbezug der Praxiserfahrungen als Erfolgskriterium bereits bei der Entwicklung mit eingeplant.

Dabei sollte Transparenz durch möglichst enge Zusammenarbeit mit großer Offenheit erreicht werden.

Um diese Transparenz zu erreichen, wurden Maßnahmen konzipiert. Dazu gehörten neben der Beantwortung aller Fragen, die Planung der Präsentationsveranstaltungen und eines Elternabends.<sup>41</sup>

Weitere Maßnahmen dieser Ebenen übergreifenden Transparenz waren die Information des Sachaufwandsträgers, sowie des Elternbeirats. Diese Information erfolgte durch die Schulleitung, durch die beteiligte Lehrkraft und die Forschende, wie auch durch Schülerinnen und Schüler bei den Präsentationsveranstaltungen.

---

<sup>41</sup> Vgl. Anhang C1, C1-2 und C1-7

Aus der Analyse der Dokumente konnte festgestellt werden, dass die Transparenz beim durchgeführten Service-Learning für das Personal des Seniorenheims als zu gering eingeschätzt wird. Während sich die Heimleitung als stets gut informiert bezeichnet, bemängeln die Angestellten, häufig zu wenig gewusst zu haben. Ein Stück weit konnte dieser Mangel bei den Präsentationsveranstaltungen, zu denen Leitung, Personal und Klientel eingeladen wurden, ausgeglichen werden.

Dass Transparenz auch für die Eltern einen hohen Stellenwert hat und Service-Learning begünstigt, belegen die Zahlen aus Vorherigem zum Faktor Anerkennung. Das Wissen um Inhalte und den Einsatz von Service-Learning führte zu den hohen Werten bei Eltern. Auch die Tatsache, dass nahezu alle Eltern der Einladung zu den Präsentationsveranstaltungen gefolgt waren, bestätigt dies. Die Schulleitung bemerkte dazu, dass manche Schülerinnen und Schüler ihre Eltern zum ersten Mal innerhalb ihrer Schullaufbahn in der Schule gehabt hätten (vgl. SLB/5). Dies belegt zusätzlich eine weitere erfahrene Wertschätzung und stellt möglicherweise einen Aspekt eines außergewöhnlichen Ereignisses, eines „Ankerereignisses“, für Mittelschülerinnen und Mittelschüler dar.

Die Erwartung, dass die Schülerinnen und Schüler echten Bedarfen begegnen, kann auch für die Ebene der Schule als Engagement-Partner und das Seniorenheim mehrheitlich als erfüllt angesehen werden. So wurde das Personal durch die Gruppen „Spiele“ und „Sturzpräventionsgymnastik“ tatsächlich entlastet. Bei der Gruppe „Einkaufsservice/Zeitungsrunde“ kann nur ansatzweise davon gesprochen werden. Einerseits belegt dies die Einschätzung der Schüler, die die eigene Gruppenarbeit sehr kritisch im Gegensatz zur Gesamtbeurteilung des Service-Learning reflektieren, andererseits auch der Zeitungsartikel, der doch schonungslos von „holprigem“ Vorlesen spricht.

Bei den beiden erstgenannten Gruppen ist nicht nur von Entlastung des Personals in einem Zeitungsartikel die Rede, auch die Heimleitung bezeichnet die Schülerinnen und Schüler während des zweiten Designzyklus als echte Hilfe.

Bei den Gruppen, die mit der Schule ihren Kooperationsvertrag geschlossen hatten, kann die Erwartung der Schulfamilie nach dem Angebot eines gesunden Pausenverkaufs als durchaus erfüllt angesehen werden. Der sich entwickelte und erfüllte Bedarf nach einem „Cateringservice“ stellt ein weiteres Beispiel für den Erfolg, für Anerkennung und Würdigung dar: Die Lehrkraft, die als erstes nachfragte, traute den Schülerinnen und Schüler die Aufgabe zu.

Während die Seniorinnen und Senioren im Heim nur bedingt das Angebot durch die Schülerinnen und Schüler beurteilen konnten und Informationen nur durch Dritte, also Leitung und Personal, weitergegeben wurden, belegt die Umfrage, die die Schülerinnen und Schüler des Handykurses unter ihren Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmern durchgeführt haben, dass die Erwartungen nach Hilfe bei den neuen Medien tatsächlich erfüllt wurden.

Die Gruppe der Reporter konnte die Erwartungen nach Information und Öffentlichkeitsarbeit durch Beiträge für den Internetauftritt erfüllen, ebenso wie die Erwartung, dass die Gruppen untereinander und voneinander Informationen erhalten (vgl. Tab. 68). Die Berichte in der Regionalpresse trugen zusätzlich bei.

Tabelle 68 Abschlussfragebogen (FBA), Item 26

FBA/ Item- Nr.	n=19	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
26	Über das Projekt wird in den Medien berichtet	1,05	5 (26%)	9 (47%)	4 (21%)	1 (5%)

Neben den anderen Zielen bzw. Wirkungen der Präsentationsveranstaltungen (z. B. Vorbereitung auf die leittextbasierte Projektprüfung, Präsentationsveranstaltung als „Ankerereignis“) erfüllten diese Veranstaltungen auch den Bedarf bzw. die Erwartung nach öffentlicher Information (Tab. 69).

Tabelle 69 Abschlussfragebogen (FBA), Item 28

FBA/ Item- Nr.	n=20	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu
28	Wir präsentieren die Projektergebnisse öffentlich	1,3	0	15 (75%)	4 (20%)	1 (5%)

Ein weiterer Beleg für die Transparenz und die Information aller Beteiligten als auch für die Wertschätzung und Anerkennung, die in den Schülerbefragungen zum Teil noch nicht berücksichtigt werden konnten, sind die erschienen Zeitungsartikel nach dem Service-Learning zur Verleihung des Demokratiesiegels für Schule, in dem das Service-Learning als Merkmal gewürdigt wird. Auch die Erwähnung des Engagements in der Abschlussrede der Schulleitung ist ein Indiz für die Transparenz, Öffentlichkeitsarbeit und Wertschätzung. Die Erwartung und Anforderung nach Wertschätzung kann damit auf allen Ebenen als erfüllt angesehen werden.<sup>42</sup> Wertschätzung der Bemühungen der Lehrkräfte wurde bereits von Speck et al. (2013) als Gelingensfaktor unter dem Begriff „Unterstützung im Kollegium und in der Schulgemeinschaft“ mitimpliziert. Darüber hinaus machen aber noch weitere

<sup>42</sup> Vgl. A2, z. B. A2-2

Gestaltungsparameter diese Unterstützung, auch die Erwartung darauf, aus. Zwei Erwartungen, die im Vorfeld des konkreten Service-Learning durch die Klassenleitung formuliert worden waren, waren das Vorhandensein von entsprechendem unterstützendem Material und die inhaltliche Ausgestaltung, durch die keine zusätzliche Arbeit anfallen sollte. Das Material erfüllte konzeptionell die Erwartungen der Lehrkraft und der Schulleitung. Der komplett ausgearbeitete Stoffverteilungsplan ermöglichte mit den entsprechend vorbereiteten Unterrichtsmaterialien einen Verlauf, der keinen zusätzlichen Arbeitsaufwand erforderte. Die Aufgabenstellungen wurden in die Wochenpläne als Hausaufgaben übernommen. Probearbeiten in Deutsch wurden nach Vorlage des Formats des qualifizierenden Mittelschulabschlusses mit der thematischen Ausrichtung an den Themen des Lehrplans für das Fach AWT/Wirtschaft und Beruf durchgeführt. Die Vorbereitung der Präsentationsveranstaltungen wurde als Probeprojekt laut Lehrplan gewertet und durchgeführt. Die verbindlich vorgeschriebenen Erkundungen und Expertenbefragungen wurden in thematischer Anknüpfung an die Gruppen des Service-Learning durchgeführt. Einzelne Inhalte nicht verbindlich vorgeschriebener Methoden, wie beispielsweise Schülerfirma (vgl. Gruppe „Pausenverkauf/Catering“), konnten in Ansätzen in den Service-Learning Angeboten verwirklicht werden, wie auch optionale Inhalte aus dem Lehrplan, im konkreten Fall des Warentest.

Durch die Unterordnungen der Inhalte und Methoden des Fachs AWT/Wirtschaft und Beruf wie auch durch die stundenplanmäßige Verankerung konnte erreicht werden, dass nur wenig zusätzlicher Arbeits- und Zeitaufwand für die Klassenleitung erforderlich wurde. Zudem trug die personelle Unterstützung durch die Forschende, wie auch durch Studierende der Universität Regensburg bei.

Die projektorientierte Arbeitsweise und das problemlösende Denken, wie im Lehrplan gefordert, wurden der Methodik und Theorie von Service-Learning gemäß permanent umgesetzt, sei es durch die Planung kompletter Stunden bei der Sturzpräventionsgymnastik, das gemeinsame Planen der Weihnachtsfeier gruppenübergreifend oder durch die Planung der Kurseinheiten der Handygruppe.

#### **17.2.4            Fazit zu Qualitätskriterien und Gelingensfaktoren**

*Service-Learning ist ein prozesshaftes Bildungsformat, bei dem realen Bedarfen einer Gemeinschaft mit gemeinnützigem, praktischem Engagement (Service) ausreichend lange begegnet wird, während zeitgleich und gleich wichtig adäquate, theoretische*

*Unterrichtsinhalte durch Reflexion damit verknüpft und durch didaktisch-methodische Aufbereitung zum individuellen konstruktivistischem Wissenserwerb (Learning) genutzt werden.*

Unter diesem Arbeitsbegriff war das Service-Learning für eine bayerische Mittelschulklasse der 8. bzw. 9. Jahrgangsstufe geplant worden.

Dabei wurden die bekannten und bereits durch Forschung belegten Qualitätskriterien des Formats Service-Learning und entsprechende Gelingensfaktoren eingeplant und berücksichtigt. Durch eine projektorientierte Vorgehensweise wurde den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, Wissen und Kompetenzziele durch praktisches Tätigwerden und das anschließende Reflektieren darüber zu erreichen, die Vorgaben des Lehrplans für die Mittelschule und allgemeine Bildungsziele zu erfüllen. Dabei wurden den Schülerinnen und Schülern im Sinne eines konstruktivistisch orientierten Lernbegriffs Hilfen und Unterstützung angeboten und Freiräume ermöglicht, selbstbestimmt und individuell zu lernen. Die Wirksamkeit der Konzeption und die Begünstigung durch die Gelingensfaktoren wurde nachgewiesen und mit Hilfe einer umfassenden Datenanalyse belegt. Die Qualitätsmerkmale nach echtem gesellschaftlichem Bedarf, nach Kooperation mit Partnern in der Praxis, nach Reflexion, nach ausreichender Dauer und Intensität, nach curricularer Anbindung und nach Würdigung wurden erfüllt, die didaktischen Prinzipien der Reflexion, Reziprozität und Realitätsbezug wurden dabei eingehalten.

Dabei konnten weitere Gelingensfaktoren, die sich aus der Berücksichtigung der Schülerschaft der Mittelschule und des Konstrukts der bayerischen Mittelschule ergeben, identifiziert werden. Diese Gelingensfaktoren stellen einerseits eine Neuerung gegenüber den bisherigen Gelingensfaktoren dar, andererseits Erweiterungen bereits identifizierter Faktoren.

Die von Speck et al. (2013) identifizierten Gelingensfaktoren wurden nachgewiesen und werden nach Datenanalyse und Interpretation für den Mittelschulbereich erweitert und ergänzt, durch

- ➔ Transparenz für alle Beteiligten
- ➔ Anerkennung und Verlaufsmotivation für alle Beteiligten
- ➔ Öffentlichkeitsarbeit als eigenständige Form der Anerkennung und Würdigung
- ➔ Das Vorhandensein geplanter „Ankerereignisse“ in ausreichender Zahl
- ➔ Reflexionsinstrumente, die der speziellen Schülerschaft Rechnung tragen.

### **17.3                      Zwischenfazit - Folgerungen und Beitrag zur Forschungsfrage**



Der bisherige Beitrag zur übergeordneten Forschungsfrage nach der Gestaltung von Service-Learning für Mittelschulen kann damit zusammengefasst werden, dass Service-Learning neben den bekannten Kriterien die Besonderheit der Mittelschule und ihrer Akteure berücksichtigen muss.

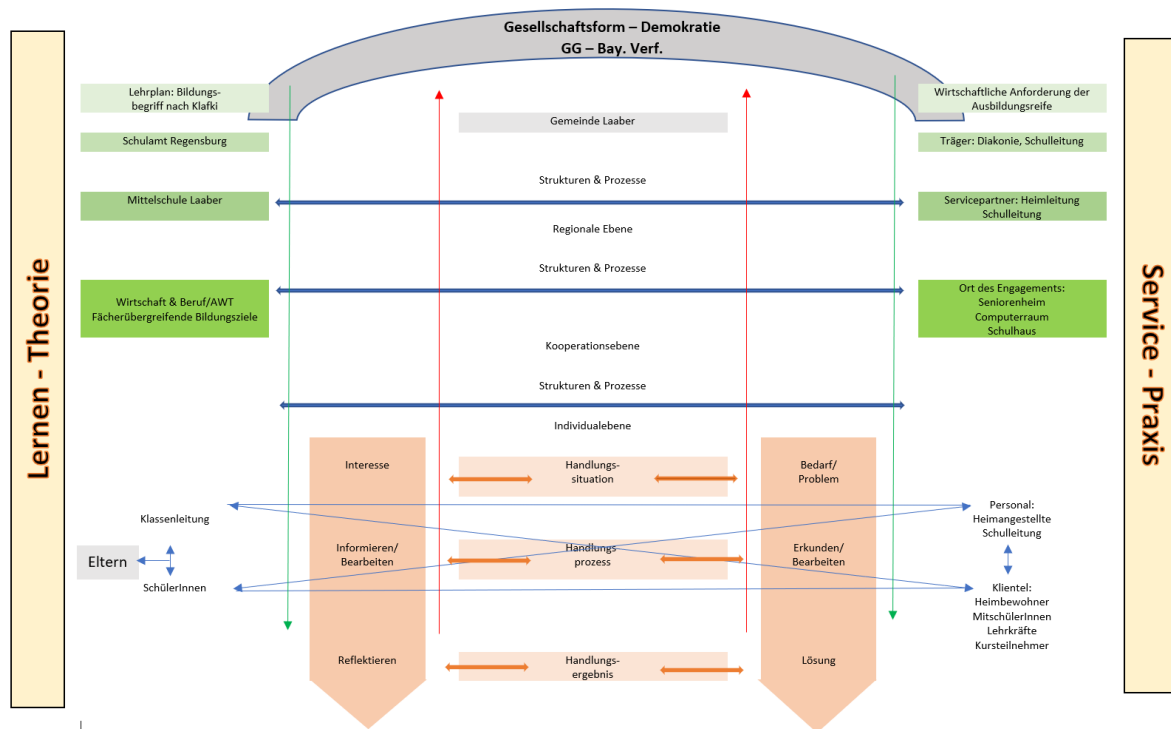


Abbildung 21 Rahmen-Prozess-Modell von Service-Learning in der Bayerischen Mittelschule mit Bezug zum konkreten Service-Learning

Die unmittelbar aus dem Mittelschulbereich heraus identifizierten Gelingensfaktoren müssen durch entsprechende Gestaltung, also Planung und Konzeption ermöglicht und impliziert werden.

Damit ergibt sich die Notwendigkeit die erweiterten und neu gewonnen Faktoren für ein in der Mittelschule erfolgreiches Service-Learning zu definieren und auf ihre Planbarkeit hin zu überprüfen. Die vier erweiterten bzw. neu definierten Gestaltungsparmeter stehen in engem Zusammenhang und bedingen und verstärken sich gegenseitig.

Dabei setzen sie auf und für verschiedene Ebenen an, die aus dem Rahmen-Prozess-Modell sichtbar werden. Zur Verortung und Bewertung von Ergebnissen, auch als Gedankenstütze, kann das entwickelte Rahmen-Prozess-Modell unter Berücksichtigung der Konkretisierung im Untersuchungsfeld an dieser Stelle herangezogen werden.

### 17.3.1 Gelingensfaktor „Transparenz für alle Beteiligten“

Die Transparenz für die Beteiligten wie sie in einigen Forschungsberichten nachgewiesen worden sind, konnten durch die unter 17.2 beschriebenen und evaluierten Maßnahmen in dargelegtem Umfang während des Forschungsprozesses erreicht werden. Dabei wurden im konkreten Design alle im Rahmen-Prozess-Modell angegebene Akteure der Individualebene, zwischen denen nach Reinders (2016) und anderen Autoren Austauschprozesse ablaufen, berücksichtigt: Die Schülerinnen und Schüler, die Lehrkräfte und die Eltern auf der Seite des Learnings und das Personal und Klientel auf der Seite des Service. Durch die curriculare Anbindung an das Fach Wirtschaft und Beruf, bzw. AWT und die Auswahl des Engagements bestehen diese beiden Akteure auf individueller Ebene aus dem Heim- und Schulpersonal, wie auch aus Heimbewohnerinnen und -bewohnern, Mitschülerinnen und Schülern, Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Handykurses. Sie alle agieren miteinander und untereinander, sind verbunden und verwoben durch verschiedene Handlungsprozesse.

Als Erfolgsfaktor für zufriedenstellende Handlungsergebnisse wird dabei die Transparenz gesehen, deren Nachweis bereits erfolgt ist. Als Erweiterung oder Präzisierung wird aufgrund der Ergebnisse aus den beiden Designzyklen die Erkenntnis gewonnen, dass der Gelingensfaktor Transparenz für *alle* Beteiligten Bedeutung hat.

Nach Auffassung des Heimpersonals wurden im Vorfeld und teils während der Durchführung zu wenig Informationen weitergegeben, was zu Irritationen führte. Das offene Gespräch und die Präsentationsveranstaltungen konnten diese Lücke zum Teil schließen.

Für die Eltern wurde Transparenz durch einen Informationsabend zu Beginn des Service-Learning und durch die beiden Präsentationsveranstaltungen erreicht. Dabei ist davon auszugehen, dass das Interesse der Eltern an schulischen Inhalten so geweckt werden und durch Nachfragen der Eltern an die eigenen Kinder noch weitere Transparenz gewährleistet werden konnte. Auf dieses Nachfragen lässt die Beantwortung der Items 27 und 35 aus dem Abschlussfragebogen schließen (vgl. Tab. 65). Das im Modell angedeutete Spannungsdreieck zwischen Lehrkraft, Schülerin oder Schüler und Eltern kann dadurch ein Stück weit „entspannt“ werden und Eltern als Partner im Prozess des Lernens, der Entwicklung und der Schulentwicklung gesehen werden.

Für die Schülerinnen und Schüler wurde Transparenz durch die vorgeschaltete Unterrichtssequenz und die gegenseitige Information durch den Einsatz des Reporterteams erreicht. Dieses Reporterteam konnte durch entsprechende Veröffentlichungen auf der Schulhomepage für Transparenz auch auf Seiten der Praxis sorgen.

Auch eine breitere Öffentlichkeit konnte damit erreicht werden. Übergeordnete Ebenen wurden mit in den Fokus genommen, wenn z. B. Elternbeirat, Schulleitung oder Bürgermeister Einladungen zu Präsentationsveranstaltungen erhielten.

Diese ebenenüberschreitende Transparenz begünstigte auch die Vielzahl an Erwähnungen bzw. Berichten zum Service-Learning in der Tagespresse.

Dadurch kann die Forderung nach „Transparenz für alle“ als Gelingensfaktor nicht nur auf Individualebene identifiziert werden, sondern stellt auch einen Erfolgsgaranten für eine Verbreitung des Bildungsformats dar.

### **17.3.2            Gelingensfaktor „Anerkennung und Verlaufsmotivation für alle Beteiligten“**

Ähnliche Folgerungen und Forderungen lassen sich für die Gelingensfaktoren Anerkennung und Motivation aus dem DBR ableiten. Anerkennung, die für ein hohes Motivationsniveau aller Beteiligten sorgt, ist abhängig von einer Vielzahl von Faktoren, u. a. vom Geschick der Schulleitung die Arbeit der Lehrkräfte zu würdigen, dem methodisch-didaktischen Geschick der Lehrkräfte, konstruktives Feedback an die Schülerinnen und Schüler zu geben, von der Fähigkeit Lernprozesse so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler Erfolge erleben und damit sich selbst bestätigen können, ihre Fähigkeit zu positiver Selbstreflexion zu entwickeln. Diese Anerkennung und Motivation ist durch die Planung konkreter Reflexionsphasen mit allen Beteiligten möglich, in denen die Beteiligten wissen, dass ihre Reflexionsergebnisse und Meinungen wahr- und ernstgenommen werden.

Ein planbarer Aspekt Motivation zu gewährleisten ist die Einführung der Wechselmöglichkeit. Diese Wahl bzw. Wechselmöglichkeit muss auch für die Kooperationspartner und Lehrkräfte dergestalt gelten, dass ungünstige Gruppenzusammensetzungen oder ungünstig gewählte Einsatzorte einzelner Schülerinnen und Schüler durch Mitsprache von Seiten der Erwachsenen bzw. der Klientel revidiert werden können.

Dies bedeutet, dass von vorneherein eine Konzeption für die Mittelschule erfolgen muss, die mehrere Tätigkeitbereiche umfasst, den Schülerinnen und Schülern von Beginn an die Wahl lässt beim Tätigkeitsbereich wie auch beim Lernweg ein abwechslungsreiches Methodenangebot enthält und Gelegenheiten der Anerkennung und Wertschätzung impliziert werden.

Für den Mittelschulbereich ist dies durch die Einbindung des Methodencurriculums des Fachs Wirtschaft und Beruf/AWT möglich, wie nachgewiesen wurde.

Als planbare Gelegenheiten der Anerkennung und Wertschätzung sind wiederum die Präsentationsveranstaltungen zu sehen.

Durch entsprechende öffentliche Danksagungen von Schulleitung und Lehrkräften untereinander und an die Kooperationspartner kann Anerkennung und Wertschätzung gegenüber allen Beteiligten ermöglicht und Motivation erreicht werden, Service-Learning weiterhin zu unterstützen. Dies gilt auch in Bezug auf Sachaufwandsträger, die im Regelfall an positiver Außenwirkung ihrer Schulen interessiert sind. Auch damit erfolgt eine Ausweitung auf weitere Ebenen, wie sie im Rahmen-Prozess-Modell mit den nach oben zielenden Pfeilen dargestellt wird (vgl. z.B. Abb. 21).

### **17.3.3            Gelingensfaktor „Öffentlichkeitsarbeit als eigenständige Form der Anerkennung und Würdigung“**

Beide Gelingensfaktoren, die als für alle gültig und Ebenen übergreifend als im Forschungsprozess nachgewiesen gelten, stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit Öffentlichkeitsarbeit. Sie wird aufgrund der Erfahrungen und der nachweisbaren Effekte als eigenständige Form der Anerkennung und Würdigung definiert. Je öffentlicher und transparenter über etwas informiert wird, umso mehr Einfluss kann erreicht werden. Wenn Schülerinnen und Schüler öffentlich gelobt werden, ihre schulischen Aktivitäten in Zeitungsberichten gewürdigt werden, umso mehr erleben sie Selbstwirksamkeit und positive Gefühle. Gleiches gilt für Lehrkräfte wie auch für Kooperationspartner. Diese Öffentlichkeit herzustellen kann und muss geplant werden. Dazu eignen sich offizielle Anlässe wie Abschlussfeierlichkeiten und Feste ebenso wie die planbaren Präsentationsveranstaltungen. Dazu kommen die vorher bereits erwähnten Möglichkeiten der Veröffentlichungen in Schülerzeitungen, auf der Homepage oder in Gemeindeblättern. Auch hier sind wiederum alle Beteiligten betroffen und der Faktor reicht über Ebenen hinweg, wenn z. B. wie im zweiten Designzyklus alle Schülerinnen und Schüler in gemeinsamen Handlungsprozessen mit anderen Akteuren, auch gruppenübergreifend die Weihnachtsfeier im Seniorenheim planen und durchführen. Die Eltern und weitere Akteure können dabei als Unterstützer, Besucher, Zuschauer auftreten, ebenso wie Vertreter höherer Prozessebenen. Im konkreten Service-Learning war dies die Annahme der Einladung zur Weihnachtsfeier durch einen Vertreter der Diakonie. Selbst wenn mit Unsicherheiten behaftet ist diese „Öffentlichkeitsarbeit“ ein planbares Element für Service-Learning im Mittelschulbereich, welches zudem curriculare

Vorgaben miterfüllen kann und über die Individualebene hinausreicht. Das implizierte Selbstwirksamkeitserleben befördert wiederum weitere Anerkennung und Transparenz.

#### **17.3.4 Gelingensfaktor „Geplante ‚Ankerereignisse‘ in ausreichender Zahl“**

Das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit ist auch beim Gelingensfaktor „Ankerereignisse“ von entscheidender Bedeutung. Unter „Ankerereignissen“ ist nach einem ersten Testdesign im zweiten Designzyklus ein Geschehen zu verstehen, das über eine Komponente verfügt, die eine emotionale Reaktion hervorruft, so dass die Motivation steigt, das Geschehene zu wiederholen, fortzuführen oder künftig zu verhindern.

Planbare Präsentationsabende bzw. -veranstaltungen stellen „Ankerereignisse“ dar. Die im Vorherigen zitierte Weihnachtsfeier im Seniorenheim, wurde bereits beim Design als „Ankerereignis“ entworfen und als solches nachgewiesen. Für Service-Learning in der Mittelschule bedeutet dies, dass egal in welchem Tätigkeitsbereich oder mit welcher thematischen Ausrichtung das Service-Learning stattfindet, „Ankerereignisse“ von Lehrkräften eingeplant werden müssen. Dabei müssen Aufgaben innerhalb von Lernprozessen so geplant werden, dass die Ausführung, Reflexion und Konsequenz als „Ankerereignis“ von den Schülerinnen und Schülern empfunden werden kann. Beispielsweise weil sie öffentliche Würdigung bekommen oder Selbstwirksamkeit in erhöhtem Maß erleben.

Die Planbarkeit der Ankerereignisse durch die Lehrkraft ist dabei von der Kenntnis der persönlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, deren konkreten Interessen und deren „Emotionalisierbarkeit“ abhängig.

#### **17.3.5 Reflexionsmethoden für Mittelschülerinnen und Mittelschüler**

Reflexion als Qualitätskriterium von Service-Learning nimmt eine mehr als bedeutende Rolle ein. Nicht umsonst findet Reflexion in einigen Definitionen von Service-Learning Erwähnung (vgl. Reinders 2020, vgl. 6.2). Erst durch Reflexion kann Selbstwirksamkeit erlebt werden, Anerkennung und Würdigung richtig eingeschätzt und Selbstmotivation erfolgen. Gängige Methoden der Selbstreflexion wie Tagebücher oder Reflexionsbögen bedürfen einem hohen Maß an Selbstständigkeit und Leistungsmerkmalen wie Sorgfalt oder Leistungsbereitschaft und Leistungswille.

Diese sind in der Regel, und dies wurde durch den Einsatz psychologischer Testskalen in der Kontextanalyse im Vorfeld bestätigt, in der Schülerschaft der Mittelschule eher in geringem Ausmaß vorhanden. Während die methodische Ausgestaltung auch aus Sicht der Schülerinnen

und Schüler gelungen war, wie die vorherigen Ausführungen bereits mehrfach belegen, wurde das Unterrichtsmaterial von Seiten der Schülerinnen und Schüler eher kritisch und sehr unterschiedlich gesehen. Die Unterrichtsmappen für die Schülerinnen und Schüler, die als Art Leitfaden und zum Überarbeiten von Lerninhalten dienen sollten, wurden mit den Schüleraussagen

*„Die Fetten [Arbeitsmappen] da. Ja die waren schon gut.“, über  
„Ich habe die irgendwie nie angeguckt.“,  
„Ich habe mir die nie angeguckt, weil die irgendwie zu groß waren.“ bis zu  
„Ich habe das irgendwie zweimal durchgelesen am Anfang und dann wusste ich halt eigentlich schon was zu tun ist und ich habe das halt einfach nicht mehr gebraucht.“,*

bewertet (vgl. IN1/Z. 466-473) Daran kann die vorhandene Unlust zu schreiben, m. E. auch zu lesen oder sich mit etwas auf theoretischer Ebene strukturiert auseinander zu setzen, abgelesen werden. Die Erkundungsbögen, die bei der gemeinsamen Erkundung eingesetzt wurden, wurden hingegen von den Schülerinnen und Schülern als strukturierende und nützliche Hilfe während der Erkundung, als auch während der Nachbereitung bei der Gestaltung eines Plakats gesehen.

*„Die Studenten und wir haben da ja so auch sowas wie Fragebogen bekommen und dann wussten wir halt genau was wir machen sollten.“ (IN1/Z. 601-602)*

Die regelmäßig wöchentlich eingesetzten Reflexionsbögen wurden wie bereits mehrfach angemerkt aus Schülersicht eher als Last empfunden. Der empfundene Widerwille beim Ausfüllen der Reflexionsbögen wurde in den Schülerinterviews und am Verlauf der Rücklaufquoten im ersten Designzyklus deutlich. Dabei konnten letztere zwar durch eine zeitlich erweiterte Ausgestaltung erhöht werden, die inhaltliche Ausgestaltung blieb hinter den Erfahrungen und damit verbundenen Erwartungen aus geführten reflektierenden Dialogen zurück. Der regelmäßige Einsatz der Reflexionsbögen lieferte für den Erkenntnisgewinn im Forschungsprozess notwendige und wertvolle Informationen, musste aber durch weitere Erhebungsinstrumente für eine ausreichende Datenlage ergänzt werden. Für die Schülerinnen und Schüler, zumindest im Mittelschulbereich, wird der Einsatz als eher wenig gewinnbringend gewertet.

Die Reflexion im Gespräch, sei es im Rahmen der Reflexionsstunden, die für den zweiten Designzyklus eingerichtet wurden, auch die Schülerinterviews und die konkretisierenden Gespräche bei den Abschlussfragebögen lieferten nicht nur für den Forschungsprozess genauere Informationen, sie wurden auch von der Klassenleitung als wertvollere Reflexion

erachtet. Auch den Schülerinnen und Schülern ist bewusst, dass eher zu wenig über die Erfahrungen im Service-Learning gesprochen wurde (vgl. Tab. 70).

Tabelle 70 Abschlussfragebogen (FBA), Item 45

FBA/ Item- Nr.	n=15	M	Kann ich nicht beurteilen	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme gar nicht zu	Konkretisierungen:
45	Wir sprechen im Schulunterricht über unsere Erfahrungen, die wir im Service-Learning gesammelt haben	1,94	0	2 (11%)	12 (80%)	1 (7%)	

Aus diesem Grund kann gefolgert werden, dass Reflexionsmethoden in der Mittelschule eingesetzt werden müssen, die von Schülerinnen und Schülern bereitwillig genutzt werden und trotzdem Informationen für Lehrkräfte und Schüler in Bezug auf Entwicklungen liefern.

Die umfassenden Vorbereitungen der Präsentationsveranstaltungen bedurften einer implizierten und individuellen Reflexion der Inhalte und des Service-Learning, da ohne sie die Erfahrungen und Ergebnisse nicht in der dargebotenen Weise hätten präsentiert werden können. Damit steht die prinzipielle Reflexionsfähigkeit von Mittelschülerinnen und -schülern außer Frage.

Der zum Abschluss eingesetzte schriftsprachfrei motivierende Reflexionsbogen erscheint, zumindest in Kombination mit der durchgeführten Fantasiereise und der haptischen Erfahrung, ein vielversprechendes Format zu sein, einen motivierenden Schreibanlass zur Reflexion zu bieten. Diese Erfahrungen, die Fülle an Informationen aus den Interviews und auch der Erfolg dieser Abschlussunterrichtseinheit zeigen deutlich, dass es Entwicklungspotentiale für alternative Reflexionsmöglichkeiten für Mittelschüler gibt.

Schlussendlich kann an dieser Stelle des Forschungsprozesses als Beitrag der Beantwortung der Forschungsfrage gefolgert werden, dass Service-Learning für Mittelschulen neben einer qualitativen Hochwertigkeit des Designs einiger Erweiterungen in Bezug auf bekannte Gelingensfaktoren bedarf. Service-Learning für Mittelschulen muss zusätzliche Gestaltungsparameter enthalten, die die Motivation aufrechterhalten und kontinuierlich fördern. Inwieweit das Konstrukt der „Ankerereignisse“ generalisierbar ist, kann an dieser Stelle nicht abschließend beurteilt werden. Zudem muss Service-Learning alternative, möglichst schriftsprachfreie Reflexionsmöglichkeiten bieten. Letzteres umso mehr, da Reflexion gleichermaßen konstituierendes Merkmal und Qualitäts- wie Gelingensfaktor für Service-Learning ist. Vertiefere Erkenntnisse werden von einem weiteren, dritten

Designzyklus erwartet, der im Sinne von McKenney und Reeves (2018) Gestaltung einer Intervention unter Alltagsbedingungen zu testen beabsichtigt und bisherige Erkenntnisse auf deren tatsächliche Praxistauglichkeit und Generalisierbarkeit überprüft.



## **18. Entwicklung und Design des dritten Designzyklus**

Im Schuljahr 2018/2019 wird ein weiterer iterativer Designzyklus konzipiert und durchgeführt, der aufgedeckte Gestaltungsparameter und Erkenntnisse aus den beiden ersten Designzyklen weiterentwickelt bzw. überprüft und deren Umsetzbarkeit im unterrichtlichen Alltag und mögliche Generalisierung fokussiert.

Die veränderte Ausgangslage wurde als Chance verstanden, ein Konzept zu entwickeln und durchzuführen, das weniger offensichtlichen Forschungscharakter für die Schülerinnen und Schüler wie auch für die Lehrkräfte aufweist. Damit ist gemeint, dass weder zusätzliches Personal, wie beispielsweise bei den Erkundungen mit Studierenden im zweiten Designzyklus, rekrutiert wurde, noch weitere Maßnahmen, wie beispielsweise eine ausführliche Abfrage der Interessen, Leistungsbereitschaft oder Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ergriffen wurden. McKenney und Reeves (2018) sprechen hier von einem Gamma Testing: Eine Intervention wird unter realen Bedingungen, ohne besondere Unterstützung und Maßnahmen getestet (vgl. ebd., 172).

Bereits dargelegte Zielsetzung des DBR ist es, Ergebnisse für Wissenschaft und Praxis gleichermaßen zu liefern und bereits im Forschungsprozess für die Arbeit im unterrichtlichen Alltag verfügbar zu machen, erfordert die Berücksichtigung der Interessen aus der unterrichtlichen Praxis bzw. derer am Service-Learning Beteiligten. Der Wunsch der Schule nach einem klassenstufenübergreifenden Service-Learning zur Förderung von Handlungskompetenzen und Kompetenzen aus dem fächerübergreifenden Bildungsbereich der „ökonomischen Verbraucherbildung“, als Teil des Fachs Wirtschaft und Beruf (vgl. 11.3), wird daher als Ausgangspunkt eines dritten Designzyklus genutzt, der eine Vielzahl an Änderungen am Forschungsdesign wie in Bezug auf die inhaltliche, strukturelle und methodisch-didaktische Konzeption des Service-Learning gegenüber den Durchführungsphasen der vorangegangenen Designzyklen erfordert.

### **18.1 Entwicklung eines Service-Learning für den DBR**

Für Entwicklungstätigkeiten, die dem Forschungsinteresse und den Anforderungen aus der unterrichtlichen Praxis gleichermaßen angemessen sind, kommt der Erfassung der Ausgangssituation und des Ausgangskontextes im DBR eine entscheidende Rolle zu. Nur bei deren Kenntnis und Berücksichtigung ist es möglich, ein passgenaues Service-Learning zu

entwickeln, Forschungsvorgehen und Evaluationsinstrumente zu planen und Forschungserkenntnisse zu gewinnen.

### **18.1.1 Ausgangssituation und veränderte Untersuchungsgruppe**

Für die Kontextanalyse i.w.S. kann durch das konstante Untersuchungsfeld der konkreten Mittelschule von gleichen Bedingungen ausgegangen werden wie bei den anderen beiden Designzyklen. Das Bildungsformat Service-Learning für Verbraucherbildung und zur Förderung von Handlungskompetenzen im Unterricht einzusetzen, wurde von drei Lehrkräften gewünscht und unterstützt, eine davon die verantwortliche Klassenleitung des ersten Service-Learning. Die Erwartungshaltung an Service-Learning kann als hoch bezeichnet werden. Die Schulleitung verfolgte weiterhin die Verankerung von Service-Learning im Schulprofil. Es kann damit von einem grundsätzlich förderlichen Klima für den Einsatz und eine weitere Integration von Service-Learning an der konkreten Schule gesprochen werden.

Die Konzeption des Service-Learning für den dritten Designzyklus kann sich nicht auf eine gleich detaillierte Erfassung der Ausgangssituation und Kontextanalyse stützen wie bei der Konzeption des Service-Learning für die beiden ersten Designzyklen. Aus unterrichtsökonomischen Gründen entfällt eine strukturierte Erhebung der völlig veränderten Untersuchungsgruppe aus Schülerinnen und Schüler der siebten und zehnten Jahrgangsstufe. In Gesprächen mit den Lehrkräften werden allgemeine Informationen zu den Schülerinnen und Schülern der drei beteiligten Klassen eingeholt bzgl. beispielsweise Alter, Migrationshintergrund oder Besonderheiten. Bei der Schülergruppe aus der zehnten Klasse des mittleren Reifezugs der Mittelschule kann von einem erhöhten Leistungsniveau ausgegangen werden, bei der siebten Jahrgangsstufe von einer leistungsheterogenen Gruppe, die typisch für den Mittelschulbereich ist. Insbesondere ergeben sich Leistungsunterschiede innerhalb dieser Gruppe, da die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler erst zum Schuljahresbeginn aus der Übergangsklasse in den Regelzug gewechselt ist. Damit stellt sich die inhaltliche, unterrichtsdidaktische Konzeption des Service-Learning als Herausforderung dar.

Aufgrund der Offenheit und wohlwollenden Haltung gegenüber Service-Learning und der Forschenden von Seiten der Lehrkräfte können Inhalte und Unterrichtsprinzipien, Wünsche und Vorstellungen geäußert und diskutiert werden, die für das Service-Learning und dessen Ausgestaltung als notwendig erachtet werden.

Die Förderung sozialer Kompetenzen als Teil der Handlungskompetenz und die Umsetzung der fächerübergreifenden Verbraucherbildung sind erklärte Ziele der beteiligten Lehrkräfte. Die

Förderung von Berufswahlorientierung und Mündigkeit werden als weitere Ziele formuliert. Bei diesen Gesprächen wird, durchaus erwartungsgemäß, der Wunsch nach Unterrichtsmaterialien, die handlungsorientiert die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern und gleichzeitig als Unterrichtsergebnis präsentieren, geäußert.

In Kooperation mit den Lehrkräften wird die Durchführung des Service-Learning auf die Woche vor Weihnachten terminiert, in der täglich vier bis fünf Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen.

Als Besonderheit muss angeführt werden, dass eine Schülerin und zwei Schüler, die bereits am ersten Service-Learning teilgenommen hatten, durch den Eintritt in den Mittleren Reife Zug zum Schuljahr 2017/2018 nach dem erfolgreichen qualifizierenden Mittelschulabschluss mit Vorwissen teilnehmen.

Für die Kontextanalyse kann damit zusammengefasst werden, dass für die Entwicklung eines Service-Learning günstige Bedingungen vorliegen, da von geringer Skepsis bezüglich des Bildungsformats und einem erweiterten Erfahrungsschatz der Lehrkräfte, wie auch einzelner Schülerinnen und Schüler ausgegangen werden kann. Andererseits sind eher ungünstige Bedingungen für die Konzeptionierung vorhanden, aufgrund der geringen Kenntnisse zur Schülerschaft des Untersuchungsdesigns. Die curriculare Anbindung ist weitgehend vorgegeben. Auf Grundlage dieser Kontextualisierung werden Folgerungen für den sich anschließenden weiteren Schritt der Entwicklung gezogen.

### **18.1.2            Prämissen, Vorgaben und unterrichtsdidaktische Planungen für das Service-Learning im dritten Designzyklus**

Prämisse ist, dass die bekannten Qualitätskriterien für Service-Learning gelten und verwirklicht werden müssen, ebenso wie die Unterrichtsprinzipien der Reflexion, Verantwortungsübernahme, Reziprozität und Realitätsbezug. Dazu wird das Service-Learning mit der curricularen Anbindung an übergreifende Bildungsziele und das Fach Wirtschaft und Beruf unter dem Arbeitstitel „Nachhaltiges Weihnachtsfest“ konzipiert und innerhalb der Qualitätsstandards für Service-Learning des NYLC, des Netzwerks „Lernen durch Engagement“ und des Hochschulnetzwerks „Bildung durch Verantwortung“, wie bei der Auseinandersetzung mit Service-Learning in Kapitel 6.3.1 dargestellt, verankert (Tab. 71). Gelingensfaktoren und Gestaltungsparameter werden berücksichtigt und eingeplant, sei es in

Bezug auf Gestaltung des Materials, der schülergerechten Themenauswahl, was wiederum allgemeinen Unterrichtsprinzipien entspricht oder auch der zeitlichen Ausgestaltung.

Tabelle 71

Qualitätskriterien Service-Learning mit curricularer Anbindung an Verbraucherbildung (Qualitätskriterien: vgl. NYLC 2008; Seifert et al. 2012, 14; Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung 2019; vgl. Tab.9)

Qualitätsstandards	Service-Learning „Verbraucherbildung“	Didaktisches Grundprinzip
1 Realer Bedarf	Tatsächlicher Bedarf einer kooperativen Weihnachtsfeier im Seniorenheim  Engagement für Klima-, Umwelt- und Naturschutz	Realitätsbezug & Verantwortung
2 Curriculare Anbindung	Ökonomische Verbraucherbildung, WiB	
3 Reflexion	Eigenes Verhalten reflektieren in Aufgaben mittels Reflexionsbögen	Reflexion
4 Vielfalt	Jahrgangsstufen- und klassenübergreifender Unterricht	Realitätsbezug, Reziprozität, Verantwortung und Reflexion
5 Schülerpartizipation	Auswahl bei Umfang, Dauer der Aufgabenbearbeitung, selbständige Planung der Inhalte der Weihnachtsfeier	Verantwortung, Reflexion, Realitätsbezug
6 Engagement außerhalb der Schule	Seniorenheim, Klima-, Umwelt-, Naturschutz	Realitätsbezug, Reziprozität, Verantwortung
7 Fortschritts/Zielkontrolle	Zielsetzungen aus Lehrplan und gesellschaftlicher Diskussion;  Handlungskompetenz als mündige Verbraucher	Realitätsbezug, Reflexion, Verantwortung
8 Anerkennung und Abschluss	Feedback im Unterricht und im Seniorenheim  Pressearbeit Anerkennung und Würdigung	Reflexion
9 Dauer und Intensität	Weihnachtsfeier als Abschluss nach einer Woche, Produkte und Ergebnisse aus den Lernstationen, Reflexionsrunde nach Ferien	Reziprozität, Reflexion

Dabei sind methodische und inhaltliche Vorgaben des LehrplanPlus aus dem Fach Wirtschaft und Beruf, überwiegend zum Lernbereich Projekt, m. E. zum Bereich „Berufsorientierung“ und den fächerübergreifenden Bildungszielen der „ökonomischen Verbraucherbildung“, „dem sozialen Lernen“ und der „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“, wie auch die allgemeinen Bildungsziele maßgeblich. Das Qualitätsmerkmal der curricularen Anbindung kann damit als erfüllt angesehen werden.

Der Ablauf und die Bearbeitung werden in Anlehnung an die Methodik eines Stationenlernen konzipiert und organisiert. Bei dieser Methode werden Arbeitsaufträge, die in einem thematischen Zusammenhang stehen und unabhängig voneinander bearbeitet werden können an verschiedenen Positionen, also Lernstationen in einem Raum zur freien Bearbeitung ausgelegt. Dabei lassen sich durch die Aufgabengestaltung verschiedene Zugänge zu Inhalten verwirklichen, individuelle Lerntempi berücksichtigen und Lernende können den eigenen Lernweg nach ihren Interessen und Fähigkeiten steuern. Stationenlernen weist, wie andere handlungsorientierte Methoden auch, eine Verwandtschaft zu Service-Learning auf, indem von einem konstruktivistischen Lernbegriff ausgegangen wird und die Verantwortung für den Lernprozess beim Lernenden und beim Lehrer, als Lernbegleiter und Moderator, gleichermaßen liegt. Stationenlernen, das den Erkenntnissen zur Verschiedenheit der menschlichen Lernens entspricht, bietet durch die Vielgestalt an Aufgabenstellungen methodische Antworten auf Motivationsprobleme, fördert Selbstbestimmung und Mitverantwortung und reagiert auf Leistungsunterschiede innerhalb einer Gruppe. Der Einbezug vielfältiger Methoden und Leistungsnachweise bietet die Möglichkeit praxis- wie auch textbasierte Herangehensweisen zu implizieren. Dokumentationsunterlagen unterstützen dabei den Lernweg und bieten Anlässe zur Reflexion (vgl. Reich o. J.).

Damit kann für das Service-Learning im dritten Designzyklus auf die außergewöhnlich heterogene Schülerschaft aus verschiedenen Klassen und Altersstufen reagiert werden, indem die Bearbeitung der einzelnen Aufgaben auf verschiedenen Niveaustufen in individuellem Tempo erfolgen kann. Zudem kann mit diesem Format auf Wünsche von Lehrkräften eingegangen werden und können Forschungsschwerpunkte gesetzt werden. Um dem Format des Service-Learning gerecht zu werden, werden Aufgabenstellungen impliziert, die eine projektorientierte Herangehensweise erfordern und hohen Echtheitscharakter aufwiesen. Dabei wird auf Erfahrungen und Kooperationspartner aus dem ersten Service-Learning zurückgegriffen. So stellen die Planung und Durchführung einer Weihnachtsfeier für das

Seniorenheim eine Aufgabe dar, die aus echtem Bedarf resultiert. Dieses Tätigwerden aus echtem gesellschaftlichem Bedarf stellt ein weiteres Qualitätskriterium dar. Die Notwendigkeit der kooperierenden Zusammenarbeit mit anderen Teilnehmern fördert das Verständnis für Vielfalt und die Notwendigkeit zur Rücksichtnahme, ebenso wie das Erleben des gegenseitigen Profitierens. Beides Qualitätsstandards für Service-Learning. Auch der Aspekt der angemessenen Würdigung wird in der Durchführung der Weihnachtsfeier vor Ort im Heim gesehen.

Weitere Aufgaben erfordern ein praktisches Tätigwerden mit Bezug zu außerschulischen Kooperationspartnern. Inhaltlich werden dabei Themen des Umwelt- und Klimaschutzes eingeplant. Dabei geht es z. B. um das Schreiben eines Leserbriefs, das Bewerten von Lebensmitteln oder um Upcycling. Details dazu finden sich im Anhang<sup>43</sup> bzw. bei der Darstellung der Durchführungsphase.

Für jede Schülerin und jeden Schüler werden diese und weitere Aufgaben in einer Arbeitsmappe ausgegeben. Bei der Gestaltung der Aufgaben wird großer Wert auf die Ausrichtung an den Zielen der Mittelschule gelegt, indem Methodenschulung impliziert wird und Aufgabengestaltungen, die in Richtung qualifizierender Mittelschulabschluss bzw. Mittlerer Schulabschluss vorbereiten. Formal werden einheitliche Gestaltungselemente genutzt und auf Kriterien für Unterrichtsmedien geachtet (vgl. 14.1.2). Neben der Arbeitsmappe zum Stationenlernen gehören auch im dritten Designzyklus Reflexionsbögen für die Schülerinnen und Schüler zum ausgegebenen Material. Sie ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, gemäß den Qualitätskriterien von Service-Learning, den eigenen Erfahrungsprozess zu reflektieren und können gleichzeitig als Erhebungsinstrumente für die Evaluation des dritten Designzyklus dienen. Die Reflexionsbögen sind aufgrund der Erfahrungen aus den beiden vorherigen Designzyklen mit möglichst wenig Schreibanteil konzipiert.

Der zeitliche Rahmen und die Reihenfolge für die Bearbeitung ist gemäß der Methodik eines Stationenlernens offen konzipiert und kann damit zwar von der Lehrkraft (mit)bestimmt werden, zielt aber vor allem auf die Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler, was wiederum den Anforderungen an ein qualitativ hochwertiges Service-Learning entspricht.

In Zusammenarbeit mit den Lehrkräften wird deshalb für diese eine Woche ein Stundenplan geschaffen, der einen reibungslosen, kooperativen und konstruktiven Ablauf gewährleisten soll. Diesen reibungslosen Ablauf unterstützt auch das Material für die Lehrkräfte, welches aus

---

<sup>43</sup> Vgl. C1, C1-9

einem Überblicksplan zu den Aufgaben, einer Mappe mit Kopiervorlagen und Durchführungshinweisen, wie auch einer Übersicht mit Hinweisen zu Zielen und curricularer Anbindung besteht.

Die Teilnahme ist für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend, kann aber hinsichtlich Umfangs und Nutzung der Zeitfenster individuell bestimmt werden, was einen gewissen Grad an Freiwilligkeit für die Schülerinnen und Schüler ermöglicht. Auch hier lässt sich Qualität im Sinne der Kriterien für Service-Learning ablesen.

Zur weiteren unterrichtlichen Reflexion wird eine reflektierende Unterrichtseinheit mit den Klassenleitungen nach Abschluss der Woche bzw. nach den Weihnachtsferien terminiert. Transparenz für Eltern und Presse- und Öffentlichkeitsarbeit werden als wichtig erachtet.

### **18.1.3 Das Konzept des Service-Learning in der Entwicklungsphase des DBR aus Forschungsperspektive**

Aus der Forschung und Literatur kennt man qualitativ hochwertige Service-Learning Projekte, die kurze Zeiträume umfassen, so dass das konzipierte Service-Learning als passend für einen dritten Designzyklus eingeschätzt wird.

Wie unter 18.1.2 ausgeführt, sind die als allgemein anerkannte Qualitätskriterien berücksichtigt. Die unterrichtspraktischen Zielsetzungen, u. a. des Selbstwirksamkeitserlebens, der Mitbestimmung und der Verantwortungsübernahme, lassen sich den Zielsetzungen in der Forschungsfrage unterordnen, da hier auf Teilaspekte der Sozial- bzw. Handlungskompetenz und Demokratiekompetenz fokussiert wird. Die Beiträge des Fachs wie auch des fächerübergreifenden Bildungsziels der ökonomischen Verbraucherbildung wurden bereits unter 11.3 dargestellt.

Aus Forschungsperspektive ist es das Ziel, die aufgedeckten Gestaltungsparameter für Service-Learning an der bayerischen Mittelschule aus den beiden vorherigen Designzyklen, vor allem das Gestaltungsparameter „Ankerereignis“ zu untersuchen.

Aus diesem Grund werden diese neuen bzw. erweiterten Gestaltungsparameter zur Überprüfung ihrer Alltagstauglichkeit und möglichen Generalisierung eingeplant.

Für die Fokussierung auf das Gestaltungsparameter „Ankerereignisse“ wird für diese im dritten Designzyklus eine Arbeitsdefinition erarbeitet, die versucht wiederzugeben, welche Charakteristik ein Ereignis als „Ankerereignis“ kennzeichnet:

*Unter „Ankerereignissen“ ist ein Geschehen innerhalb einer Lernsituation zu verstehen, das über eine Komponente verfügt, die eine emotionale Reaktion hervorruft, so dass die Motivation steigt, das Geschehen zu wiederholen, fortzuführen oder künftig zu verhindern. Dabei ist das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit von entscheidender*

Die Weihnachtsfeier, die auch den realen Bedarf aus der Praxis in diesem Service-Learning darstellt, stellt ein „Ankerereignis“ dar, welches von vorneherein eingeplant und überprüft werden kann.

Darüber hinaus sind Aufgaben so konzipiert, dass sie möglicherweise durch Echtheitscharakter und Reaktion aus der Praxis als „Ankerereignisse“ gelten können. Die Planbarkeit und die Einschätzung adäquater Themen ist abhängig vom Wissen und Geschick der Lehrkräfte. Für den dritten Designzyklus des Forschungsvorhabens wird die gesellschaftspolitische Diskussion um Klima-, Natur- und Umweltschutz, wie auch um Tierwohl als geeignet eingeschätzt, emotionale Beteiligung von Jugendlichen auszulösen und werden. Die emotionale Beteiligung wird versucht durch die entsprechende Aufgabenformulierung und -gestaltung<sup>44</sup> anzuregen. Dabei werden für die gewählten Themen und Aufgaben entsprechende Texte und Bilder gewählt.

Es wird in einer Art Hypothese davon ausgegangen, dass diese „Ankerereignisse“ innerhalb der Reflexionsprozesse besondere bzw. häufig Erwähnung finden müssten. Tatsächlich durchgeführte Maßnahmen und eventuelle echte Reaktionen darauf werden als mögliche, planbare „Ankerereignisse“ eingeschätzt.

Als Erhebungsinstrumente werden zwei Reflexionsbögen<sup>45</sup> konzipiert, die eine Identifikation von „Ankerereignissen“ ermöglichen sollen und in ihrer formalen Gestaltung zudem den Aspekt der schriftsprachreduzierten Reflexion mitaufgreifen. Die Arbeitsmappen der Schülerinnen und Schüler werden als weitere explizierende Datenquelle herangezogen, ebenso wie Notizen, die während der Woche gemacht werden.

---

<sup>44</sup> Vgl. Anhang C1, C1-9

<sup>45</sup> Vgl. Anhang A1, C2-7a und b



Aspekte der Wirksamkeit und der Implementierungsstadien nach McKenney und Reeves (2018) werden mitbedacht.

Der für das Forschungsvorhaben relevante konkrete Ablauf innerhalb des Service-Learning wird, bei der Vorstellung der Datenanalyse, Auswertung und Interpretation wo nötig nachgezeichnet, so dass hier auf weitere Ausführungen verzichtet wird.

## **18.2 Erprobung in einem dritten Designzyklus**

Die Phase der Erprobung findet als Durchführung des fächer- und klassenübergreifenden Stationenlernen in die Woche vor den Weihnachtsferien des Schuljahres 2017/2018 statt.

### **18.2.1 Durchführung des Service-Learning im dritten Designzyklus**

Jede Schülerin und jeder Schüler erhält eine Arbeitsmappe zum Lernen an Stationen, die individuell gesichtet und während der Unterrichtswoche bearbeitet werden kann. Die Schülerinnen und Schüler können sich in Teams oder Gruppen zusammenfinden, um die Aufgabestellungen zu bearbeiten.

Eine Kooperation mit dem Seniorenheim der beiden ersten Zyklen findet für die Weihnachtsfeier statt. Dass eine Weihnachtsfeier für das Seniorenheim zu planen und tatsächlich durchzuführen ist, wird am Wochenbeginn bekannt gegeben. Es wird mit den Schülerinnen und Schülern vereinbart, dass sie ihre verschiedenen Konzepte einreichen können und dann in der Gruppe abgestimmt wird, welches Konzept der Weihnachtsfeier vor den Weihnachtsferien im Seniorenheim umgesetzt wird.

Den Schülerinnen und Schüler der 10. Jahrgangsstufe mit erhöhtem Anforderungs- und Leistungsniveau wird weniger Unterstützung durch Lehrkräfte gegeben als den Schülerinnen und Schülern der 7. Jahrgangsstufe des Regelzuges.

Prinzipien wie Mitbestimmung, Selbstbestimmung und Methodenvielfalt konnten durch die Konzeption als Stationenlernen eingehalten und verwirklicht werden. Die als wichtig erachtete Wechselmöglichkeit war durch die vielfältigen und verschiedenartigen Stationen impliziert.

In einem Reflexionstreffen unmittelbar nach den Weihnachtsferien werden in den drei beteiligten Klassen jeweils zwei Unterrichtsstunden lang Reflexionsgespräche zwischen Schülerinnen und Schülern und den Klassenleitungen geführt. Außerhalb der Schule stellt die Weihnachtsfeier im Seniorenheim einen Abschluss dar.

Das beforschte Unterrichtsvorhaben fand seinen (ungeplanten) tatsächlich Abschluss innerhalb der Schule mit einer Präsentation der Inhalte am Politischen Donnerstag und wurde durch die Anwesenheit aller Schülerinnen und Schüler der Mittelschule gewürdigt.

### **18.2.2 Die Durchführung des Service-Learning aus Sicht des DBR**

Die Konzeption als Stationenlernen macht es möglich, sich trotz der Teilnahme in der Rolle als unterstützende Lehrkraft, während des Service-Learning aus Forschungsperspektive auf die jeweils aktuelle Arbeit der Schülerinnen und Schüler an Lernstationen mit verstärktem Bezug zum Gestaltungsparameter „Ankerereignis“ (vgl. 16.1.3) zu konzentrieren.

Die Zielsetzungen der Intervention, also die Förderung der Handlungskompetenz und der Demokratiebildung, wie auch die Forschungsfrage nach mittelschuladäquaten und -spezifischen Gestaltungsmerkmalen für die Erreichung dieser Zielsetzung wird damit stärker fokussiert.

Die beiden konzipierten Schülerreflexionsbögen werden an zwei verschiedenen Tagen ausgegeben und können nach der jeweiligen Teilnahme am Stationenlernen freiwillig von Schülerinnen und Schülern bearbeitet und abgegeben werden. Die Schülerarbeitsmappen werden für eventuelle explizierende Datenanalyse von einigen Schülerinnen und Schülern unter der Prämisse der freiwilligen Abgabe eingesammelt.

Die genaue Beschreibung und Vorstellung dieser Erhebungsinstrumente erfolgt analog den Ausführungen zum ersten Designzyklus bei der Darlegung der Evaluation, die in der nachfolgend beschriebenen Form durchgeführt wurde.

### **18.3 Evaluation des dritten Designzyklus**

Innerhalb des DBR schließt ein iterativer Designzyklus mit Evaluation ab. Diese erfolgt im dritten Designzyklus anhand der Daten aus den Erhebungsinstrumenten. Im dritten Designzyklus werden Gestaltungsparameter fokussiert, vor allem werden die geplanten „Ankerereignisse“, die in den vorherigen Designzyklen als Gestaltungsparameter für die Mittelschule identifiziert worden waren, untersucht. Auch die Überprüfung von Wirksamkeit in Bezug auf Handlungskompetenz und Demokratiebildung wird angestrebt.

#### **18.3.1 Erhebungsinstrumente und Auswertung im Designzyklus 3 <sup>46</sup>**

Zwei Erhebungsinstrumente im dritten Designzyklus stellen unterschiedliche Reflexionsbögen der Schülerinnen und Schüler dar. Der erste dieser Reflexionsbogen wurde auf den Beginn des Service-Learning terminiert, der zweite im Verlauf eingesetzt. Für den Forschungsprozess

---

<sup>46</sup> Vgl. Anhang A1, C2

daraus werden Hinweise und Belege für Gestaltungsparameter und Gelingensfaktoren erwartet, zusätzlich in Bezug auf die Wirksamkeit.

Beide Reflexionsbögen fragen zunächst nach der aktuellen Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler.

Der erste Reflexionsbogen fragt zudem ab, inwieweit bereits Vorwissen und Bereitschaft zu ehrenamtlichem Engagement vorhanden ist.

Darüber hinaus werden Fragen zu den bearbeiteten Aufgabenstellungen gestellt und nach der individuell erfolgten und erlebten Bearbeitung gefragt.

Die schriftlichen Erzeugnisse der Schülerinnen und Schüler stellen weitere Datenquellen dar, ebenso wie handschriftliche Notizen von informellen Gesprächen mit Schulleitung, Klassenleitung, Personal des Heimes und der Marktleitung des örtlichen Drogeriemarktes.

### **18.3.2            Datenanalyse, Auswertung und Interpretation nach fokussierten Gestaltungsparametern**

Auch für den dritten Designzyklus wird als forschungsmethodisches Vorgehen eine qualitative Inhaltsanalyse vorgenommen. In erster Linie geht es darum herauszufinden, inwieweit sich die erweiterten Gelingensfaktoren aus den vorherigen Designzyklen und die neu identifizierten Gestaltungsparameter unter den veränderten Rahmenbedingungen nachweisen lassen. Gelingensfaktoren und Gestaltungsparameter zielen auf eine Erhöhung von Wirksamkeit ab. Daher wird auch die Wirksamkeit analog der Vorgehensweise in den beiden ersten Designzyklen mittels der erhobenen Daten in Bezug auf Handlungskompetenz und Demokratiebildung analysiert und ausgewertet.

Für die Analyse werden die Reflexionsbögen anonymisiert und verschlüsselt, anschließend werden die Daten in Excel und Word eingegeben. Die qualitativen Schülerantworten werden anschließend kategorisiert. Dabei wird das Kategoriensystem der vorherigen Designzyklen herangezogen und Schülerantworten deduktiv zugeordnet. Die Bezüge zu den eingepflanzten Ankerereignissen, die im Fokus des Forschungsinteresses im dritten Designzyklus stehen, werden über die Suchfunktion der Programme herausgefiltert, indem entsprechende Begrifflichkeiten wie „Leserbrief“ eingegeben werden. Zudem werden weitere Hinweisen zu den Ankerereignissen und weiteren Gestaltungsparametern aus den Schülerantworten exzerpiert und bewertet. Aufgrund der überschaubaren Menge an freiwillig abgegebenen Schülerarbeitsmappen werden diese gesichtet und in der Zusammenschau ausgewertet.

Durch die realen Begegnungen und Bezüge wie auch den eingeplanten Gelingensfaktor „Ankerereignisse“ in Form der Weihnachtsfeier im Seniorenheim wurde ein Stück Öffentlichkeit hergestellt, das entscheidende Verlaufsmotivation liefert. Die Reaktion des Drogeriemarktes und die Reaktion der Seniorinnen und Senioren bei der Weihnachtsfeier ließ die Schülerinnen und Schüler Selbstwirksamkeit erfahren.

### ***Gestaltungsparameter „Ankerereignisse“***

Als „Ankerereignisse“ waren das Schreiben eines Leserbriefes an die Mittelbayerische Zeitung zum Thema Massentierhaltung und ein Brief an eine örtliche Filiale einer Drogeriemarktkette zur Thematik Mikroplastik in Kosmetika geplant worden.<sup>47</sup> Zusätzlich wurde eine Weihnachtsfeier im Seniorenheim als Aufgabenstellung eingeplant, die bereits in der Auswertung der ersten beiden Designzyklen als „Ankerereignis“ identifiziert worden war.

Insgesamt nahmen 42 Schülerinnen und Schüler am Service-Learning teil. Für den DBR werden die Reflexionsbögen von 24 Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 10 ausgewertet. Diese Entscheidung resultiert aus der Tatsache, dass die übrigen Schülerinnen und Schüler entweder nicht bereit waren, Reflexionsbögen auszufüllen und abzugeben oder aber aus unterrichtsorganisatorischen Gründen nur an einzelnen Stationen an einem einzigen Tag teilgenommen hatten. Hinzu kommt die Problematik, dass die Schülerinnen und Schüler der 7. Jahrgangsstufe überwiegend aus Übergangsklassen kommen und erst kurz am Regelunterricht teilnehmen. Aufgrund der schriftsprachlichen Mängel wählen sie häufig nur solche Lernstationen, die praktische Aufgabenstellungen mit Bildanleitungen enthalten.

Die Schülerinnen und Schüler können selbst entscheiden, welche der Stationen sie wann bearbeiten. 24 Schülerinnen und Schüler der Untersuchungsgruppe setzen sich mit den Lernstationen „Mikroplastik“ und „Massentierhaltung“ vertieft auseinander und schreiben Briefe an die Drogeriemarktfiliale und die Regionalzeitung. Dies entspricht 41 % der Untersuchungsgruppe. Weitere acht Schülerinnen und Schüler, oder 33 %, begannen mit der Konzeption der Weihnachtsfeier im Seniorenheim. Damit sind also drei Viertel der Untersuchungsgruppe mit geplanten „Ankerereignissen“ konfrontiert.

Es lassen sich Belege in den Reflexionsbögen dafür finden, dass einerseits die jeweilige Thematik einen hohen Grad an Emotionen hervorruft und die Überzeugung auf Erfolg und Selbstwirksamkeit für Motivation sorgt. So wird als Lernergebnis angegeben, dass

---

<sup>47</sup> Vgl. Anhang C1, C1-9

Massentierhaltung brutal sei und dass beim Kauf von Lebensmitteln darauf mehr zu achten sei (vgl. DZ3/2-VB17/5, DZ3/2-VB7/5; DZ3/2-VB9/5; DZ3/2-VB15/5). Auch die dialogische Auseinandersetzung mit den Schülerinnen und Schülern während der Bearbeitung und der Reflexionsrunde deutet nach Aussagen der Klassenleitung darauf hin.

Im Nachgang wurde die Thematik Massentierhaltung als Thema für den regelmäßig stattfindenden „Politischen Donnerstag“ an der Schule durch die Schülerinnen und Schüler selbst gewählt. Dies zeigt, dass das Thema eine weitergehende Auseinandersetzung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler in Gang gebracht hat. Der politische Diskurs an der Schule kann als Beleg dafür genommen werden, dass demokratische Bildung erfolgt und dies u. a. durch die betreffende Station im Service-Learning ausgelöst worden war.

Auch die Aufgabenstellung zum Thema Mikroplastik scheint ein Überdenken der eigenen Handlungen zu bewirken, wenn z. B. festgestellt wird, *„Dass in vielen Produkten Mikroplastik drinnen ist und dass man Plastik vermeiden sollte“* (DZ3/2-VB6/5) oder wenn reflektiert wird, *„Dass ich mehr darauf achte, was ich kaufe bei Kosmetik [...]“* (DZ3/2-VB7/5).

Bei der Frage danach, welche Station am meisten Freude bereitet habe, nennen zehn Schülerinnen und Schüler das Schreiben eines (Leser-)Briefes an erster Stelle und führen zum Teil zusätzlich als Begründung aus, *„weil wir damit was bewirken könnten“* (z. B. DZ3/2-VB4/3).

Die Tatsache, dass die Drogeriemarktkette nicht nur antwortete, sondern ein Gespräch anbot, einerseits zur Thematik Mikroplastik, andererseits, um über Berufsbilder zu informieren, kann als glückliche Entwicklung bezeichnet werden und ist ein Beleg für die Wirksamkeit von Service-Learning über die Schule hinaus. Die durch die Schüler formulierte Hoffnung auf Erfolg, und damit auf Selbstwirksamkeit kann als erfüllt gelten. Das Schreiben eines (Leser-) Briefs im Rahmen dieses Service-Learning als planbares und geeignetes „Ankerereignis“ kann damit nachvollziehbar belegt werden.

Das geplante „Ankerereignis“ der Weihnachtsfeier im Seniorenheim wird in ähnlicher Weise reflektiert wie bei der Durchführung des ersten Service-Learning. Dabei können eine hohe Motivation und ein hohes Verantwortungsgefühl bereits bei den Planungen durch die Schülerinnen und Schüler bemerkt werden.

### ***Schriftsprachfreie Reflexion***

Die Annahme, dass Mittelschülerinnen Reflexionsmöglichkeiten benötigen, die weniger auf schriftsprachliche Äußerungen abzielen, wird in Teilen verwirklicht, indem Fragen in den

Reflexionsbögen mit dem Ankreuzen von Symbolen beantwortet werden können. Darüber hinaus haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihre Auswahl freiwillig mit näherer Beschreibung zu konkretisieren. 87 % der Schülerinnen und Schüler machen konkrete Aussagen mit Aufgabenbezug zu ihrem eigenen Lernfortschritt. Dieser Wert liegt etwas höher als bei den beiden ersten Designzyklen und kann möglicherweise auf eine passendere Konzeption der Reflexion interpretiert werden. Dabei wäre aber auch die ausschließliche Beteiligung von Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Leistungsniveau an der Reflexion mit den konzipierten Reflexionsbögen eine Erklärung. Die Möglichkeit des Ankreuzens zur eigenen Befindlichkeit nutzen 23 der 24 Schülerinnen nach dem ersten Tag, nach dem zweiten Tag 22 von 23 teilnehmenden Schülerinnen und Schülern, die die Reflexionsbögen ausfüllen und abgeben. Dabei konkretisieren sie am ersten Tag ihre positive Befindlichkeit mit Rückbezug auf das Service-Learning, negative Befindlichkeiten werden auf Müdigkeit und schlechtes Wetter bezogen. Am zweiten Tag begründen acht Schülerinnen und Schüler ihre positive Befindlichkeit mit direktem Bezug zum Service-Learning und der Freude am Format (u. a. DZ3/1-VB30/1, DZ3/1-VB31/1, DZ3/2-VB6/1, DZ3/2-VB7/1, DZ3/1-VB28/1). Insgesamt lässt sich eine Zunahme der positiven Stimmung bei allen Schülerinnen und Schülern mit Fortschreiten des Service-Learning ausmachen. Die Begründungen, die jeweils mit Bezug auf das Unterrichtsformat gegeben werden, sind die Freude und der Spaß an diesem Format des Lernens, der Inhalt, konkret der Umweltbezug und das Empfinden etwas für Senioren und/oder die Umwelt tun zu können, z. B. „*weil wir mehr über Umwelt gelernt haben*“ (vgl. DZ3/2-VB12/1 und DZ3/2-VB10/1), „*Weil wir etwas für Altenheim getan haben*“ (DZ3/2-VB13/1). Die Auswahl der Thematik Massentierhaltung für einen „Politischen Donnerstag“<sup>48</sup>, wird als Beleg einer vertieften Reflexion gewertet. Auch, dass das Wissen aus den Lernstationen, z. B. Backen ohne Zucker sofort in die Gestaltung der Weihnachtsfeier im Seniorenheim einfließt, Vogelhäuschen aus Recyclingmaterial als Geschenk für die Seniorinnen und Senioren mitgebracht werden, die während des Service-Learning entstehen, belegen Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, ebenso wie Motivation und Leistungsbereitschaft, etwas für andere zu tun. Als Folgerung für Service-Learning in der Mittelschule bedeutet dies, dass Lehrkräfte Gelegenheiten schaffen müssen, in denen Wissen und Erfahrung weitergehend genutzt und präsentiert werden können.

---

<sup>48</sup> Das Format des „Politischen Donnerstag“ stellt eine regelmäßige Unterrichtsveranstaltung an der Schule dar, in dem Schülerinnen und Schüler politische Themen selbstständig vor- und aufbereiten. Das Format des „Politischen Donnerstag“ gehört, wie auch Service-Learning als eigenständiges Bildungsformat zum Profil des Demokratie-Siegels der Schule.

### **18.3.3                    Datenanalyse, Auswertung und Interpretation nach Wirksamkeit**

Die Auswertung nach Wirksamkeit in Hinblick auf Demokratiebildung und Handlungskompetenz, die Überprüfung von weiteren Gelingensfaktoren erfolgt weiterhin in deduktiver Form. Dabei wird das Kategoriensystem der Auswertung der ersten beiden Designzyklen verwendet und wird hier nicht mehr ausführlich dargestellt. Die Zuordnung wurde durch eine weitere Lehrkraft als unabhängige Person und eine studentische Hilfskraft überprüft.

Die Erwartungen der Lehrkräfte können beim Service-Learning des dritten Designzyklus als erfüllt angesehen werden, da Zielsetzungen der Verbraucher- und Nachhaltigkeitsbildung lehrplankonform konzipiert wurden und erreicht werden konnten, was die anschließend dargelegten Ergebnisse in Bezug auf Kompetenzen bestätigen. Lehreräußerungen, wie „tolles Projekt“ oder auch der Dank von Seiten der Heimleitung, die den Schülerinnen und Schülern einen Süßigkeitenkorb überreichte, werden als positive Einschätzung und als Beleg erfüllter Erwartungen interpretiert.

#### ***Ergebnisse in Bezug auf Handlungskompetenz***

Handlungskompetenz kann als grundsätzliches Ziel der Mittelschule bezeichnet werden. Die Zielsetzungen von Seiten der Lehrkräfte liegen dementsprechend neben den fächerübergreifenden Zielsetzungen der ökonomischen Nachhaltigkeits- und Verbraucherbildung auch auf dieser Handlungskompetenz. Wenn man Verbraucherverwissen als Sachkompetenz versteht, reicht es in die Bereiche der Handlungskompetenz.

Sozialkompetenzen, welche für den Aufbau und die Gestaltung von Beziehungen notwendig sind, werden durch die selbständige Planung, Durchführung und Gestaltung der Weihnachtsfeier im Seniorenheim nachgewiesen. Die konkrete Planung mit Plätzchen essen, Weihnachtslieder singen und der Vorbereitung einer „Mitmach-Weihnachtsgeschichte“ zeugen von Empathiefähigkeit und der Fähigkeit, adressatengerecht zu kommunizieren. Diese Fähigkeiten können bei der konkreten Durchführung beobachtet werden, als die Schülerinnen und Schüler vor Ort sich selbständig jeweils neben einen Senior bzw. Seniorin setzten, um bei Bedarf schnell Hilfestellung geben zu können. Für das Vorhandensein bzw. die Entwicklung von Empathiefähigkeit sprechen auch die tatsächliche Handlungsbereitschaft, sich für Tierwohl und Umweltschutz einzusetzen.

Während der Bearbeitung der einzelnen Aufgaben des kompletten Unterrichtsverlaufs zeigen die Schülerinnen und Schüler Kooperationsfähigkeit. Als Beleg kann hier das gemeinsame Führen der Arbeitsmappen angeführt werden. Auch Schülerantworten belegen die Fähigkeit zur Zusammenarbeit: „[...] es war eine gute Partnerarbeit. (DZ3/1-VB31/1).

Adressatengerechte Kommunikation als Teilkompetenz wird auch bei der Formulierung der „Protestbriefe“ an die Drogeriemarktkette und die Regionalzeitung nachgewiesen, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Anliegen höflich, aber bestimmt formulieren. Die bereits erwähnte Reaktion der Drogeriemarktkette unterstreicht die Richtigkeit dieser Interpretation. Bestimmtheit zeugt auch von Durchsetzungsvermögen, welches der Sozial- oder Personalkompetenz zugerechnet wird.

Diese wiederum zeigen die Schülerinnen und Schüler durch die im Vorherigen beschriebene Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit. Durch das selbständige Weiterführen der Themenstellungen am „Politischen Donnerstag“ weisen sie Motivation und Leistungsbereitschaft nach, sich auf vertiefte Themenbearbeitung einzulassen.

Schüleraussagen wie „Dass Massentierhaltung brutal ist und ich darauf mehr achten muss“ (DZ3/2-VB17/6) oder „Das ich mehr darauf achte bei Kosmetik und Lebensmittel“ (DZ3/2-VB7/6) zeugen von einer reflektierten Einschätzung des eigenen Handelns und Motivation eigenes Verhalten zu ändern. Beides personale Kompetenzen, genauso wie der effektive Umgang mit Zeit.

Ein positives Zeitmanagement lässt sich möglicherweise aus den Angaben zu den bewältigten Aufgaben ablesen, wenn Schülerinnen und Schüler angeben, dass sie alle Aufgaben bearbeitet haben. Die inhaltliche Qualität und die aufgewendete Sorgfalt bei Aufgaben, die insbesondere eine schriftsprachliche Auseinandersetzung erfordern und ohne unmittelbare Zugänglichkeit für andere konzipiert sind, also im Gegensatz zu praktischen Aufgaben oder dem Schreiben an offizielle Stellen, ist eher im unteren Leistungsbereich angesiedelt.

Das Wissen um Formalitäten für das Schreiben von Briefen zeugt ebenso wie die Ausführungen in den Schülerunterlagen von Methodenkompetenz. Die Gewinnung der richtigen Informationen aus einem Film werden beispielsweise mit einem Lückentext zum Thema Mikroplastik in Meeren nachgewiesen. Die Gestaltung einer Mitmach-Klanggeschichte, die im Seniorenheim mit Begeisterung von den Seniorinnen und Senioren aufgenommen wurde, zeigt, nachdem die Schülerinnen und Schüler diese klassische Methode aus der Kinder- und Altenpflege im Vorfeld nicht kannten, einen echten Zuwachs an Methodenkompetenz. Auch



der Umgang mit Medien, die selbständige Arbeitsweise und die Organisation der Weihnachtsfeier zeugen von methodischen Kompetenzen.

Geht man vom Fach Wirtschaft und Beruf als curricularen Ausgangspunkt aus, weist das Konzept in Bezug auf Berufsorientierung bzw. Berufsvorbereitung einige Aspekte verschiedener Berufsbilder bzw. Fachbereiche auf. Bereits angeführt wurde das Beispiel des Kinder- und Altenpflegebereichs, zu dem die Organisation und methodisch-didaktische Planung von Festivitäten oder einzelnen Angeboten gehören. Für den Fachbereich Ernährung und Soziales wird Fachkompetenz erweitert und nachgewiesen beispielsweise durch die korrekte Bearbeitung der Station zur Kennzeichnung von Eiern und durch das Zubereiten verschiedener weihnachtlicher Bäckereien nach Rezept. Wenn unter Fachkompetenz unabhängige beziehungsweise übergreifende Wissensbestände und Kompetenzen verstanden werden, können darunter Aspekte von Verbraucherwissen und der BNE gezählt werden. Die Schülerinnen und Schüler zeigen anhand der Bewertung verschiedener Weihnachtsverpackungen ein reflektiertes Verständnis von Nachhaltigkeit, wenn sie z. B. alte Zeitungen als Umverpackung gegenüber Kunststoffverpackungen bevorzugen. Die Fähigkeit, Anleitungen zu lesen, was für sich genommen bereits eine Alltags- bzw. Fachkompetenz darstellt, weisen sie nach, indem sie Vogelhäuser aus Milchpackungen oder Weichspülerflaschen herstellen und aus Zeitungspapier Sterne und Karten basteln. Verbraucherkenntnisse anwenden als unabhängige Kompetenz weisen die Schülerinnen und Schüler innerhalb der Bearbeitung der Station zu Mikroplastik in Kosmetika nach, indem Angaben zu Inhaltsstoffen gezielt gesucht und bewertet werden. Die Kenntnisse, die sie aus den eingesetzten Texten und Filmsequenzen erhalten, können sie dahingehend reflektieren, dass sie adressatengerechte Leserbriefe und Anfragen formulieren. Diese Kompetenz weist deutlich in Richtung Demokratiebildung.

### ***Ergebnisse in Bezug auf Demokratiebildung***

Neben der selbständigen Aufgabenverteilung in den selbständig gebildeten Tandems zeigen die Schülerinnen und Schüler sich sehr motiviert, die Initiative zu ergreifen, bestehende Verhältnisse zu hinterfragen und demokratische Mittel der politischen Willens- und Meinungsäußerung zu nutzen.

Die bereits bei den „Ankerereignissen“ beschriebenen Briefe an eine Drogeriemarktfiliale, wie auch die formulierten Leserbriefe an die Mittelbayerische Zeitung, können als Nachweis dafür

gelten, dass die Schülerinnen dieses demokratische Mittel bereit sind zu nutzen, dass sie es schätzen und über entsprechendes Selbstbewusstsein verfügen, ihre Anliegen zu äußern.

Dies wird einerseits an den formulierten Briefen und der Tatsache, dass diese Briefe abgeschickt werden, deutlich, lässt sich aber auch an Schüleraussagen, dass der Brief und der Leserbrief, besonders Spaß gemacht hätten (vgl. DZ3/2-VB3/3, DZ3/2-VB8/3), „[...] *weil man was bewirkt*“ (DZ3/2-VB4/3) belegen.

Bei der Aushandlung des Ablaufs der Weihnachtsfeier, zu der verschiedene Vorschläge gemacht werden, wählen die Schülerinnen und Schüler die Abstimmung als geeignetes Mittel, wodurch es zu Mehrheitsentscheidungen kommt, die von allen Beteiligten akzeptiert werden. Diese Verhaltensweisen stellen Aspekte der Demokratiebildung dar.

Der dritte Designzyklus liefert weitere Aspekte für die Beantwortung der Forschungsfrage nach Gestaltungsanforderungen für einen Kompetenzen fördernden Einsatz von Service-Learning in der Mittelschule. Mit der Zusammenschau und kritischen Reflexion der drei iterativen Designzyklen im Folgenden kann der Beitrag der Forschungsarbeit für den unterrichtspraktischen Alltag wie auch der Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs zu Service-Learning beurteilt werden.

## 19. Die Gestaltung von Service-Learning in der bayerischen Mittelschule – Fazit und Beantwortung der Forschungsfrage(n)

Aus Sicht der Forschenden ist die übergeordnete Forschungsfrage „*Wie muss Service-Learning gestaltet sein, um als Bildungsformat in der bayerischen Mittelschule effektiv zur Förderung von Handlungskompetenz und Demokratiebildung eingesetzt zu werden?*“ nur zu beantworten, wenn alle Wirkebenen von Service-Learning und alle auf Individualebene Beteiligten bereits zu Beginn der Planung berücksichtigt werden. Daher wird die Auseinandersetzung mit deren Wirkung bzw. Einfluss des Bildungsformats auch auf übergeordnete Ebenen des schulischen Alltags als notwendig und besonders herausfordernd gesehen.

Aus der Notwendigkeit zur Strukturierung verschiedener diesbezüglicher Überlegungen im Forschungsprozess und der bildungstheoretischen Auseinandersetzung resultiert, u.a. durch die Verknüpfung verschiedener Modelle zu Service-Learning, ein eigenes Rahmen-Prozess-Modell. Dieses Rahmen-Prozess-Modell wurde für das Forschungsvorhaben zur Planung, Strukturierung und Bewertung im DBR eingesetzt.

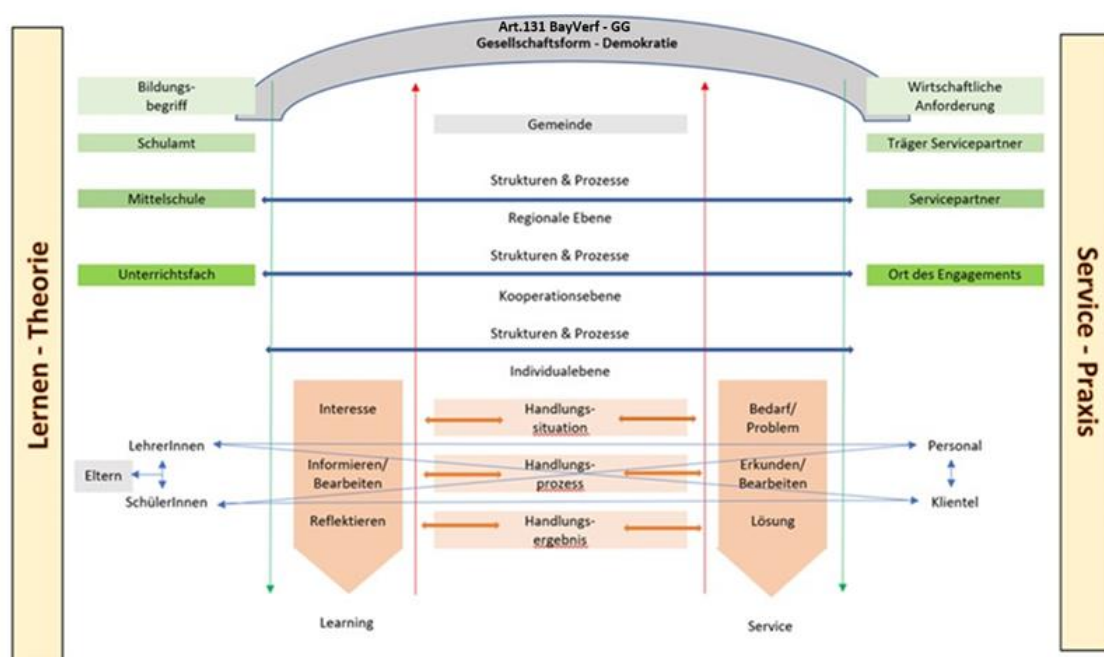


Abbildung 22 Service-Learning im Gesamtkontext der bayerischen Mittelschule

## **Zusammenfassung zum Vorgehen und zum Verlauf**

Die Entwicklung von Designzyklen eines DBR bedürfen der genauen Analyse des Forschungs- und Untersuchungskontext. Dazu gehören auch die Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand und theoretischen Hintergründen zum Forschungsgegenstand. Durch Literaturrecherche und Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand wurden Fragen generiert, die zur Beantwortung der Hauptfragestellung

*„Wie muss Service-Learning als Bildungsformat für die bayerische Mittelschule zur Förderung der Handlungskompetenz und Demokratiebildung gestaltet sein?“*

notwendig waren und auf zwei weitere Fragen

*Wie muss Service-Learning für die bayerische Mittelschule gestaltet sein, damit es (auf allen Ebenen) wirkt? und*

*Wie muss Service-Learning gestaltet sein, damit es erfolgreich implementiert werden kann?*

im Untersuchungsfeld differenziert werden.

(Letztere aufgrund der Tatsache, dass Service-Learning auf Wunsch der Schulleitung an der Mittelschule eingeführt werden sollte.)

Basierend auf den (Er-)kenntnissen aus den Auseinandersetzungen mit Forschungsstand, Literatur, eigenen Annahmen und der Analyse des jeweiligen Ausgangskontextes wurden drei iterative Designzyklen passgenau für das Forschungsfeld Mittelschule und die Untersuchungsgruppen entwickelt und durchgeführt. Dabei veränderte der erste Designzyklus den Ausgangskontext für den zweiten Designzyklus, der zweite die Ausgangssituation für den dritten Designzyklus. Aus neuen Erkenntnissen und Veränderungen im Untersuchungsfeld, aus Erfahrungen im Forschungsprozess und gefundenen und interpretierten Hinweisen veränderten sich zudem Annahmen und Wissenstand der Forschenden, so dass für jeden Designzyklus eine verschiedene Ausgangssituation anzunehmen ist, innerhalb der es durchaus konstante Rahmenbedingungen gibt. Während die Evaluation eines Designzyklus die veränderten Ausgangsbedingungen eines weiteren Zyklus zum Teil mitdarstellt, bedarf es zu Beginn eines DBR einer umfassenden Analyse.

Deshalb wurden für das Forschungsvorhaben umfangreiche Vorüberhebungen getätigt, individuelle Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler erhoben, aufwändige Abgleiche zwischen Schülerinteressen und möglichen Einsatzorten vorgenommen, individuelle

Erwartungshaltungen von Lehrkräften und Personal am Engagement-Ort abgefragt und Rahmenbedingungen des Forschungsfeldes aufgenommen. Dazu wurden schriftliche Befragungen durchgeführt und eine vorbereitende Unterrichtssequenz der Entwicklung und Durchführung der Designzyklen vorgeschaltet. Diese vorgeschaltete Unterrichtssequenz verfolgte auch das Ziel, unterrichtliches Handeln transparent und nachvollziehbar werden zu lassen, da Transparenz als wichtiger förderlicher Faktor im Hinblick auf unterrichtlichen Erfolg und damit auch für das Format Service-Learning gilt.

Die Entwicklung der Designzyklen umfasste die Konzeption der Intervention, also des Service-Learning, wie auch die Entscheidung für Erhebungsinstrumente und deren Design mit entsprechender Evaluationsstrategie.

Die Service-Learning Konzepte entsprachen den Anforderungen an „guten Unterricht“ und waren mit allgemein anerkannten Gestaltungsparametern und Qualitätskriterien geplant worden, wodurch die Wirksamkeit der Intervention quasi miteingeplant wurde. Inhaltlich wurde auf die Handlungskompetenz und Demokratiebildung fokussiert. Darüber hinaus wurden Forschungsziele mitberücksichtigt.

Die Auswertung in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse des ersten Designzyklus belegte zunächst die beabsichtigte Wirksamkeit der Intervention. Für einen Nachweis von Gestaltungsparameter und Gelingensfaktoren reichten die gewählten Erhebungsinstrumente nicht aus. Trotzdem konnten erste Hinweise auf die Notwendigkeit mittelschulspezifischer Gestaltung gefunden werden. Für den zweiten Designzyklus wurde daher die Konzeption des Service-Learning im nahezu unveränderten Untersuchungsfeld beinhalten bei gleichzeitiger Veränderung und Ausweitung der Erhebungsinstrumente. Mit der Einplanung von Ankerereignissen und einer schriftsprachfrei motivierenden Reflexionssequenz wurde den Hinweisen auf mittelschulspezifische Gestaltung Rechnung getragen. Die Evaluation des zweiten Designzyklus bestätigte weiterhin die Wirksamkeit. Da die neuen Erhebungsinstrumente in der Mehrheit keine Unterscheidung in ersten und zweiten Designzyklus möglich machten und aus Forschungssicht diese Unterteilung nicht zwingend nötig war, schloss sich eine umfassende summative Auswertung mit Zwischenfazit an. Diese Evaluation wies nicht nur das Erreichen der mit der Intervention angestrebten Ziele, sondern auch Gelingensfaktoren und Qualitätsmerkmale nach. Darüber hinaus konnte die Wirksamkeit und der förderliche Charakter der als mittelschulspezifisch angenommen Parameter bestätigt werden und konnten notwendige Erweiterungen der allgemeinen Gelingensfaktoren und

Gestaltungsparameter für Service-Learning identifiziert werden. Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse wurde für den dritten Designzyklus aufgrund eines stark veränderten Untersuchungsfeldes ein neues Service-Learning Konzept erstellt und für die Auswertung ein entsprechend angepasstes Evaluationsdesign vorgenommen. Bei diesem dritten Designzyklus lag das Forschungsinteresse vor allem auf den für den Mittelschulbereich neu identifizierten und erweiterten Gestaltungsparametern und deren förderlichen Wirkung.

Die jeweilige Auswertung der drei Designzyklen lieferte damit jeweils unterschiedliche Beiträge zur Beantwortung der Forschungsfrage und ihren Weiterführungen.

### ***Antworten bezüglich Wirksamkeit, Gelingensfaktoren und Bedeutung von Ebenen***

Für die Frage, wie ein Service-Learning, das Handlungskompetenz und Demokratiebildung fördert, gestaltet sein muss, wurden insbesondere verifizierte Antworten gefunden, die belegen, dass für die bayerische Mittelschule mit ihrer eigenen Struktur, ihrem organisatorischen Aufbau und ihrem Lehrplan neben den bekannten Qualitätskriterien und den schulartübergreifend bisher identifizierten Gelingensfaktoren weitere Gestaltungsparameter berücksichtigt werden müssen und der Berücksichtigung weiterer Ebenen bereits bei der Planung eine wichtige Rolle spielen.

Zunächst konnten Erkenntnisse für die Individualebene gewonnen werden, zu der lt. Modell die Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft, wie auch Personal, m. E. Klientel am Engagement-Ort zählen.

Die Schülerschaft an der bayerischen Mittelschule stellt sich heterogener dar als an anderen Schularten bezüglich Herkunft, sozioökonomischem Status und Förderbedarf. Als Pflichtschule für alle ist dies wenig verwunderlich. Trotzdem weist die Schülerschaft Gemeinsamkeiten auf, u. a. bezüglich der Leistungsbereitschaft und -fähigkeit, einer geringen Ausprägung an Selbstvertrauen und Selbstmotivation. Die Ursachen dafür sind vielfältig, äußern sich aber in eher negativ geprägter Selbstsicht und unterdurchschnittlicher Konzentration und Ausdauer. Die durchgeführten Konzepte der Service-Learning in den drei Designzyklen, zeigten deutlich, dass die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit dann gesteigert wird, wenn Selbstwirksamkeitserleben ermöglicht wird und ausreichend Gelegenheiten extrinsischer wie intrinsischer Motivation vorliegen.

Dabei konnte festgestellt werden, dass sich zusätzliche Gestaltungsparameter für andauernde Leistung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler begünstigend auswirkten: Die Schaffung verschiedener Wahlmöglichkeiten mit der Möglichkeit des Wechsels, was von Schülerinnen

und Schülern als Mitbestimmung erlebt wird und ihrem Bedürfnis nach Abwechslung gerecht wird und die Einplanung von „Ankerereignissen“, welche den Bedürfnissen nach Motivation, Selbstwirksamkeit und Abwechslung durch das Aufweisen emotionalisierender Elemente entsprechen. Hinzu kommt nicht zuletzt die Schaffung von Möglichkeiten der schriftsprachfreien Reflexion und Präsentation von Lernergebnissen.

Die Beantwortung der Frage nach der Gestaltung von Service-Learning im Mittelschulbereich bezieht sich auch auf die Eltern- und Lehrerschaft der Mittelschule. Für die Lehrkräfte konnten die bekannten Qualitätskriterien wie curriculare Anknüpfung und Gelingensfaktoren, z. B. „Zusammenarbeit und Unterstützung im Kollegium“ bestätigt werden. Darüber hinaus konnten keine weiteren Erkenntnisse gewonnen werden, die eine besondere Gestaltung von Service-Learning für Lehrkräfte an Mittelschulen erfordern würde. Faktoren wie ausreichende Informiertheit oder Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte stellen sich schulartübergreifend als notwendig dar.

Etwas anders sieht es dabei für den Personenkreis der Eltern aus. Der Gelingensfaktor „Zusammenarbeit aller Beteiligten“ meint üblicherweise die Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und dem Personal am Engagement-Ort. Der Gelingensfaktor „Transparenz“ blieb bisher überwiegend auf Schülerinnen und Schüler bezogen. Eltern bleiben bei beiden Gelingensfaktoren häufig außen vor, obwohl Elternarbeit unbestritten ein wichtiger Parameter für Schulklima, Schülerleistungen etc. Dies nimmt auch breiten Raum in der pädagogisch-didaktischen und gesellschaftlichen medialen Diskussion ein. Dabei wird häufig der elterliche Beitrag während der Grundschulzeit zur Förderung in Richtung Schulwechsel auf Gymnasien oder Realschulen thematisiert. Die Elternschaft von Mittelschülern wird hingegen oftmals vorverurteilt als desinteressiert und beratungsresistent. Dabei spielen die Eltern gerade bei den Schülerinnen und Schülern der Mittelschule eine herausragende Rolle. Beispielsweise wenn es um Berufswahl und Berufsorientierung geht, stellen die Eltern für die Altersklasse der Mittelschulabgänger die wichtigste Beratungsinstanz dar. Wie wichtig die Anerkennung durch die Eltern für die Mittelschülerinnen und Mittelschüler auch beim durchgeführten Service-Learning war, wie genau die Jugendlichen die Einstellung ihrer Eltern wahrgenommen haben und wie wertvoll die Wertschätzung durch sie war, konnte durch die Inhaltsanalyse belegt werden. Aus diesem Grund ist es zwingend notwendig für den Mittelschulbereich, Eltern verstärkt einzubinden. Die Bereitschaft, sich in der Schule zu engagieren und an Veranstaltungen teilzunehmen ist nach gängiger Meinung und den Erfahrungsberichten unzähliger Lehrkräfte sehr gering ausgeprägt. Möglicherweise liegt

dies an negativen Erfahrungen während der bisherigen Schullaufbahn ihrer Kinder, an der Einordnung des Mittelschulbesuchs, und hier schließt sich der Kreis zur ursprünglichen Ausgangssituation, als Misserfolg. Diesen Missstand aufzulösen kann mit Transparenz bezüglich unterrichtlicher Inhalte gelingen. Durch das Vorstellen von Inhalten und Methoden bei Elternabenden kann auch bei Eltern Interesse geweckt werden und die Motivation gesteigert werden, in die Schule zu kommen, um Lernfortschritte und Erfolge, die präsentiert und vorgestellt werden, entsprechend zu würdigen. Regelmäßige Präsentationsveranstaltungen erhöhen die Transparenz, lassen Eltern Stolz auf ihre Kinder verspüren und vermögen möglicherweise eine neue Sicht auf das eigene Kind (und die Mittelschule) zu generieren. Die Gelingensfaktoren „Transparenz“ und „Zusammenarbeit aller Beteiligten“ sind daher für den Mittelschulbereich, um die Personengruppe der Eltern zu erweitern. Dadurch kann die Forderung nach „Transparenz für alle“ als Gelingensfaktor nicht nur auf Individualebene identifiziert werden, sondern stellt auch einen Erfolgsgaranten für eine Verbreitung des Bildungsformats dar.

Diese Transparenz kann als planbar angesehen werden, wenn Präsentationsveranstaltungen in angemessenen Zeitabschnitten bereits im Vorfeld eingeplant werden. Ein Elternabend, der über das Format Service-Learning informiert, ist ebenfalls grundsätzlich planbar. Die Planbarkeit der Berichte in der regionalen Presse ist nur mit Einschränkungen möglich, da hier wenig Einfluss genommen werden kann. Zumindest die Einladung an Pressevertreterinnen und -vertreter ist planbar und muss grundsätzlich erfolgen. Veröffentlichungen im öffentlichen Rahmen durch die Schule müssen genutzt werden. Dabei ist an Gemeindeblätter ebenso zu denken, wie an Schülerzeitungen oder schulische Internetauftritte, letztere wiederum sind als planbar anzusehen.

Die Präsentationsveranstaltungen, die außerschulischen Veranstaltungen wie z. B. die Weihnachtsfeier im Seniorenheim, die geprägt sind vom Beifall und Lob für das Erreichte, lassen Jugendliche ihre Selbstwirksamkeit erleben, sorgen für Motivation bzw. Verlaufsmotivation und können als geplante und planbare „Ankerereignisse“ bezeichnet werden. Innerhalb der ersten beiden Designzyklen stellten sich der Erkundungstag mit Studierenden der Universität Regensburg, die Weihnachtsfeier im Seniorenheim und die beiden Präsentationsveranstaltungen als „Ankerereignisse“ für alle Schülerinnen und Schüler dar. Der Besuch des Redakteurs der Mittelbayerischen Zeitung und der Warentest in Zusammenarbeit mit einer Studierenden der Universität Regensburg zeigten motivierende Wirkung und Nützlichkeit als Erinnerungsanker bei den Schülerinnen und Schülern der Gruppen Reporter,



Zeitungsrunde und Pausenverkauf. Im dritten Designzyklus wurden im Vorfeld das Schreiben von Leserbriefen bzw. Protestbriefen und die Weihnachtsfeier im Seniorenheim als „Ankerereignisse“ definiert und eingeplant. Die Auswertung des dritten Designzyklus lieferte dabei die Bestätigung, dass die geplanten Ereignisse zu eigener Wertschätzung, Weiterarbeit, Selbsttätigkeit und Verantwortungsübernahme motivierten. Für den Mittelschulbereich kann damit gefolgert werden, dass das Gestaltungsparameter „Ankerereignisse einplanen“ von entscheidender Bedeutung und für die Schülerinnen und Schüler der Mittelschulen ein notwendiger Parameter bzw. Gelingensfaktor bei der Gestaltung von Service-Learning im Mittelschulbereich ist. Durch den Einsatz dieser Gestaltungsparameter konnten Handlungskompetenz und Demokratiebildung gefördert werden, wie sie innerhalb dieser Forschungsarbeit belegt und nachgewiesen wurden. Ausgehend von den Kommunikationsprozessen auf der Ebene der konkreten Klasse und dem konkreten Engagement wurden Möglichkeiten geschaffen, auf übergeordnete Ebenen wie beispielsweise Schulamt, Gemeinde oder Träger des Engagement-Partners zu wirken bzw. Aufmerksamkeit über die Grenzen der Individualebene hinaus zu erlangen. Die positive Bestätigung dieser Aufmerksamkeitsgenerierung durch entsprechende Gestaltung kann z. B. durch die erschienenen Zeitungsartikel als nachgewiesen gelten. Weiterhin wurde angenommen, wenn Service-Learning öffentlichkeitswirksam präsentiert wird, dass es ins Bewusstsein Verantwortlicher rückt. Wenn möglichst viele Akteure, auch außerhalb der Schule, am Bildungsformat beteiligt und dafür begeistert werden können, dass dies Einfluss auf Verantwortliche ausüben würde, so dass Service-Learning eine weitergehende Förderung erfahren würde. Sei es durch personelle Ausstattung oder durch finanzielle Unterstützung. Auch auf Seiten der Kooperationspartner und Engagement-Partner werden ähnliche Auswirkungen potenziell gesehen. Zumindest für das Service-Learning der ersten beiden Durchführungszyklen lassen sich in Bezug auf der Individualebene übergeordnete Ebenen Auswirkungen feststellen und nachweisen.

Für den Teil des Lernens, der Theorie im Service-Learning, zu dem das Fach Wirtschaft und Beruf an der Mittelschule wie auch die fächerübergreifenden Bildungsziele zählen, kann Service-Learning einmal mehr als angemessenes Unterrichtsformat bezeichnet werden, das die Umsetzung des Lehrplans in jeder Hinsicht erfüllen kann. Dazu kommt, dass die projektorientierte Vorgehensweise den methodischen Anforderungen entspricht. Der Einfluss auf die Schule als Ganzes darf dem gelungenen Konzept aus vorliegendem Forschungsvorhaben zugerechnet werden.

Die Alltagstauglichkeit und Nützlichkeit der Methode wird in der konkreten Schule anerkannt und soll im regelmäßigen Schulalltag verankert werden. Dies bedeutet, dass dauerhafte Änderungen an der Ausgestaltung des Stundenplans notwendig werden. Zeiten für Fahrwege, Einkauf und Reflexion müssen eingeplant werden und die jeweils betreuenden Lehrkräfte müssen Service-Learning in ihren Stoffverteilungsplänen verankern und mitbedenken. Damit kann eine konkrete Veränderung ausgehend vom Service-Learning auf konkreter schulischer Ebene festgestellt werden. Durch die notwendigen Änderungen und innerschulischen Umstrukturierungen wird auch die Ebene des Schulamtes erreicht.

Durch das Service-Learning der ersten beiden Designzyklen im Forschungsprozess konnte unmittelbar Einfluss auf das zuständige Schulamt und dessen Sicht auf das Bildungsformat genommen werden. Nachdem eine breite Öffentlichkeit hergestellt worden war, sei es durch die betreuenden Lehrkräfte, die Forschende oder die Schulleitung, und medial über das konkrete Service-Learning berichtet wurde, bewarb sich die Schule unter anderem mit Berufung auf das Service-Learning des Forschungsprojekts erfolgreich um das Siegel „Schule mit Demokratie“. Zusätzlich wurde das Projekt durch die Schulleitung an das ISB gemeldet. Resultierend aus der erfolgreichen Bewerbung forciert seither das Schulamt den Einsatz von Service-Learning, indem es Fortbildungsveranstaltungen unter Leitung der Klassenlehrkraft und der Forschenden plant.

Als weitere Folge, ob daraus oder nach paralleler Entwicklung, sollen von beiden Fachkräften auf Einladung des ISB Fortbildungen auf Landesebene beispielsweise für Schülersprecherinnen und -sprecher zum Bildungsformat abgehalten werden. Damit werden übergeordnete Ebenen erreicht. Dieser Erfolg, diese Wertschätzung für betreuende und unterstützende Lehrkräfte und Schulleitung lassen sich auf die hohe Qualität des, für einen Forschungsprozess konzipierten, Service-Learning zurückführen, welches besonders auf die Bildung von Handlungskompetenz und Demokratiebildung ausgerichtet war und das durch die Einplanung von Gelingensfaktoren eine besonders hohe Wirksamkeit erreichen konnte.

Die Einflüsse auf noch weiter darüber liegenden Ebenen, wie beispielsweise dem Kultusministerium sind vor allem den vielen Bemühungen der in Bayern und Deutschland tätigen Netzwerke wie der Freudenberg Stiftung „Lernen durch Engagement“ und dem Hochschulnetzwerk „Bildung durch Verantwortung“ zuzurechnen. Ihnen ist es zu verdanken, dass Service-Learning immer weitere Verbreitung und in Lehrplänen Nennung findet.

Für der Seite der Praxis, den Kontext des Service bzw. des Engagements, lassen sich ebenfalls Auswirkungen auf übergeordneten Ebenen ausmachen. Dazu gehört im konkreten Fall ein zum

Schuljahr 2019/2020 festgeschriebener Kooperationsvertrag zwischen Seniorenheim und Schule, der eine Institutionalisierung des Service-Learning darstellt. Dabei geht um die Erfüllung von realen Bedarfen des Heimes, die Unterstützung des Personals bei gleichzeitiger Unterstützung durch das Heim bei der Erfüllung von Lehrplaninhalten, beispielsweise durch das Ermöglichen von Erkundungen.

Als Einfluss auf Ebene des Heimes lässt sich feststellen, dass der prinzipielle Bedarf nach Freizeitbeschäftigung der Seniorinnen und Senioren gedeckt wurde, durch neue, von den Schülerinnen und Schülern initiierte und umgesetzte Angebote erweitert wurde. Die Einzelbetreuung von Heimbewohnern durch Schülerinnen und Schüler stellt ein Zusatzangebot zu den bisherigen Angeboten des Heimpersonals in Kleingruppen dar. Auch die institutionalisierte Gestaltung der Weihnachtsfeier durch Schülerinnen und Schüler, wie sie im zweiten und dritten Designzyklus und seither regelmäßig stattfinden konnte, lässt sich als Erweiterung der Ebene sehen.

Pläne der Heimleitung, Service-Learning auch in anderen Einrichtungen der Diakonie als Träger vorzuschlagen, wurden bisher nicht umgesetzt, würden aber einen weitreichenden Einfluss eines Service-Learning darstellen, der auf weiter übergeordnete Ebenen abzielt.

Man kann also von Auswirkungen auf individueller Ebene, die das unmittelbare Forschungsfeld des vorliegenden Forschungsprozess ausmacht, auf kooperativer Ebene von sichtbaren Veränderungen bezüglich der Umsetzung schulfachbezogener Prozesse in Theorie und Praxis und auf regionaler Ebene durch den Kooperationsvertrag zwischen der konkreten Bildungs- und Betreuungseinrichtung sprechen.

Schulen als Einrichtungen innerhalb des Gemeinwesens wirken auch auf dieses. Beispielsweise wenn eine veränderte Wahrnehmung der Schule vor Ort eintritt, die Gemeindeverwaltung Bereitschaft zeigt, das Unternehmen Service-Learning zu unterstützen, wenn dabei notwendige Schülertransporte finanziert werden oder Veröffentlichungsmöglichkeiten geschaffen werden. Diese Aspekte kommunaler Auswirkungen können für die Gemeinde der Schule des Forschungsprojekts bestätigt werden. Die Gemeindeverwaltung entschied nach einer Schulverbandssitzung, in der die Schulleitung das Service-Learning vorstellte, dass die Kosten für alle Maßnahmen innerhalb des Service-Learning übernommen werden und dass im örtlichen Mitteilungsblatt Raum für Schülerartikel zur Verfügung gestellt wird. Dass Auswirkungen auch auf das Gemeinwesen über des Schulorts hinaus, ausgehend vom konkreten Service-Learning, eintraten, dass die Leistungsbereitschaft der Mittelschülerinnen und Mittelschüler positiv wahrgenommen wurden, zeigt sich an zwei Folgen sehr deutlich: Ein weiterer Träger caritativer

bzw. sozialer Einrichtungen bot sich als Kooperationspartner für die Zukunft an und der Bürgermeister einer Nachbargemeinde bat um Unterstützung bei der Durchführung von Service-Learning an seiner örtlichen Mittelschule. Zu dieser positiven Außenwirkung der Schule innerhalb des Schulortes und der Nachbargemeinden trugen nicht nur die Berichterstattung und die Transparenz für Beteiligte und Interessierte durch die Präsentationsveranstaltungen bei, sondern auch die Teilnehmerinnen des Handykurses für Seniorinnen und Senioren, die ihre positiven Wahrnehmungen in ihr privates Umfeld weitertrugen. Dass damit gelebte Demokratie stattfindet und jeder einzelne Beteiligte damit positiv mitbestimmen und mitgestalten kann und Handlungskompetenz mündiger Bürgerinnen und Bürger sichtbar wird, ist eine pathetisch klingende, aber mit dem Service-Learning Projekt im DBR nachgewiesene Übersetzung theoretischer Bildungsziele in die gesellschaftliche Realität.

### **Fazit zum Prozess der Implementierung**

Im Sinne von McKenney und Reeves (2018) wurde die Absicht zur Implementierung von Service-Learning an der Schule grundsätzlich mitberücksichtigt, so dass die Frage nach der Implementierung mitbeantwortet werden kann.

Die Initiative ging dabei von der Schulleitung aus und die Vorgehensweise im Top-Down-Prozess kam dabei an die Grenzen, die aus der Implementationsforschung bekannt sind. Lehrkräfte zeigten zwar Interesse an der Methode, unterstellten jedoch zu hohen Arbeitsaufwand bei gleichzeitig zu wenig Erfolgserwartung und waren daher kaum bereit, dem Wunsch der Schulleitung durch Umsetzung von Service-Learning zu folgen. Dies führte dazu, dass die Schulleitung Service-Learning sukzessive an der Schule einführen wollte und für den DBR zu Beginn nur eine einzige Mittelschulklasse als Untersuchungsgruppe zur Verfügung stand.

Durch die Transparenz und Öffentlichkeitsarbeit stieg das Interesse der anderen Lehrkräfte am Format des Service-Learning und Vorurteile konnten ausgeräumt werden. Der Respekt, den sich die Schülerinnen und Schüler bei ihren Mitschülern anderer Klassen verschaffen konnten, die Begeisterung, mit der die Schülerinnen und Schüler arbeiteten, Schlüsselkompetenzen wie Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit zeigten, führte dazu, dass die weiteren Lehrkräfte der Schule stetig mehr bereit waren, das aktuell laufende Service-Learning im zweiten Designzyklus partiell zu unterstützen. Die Anerkennung und Aufmerksamkeit, das dem Service-Learning entgegengebracht wurde, beispielsweise durch den zahlreichen Besuch der geladenen Gäste

beim Präsentationsabend, vom Bürgermeister über Personal aus dem Seniorenheim, den Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Handykurses bis zu Eltern, wie auch die positive Berichterstattung in den regionalen Medien, hatte zur Folge, dass Skepsis gegenüber dem Bildungsformat Service-Learning auf Seiten der Lehrkräfte reduziert werden konnte. Dies lässt sich an der Tatsache ablesen, dass das Service-Learning des dritten Designzyklus auf Wunsch und Initiative mehrerer Lehrkräfte stattfand und nicht mehr die Schulleitung treibende Kraft war. Im Hinblick auf die ursprüngliche Implementierungsabsicht kann gesagt werden, dass nach anfänglichen Schwierigkeiten, durch das praktische Erleben einer konstruktiv verlaufenden Entwicklungsphase eines DBR das Ziel der Schulleitung nicht nur erreicht wurde, sondern weitergehende Wirkung entfaltet. Nach der Woche, in der das Service-Learning des dritten Designzyklus durchgeführt worden war und dem Aufgreifen des Themas Massentierhaltung beim „Politischen Donnerstag“, konnte festgestellt werden, dass die Lehrkräfte der Mittelschule tatsächlich mehrheitlich vom Format Service-Learning überzeugt sind. In Übereinstimmung mit der Lehrerschaft teilte die Schulleitung mit, dass ab dem folgenden Schuljahr Service-Learning regelmäßig ab der siebten Jahrgangsstufe stattfinden und dazu ein dauerhafter Kooperationsvertrag mit dem Seniorenheim geschlossen werden soll. Dazu gibt es Überlegungen, analog derer der ehemaligen Schulleitung, den „Gesunden Pausenverkauf“ so wie im ersten Designzyklus durchgeführt, als Service-Learning für Schülerinnen und Schüler ab der fünften Jahrgangsstufe, durchzuführen. Die veränderte Haltung gegenüber Service-Learning wird dahingehend interpretiert, dass die Gestaltung des Service-Learning aus den drei iterativen Zyklen, trotz aller inhaltlicher Verschiedenheit, geeignet ist, Erwartungen der Lehrkräfte zu erfüllen und einen erfolgreichen Implementationsprozess zu fördern. Das Service-Learning des Forschungsprozesses ist auf schulischer wie regionaler Ebene in weite Bereiche der gesamten Gemeinschaft „bottom-up“ vorgedrungen. Dies entspricht auch Forschungsergebnissen, die eine Art Mischform aus Top-Down und Bottom-Up Prozessen als erfolgversprechendste Vorgehensweise zur Einführung von Innovationen im schulischen Kontext identifizieren (vgl. Goldenbaum 2012, 96-98). Die fortgeschrittene Implementierung nach Ende des dritten Designzyklus spiegelt das Modell nach McKenney und Reeves (2018) wider, welches von einer zunehmenden Implementierung mit dem Verlauf von iterativen Design(sub)zyklen ausgeht (vgl. Abb. 3).

## **Kritische Anmerkung**

Trotz der augenscheinlichen Win-Win-Situation der zeitgleichen Einführung und Erforschung einer Bildungsmethode in einem DBR für Forschende und Bildungseinrichtung, muss auch auf die damit verbundenen problematischen Aspekte eingegangen werden.

Für die Entwicklung des ersten Designzyklus wurde zur Schaffung idealer Rahmenbedingungen eine Reihe von Maßnahmen ergriffen und Schritte unternommen, die im üblichen Schulalltag kaum möglich sind.

Der Einsatz psychologischer Skalen, um vorherrschende Leistungsvoraussetzungen in einer Klasse zu überprüfen, finden, wie bei vorliegender Forschungsarbeit durch den Einsatz von SELMO (Spinath et al. 2013), SESSKO (Schöne et al. 2012), LAVI (Keller & Thiel 1998), ALS (Schauder 2011), ASF-KJ (Stiensmeier-Pelster et al., 1994) und LSL (Petermann & Petermann 2013) während der vorbereitenden Unterrichtssequenz geschehen, normalerweise nicht bzw. nicht in dem Ausmaß statt.

Auch die Entwicklung der unterschiedliche Service-Learning Konzepte erforderte ein hohes Engagement. Egal ob es dabei um die Auswahl der einzelnen Tätigkeitsbereiche, die durch Abgleich mit ermittelten Bedarfen während der vorbereitenden Unterrichtssequenz entstanden sind, geht oder um die Gestaltung des Service-Learning in Form eines Stationenlernen für den dritten Designzyklus.

Die Gestaltung und Konzeptionierung der zugeschnittenen Materialien sind eng an das konkrete Service-Learning gebunden und ohne entsprechende Änderungen nicht in verschiedenen Bereichen universell einsetzbar.

Bezüglich des methodisch-didaktischen Einsatzes der Schülerarbeitsmappen muss angemerkt werden, dass eine sukzessive Vorgehensweise, während der beiden ersten Designzyklen den Schülerinnen und Schülern eher entsprochen hätte und als Folge eine bessere Bearbeitung zu erwarten gewesen wäre. Die Fülle der Unterlagen überforderte die Schülerinnen und Schüler und wirkte sich, was die Bearbeitung bzw. Verschriftlichung der Aufgabenstellungen betrafen, demotivierend aus. Diese Kritik gilt nicht für die eingesetzten Arbeitsmappen im Stationenlernen, was jedoch im erhöhten Leistungsniveau der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler aus dem M-Zug begründet sein kann.

Ähnliches gilt auch für die Reflexionsbögen, selbst wenn bereits im Verlauf des Service-Learning Anstrengungen mit teilweisen Erfolgen unternommen wurden, hier gegen zu wirken. Hier zeigt sich auch ein kritischer Aspekt nahezu jeder Unterrichtssituation: Die

unterschiedliche Einschätzung der Relevanz unterrichtlicher Mittel von Seiten der Unterrichtenden und Seiten der Lernenden. Während Lehrende auf schriftsprachliche Erzeugnisse setzen, präferieren Lernende andere Ausdrucksmöglichkeiten. Dass ein Mehr an verbaler Reflexion erforderlich ist, belegen kritische Schüleräußerungen. (vgl. FBA-SR1/30k). Die als besonders günstig anzusehende zusätzliche personelle Ausstattung mit Studierenden der Universität würde an anderen Mittelschulen weitergehende Anstrengungen in Richtung kooperativer Formate mit Hochschulen bedürfen und muss daher als kritischer Aspekt gesehen werden. Nicht umsonst reflektiert die Schulleitung im zweiten Designzyklus, dass das Service-Learning in der Art nicht möglich gewesen wäre, ohne ein Forschungsprojekt zu sein und fordert „*Personal, Personal, Personal*“ (SBL/13) für den weiteren Einsatz des Formates.

Ein Service-Learning unter Forschungsbedingungen mit hervorragender zeitlicher und personeller Ausstattung, mit wissenschaftlicher Begleitung und verschiedensten Unterstützungspartnern ist nur bedingt mit dem schulischen Alltag zu vergleichen. Dies hat sich bereits bei der Durchführung des Service-Learning im dritten Designzyklus gezeigt, als auf die Transparenz gegenüber Eltern und breiter Öffentlichkeit verzichtet wurde. Bereits bei der Konzeption stellte sich die Frage, inwieweit das Stationenlernen als Service-Learning zu bezeichnen ist. Die Aussage eines Schülers, der durch Wechsel in die M10 zuvor an den beiden ersten Designzyklen teilgenommen hatte, „*tolles Projekt, erinnert einen an das Service Learning nur in „Klein“*“, (DZ3/1-VB3/1) legt die Vermutung nahe, dass diese Absicht gelungen ist und Service-Learning durchaus formal offen konzipiert werden kann. Die Wirkung des Service-Learning im dritten Designzyklus wird als zufriedenstellend gesehen, zumal die Schülerinnen und Schüler Kompetenzzuwächse nachweisen und reflektieren. Die Erwartungen der Lehrkräfte wurden erfüllt und der Bedarf des Seniorenheimes konnte gedeckt werden. Der Aspekt der Transparenz, besonders im Hinblick auf Elternarbeit wurde beim dritten Designzyklus nicht berücksichtigt. Dies stellte bei der Durchführung bzw. in Bezug auf die Wirksamkeit im unmittelbaren Unterricht kein Problem dar, wäre aber trotzdem wünschenswert gewesen, vor allem auch im Hinblick auf eine weitergehende Bekanntheit des Formats. Eine weitergehende Öffentlichkeit hätte hergestellt werden können, indem beispielsweise Eltern oder auch Sachaufwandsträger bzw. Bürgermeister zur Weihnachtsfeier ins Seniorenheim eingeladen worden wären. Hier kann ein Indiz gesehen werden, wie Praxis und Theorie eines Bildungsformats differieren können. Darin kann eine Limitierung der Reichweite bzw. der Möglichkeit Ebenen zu überschreiten gesehen werden, die zwar zunächst eher wenig Einfluss auf das Bildungsformat an der Einzelschule hat, langfristig aber Chancen der Motivation auf

allen Ebenen und bei allen Beteiligten vergibt. Einhergeht damit möglicherweise auch die Limitierung der Chance zusätzliches Personal zu generieren oder weitere Kooperationen einzugehen.

In den gemachten Abstrichen im dritten Designzyklus liegt die Erkenntnis für die Schulleitung und die Lehrkräfte, was schlussendlich auch zu einer positiven Einstellung bezüglich des Formats Service-Learning führte, dass Mittelschülerinnen und Mittelschülern ein Vielfaches mehr zugetraut werden kann und dass Service-Learning auch mit weniger personeller Ausstattung, sozusagen in „abgespeckter“ Form durchführbar ist.

Auch konnte damit für den Forschungsprozess festgestellt werden, dass entwicklungsbasierte Forschung in einem Praxisfeld weder unbedingt optimale Rahmenbedingungen finden noch unbedingt im Vorfeld schaffen kann und auch nicht unbedingt darauf angewiesen ist. Für den Forschungsprozess und die Beantwortung der Frage, wie Service-Learning für die Mittelschule gestaltet sein muss, konnten trotzdem Ergebnisse gewonnen werden, die die Hinweise und Erkenntnisse der ersten beiden Zyklen stützen und verifizieren. Durch entsprechende Fokussierung kann der erwünschte Beitrag zu Beantwortung der Forschungsfragen generiert werden. Dies wiederum zeugt für den DBR von einem gelungenen Prozess, mindestens was die Phase der Entwicklung anlangt.

Einer anderen Einschätzung bedarf der Umgang mit dem als wichtig identifizierten Gelingensfaktor für die Mittelschule, den Engagement-Ort wechseln zu können. Eine Wechselemöglichkeit wird nicht immer eingeplant werden können, was zu weniger Zufriedenheit und Motivation auf Seiten aller Beteiligten führen dürfte. Bereits an der konkreten Schule, bei der die Kooperation und das Einführen des Service-Learning mit dem Seniorenheim ab dem Schuljahr 2018/2019 bzw. 2019/2020 institutionalisiert worden ist, wird vermutlich beim Einsatz aller Schülerinnen und Schüler an diesem Engagement-Ort ohne ein Angebot an Wechselemöglichkeit in andere Engagement-Bereiche an Qualität und Wirksamkeit für die Mittelschülerinnen und -schüler verlieren. Gerade hier könnte und muss mit einer forcierten Planung von Ankerereignissen gegen zu wirken versucht werden. Für die Deckung zusätzlichen Personalbedarfs wie vorher beschrieben, wären, auch nach Auffassung der aktuellen Schulleitung, weitere Kooperationsvereinbarungen sinnvoll, wie z. B. mit der Universität Regensburg mit dem Fachbereich Arbeitslehre.

Inwieweit diese Absicht weiterverfolgt wird oder auch die Idee der Schaffung einer Bundesfreiwilligenstelle kann nicht abschließend beurteilt werden. Diese Formen der



Personalbeschaffung würden in jedem Fall weitere übergeordnete Wirkebenen darstellen und einen Beitrag zur Effizienz von Service-Learning leisten.

Die Erkenntnisse und Folgerungen aus dem DBR werfen die Fragen auf, ob die gefundenen Parameter für den bayerischen Mittelschulbereich allgemein Gültigkeit haben und ob tatsächlich eine Besonderheit im Gegensatz zu anderen Schularten erkennbar ist. Beide Fragen lassen sich nicht abschließend vollständig beantworten, es lassen sich aber deutliche Hinweise und Belege für die Zulässigkeit von Generalisierung und Notwendigkeit der Unterscheidung schulartspezifischer Gestaltung von Service-Learning finden.

Das Service-Learning der iterativen Zyklen wurde auf Grundlage theoretischer Kenntnisse zum Haupt- bzw. Mittelschulbereich konzipiert. Die Struktur und Organisation weisen für alle bayerischen Mittelschulen ähnliche oder gleiche Merkmale auf. Das Curriculum ist verbindlich und berücksichtigt wissenschaftliche Erkenntnisse.

Die konkrete Schülerschaft des Untersuchungsdesigns konnte, aufgrund der Daten aus den Vorüberhebungen und der Anwendung psychologischer Skalen im Vergleich mit Daten aus der Bildungsberichterstattung, als durchschnittlich bzw. typisch klassifiziert werden.

Diese Charakterisierung der Schülerschaft als typisch, die Berücksichtigung und Orientierung an den einheitlichen Vorgaben in Bezug auf Struktur, Organisation und Curriculum bei der Konzeptionierung des Service-Learning, lassen den Schluss zu, dass Erkenntnisse zur Gestaltung auf eine Vielzahl von bayerischen Mittelschulen übertragbar und damit für den bayerischen Mittelschulbereich generalisierbar sind. Dass Abweichungen möglich sind versteht sich von selbst, wenn Besonderheiten, wie Inklusions-, Praxis- oder Übergangsklassen vorzufinden sind.

Bezüglich der Frage nach der Notwendigkeit bzw. Berechtigung einer Unterscheidung nach Schularten, ist zunächst festzustellen, dass die übergeordneten Zielsetzungen und der Bildungsbegriff für alle Schularten gelten, wodurch hier keine Besonderheit zu anderen Schularten ausgemacht werden kann.

Die Besonderheit und die notwendige Abgrenzung liegen im dreigliedrigen Schulsystem Bayerns und einhergehend damit in der Charakteristik der Schülerschaft begründet.

Bei Service-Learning an Gymnasien, m. E. an Realschulen oder Wirtschaftsschulen, die über homogenere Schülerschaften verfügen als der Mittelschulbereich, die mit einer Elternschaft zusammenarbeiten, der häufig Überbesorgtheit statt Desinteresse vorgeworfen wird, müssen im

Regelfall keine zusätzlichen eltern- wie schülermotivierenden Ereignisse in Service-Learning eingeplant werden, um effektiv zu sein.

Ein textbasiertes Arbeiten mit einer Fülle an schriftsprachlichen, sorgfältig geführten Schülerunterlagen wird für einen erfolgreichen Besuch der Schulart Gymnasium vorausgesetzt und ist bei Schülerinnen und Schülern dieser Schulart in der Mehrzahl auch anzutreffen. Auch für den Besuch einer Realschule oder Wirtschaftsschule gilt dies in hohem Maß. Die Planung möglichst schriftsprachfreier Reflexionsmöglichkeiten stellt daher auch eine Notwendigkeit explizit für die Schülerschaft der Mittelschulen dar.

Hinzu kommt, dass aufgrund der regelmäßigen Schulbesuchsjahre die Entwicklung von Handlungskompetenz bei Gymnasiasten über einen viel längeren Zeitraum erfolgen kann und die Entwicklungsphase der Pubertät im schulischen Umfeld, wie im Lehrplan für das Gymnasium beschrieben, von Eltern, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern selbst als persönlichkeitsförderliche Zeit er- und ausgelebt werden kann. Dies wiederum bedeutet, dass gezielte effektive Maßnahmen besonders im Mittelschulbereich gefunden und eingesetzt werden müssen, die Handlungskompetenz und Demokratiefähigkeit relativ schnell und nachhaltig ausbilden.

Die Berufs- bzw. Studienwahl kann sich bei Schülerinnen und Schülern außerhalb der Mittelschule häufig auf einen bedeutend längeren Zeitraum erstrecken, es stehen im Gegensatz zum Regelzug an Mittelschulen eine Vielfalt alternativer Wege zur Verfügung und Abnabelungsprozesse von den Eltern erfolgen, zumindest in gymnasialen oder fachoberschulischen Zweigen, noch während der Schulzeit. Im Mittelschulbereich bleibt die Bedeutung der Eltern bis zum Schulende eher hoch und muss entsprechend in unterrichtlichen Maßnahmen bedacht und gewürdigt werden.

Alle diese Eigentümlichkeiten der Schularten und ihrer Schülerschaften, von denen die Schülerschaft der Mittelschule, besonders im Regelzug, am deutlichsten abgrenzbar ist, begründen, rechtfertigen und fordern die Notwendigkeit besonderer Gestaltung von Service-Learning für diese Schulart.

## 19.1

### **Beitrag der Forschungsarbeit zum Einsatz von Service-Learning in der unterrichtlichen Wirklichkeit – Folgerungen für die Praxis**

Aus diesen Erkenntnissen ist es für die Umsetzung der Theorie in die Praxis notwendig, dass Lehrkräfte bei der Konzeption eines Service-Learning im Mittelschulbereich, abgesehen von den Qualitätskriterien und Gelingensfaktoren für alle Schularten, schulspezifische Gestaltungsparameter bzw. Gelingensfaktoren beachten:

- „Ankerereignisse“ einplanen,
- Transparenz für alle, auch für Eltern schaffen,
- durch angemessene Maßnahmen Reflexionsmöglichkeiten schaffen, die nicht überwiegend auf schriftsprachlichen Äußerungen basieren und
- durch Herstellung von Öffentlichkeit Selbstwirksamkeitserleben möglich machen.

Dazu eignen sich Präsentationsabende in besonderer Weise, da sie selbst ein „Ankerereignis“ darstellen und alle übrigen drei Gelingensfaktoren verbinden: Transparenz, schriftsprachfreie Reflexion und öffentliche Wirksamkeit.

Als praktische Anregung für die Transparenz gegenüber Eltern können weiterhin Elternabende zur Vorabinformation bzgl. des Format Service-Learning genannt werden.

Die Durchführung detaillierter schülerbezogener individueller Vorabinformationen, wie im Rahmen des Forschungsprozesses geschehen, ist in der Praxis nicht notwendig, wie der dritte Designzyklus gezeigt hat, und erscheint auch kaum praktikabel. Eine realistische Einschätzung der Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Persönlichkeit, Interessen und Leistungsbereitschaft ist unabdingbar, gehört aber als diagnostische Kompetenz zum Handwerkszeug jeder Lehrerin und jeden Lehrers im bayerischen Schulsystem.

Die Durchführung einer vorbereitenden Unterrichtssequenz kann u. a. den Bedarf nach Transparenz auf Seiten der Schülerinnen und Schüler decken und wird als nützlich eingeschätzt. Zur schriftsprachfreien Reflexion eignen sich gegenseitige Experteninterviews unter den einzelnen Angebotsgruppen und Experteninterviews mit den verschiedenen Engagement-Partnern, die mit elektronischen Medien dokumentiert werden.

Im Forschungsprozess wurde dies durch das Reporterteam verwirklicht, was einen zusätzlichen Beitrag zur Öffentlichkeitsarbeit leistete.

Auch die versuchsweise eingesetzte Reflexionseinheit mit schriftsprachfrei motivierendem Reflexionsbogen könnte als unterrichtliche Anregung dienen.

Als planbare „Ankerereignisse“ kommen alle je nach curricularer Anbindung Planung und Durchführung verschiedener Feste und Aufführungen/Auftritte der Schülerinnen und Schüler

in Frage, wie auch Handlungen, die auf außerschulische Personen oder Institutionen treffen und bei denen mit Reaktionen und Konsequenzen gerechnet werden darf.

Nachdem die „Emotionalisierbarkeit“ der Schülerinnen und Schüler sehr individuell ist und eine curriculare Anbindung an jedes Fach theoretisch möglich ist, können hier keine abschließenden Hinweise gegeben werden. Auch hier kommt es auf die diagnostischen Fähigkeiten der Lehrkräfte an.

Für die Wechselemöglichkeit, die als sehr wichtiger Gelingensfaktor in der Mittelschule angesehen wird, können ebenfalls nur Hinweise gegeben werden, wie, dass auch die Schule als Kooperationspartner in Frage kommt, z. B. beim Angebot eines Pausenverkaufs oder, dass die Auswahl der Kooperationspartner bereits so getroffen werden muss, dass verschiedene Tätigkeitbereiche möglich sind, wie z. B. das Zeitung vorlesen, die Sturzpräventionsgymnastik und die Einzelbetreuung am selben Engagement-Ort.

Für eine beabsichtigte Wirkung auf weitere Ebenen lässt sich aus dem Forschungsprojekt folgern, dass Service-Learning so gestaltet sein muss, dass Öffentlichkeit so oft wie möglich hergestellt wird und übergeordnete Ebenen, beispielsweise durch Einladungen zu Präsentationsabenden, auf das Service-Learning gezielt aufmerksam gemacht werden. Dazu kommen möglichst häufige Veröffentlichungen in der Tagespresse, auf der Homepage und in weiteren Medien.

Damit dürfte nach aktuellem Kenntnisstand zusammengefasst sein, wie Service-Learning über die bekannten Qualitäts- und Gelingensfaktoren hinaus für bayerische Mittelschulen gestaltet sein muss, um wirksam und erfolgreich zu sein.

Die immer wieder mitgestellte Frage nach der Implementierung kann nur aus dem Erfahrungswert beantwortet werden: Je erfolgreicher und wirksamer sich das Service-Learning erweist, je mehr die Beteiligten Wertschätzung erfahren, umso mehr rückt es in den Fokus, auch der Skeptiker. Je sicherer der Umgang mit dem Bildungsformat vor Ort ist, je besser die Kooperation und Unterstützung aller Beteiligten untereinander funktioniert, umso weniger relevant werden vorgegebene Unterrichtsmaterialien und umso mehr trauen sich auch andere Lehrkräfte zu in dem Format zu arbeiten.

Eine erfolgreiche Mischung aus Top-Down-Initiative durch die Schulleitung mit sukzessiver Einführung Bottom-Up bis zur Verankerung im Schulprofil konnte beobachtet und miterlebt werden und lässt für die Praxis den Verweis auf Ergebnisse der Implementationsforschung zu.

## 19.2

### **Beitrag der Forschungsarbeit zum wissenschaftlichen Diskurs des Bildungsformats Service-Learning – Anknüpfung an Theorie und Forschung**

Aus der Arbeit lassen sich auf Basis der erarbeiteten Zwischenschritte und der abgeleiteten Erkenntnisse Anknüpfungspunkte an theoretische Konzepte und Modelle feststellen.

Dadurch wird aus bildungswissenschaftlicher Sicht weitere theoretische Fundierung und Modellierung möglich und kann die Arbeit nicht nur Nützlichkeit für die Praxis nachweisen, sondern eben auch für die theoretische Auseinandersetzung mit Service-Learning.

Dabei stellt das Rahmen-Prozess-Modell nicht nur eine Zusammenführung wissenschaftlich modellierter Prozesse in Bezug auf Service-Learning dar, sondern kann Basis zur ganzheitlichen Erfassung des Bildungsformats sein. Es erlaubt Zusammenhänge im Überblick zu erfassen und bestehende Theorie zu verorten. Dabei können Lücken ebenso aufgedeckt werden wie auch Verortungen erfolgen. Es vermag Akteure und deren Stellung innerhalb von Strukturen aufzudecken und sichtbar zu machen. Hinzu kommt, dass das entwickelte Rahmen-Prozess-Modell Wirkebenen, deren Zusammenhang und deren gegenseitige Beeinflussung visualisiert. Damit stellt es aus Sicht der Forschenden ein Instrument dar, das bei der wissenschaftlichen Auseinandersetzung eine nützliche Orientierungshilfe darstellen kann. Als nützlich erscheint auch die Möglichkeit der einfachen Adaption für andere Schularten, Fächer und Praxiskontexte. Dabei ließe es eine Fortschreibung um Prozesse und Strukturen zu, wie beispielsweise den Einbezug weiterer Beteiligter in schulische Beziehungsgefüge.

Neben dem Rahmen-Prozess-Modell stellen die für den Mittelschulbereich aufgedeckten Gestaltungsmerkmale und Gelingensfaktoren theoretische Erweiterungen dar, die den Unterschied zwischen hochschulischem und schulischem Bereich weiterhin deutlich machen und den Nachweis erbringen, dass Forschungsergebnisse nicht 1:1 übertragbar sind.

Ein Service-Learning im hochschulischen Bereich bedarf sicherlich keiner schriftsprachfreien Reflexionsmöglichkeiten als förderlichen Faktor, noch der Einführung des Gestaltungsparameters planbarer „Ankerereignisse“. Andererseits darf für den Mittelschulbereich, der von Gerholz et al. (2020) identifizierte Gelingensfaktor eines adäquaten Verständnisses der Lernenden für den zivilgesellschaftlichen Kontext, in dem das Engagement stattfindet, als eher untergeordnet angesehen werden bzw. kann nur ein Stadium der Anbahnung erreichen.

Mit diesem Fazit für Theorie und Praxis zu den Ergebnissen, wird der DBR innerhalb des Forschungsvorhabens abgeschlossen. Dessen Umsetzung wird zum Abschluss der einer

kritischen Bewertung unterzogen und einhergehend damit die Qualität der vorgestellten Ergebnisse und Erkenntnisse.

#### **TEIL IV:           Qualität und Leistung des Forschungsprozesses**

##### **20.               Reflexion des Forschungsprozesses und offene Forschungsfragen**

DBR vermag als Forschungsansatz die Barrieren, die zwischen Wissenschaft und Forschung und dem praktischen Alltag liegen, überwinden. Dies gelingt durch den Einsatz der Praktikerinnen und Praktiker als Forschende, als Experten für das Forschungsfeld, als Rat- und Impulsgeber für die wissenschaftliche, theoriebasierte Auseinandersetzung. Ihre Erfahrungen beeinflussen die forschungsorientierte Arbeit in gleichem Ausmaß wie die wissenschaftlichen Kenntnisstände und machen neue Erkenntnisse möglich. Letztere können in der Praxis im Gegenzug unmittelbar ein- und umgesetzt und reflektiert werden. Durch dialogische Auseinandersetzung der beiden Felder werden theoretische Kenntnisse in und für die Praxis nachvollziehbar und umsetzbar. Theoretische wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung erfolgt aus, für und in der Praxis, wodurch gegenseitiges Verständnis aufgebaut werden kann.

Der vorliegend dokumentierte Forschungsprozess, in dem die Forschende eine Doppelrolle einnehmen konnte, als praktisch tätige Lehrkraft und zeitgleich als Forschende, in dem die Anbindung von Wissenschaftlichkeit an die Praxis und Praxis an Wissenschaftlichkeit von Beginn an stattfinden konnte, zeigt in seinem Verlauf deutlich, wie auf gegenseitiger Basis Veränderungen in Handlungen, Vorgehen, Denken und Theorie stattgefunden haben und sich gegenseitig beeinflussten. In der Doppelrolle liegen jedoch Risiken und Grenzen des Ansatzes, wenn beispielsweise Gedankensprünge vollzogen wurden, wenn durch zu starke Konzentration auf die Praxis und den unterrichtlichen Alltag die wissenschaftliche Anknüpfung verloren ging oder aber auch der unterrichtliche Alltag mit seinen unvorhersehbaren Ereignissen wissenschaftlich erarbeitete Theorien unmittelbar als unbrauchbar entlarvt.

Das Forschungsvorhaben, welches im DBR unter Einsatz verschiedener Erhebungsmethoden stattgefunden hat und in einem Mixed-Method Verfahren ausgewertet und analysiert wurde, bedarf einer eigenen kritischen und ausführlichen Reflexion auf die Gütekriterien für qualitative Forschung hin.

##### **20.1               Gütekriterien qualitativer Forschung in vorliegender Arbeit und im Forschungsprozess**

Innerhalb der Darlegungen des veränderten Ausgangskontext zum zweiten Designzyklus unter 14.1 findet sich die Aussage, dass unklar bleibt, inwieweit intrapersonale Änderungen der Schülerschaft der altersmäßigen Entwicklung oder dem konkreten Service-Learning

zugeordnet werden können. Diese Aussage zeigt die Schwierigkeit, klassische Gütekriterien innerhalb eines qualitativen Forschungsprozesses anzunehmen, sehr deutlich: Eine Re-Test-Reliabilität ist innerhalb des vorgestellten DBR nicht machbar (vgl. Mayring 2016, 142), eine Wiederholung unter exakt gleichen Voraussetzungen nicht möglich. Diese nicht neue Erkenntnis hat dazu geführt, dass für verschiedene Arten qualitativer Forschung angemessene und eigene Gütekriterien gelten, die Mayring für teilnehmende Feldforschung und Einzelfallanalyse exemplarisch darstellt (vgl. ebd., 142.). Wie bereits bei den Ausführungen unter 5.1 und 5.2 dargestellt, lassen sich übergeordnete Gütekriterien in der aktuellen Diskussion darum ausmachen, die für qualitative Forschung gelten, um den Ansprüchen an Wissenschaftlichkeit zu genügen und gesicherte Erkenntnisse zu erhalten. Die einzelnen Kriterien wie von Mayring (2016) ausgeführt, leiteten dabei die Vorgehensweise im Forschungsprozess, müssen aber im Nachgang nochmals geprüft werden.

Das erste Kriterium, die *Verfahrensdokumentation* (vgl. ebd., 144-145), wird aus Sicht der Autorin als erfüllt angesehen: Das Vorverständnis wurde u. a. durch die ausführliche Darstellung des zugrunde liegenden Arbeitsbegriffes erläutert und die Zusammenstellung, der Umgang mit den Analyseinstrumenten in Durchführung und Auswertung, der Prozess von der Datenerhebung bis zur Interpretation kleinschrittig und nachvollziehbar dargestellt. Dies gilt auch für die methodisch-didaktischen Entscheidungen und die Entwicklung des Designs, sei es für das Service-Learning oder den DBR. Bei der Interpretation und Deutung der Daten wurde auf mögliche alternative Interpretationsmöglichkeiten verwiesen und auch das Vorverständnis offengelegt. Das Datenmaterial wurde systematisch und regelgeleitet analysiert. Dazu wurde das Material einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, bei der deduktiv wie induktiv vorgegangen wurde. Der Ablauf und das Vorgehen, die Systematik mit der vorgegangen wurde, wurde dargestellt, so dass auch für Außenstehende dieser Prozess nachvollzogen werden kann. Dabei wurde in dialogischer Auseinandersetzung das Vorgehen geschärft. Das Gütekriterium der *Nähe zum Gegenstand* (vgl. ebd., 146), kann durch die gesamte Vorgehensweise, wie sie dargelegt wurde, mit Transparenz und Interessenabgleich aller Akteure, bestätigt werden. An einigen Stellen erfolgte eine *kommunikative Validierung* (vgl. ebd., 147). Damit konnte ein weiteres Gütekriterium qualitativer Forschung eingehalten werden. Diese kommunikative Validierung wurde vor allem auch bei der Auswertung zusätzlicher quantitativer Instrumente eingesetzt (vgl. Kapitel 17). Damit erfolgte eine *mehrfache Absicherung* der erhobenen Daten, wenn beispielsweise Daten aus Reflexionsbögen gewonnen wurden, versucht wurde, diese



Daten quantitativ zu explizieren und diese wiederum qualitativ und kommunikativ validiert wurden. Dabei war eine mehr als große Nähe zum Gegenstand erforderlich. Diese Verknüpfung der verschiedenen Analysegänge und die Datenerhebung bei verschiedenen Akteuren zu gleichen Forschungsbereichen und Interessenschwerpunkten erfüllt dabei das Kriterium der *Triangulation* (vgl. Mayring, 147-148). So wurde versucht, gewonnene Interpretationen und Erkenntnisse so weit als möglich mehrfach durch verschiedene Perspektiven abzusichern. Für den vorliegenden qualitativen Forschungsprozess im DBR unter Einsatz von Mixed-Method können damit die allgemeinen Gütekriterien für qualitative Forschung nach Mayring (2016) als nachgewiesen gelten. Gefahren, wie sie Mayring beschreibt (vgl. ebd., 149-150), wurden versucht zu vermeiden. Wenn es die Situation erforderte, wurde deshalb von strikter Einhaltung und Orientierung am Forschungsdesign zu Gunsten der beforschten Akteure, v. a. zugunsten der Jugendlichen abgewichen, deren Vertrauen und Zuneigung als zu wertvoll erachtet wurde, als in ihnen bloße Subjekte des persönlichen Forschungsprozesses zu sehen. Als Beispiel lassen sich die Abweichungen vom Interviewleitfaden nennen.

## **20.2 Gütekriterien des DBR im Forschungsprozess**

Nach Reinmann gelten für DBR, unabhängig von den von Mayring beschriebenen Kriterien, drei eigene Gütekriterien: Nützlichkeit, Neuheit und Nachhaltigkeit. Etwas Neues und etwas Nützliches für Forschung und für Praxis gleichermaßen zu schaffen ist immanente Zielsetzung des DBR. Es war auch grundsätzliche Absicht und Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit und dem ihr zugrunde liegenden Forschungsprozess zu Service-Learning an Mittelschulen, Forschung und Praxis gleichermaßen ein Stück voranzubringen. Durch die Theorie-Praxis Verknüpfung im DBR mit seinen iterativen Designzyklen, der auf Veränderungen reagieren und sie aufnehmen kann, stellte sich der Ansatz als angemessen für das Forschungsvorhaben heraus.

Versucht man die drei Gütekriterien des DBR im Forschungsprozess anhand der Ergebnisse dieser Arbeit aufzudecken, kann man zu positiven Schlüssen für Theorie und Praxis gleichermaßen kommen. Service-Learning und seine Gestaltung an einer bayerischen Mittelschule zu erforschen, erweist sich aus Forschungssicht bzw. bzgl. der theoretischen Anbindung als Neuheit per se. Eine Konzentration auf den Hauptschul- oder Mittelschulkontext, wenn es um Service-Learning und die immanente (Demokratie-)Bildung geht, gibt es bisher nicht. Damit können mit diesem DBR neue wissenschaftliche Kenntnisse

geliefert werden u.a. durch das entwickelte Rahmen-Prozess-Modell, das Verortungen weiterer Forschungsvorhaben ermöglicht oder auch in der Praxis methodisch-didaktisch planerisches Vorgehen unterstützen kann, wie bereits ausführlich beschrieben.

Für die konkrete Schule des Untersuchungsdesigns lieferte die Forschungsarbeit eine Neuerung, eine zusätzliche Intervention für den Unterrichtsalltag.

Die als notwendig belegbaren bzw. belegten Erweiterungen der Gestaltungsparameter stellen für die schulpraktische Forschung neue Erkenntnisse dar. Die als notwendige Parameter identifizierten „Ankerereignisse“ lassen sich als Neuheit bezeichnen und können weiteren Anlass für Forschung bieten. Damit wird das Gütekriterium Neuheit aus Sicht der Forschenden vollumfänglich erfüllt.

Eng damit verbunden ist das Gütekriterium der Nützlichkeit. Auch dieses Kriterium erfüllt das Rahmen-Prozess-Modell, da es eine schnelle Orientierung innerhalb und für Forschungsanliegen zu Service-Learning im (Mittel-)Schulbereich erlaubt. Auch Akteure aus der Praxis können damit schnell einen Überblick gewinnen, wenn es um die Konzeption konkreter Service-Learning Projekte geht.

Hierzu zählen auch die in der Arbeit dargelegten Gelingensfaktoren und Qualitätskriterien. Nützlich für Theorie und Praxis gleichermaßen dürfte deren Erweiterung sein, wodurch das Bildungsformat noch effektiver und passgenauer konzipiert werden kann. Als nützlich für die Praxis lässt sich diese Forschungsarbeit auch deshalb bezeichnen, weil sie durchaus darzustellen vermag, dass Service-Learning als Methode im Mittelschulbereich, problemloser konzipiert und weniger zeitaufwändig als gemeinhin angenommen, umgesetzt werden kann. Zudem bieten die dargestellten Forschungsergebnisse Argumentationsgrundlagen für das Bildungsformat, gerade auch wenn es um die Einführung in der Praxis geht.

Als neu und nützlich erscheinen auch die konzipierten, Reflexion begünstigenden Methoden der haptischen und schriftsprachfreien Motivation.

Damit gelangt man zum letzten von Reinmann konstatierten Gütekriterium, der Nachhaltigkeit. Für die Praxis an der konkreten Schule können keine abschließenden Aussagen getroffen werden, zu unsicher ist, inwieweit eine dauerhafte Verstetigung oder Verankerung der Methode an der Schule des Untersuchungsdesigns stattfinden wird. Allerdings gibt es hoffnungsvolle Hinweise, wie den Kooperationsvertrag mit einem Träger, die für eine nachhaltige Implementierung sprechen. Für das Untersuchungsfeld der Mittelschule oder auch darüber hinaus kann angesichts des zunehmenden Interesses, z. B. von Seiten des ISB oder des

regionalen Schulamtes, an öffentlicher Präsentation des Formats beispielsweise in Fortbildungen von einem Beitrag zur Nachhaltigkeit gesprochen werden.

Für die Forschung, also den wissenschaftlichen Kontext gilt dies aus Sicht der Autorin ebenfalls. Die Bestätigung der Gelingensfaktoren nach Speck et al. (2013) explizit für den Mittelschulbereich, stellen einen Beitrag zu deren Nachhaltigkeit dar. Die festgestellten notwendigen Erweiterungen einzelner Faktoren für den Mittelschulbereich lassen sich dem Gütekriterium Neuheit zuordnen. Inwieweit sich der neue, zusätzliche Gelingensfaktor der definierten „Ankerereignisse“ als nachhaltig erweist, muss weitere Forschung ergeben. Auf eine Nachhaltigkeit im Sinne von Generalisierung zu schlussfolgern wäre, im Gegensatz zu den angesprochenen Erweiterungen, unangemessen und auf Basis vorliegender Forschungsarbeit unhaltbar.

Nachdem die Gütekriterien Neuheit, Nützlichkeit und Nachhaltigkeit diskutiert und nachgewiesen wurden muss sich an dieser Stelle die Darlegung von Forschungsdesideraten anschließen.

### **20.3 Hinweise auf Forschungsdesiderate**

Forschung, die weiterführt, Forschung, die wie DBR immer wieder neue Ausgangskontexte generiert, kann zwar einen vorläufigen Endpunkt erreichen, einen endgültigen Abschluss sicher nicht. Zudem stellen sich innerhalb des Forschungsprozesses, gerade wenn es sich um qualitative Herangehensweisen handelt, immer wieder neue Fragen, beim DBR auch ausgelöst durch „Geistesblitze“ (vgl. 5.3 und 15.3), die zum Teil durch einen Blick in Literatur und Forschung schnell geklärt werden können oder aber, die weiterer Forschung bedürfen.

Eine Forschungslücke, oder eher eine Strukturlücke kann festgestellt werden, angesichts der Vermischung von Forschungsarbeiten unterschiedlichster Kontexte. Gerholz (2020) hat dabei einen hoffnungsvollen Beginn gemacht mit seinem Analysemodell zum Bereich der Wirkungsstudien. Ähnliches wäre für den Schulkontext mehr als wünschenswert.

Aus dem unmittelbar vorerst abgeschlossenen Forschungsvorhaben dieser Arbeit ergibt sich die Notwendigkeit weiterer Auseinandersetzung mit weiteren Ebenen des Service-Learning wie im Rahmen-Prozess-Modell dargestellt. Welche Einflüsse wirken mit welcher Intensität von unten nach oben, welche Prozesse und Strukturen begünstigen beispielsweise den Einsatz von Service-Learning auf Ebene der Träger. Welche Strukturen erweisen sich als förderlich, welche

Kooperationen auf Schulamts- oder Regierungsebene lassen sich schließen, ohne an Grenzen von Implementierungsprozessen zu gelangen.

Während hier Forschungsdesiderate bezüglich von Prozessen und Strukturen in Service-Learning Projekten ausgemacht werden können und dabei sind die Prozesse auf Individualebene noch nicht einmal ausreichend erforscht, können auch in Bezug auf die einzelnen Qualitätskriterien und Gelingensfaktoren Forschungslücken erkannt werden. Wie bereits innerhalb der Arbeit mehrfach angeklungen wären Forschungsarbeiten zu Reflexion bzw. Reflexionsmethoden im Kontext der Schülerschaft der Mittelschulen mehr als notwendig.

Damit sind und können nicht alle weiterhin bestehenden oder neu entstandenen Forschungslücken benannt werden, es kann aber als Fazit gezogen werden, dass weitere Forschung, die sich dem Mittelschulbereich, noch spezieller dem bayerischen Mittelschulbereich widmet, mehr als überfällig ist. Selbst wenn man die Dreigliedrigkeit kritisch sehen kann und angesichts sinkender Schülerzahlen auf Überflüssigkeit abstellen könnte, wären Forschungsarbeiten in und für diesen Schulkontext durchaus nützlich und notwendig, allein wenn man an die Tatsache denkt, dass die Integrations- und Inklusionsaufgaben im Bildungssystem zu einem Großteil in Bayern von Mittelschulen geleistet werden. Zudem wären Erkenntnisse auch zumindest teilweise für den Gesamtschulbereich bzw. ähnlichen Schulbereich im übrigen Deutschland nützlich.

#### **20.4 Abschließende Gedanken**

Die Frage nach Allgemeingültigkeit der Erkenntnisse bleibt bei qualitativen Forschungsvorgehen immer ein Stück weit offen. Diese Fraglichkeit kann nur durch die kontinuierliche Weiterarbeit an noch offenen Fragen oder sich neu ergebenden Fragen Stück für Stück aufgelöst werden. Der Forschungsprozess war auch ein Entwicklungsprozess der Forschenden. Einerseits, was die Qualität der eigenen Kompetenzen im Rahmen eines Forschungsvorhabens betrifft, andererseits auch ein persönlicher Entwicklungsprozess. Die vorliegende Arbeit weist sicherlich Schwächen auf, die versucht wurden zu beheben, was aber an einigen Stellen vermutlich nicht gelungen ist. Dabei führte diese Auseinandersetzung mit Schwächen dazu, dass persönliche Stärken wachsen konnten. Dazu zählt aus persönlicher Sicht die Erkenntnis, dass einige Defizite im Forschungsvorgehen nicht oder nur schwer revidierbar entstanden, teils auch durch die ermöglichte Teilhabe am Schulleben im Untersuchungsdesign. Beispielsweise war das beabsichtigte Forschungsportfolio teils unstrukturiert und in

unterschiedlicher Ausführlichkeit geführt worden, so dass es sich als ungeeignete Datenquelle einer strukturierten Inhaltsanalyse herausstellte. Dieser qualitative Verlust liegt aus nachgehender Perspektive darin begründet, dass die Forschende, durchaus kritikwürdig, vor allem zu Beginn des Forschungsprozesses doch sehr stark den praxisbezogenen Teil ihrer Doppelrolle als Forschende und Praktikerin in den Vordergrund rückte. Trotzdem konnte es zur Datenabsicherung herangezogen werden, nachdem ein angemessener Umgang damit gefunden wurde. Im Laufe der Zeit entwickelte es sich zu einer Materialsammlung, die aus persönlicher Sicht als wertvoller Erinnerungsschatz bezeichnet werden kann. Diese Wertigkeit resultiert auch aus der gegenseitigen Zuneigung, dem entwickelten Vertrauen in die Forschende vor allem als Bezugsperson für Schülerinnen und Schüler, als Kollegin und als Freundin. Selbstverständlich soll ein Forschungsprozess zu Ende gebracht werden und ist das Forschungsziel während dem Forschungsprozess entscheidend. Trotzdem reifte mit Fortschreiten der Zeit und dem Erleben der Schülerinnen und Schüler in den konkreten Unterrichtssituationen die Erkenntnis, dass sich die Aussage „[...] dass bei Service-Learning sehr häufig soziale Unterstützung zum Wohle von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen geleistet wird“ (Reinders 2016, 201) und es ethisch vertretbar sei, auch ohne Lernerfolge für Studierende Service-Learning durchzuführen, in etwas veränderter Form auch auf diesen Forschungsprozess übertragen lässt. Das persönlich Erlebte, die Freude der Seniorinnen und Senioren, der Vertrauensvorschuss der Eltern hätte die Fortführung und den Zeitaufwand auch bei einem Scheitern des Forschungsvorhabens gerechtfertigt und ist mindestens so viel Wert wie die Forschungsergebnisse. Anzumerken ist hierbei, dass ohne die Unterstützung und das Vertrauen der Schule und aller Akteurinnen und Akteure das Forschungsvorhaben nicht hätte durchgeführt werden können. Sicherlich spielte dabei der langjährige Kontakt als ehemalige Lehrkraft der Schule, aus andauernden Kooperationsprojekten mit der Universität Regensburg und als ehemalige Kollegin der Schulleitung eine Rolle.

Selbst wenn sich Defizite und Diskussionsanlässe zum forschungsmethodischen Vorgehen finden lassen, stellt die Forschungsarbeit aus persönlicher Sicht einen bemerkenswerten Forschungsprozess und ein Plädoyer für Service-Learning und Vertrauen in die Schülerschaft der bayerischen Mittelschule dar. Die Schülerschaft ist nicht einfach diametral zur im Lehrplan definierten Schülerschaft des Gymnasiums zu definieren, Mittelschülerinnen und Mittelschüler sind nicht unbegabt, desinteressiert, grundsätzlich leistungsunwillig und leistungsschwach. Sie sind nicht geistig besonders unbeweglich und fantasielos. Die Schülerinnen und Schülern lernen anders und dies erfordert eine andere Gestaltung des Lernens und Lehrens in der

Mittelschule. „Entscheidend ist, dass die Entschulung an einigen Stellen gelingt, dass Lehrer, Eltern und Schüler anderen sagen: `Wir haben da was ...`, und dass das ansteckt, neugierig und bereitmacht.“ (von Hentig 2006, 78). Bereitmacht für das Leben und Lernen und damit für das Finden des eigenen Platzes in der Gesellschaft. Service-Learning kann im Rückblick auf die Ausgangssituation einen Beitrag leisten, dass Abgängerinnen und Abgänger der Hauptschule und Mittelschule die Anerkennung und den Respekt erhalten, der ihnen so oft vorenthalten wird. Ein Stück in Richtung dieser von Hentings geforderten Entschulung wurde innerhalb des Forschungsprozesses gegangen und es ist dabei gelungen nützliche Ergebnisse für theoretische Anbindung wie auch für den unterrichtlichen Einsatz von Service-Learning an Mittelschulen zu gewinnen.

Die Forschungsarbeit kann einen Beitrag zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Bildungsformat und der Schularart, auch über Grenzen hinaus liefern. In einer globalisierten Welt mit sich stetig veränderten Wirklichkeiten und Möglichkeiten bleiben noch viele weitere (Forschungs-)Schritte in viele Richtungen offen und unbekannt.

### **Der Weg bleibt das Ziel**

Offene und neu entstandene Fragestellungen wecken Neugier und Lust auf weitere Schritte und Ziele. Um an das Thema des Vorworts zur Arbeit anzuknüpfen, neue Ufer wollen entdeckt werden, Grenzen wollen überschritten werden und weitere Reiseziele warten.

Damit schließt sich der Kreis, wenn nach dem Gehen vieler Schritte, sozusagen nach dem vorläufigen Abschluss einer Reise, das Motto des Forschungsprozesses „Der Weg ist das Ziel“ an dieser Stelle, in abgewandelter Form, die Arbeit beschließt: „Der Weg bleibt das Ziel“.

## Literaturverzeichnis

- Agentur Mehrwert (2018): Do it! Das Programm für gesellschaftliches Engagement von Hochschulen. Handlungsleitfaden. aktualisierte 3. Auflage (Stand März 2018); Die 3. überarbeitete Auflage basiert auf der Fassung von Bartsch, Gabriele/Reiß Kristin. 1. Auflage (November 2009), 2. aktualisierte Auflage (April 2013). [PDF]  
[https://www.agentur-mehrwert.de/wp-content/uploads/2018/12/180425\\_Praxisleitfaden\\_do-it\\_Homepage.pdf](https://www.agentur-mehrwert.de/wp-content/uploads/2018/12/180425_Praxisleitfaden_do-it_Homepage.pdf) [02.08.2020]
- Aktive Bürgerschaft e.V. (Hrsg.) (2013): Wirkungsstudie Service-Learning. Wie lassen sich Unterricht und Bürgerengagement verbinden? Zentrale Ergebnisse aus sozialgenialen Schulprojekten und Handlungsempfehlungen. [PDF]  
[https://www.aktive-buergerschaft.de/wp-content/uploads/2018/02/sozialgenial\\_Broschuere\\_Wirkungsstudie\\_Service\\_Learning\\_web.pdf](https://www.aktive-buergerschaft.de/wp-content/uploads/2018/02/sozialgenial_Broschuere_Wirkungsstudie_Service_Learning_web.pdf) [15.10.2020]
- Allmendinger, Jutta (2019): Non vitae, sed scholae discimus? Zur Zukunft der Bildung von gestern, In: Gramlinger, Franz/Iller, Carola/Ostendorf, Annette/Schmid, Kurt/Tafner, Georg (Hrsg.): *Bildung = Berufsbildung?!*. Bielefeld: wbv Media GmbH, S. 17-25. [PDF]  
DOI:10.32778/6004660w017 [02.08.2020]
- Astin, Alexander W./Sax, Linda J. (1998): How Undergraduates Are Affected by Service Participation, In: *Journal of College Student Development*, Vol. 39, No. 3, S. 251–263. [PDF]  
<https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/7> [13.09.2016]
- Astin, Alexander W./Vogelgesang, Lori. J./Ikeda, Elaine K./Yee, Jennifer. A. (2000): *How Service-Learning Affects Students. Higher Education*, Paper 144. [PDF]  
<http://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/144> [13.09.2016]
- Atteslander, Peter (2010): *Methoden der empirischen Sozialforschung*, neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.)(2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. [PDF] <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> [02.08.2020]
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.)(2020): Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. [PDF]  
<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/bildung-in-deutschland-2020> [02.08.2020]
- Backhaus-Maul, Holger/Roth, Christiane (2013). *Service-Learning an Hochschulen in Deutschland: Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens (German Edition)*, 1. Aufl., Wiesbaden, Deutschland: Springer VS.
- Backhaus-Maul, Holger/Grottker, Leonore/Sattler, Christine (2019): *Ein innovativer Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe international Studierender*, In: Rosenkranz, Doris/Roderus, Silvia/Oberbeck, Niels (Hrsg.): *Service-Learning an Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*, Weinheim: Beltz. S.158-162.

- Baltes, Anna Maria/Benzinger, Silke/Lauble, Silvia/Klaiber, Yvonne/Schulte, Anna/Wilk, Ruth (2007): *Hausaufgabenhilfe von Schülern für Schüler*, In: Baltes, Anna Maria/Hofer, Manfred/Sliwka, Anne (Hrsg.): *Studierende übernehmen Verantwortung: Service-Learning an deutschen Universitäten*, 1. Aufl., Weinheim: Beltz. S. 123-141.
- Baltes, Anna Maria/Hofer, Manfred/Sliwka, Anne (Hrsg.) (2007): *Studierende übernehmen Verantwortung: Service-Learning an deutschen Universitäten*, Weinheim: Beltz.
- Banholzer, Volker M. (2019): *Service-Learning als Gegenstand der CSR-Kommunikation von Hochschulen*. In: Rosenkranz, Doris/Roderus, Silvia/Oberbeck, Niels (Hrsg.): *Service-Learning an Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*, Weinheim: Beltz. S. 122-131.
- Barab, Sasha/Squire, Kurt (2004): Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*. 13., S. 1-14. [PDF]  
[https://www.researchgate.net/publication/213801788\\_Design-Based\\_Research\\_Putting\\_a\\_Stake\\_in\\_the\\_Ground](https://www.researchgate.net/publication/213801788_Design-Based_Research_Putting_a_Stake_in_the_Ground) [18.06.2020]
- Bayerischer Rundfunk (2017): Ausgebrannt: Lehrer am Limit, In: DokThema | BR Fernsehen | Fernsehen | BR.de. [online]  
<https://www.br.de/br-fernsehen/sendungen/dokthema/lehrer-Burn-Out-schule100.html> [18.06.2020]
- Bayerisches Landesamt für Statistik (2019): Bayerische Schulen Eckzahlen sämtlicher Schularten nach kreisfreien Städten und Landkreisen. [online]  
[https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/veroeffentlichungen/statistische\\_berichte/b0100c\\_201800.pdf](https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/veroeffentlichungen/statistische_berichte/b0100c_201800.pdf) [15.11.2020]
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2008): *Schule und Bildung in Bayern. Zahlen und Fakten. Schriften des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Reihe A. Bildungsstatistik. Heft 50*. München.
- Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus (2010): Ökonomische Verbraucherbildung Richtlinien für die Umsetzung an bayerischen Schulen Gemeinsame Bekanntmachung der Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und der Justiz und für Verbraucherschutz vom 14. Dezember 2009 Az.: III-5 S 4400.11-6.132 329, Az.: V3016-XI-3295/2009. Schriftenreihe: Amtsblatt des Bayerischen Staatsministerien für Unterricht und Kultus und Wissenschaft, Forschung und Kunst. S. 22-25
- Bayerisches Landesamt für Schule (Hrsg.) (2018): *Bildungsbericht 2018*, Gunzenhausen: Bayerisches Landesamt für Schule. [online]  
[https://www.isb.bayern.de/download/21663/bildungsbericht\\_bayern\\_2018\\_barrierefrei.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/21663/bildungsbericht_bayern_2018_barrierefrei.pdf) [05.02.2019]
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2019a): *Bayerns Schulen in Zahlen. 2018/2019. Schriften des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Reihe A. Bildungsstatistik. Heft 67*. München. [15.08.2019]
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Referat für Öffentlichkeitsarbeit. (2019) (Hrsg.): *Die bayerische Mittelschule*. Stand Juni 2019. München
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Referat für Öffentlichkeitsarbeit. (2019b) (Hrsg.): *Der beste Bildungsweg für mein Kind. Informationen zum Übertritt von der Grundschule an weiterführende Schulen*. München.



- Bayerisches Landesamt für Statistik (2019): Markt Laaber. 09 375 162. Eine Auswahl wichtiger statistischer Daten. [PDF]  
[https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/statistik\\_kommunal/2018/09375162.pdf](https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/statistik_kommunal/2018/09375162.pdf)  
[05.02.2020]
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW)/  
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2020): LehrplanPlus  
Mittelschule. [online]  
<http://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/mittelschule>  
[05.02.2020]
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW)/  
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2020a): LehrplanPlus  
Gymnasium. [online]  
<http://www.lehrplanplus.bayern.de/bildungs-und-erziehungsauftrag/gymnasium>  
[05.02.2020]
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW)/  
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2020b): LehrplanPlus  
Mittelschule. [online]  
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/lernbereich/75714>  
[05.02.2020]
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW)/  
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2020c): LehrplanPlus  
Mittelschule. [online]  
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/lernbereich/75889>[05.02.2020]
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW)/  
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2020d): LehrplanPlus  
Mittelschule. [online]  
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/suche/lehrplan/filter/add/schulart/Mittelschule>  
[05.02.2020]
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW)/  
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2020e): LehrplanPlus  
Mittelschule. [online]  
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/mittelschule>  
[05.02.2020]
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW)/  
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2020f): LehrplanPlus  
Mittelschule. [online]  
<http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/mittelschule/wib>  
[05.02.2020]
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW)/  
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2020g): LehrplanPlus  
Mittelschule. [online]  
[LehrplanPLUS - Mittelschule - Übergreifende Bildungs- und Erziehungsziele \(bayern.de\)](http://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/mittelschule)

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW)/  
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2020h/i): LehrplanPlus  
Mittelschule. [online]  
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/mittelschule/es>  
[05.02.2020]
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW)/  
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2020j): LehrplanPlus  
Mittelschule. [online]  
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/mittelschule/es>  
[05.02.2020]
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (StMBW)/  
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2020k): LehrplanPlus  
Mittelschule. [online]  
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/jahrgangsstufenprofil/mittelschule/9/auspraegung/regelklasse> [02.08.2020]
- Bereiter, Carl (2002): Design Research for Sustained Innovation. Cognitive Studies, Bulletin of  
the Japanese Cognitive Science Society. [PDF]  
[https://ikit.org/fulltext/2002Design\\_Research.pdf](https://ikit.org/fulltext/2002Design_Research.pdf)  
[05.06.2019]
- Berger, Uwe/Rockenbauch, Katrin (2005): Testinformation. [online]  
<https://docplayer.org/17059951-Diagnostica-51-heft-4-207-214-hogrefe-verlag-goettingen-2005-207-testinformationen.html> [02.08.2020]
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2011): Engagement lokal und global. Ein Arbeitsheft für die  
Sekundarstufe 1. Das Mitmachheft. [EBook]. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Prof. Dr. phil. Klaus  
Klemm im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. [PDF]  
[https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Klemm-Studie\\_Inklusion\\_2015.pdf](https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf)  
[02.08.2020]
- Billig, Shelley (2000): Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds"  
(2000). *School K-12*. Paper 3. [online] <http://digitalcommons.unomaha.edu/slcek12/3>
- Black, Derek (2020): Trump's „education freedom“ plan is an attack on public schools. That's  
un-American, In: *USA TODAY*, 14.2.2020. [online]  
<https://eu.usatoday.com/story/opinion/2020/02/14/donald-trump-education-freedom-school-choice-vouchers-column/4738012002/>. [02.08.2020]
- Blithe, Sarah Jane (2016): Teaching intercultural communication through service-learning,  
In: *Communication Teacher*, Jg. 30, Nr. 3, S. 165–171. DOI:  
10.1080/17404622.2016.1192666.
- Braßler, Mirjam (2018): Interdisciplinary Global Service-Learning – Enhancement of  
Students' Interdisciplinary Competence, Self-Awareness and Global Civic Activism, In:  
Gerholz, Karl-Heinz/Backhaus-Maul, Holger/Rameder, Paul (Hrsg.): *Civic Engagement in*

- Higher Institutions in Europe Vol. 13, Issue2 (June 2018)* ZFHE, Zeitschrift für Hochschulentwicklung, S. 81- 98.
- Brettschneider, Volker (1993): Arbeitsblätter und Schülerarbeitsmappen im Unterricht über Ökonomie. In: *arbeiten+lernen/Wirtschaft* [4], 3.Jg. (1993) Nr. 12, S. 33-35.
- Bringle, R. G./Hatcher, J. A. (1996): Implementing Service-Learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, S. 221–239. [PDF]  
<http://www.jstor.org/stable/2943981> [02.08.2020]
- Bülow-Wendhausen, Bertha Freiin von (1900): *Greeting to America*, NewYork: amerika: Book on Demand Ltd.
- Bundesagentur für Arbeit (2009): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife.  
 [PDF] [https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok\\_ba015275.pdf](https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba015275.pdf) [02.08.2020]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2019): Berufsbildungsbericht 2019, Bonn: BMBF. [PDF]  
[https://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/Berufsbildungsbericht\\_2019.pdf](https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2019.pdf) [14.04.2020]
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2020): Berufsbildungsbericht 2020, Bonn: BMBF. [PDF]  
[https://www.bmbf.de/upload\\_filestore/pub/Berufsbildungsbericht\\_2020.pdf](https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Berufsbildungsbericht_2020.pdf)  
 [14.04.2020]
- Celio, Christine/Durlak, I. Joseph/Allison, Dymnicki (2011): A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students, In: *Journal of Experiential Education*, Jg. 34, Nr. 2, S. 164–181. [PDF] [20.01.2017]
- Conway, James M./Amel, Elise L./Gerwien, Daniel P. (2009): Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service-Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes, In: *Teaching of Psychology*, Jg. 36, Nr. 4, S. 233–245. [PDF] [18.05.2018]
- Center for Community Engagement, Learning, and Leadership (2013): Service-Learning Handbook. Louisiana State University. Baton Rouge, Louisiana. [online] [www.lsu.edu/ccell](http://www.lsu.edu/ccell) [25.10.2020]
- Danner, Helmut (2006): *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik: Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*, 5. Aufl., Stuttgart, Deutschland: UTB.
- DER SPIEGEL (2010): „Hauptschüler haben keine Chance“, In: *DER SPIEGEL, Hamburg, Germany*. [online]  
<https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/bildungsverlierer-hauptschueler-haben-keine-chance-a-681582.html> [18.06.2020]
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (2019): Ausbildung 2019. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. [PDF]  
<https://www.dihk.de/resource/blob/10074/a34c93fa0d1ea9989fe37a357e9bd3dc/dihk-umfrage-ausbildung-2019--data.pdf> [20.05.2019]
- Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.) (2001): *Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung: Bd. 96. Demokratie lernen und leben: Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK ; Gutachten zum Programm*. Universitätsbibliothek u. Technische Informationsbibliothek; BLK.

- Engagement Global GmbH (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, 2016. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. [PDF]  
[https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/Orientierungsrahmen%20fuer%20den%20Lernbereich\\_barrierefrei.pdf](https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/Orientierungsrahmen%20fuer%20den%20Lernbereich_barrierefrei.pdf)  
 [02.08.2020]
- Euler, Dieter (2014): *Design Research – a paradigm under development*. In: Euler, Dieter/Sloane, Peter F. (Hrsg.): *Design-based Research*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Beiheft. Stuttgart: Steiner. S. 15-41.
- Europäische Kommission (2007): SCHLÜSSELKOMPETENZEN FÜR LEBENSBEGLEITENDES LERNEN EIN EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN. [PDF]  
[https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/Schl%C3%BCsselkompetenzen%20f%C3%BCr%20lebenslanges%20Lernen\\_Europ%C3%A4ischer%20Referenzrahmen%202008.pdf](https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/Schl%C3%BCsselkompetenzen%20f%C3%BCr%20lebenslanges%20Lernen_Europ%C3%A4ischer%20Referenzrahmen%202008.pdf) [15.02.2016]
- Europäische Kommission (2018): Unterstützung von Schulinnovation in ganz Europa. ZUSAMMENFASSUNG. [PDF]  
<https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/innovation/Innovation%20Executive%20Summary%20-%20DE.pdf>  
 [02.08.2020]
- Eyler, Janet/Dwight, Giles E. JR (1999): Where's the Learning in Service-Learning? Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. [online]  
<http://eric.ed.gov/?id=ED430433> [02.08.2020]
- Eyler, Janet/Dwight, Giles E. JR/Braxton, John (1997): The impact of service-learning on college students. [online]  
<http://eric.ed.gov/?id=EJ581993> [02.08.2020]
- Frank, Susanne/Seifert, Anne/Sliwka, Anne/Zentner, Sandra (2009): Service-Learning – Lernen durch Engagement, In: Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hrsg.): *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Themen und Materialien*. Weinheim: Beltz. S. 151-192.
- Fraefel, Urban (2014): Professionalization of pre-service teachers through university-school partnerships Partner schools for Professional Development»: development, implementation and evaluation of cooperative learning in schools and classes. [PDF]  
 10.13140/RG.2.1.1979.5925. [04.06.2018]
- Frey, Karl (2012): *Die Projektmethode. "Der Weg zum bildenden Tun"*, 12. Auflage. Beltz.
- Furco, Andrew (2019): International Perspectives on Service-Learning Research. Exploring the Field Building Work of the International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement, In: Rosenkranz, Doris/Roderus, Silvia/Oberbeck, Niels (Hrsg.): *Service-Learning an Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*, Weinheim, Beltz Verlag. S. 25-41.
- Furco, A. (1996): Service-learning: A balanced approach to experiential education. [PDF]  
<http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/128/>  
 [02.08.2020]

- Furco, A. (2004): Zufriedener, sozialer, sensibler und motivierter: Hoffnungsvolle Ergebnisse aus den USA, In: Sliwka, Anne/Petry, Christian/Kalb, Peter E. (Hrsg.): *Durch Verantwortung lernen Service-Learning: Etwas für andere tun: 6. Weinheimer Gespräch*, Weinheim: Beltz.
- Gerholz, Karl-Heinz/Holzner, Julia/Rausch, Andreas (2018): Where is the Civic Responsibility in Service-Learning? A process-oriented Empirical Study. In: Gerholz, Karl-Heinz/Backhaus-Maul, Holger/Rameder, Paul (Hrsg.) *Civic Engagement in Higher Institutions in Europe Vol. 13, Issue2*, ZFHE, Zeitschrift für Hochschulentwicklung, S. 61-80.
- Gerholz, Karl-Heinz/Liszt, Verena/Klingsieck, Kathrin B. (2015): Didaktische Gestaltung von Service-Learning – Ergebnisse einer Mixed Methods-Studie aus der Domäne der Wirtschaftswissenschaften. [PDF] [http://www.bwpat.de/ausgabe28/gerholz\\_et al\\_bwpat28.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe28/gerholz_et al_bwpat28.pdf) [22.07.2016]
- Gerholz, Karl-Heinz/Götzl, Mathias/Struck, Philip (2020): Demokratiebildung in der beruflichen Lehrerbildung – Prozessanalytische Fallstudien zur Wirksamkeit von Service-Learning. In: Burth, Hans-Peter/Reinhardt, Volker (2020): *Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen: Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule*, Opladen: Leske + Budrich.
- Gerholz, Karl-Heinz (2020): Wirkungen von Service-Learning – Stand der Forschung. In: Hofer, Manfred/Derkau, Julia (Hrsg.) (2020): *Campus und Gesellschaft. Service-Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven*. Weinheim: Beltz. S.70-86.
- Gerrig, Richard/Zimbardo, Philipp (2008): *Psychologie*, München, Deutschland: Pearson Studium.
- Gloe, Markus/Zentner, Sandra/Mauz, Anna (2020): Demokratiekompetenz bei Service-Learning. In: Burth, Hans-Peter/Reinhardt, Volker (2020): *Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen: Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule*, Opladen: Leske + Budrich.
- Godfrey, Paul C./Illes, Louise M./Berry, Gregory R. (2005): Creating Breadth in Business Education through Service-Learning. [PDF] <http://www.jstor.org/stable/40214327> [02.08.2020]
- Goldenbaum, Andrea (2012): *Innovationsmanagement in Schulen*. Wiesbaden: Springer.
- Gramlich, Jutta/Thie, Dieter (2004): Schüler helfen Schülern. Mentoring an der Eugen-Bachmann-Schule in Wald-Michelbach. In: *Erfahrungen mit Service-Learning an deutschen Schulen. (2004): Durch Verantwortung lernen. Service-Learning: Etwas für andere tun*. Weinheim: Beltz.
- Gudjons, Herbert (2014): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung-Selbsttätigkeit-Projektarbeit*, 8.Auflage, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhart.
- Hänsel, Dagmar/Müller, Hans (Hrsg.) (1997): *Das Projektbuch Sekundarstufe*, Weinheim: Beltz.
- Hartman, Eric/Kiely, Richard (2015): Pushing Boundaries: Introduction to the Global Service-Learning Special Section. [PDF] <http://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0021.105/1> [02.08.2020]

- Hatcher, Julie A./Bringle, Robert G/Muthiah, Richard (2004): Designing Effective Reflection: What Matters to Service-Learning?, In: *Michigan Journal of Community Service-Learning*, v11, n1, Fall 2004, S. 38-46. [PDF] 15.07.2017
- Hattie, John/Beywl, Wolfgang/Zierer, Klaus (2015): *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“*, Weinheim: Beltz.
- Heffernan, Kerrissa (2001): "Service-Learning in Higher Education." *Journal of Contemporary Water Research & Education* 119. [PDF] <https://opensiuc.lib.siu.edu/jcwre/vol119/iss1/2/> [18.10.2020]
- Henry-Huthmacher, Christine (2013): Kernaussagen der Studie im gesellschafts- und bildungspolitischen Kontext. [online] [https://www.kas.de/c/document\\_library/get\\_file?uuid=48deeb55-c135-4985-f75a-67204fca7ffd&groupId=252038](https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=48deeb55-c135-4985-f75a-67204fca7ffd&groupId=252038) [04.05.2019]
- Hentig, Hartmut von (2006): *Bewährung, Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein*, München: Carl Hanser Verlag.
- Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/Redaktionsgruppe Qualität (2019): Zehn Kriterien – ein Referenzrahmen für gelingendes Service-Learning. [PDF] [https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2019/03/Qualitaetskriterien\\_HBdV\\_2019.pdf](https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2019/03/Qualitaetskriterien_HBdV_2019.pdf) [02.08.2020]
- Hofer, Manfred (2007): Ein neuer Weg in der Hochschuldidaktik: Die Service-Learning-Seminare in der Pädagogischen Psychologie an der Universität Mannheim. In: Baltes, Anna Maria/Hofer, Manfred/Sliwka, Anne (Hrsg.): *Studierende übernehmen Verantwortung: Service-Learning an deutschen Universitäten*, Weinheim & Basel: Beltz. S. 35-48.
- Hofer, Manfred/Derkau, Julia (2019): Service-Learning in Deutschland – Eine Verortung. In: Rosenkranz, Doris/Roderus, Silvia/Oberbeck, Niels (Hrsg.): *Service-Learning an Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*, Weinheim: Beltz. S. 133-137.
- Hofer, Manfred/Derkau, Julia (Hrsg.) (2020): Campus und Gesellschaft. *Service-Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Hickman, Larry/Neubert, Stefan/Reich, Kersten (2004): John Dewey – zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus. Münster: Waxmann.
- Ikedo, Elaine, K. (2000): How Reflection Enhances Learning in Service-Learning Courses. In: *Präsentationspapier für das jährliche Treffen der American Educational Research Association, New Orleans 24.bis 28.April 2000*. [PDF] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442436.pdf> [27.07.2019]
- Institut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2016): Überfachliche Kompetenzen einschätzen und entwickeln – unterstützt durch Kompetenzraster. Berufliche Schulen. Handreichung. [PDF] [https://www.isb.bayern.de/download/20586/isb\\_ueberfachliche\\_kompetenzen.pdf](https://www.isb.bayern.de/download/20586/isb_ueberfachliche_kompetenzen.pdf) [17.03.2019]
- Institut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2017): Kompetenzorientierter Unterricht Leistungserhebung, Leistungsdokumentation und Leistungsbewertung. Mittelschule. [PDF]

[http://www.isb.bayern.de/download/19759/hr\\_leistung\\_mittelschule\\_internet.pdf](http://www.isb.bayern.de/download/19759/hr_leistung_mittelschule_internet.pdf)

[17.03.2019]

Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2020): *Didaktische Modelle*, 14.Auflage., Frankfurt am Main: Cornelsen.

Kanning, Uwe Peter (2007) (Hrsg.): *Förderung sozialer Kompetenzen in der Personalentwicklung*. Göttingen, Deutschland: Hogrefe Verlag GmbH + Co.

Keller, Gustav/Thiel, Rolf-Dietmar (1998): *Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI). Handanweisung*, Göttingen: Hogrefe.

Kendrick, Richard J. (1996): Outcomes of Service-Learning in an Introduction to Sociology Course. [PDF] <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0003.108> [02.08.2020]

Klafki, Wolfgang (2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 6., neu ausgestattete Auflage, Weinheim: Beltz.

Klauer, Karl Josef (2010): Situiertes Lernen In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage., Weinheim, Deutschland: Beltz. S. 774–780.

KMK (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung in Schule, Berlin. [PDF] [Stärkung der Demokratieerziehung \(kmk.org\)](http://www.kmk.org/Dateien/2018/01/Staerkung_der_Demokratieerziehung.pdf) [10.12.2018]

KMK (2017): Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004 i. d. F. vom 01.06.2017) [https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok\\_ba015516.pdf](https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba015516.pdf)

Knauf, Helen/Knauf, Marcus (Hrsg.) (2003): Schlüsselqualifikationen praktisch – Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an Deutschen Hochschulen. Blickpunkt Hochschuldidaktik 111, Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Bielefeld. Bertelsmann Verlag.

Knoll, Michael (2006/2009): Projektmethode. In: Arnold, Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg.) (2009): *Handbuch Unterricht*. 2. aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Knoll, Michael (2011): *Nicht Dewey, sondern Comenius. Zum Ursprung der Maxime "learning by doing"*. In: Dewey, Kilpatrick und "progressive" Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Knoll, Michael (2017): "Learning by doing". Zur Genese eines pädagogischen Slogans, Hans-Ulrich Grunder (Hrsg.): *Mythen - Irrtümer - Unwahrheiten. Essays über "das Valsche" in der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kolb, David A./Kolb, Alice Y. (2005): Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. [PDF] [www.jstor.org/stable/40214287](http://www.jstor.org/stable/40214287) [02.08.2020]

Kolb, David A./Kolb Alice Y. (2013): *The Kolb Learning Style Inventory 4.0: Guide to Theory, Psychometrics, Research & Applications*. Publisher: Experience Based Learning Systems. [online]

- [https://www.researchgate.net/publication/303446688\\_The\\_Kolb\\_Learning\\_Style\\_Inventory\\_40\\_Guide\\_to\\_Theory\\_Psychometrics\\_Research\\_Applications](https://www.researchgate.net/publication/303446688_The_Kolb_Learning_Style_Inventory_40_Guide_to_Theory_Psychometrics_Research_Applications) [02.08.2020]
- Landratsamt Regensburg (2019) (Hrsg.): 2. Bildungsbericht. Landkreis Regensburg 2019. [PDF] [https://www.landratsamt-regensburg.de/media/36418/20191022\\_landkreis-regensburg-zweiter-bildungsbericht.pdf](https://www.landratsamt-regensburg.de/media/36418/20191022_landkreis-regensburg-zweiter-bildungsbericht.pdf) [02.08.2020]
- Leitzmann, Claudia (2020): Erfahrungen an Schulen. Lernen durch Engagement. In: Rosenkranz, Doris/Roderus, Silvia/Oberbeck, Niels (Hrsg.): *Service-Learning an Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*, Weinheim, Beltz. S. 138-146.
- Lohaus, Arnold/Vierhaus, Marc (2015): *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor (Springer-Lehrbuch) (German Edition)*, 3. überarb. Aufl., Berlin: Springer.
- Ludwig, Peter (2010): Erwartungseffekt. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage., Weinheim, Deutschland: Beltz. S. 144-150.
- Markus, Gregory B./Howard, Jeffrey P. F./King, David C. (1993): Notes: Integrating Community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1993, 15 (4). S. 410-419. [online] <https://doi.org/10.3102/01623737015004410> [02.08.2020]
- Mauz, Anna/Gloe, Markus (2019): *Demokratiekompetenz bei Service-Learning. Modellentwicklung und Anregungen für die Praxis*, Stiftung Lernen durch Engagement, Berlin.
- Mayring, Philipp (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse – ein Beispiel für Mixed Method*, in: Gläser-Zikuda, Michaela/Seidel, Tina/Rohlf, Carsten/Gröschner, Alexander/Ziegelbauer, Sascha (Hrsg.): *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung (German Edition)*, Waxmann Lehrbuch. [Ebook]
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, 12., überarbeitete Auflage, Weinheim, Deutschland: Beltz.
- Mayring, Philipp (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, 6. Aufl., Weinheim, Deutschland: Beltz.
- McKenney, Susan/Reeves, Thomas C. (2013): Educational Design Research. In: Spector, J. Michael/Merrill, M. David/Elen, Jan/Bishop M. J. (Hrsg.): *Handbook of Research on Educational Communications Technology*, Springer. S. 131-140. [online] [https://www.researchgate.net/publication/265092587\\_Educational\\_Design\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/265092587_Educational_Design_Research) [02.08.2020]
- McKenney, Susan/Reeves, Thomas C. (2018): *Conducting Educational Design Research (English Edition)* 2. Auflage. [Ebook]
- Mey, Günter/Vock, Rubina/Ruppel, Paul Sebastian (2020): Gütekriterien qualitativer Forschung. [online] <https://studi-lektor.de/tipps/qualitative-forschung/guetekriterien-qualitativer-forschung.html> [02.08.2020]
- Meyer, Hilbert (2014): *Was ist guter Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, Hilbert (1993): *Unterrichtsmethoden. II: Praxisband*. 5. Auflage. Frankfurt am Main Cornelsen Scriptor.



- Mitchell, Tania D./Richard, F. Dan/Battistoni, Richard M./Rost-Banik, Colleen/Netz, Rebecca / Zakoske, Catherine (2016): *Reflective Practice that Persists: Connections Between Reflection in Service-Learning Programs and in Current Life*. [online]  
<http://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0021.204/1>  
 [02.08.2020]
- Moely, Barbara/Illustre, Vincent (2014): The Impact of Service-Learning Course Characteristics on University Students' Learning Outcomes. In: *Michigan Journal of Community Service-Learning*, v21, n1, Fall 2014, S. 5-16. [PDF]
- Moely, Barbara/McFarland, Megan /Miron, Devi/Mercer, Sterett/Illustre, Vincent (2002): Changes in College Students' Attitudes and Intentions for Civic Involvement as a Function of Service-Learning Experiences. [online]  
<http://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0009.102/1>  
 [02.08.2020]
- Montessori, Maria (2015): In: Klein-Landeck, Michael (Hrsg.) (2015): *Gesammelte Werke (Stark erw. und textkritisch bearb. Neuausg.)*, Freiburg: Herder.
- Mulot, Carolin/Wald, Annette (2007): Mediationstraining für Hauptschülerinnen und Hauptschüler. In: Baltes, Anna Maria/Hofer, Manfred/Sliwka, Anne (Hrsg.): *Studierende übernehmen Verantwortung: Service-Learning an deutschen Universitäten*. Weinheim & Basel: Beltz. S.112-122.
- Muscott, Howard S. (2000): A Review and Analysis of Service-Learning Programs Involving Students with Emotional/Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children*. [PDF]  
[www.jstor.org/stable/42899624](http://www.jstor.org/stable/42899624)  
 [18.04.2020]
- Myers-Lipton, Scott (1996): Effect of a Comprehensive Service-Learning Program on College Students Level of Modern Racism. [online]  
<http://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0003.105/1>  
 [02.08.2020]
- National Youth Leadership Council (2008): K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice. [PDF]  
[https://cdn.ymaws.com/www.nylc.org/resource/resmgr/resources/lift/standards\\_document\\_mar2015up.pdf](https://cdn.ymaws.com/www.nylc.org/resource/resmgr/resources/lift/standards_document_mar2015up.pdf) [02.08.2020]
- Neber, Heinz (2010): Entdeckendes Lernen. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 4., überarbeitete und erweiterte Auflage., Weinheim, Deutschland: Beltz, S. 124-131.
- OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. [PDF]  
<https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> [02.08.2020]
- Oelkers, Jürgen (2009): Das Bild des „aktiven Kindes“ im 19. Jahrhundert. Vortrag in der Reihe „Heinrich Hoffmann und der Struwwelpeter im literatur-, kultur- und medizinhistorischen Kontext“. [PDF]  
<https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:000000000-4a53-efb4-ffff-ffffe05e8f02/FrankfurtStruwwelpeter.pdf> [02.08.2020]
- Orth, Helen (1999): Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen: Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied: Luchterhand.

- Osborne, E. Rendall/Hammerich, Sharon/Hensley, Chanin (1998): Student Effects of Service-Learning: Tracking Change Across a Semester. [PDF]  
<http://quod.lib.umich.edu/m/mjcs/3239521.0005.101/1> [02.08.2020]
- Petermann Ulrike/Petermann, Franz (2013): *LSL. Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten*, 2. überarbeitete Auflage, Manual, Göttingen: Hofgrete.
- Phelps, Amy L. (2012): Stepping from service-learning to SERVICE-LEARNING pedagogy  
 Duquesne University Journal of Statistics Education Volume 20, Number 3. [PDF]  
[www.amstat.org/publications/jse/v20n3/phelps.pdf](http://www.amstat.org/publications/jse/v20n3/phelps.pdf) [27.12.2020]
- Picot, Sibylle (2011): Jugend in der Zivilgesellschaft Freiwilliges Engagement Jugendlicher von 1999 bis 2009 Sozialwissenschaftliche Projekte im Auftrag der Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Auszug aus der Publikation zum Themenbereich Engagementprofile Jugendlicher [online]  
<https://www.bertelsmannstiftung.de/de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/pid/freiwilliges-engagement-von-jugendlichen/> [02.08.2020]
- Reich, Kersten (Hrsg.): Methodenpool. In: url: <http://methodenpool.uni-koeln.de>
- Reich, K. (2005): Konstruktivistische Didaktik. Beispiele für eine veränderte Unterrichtspraxis. [PDF] [http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich\\_works/aufsatz/reich\\_48.pdf](http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsatz/reich_48.pdf)  
 [02.08.2020]
- Reich, K. (2008): Projektarbeit. [PDF]  
<http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/download/projektmethode.pdf> [02.08.2020]
- Reinders, Heinz (2010): Lernprozesse durch Service-Learning an Universitäten. [PDF]  
[https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7158/pdf/ZfPaed\\_4\\_2010\\_Reinders\\_Lernprozesse\\_durch\\_Service\\_Learning.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7158/pdf/ZfPaed_4_2010_Reinders_Lernprozesse_durch_Service_Learning.pdf)  
 [02.08.2020]
- Reinders, H. (2014): *Jugend - Engagement - Politische Sozialisation: Gemeinnützige Tätigkeit und Entwicklung in der Adoleszenz*, Heidelberg: Springer.
- Reinders, H. (2016): *Service-Learning: Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*, 1. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa.
- Reinders, H. (2020): Die Skepsis ist das Handwerkszeug der Wissenschaft. Über die Wirksamkeit von Service-Learning in der Hochschullehre. In: Burth, Hans-Peter/Reinhardt, Volker (2020): *Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen: Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule*, Opladen: Leske + Budrich. S. 319-330.
- Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 33, Heft 1, S. 52-69. [PDF]  
[https://www.pedocs.de/volltexte/2013/5787/pdf/UntWiss\\_2005\\_1\\_Reinmann\\_Innovation\\_ohne\\_Forschung.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/5787/pdf/UntWiss_2005_1_Reinmann_Innovation_ohne_Forschung.pdf) [02.08.2020]
- Reinmann, Gabi/Sesink, Werner (2011): Entwicklungsorientierte Bildungsforschung (Diskussionspapier). [PDF]  
[http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann\\_Entwicklungsforschung\\_v05\\_20\\_11\\_2011.pdf](http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf)  
 [20.12.2020]

- Reinmann, G. (2014): Welchen Stellenwert hat die Entwicklung im Kontext von Design Research? Wie wird Entwicklung zu einem wissenschaftlichen Akt? In: Euler, Dieter/Sloane, Peter (Hrsg.): *Design-based Research*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Beiheft. Stuttgart: Steiner. S. 63-78.
- Reinmann, G. (2016): Design-Based Research am Beispiel hochschuldidaktischer Forschung. Redemanuskript vom 18.11.2016. [online]  
[https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/11/Vortrag\\_Berlin\\_Nov2016.pdf](https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/11/Vortrag_Berlin_Nov2016.pdf)  
 [02.08.2020]
- Reinmann, G. (2017): Design-based Research. In: Schemme, Dorothea/Novak, Hermann (Hrsg.): *Gestaltungsorientierte Forschung – Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann. S.49-61.
- Reinmuth, Sandra Iris/Saß, Christina/Lauble, Silvia (2007): Die Idee des Service Learning. In: Baltes, Anna Maria/Hofer, Manfred/Sliwka, Anne (Hrsg.): *Studierende übernehmen Verantwortung: Service-Learning an deutschen Universitäten*, Weinheim & Basel: Beltz. S. 13-28.
- Ritschel, Sarah (2019): Mittelschule als „Restschule“: Wenn Kinder sich zweitklassig fühlen. [online]  
<https://www.augsburger-allgemeine.de/bayern/Mittelschule-als-Restschule-Wenn-Kinder-sich-zweitklassig-fuehlen-id33367557.html>  
 [18.06.2020].
- Robertson-von Trotha, Carolin/Scholl, Ina (2020): Karlsruher Institut für Technologie. In: Rosenkranz, Doris/Roderus, Silvia/Oberbeck, Niels (Hrsg.): *Service-Learning an Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*. Weinheim: Beltz. S.176-180.
- Roldan, Malu/Strange, Amy/David, Debra (2004): “A Framework for Assessing Academic Service-Learning”. In: Welch, Marshall/Billig, Shelley (Hrsg.): *New Perspectives in Service Learning: Research to Advance the Field: (Advances in Service-Learning Research)*, Illustrated., Charlotte, Amerika: Information Age Publishing. S. 39–60.
- Rosenkranz, Doris/Roderus, Silvia/Oberbeck, Niels (Hrsg.): *Service-Learning an Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*. Weinheim: Beltz.
- Ryan, Molly (2012): Service-Learning After Learn and Serve America: How Five States Are Moving Forward. [PDF]  
<https://www.ecs.org/clearinghouse/01/02/87/10287.pdf> [02.08.2020]
- Santili, Nicholas R./Falbo, Marc C. (2001): Bringing adolescents into the classroom by sending your students out: Using Service-Learning in adolescent development courses. In: *Newsletter for Research on Adolescence*. S. 4–6.
- Schaarschmidt, Uwe (2016): 10 Jahre nach der Potsdamer Lehrerstudie – eine Bilanz. Präsentation anlässlich des 22. Bundeskongress für Schulpsychologie. (BUKO 2016) in Wien. [PDF]  
[https://www.ichundmeineschule.eu/downloads/2016\\_Berlin/Berlin%2020160929%20Teilnehmerunterlage1.pdf](https://www.ichundmeineschule.eu/downloads/2016_Berlin/Berlin%2020160929%20Teilnehmerunterlage1.pdf) [10.02.2019]
- Schauder, Thomas (2011): *Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche* 3., vollständig überarbeitete und neu normierte Auflage. Manual. Göttingen: Hofgrefe.

- Schneider, Helmut/Gerold, Markus (2018): Demokratiebildung an Schulen – Analyse lehrerbezogener Einflussgrößen. [PDF] [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Lehrerbefragung\\_Demokratiebildung\\_final.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Jungbewegt/Lehrerbefragung_Demokratiebildung_final.pdf) [15.07.2020]
- Schöne, Claudia/Dickhäuser, Oliver/Spinath, Birgit/Stiensmeier-Pelster, Joachim (2012): *SESSKO. Skalen zur Erfassung des schullischen Selbstkonzepts*, 2. überarbeitete und neu normierte Auflage. Manual. Göttingen: Hofgrete.
- Schröten, Jutta/Nährlich, Stefan (2015): Service-Learning. Mit bürgerschaftlichem Engagement Bildungs- und Lernziele erreichen. [PDF] [https://www.aktive-buergerschaft.de/wp-content/uploads/2018/02/sus\\_15-04\\_roteseiten\\_ServiceLearning.pdf](https://www.aktive-buergerschaft.de/wp-content/uploads/2018/02/sus_15-04_roteseiten_ServiceLearning.pdf) [02.08.2020]
- Schröten, Jutta (2011): Service-Learning in Deutschland. Ein Überblick. In: Aktive Bürgerschaft e.V. (Hrsg.): *Diskurs Service-Learning. Unterricht und Bürgerengagement verbinden*. S. 13-24. [PDF] [https://www.aktive-buergerschaft.de/wp-content/uploads/2018/02/10062011\\_DiskursSL\\_final.pdf](https://www.aktive-buergerschaft.de/wp-content/uploads/2018/02/10062011_DiskursSL_final.pdf) [02.08.2020]
- Schulamts Regensburg (2017): Schulstrukturdaten Schulamts Regensburg Land. Stand Oktober 2017. [PDF] [https://schulamt.schulen2.regensburg.de/wordpress/wp-content/uploads/2018/01/2017\\_10-01\\_RL\\_Schulstrukturdaten\\_2017-18-1.pdf](https://schulamt.schulen2.regensburg.de/wordpress/wp-content/uploads/2018/01/2017_10-01_RL_Schulstrukturdaten_2017-18-1.pdf) [02.08.2020]
- Seifert, Anna/Zentner, Sandra (2010): *Service-Learning – Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte. Eine Publikation des Netzwerks Lernen durch Engagement*. Weinheim: Freudenberg Stiftung.
- Seifert, Anna/Zentner, Sandra/Nagy, Franziska (2012): *Praxisbuch Service-Learning: »Lernen durch Engagement« an Schulen. Mit Materialien für Grundschule und Sekundarstufe I+ II*. Weinheim: Beltz.
- Seifert, Anne (2011): *Resilienzförderung an der Schule: Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen (Schule und Gesellschaft (52) (German Edition)*, 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2016): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Bundeszentrale für politische Bildung*. Schriftenreihe Band 1704. Bonn.
- Simonson, Julia/Vogel, Claudia/Ziegelmann, Jochen/Tesch-Römer, Clemens (2014): Einleitung: Freiwilliges Engagement in Deutschland. [PDF] <https://www.bmfsfj.de/blob/93916/af9d3caa4c878c55adb40790013a262d/freiwilligensurvey-2014-langfassung-data.pdf> [02.08.2020]
- Sliwka, Anne (2004): „Freiwillig hätte ich das nie gemacht, jetzt würde ich das sofort wieder tun“. Erfahrungen mit Service-Learning an deutschen Schulen. In: *Durch Verantwortung lernen. Service-Learning: Etwas für andere tun*. Weinheim: Beltz.
- Sliwka, Anne (2004a): *Service-Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*. Berlin: BLK 2004, 36 S. - (Beiträge zur Demokratiepädagogik) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-2585
- Sliwka Anne/Frank, Susanne (Hrsg.) (2004): *Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*. Weinheim: Beltz.

- Speck, Karsten/Ivanova-Chessex, Oxana/Wulf, Carmen (2013): *Service Learning an Schulen. Forschungsbericht über eine repräsentative Befragung von Schülern aus sozialgenial-Schulprojekten in Nordrhein-Westfalen*, Oldenburg.
- Spinath, Birgit/Stiensmeier-Pelster, Joachim/Schöne, Claudia/Dickhäuser, Oliver (2012): *SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation*, 2. überarbeitete und neu normierte Auflage. Manual. Göttingen: Hofgrefe.
- Spraul, Katharina/Hufnagel, Julia/Höfert, Annegret (2020): Der Beitrag von Service-Learning zur Agenda 2030. In: Rosenkranz, Doris/Roderus, Silvia/Oberbeck, Niels (Hrsg.): *Service-Learning an Hochschulen: Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele*, Weinheim, Beltz. S. 170-175.
- Statistisches Bundesamt (2014): Zahl der Pensionierungen von Lehrkräften 2016 erstmals seit 2009 wieder rückläufig. Pressemitteilung Nr. 460 vom 18. Dezember 2017. [online] [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2017/12/PD17\\_460\\_742.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2017/12/PD17_460_742.html) [18.06.2020]
- Statistisches Bundesamt (2019): Bildungsausgaben, Ausgaben je Schülerin und Schüler 2016. Wissen.Nutzen 2019. D Statist.
- Stiensmeier-Pelster, Joachim/Schürmann, Martin/Eckert, Cordula/Pelster, Annette (1994): *Attribuierungsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ)*. Handanweisung, Göttingen: Hofgrefe.
- Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. Zeitschrift für Soziologie. 47. 83-100. 10.1515/zfsoz-2018-1006. [pdf] <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006> [20.12.2020]
- Süddeutsche Zeitung (2018): Der Druck von Ministerien und Eltern nimmt zu. In: Süddeutsche.de [online] <https://www.sueddeutsche.de/bildung/lehrkraefte-burn-out-im-klassenzimmer-1.4133594-2> [18.06.2020].
- Warren, Jamie L. (2012): Does Service-Learning Increase Student Learning? A Meta-Analysis. [PDF] <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988320.pdf> [02.08.2020]
- Weinert, Franz E. (2014): *Leistungsmessungen in Schulen*, 3., aktualisierte Aufl., Weinheim: Beltz.
- White, Amy E. (2001): "A meta-analysis of Service-Learning research in middle and high schools". [Dissertation] [PDF] <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcedt/67> [02.08.2020]
- Whitley, Meredith A. (2014): A Draft Conceptual Framework of Relevant Theories to Inform Future Rigorous Research on Student Service-Learning Outcomes. In: *Michigan Journal of Community Service-Learning*, Spring 2014, S.19-40.
- Whitley, Meredith A./Walsh, David S. (2014): A Framework for the Design and Implementation of Service-learning Courses, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85:4, S. 34-39. DOI: [10.1080/07303084.2014.884835](https://doi.org/10.1080/07303084.2014.884835)
- Wiater, Werner (2018): *Unterrichtsprinzipien*, 7. Auflage, Donauwörth: Auer Verlag.
- Wilbers, Karl (2014): *Wirtschaftsunterricht gestalten*. Lehrbuch. [PDF]

[https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8420/pdf/Wilbers\\_2014\\_Wirtschaftsunterricht\\_Lehrbuch\\_Aufl\\_2.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8420/pdf/Wilbers_2014_Wirtschaftsunterricht_Lehrbuch_Aufl_2.pdf) [02.08.2020]

Winkel, Klaus (2003): Wiederentdeckt: Dewey und der Projektunterricht. [online]

[http://www.diezeitschrift.de/32003/winkel03\\_01.htm](http://www.diezeitschrift.de/32003/winkel03_01.htm) [02.08.2020]

Würth, Reinhold/Klein, Hans-Joachim (2001): *Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg. Eine empirische Untersuchung. Schriften des Interfakultativen Instituts für Entrepreneurship an der Universität Karlsruhe (TH)*, IEP Band 4. Künzelsau: Swiridoff.

Yorio, Patrick L./Ye Feifei (2012): A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. [PDF]

<https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072> [02.08.2020]

Zentner, Sandra (2018): Junge Menschen für Engagement und Demokratie begeistern: Service-Learning – Lernen durch Engagement an Schulen eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 12/2018. [PDF]

[https://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag\\_zentner\\_181213.pdf](https://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_zentner_181213.pdf) [02.08.2020]

#### *Internetquellen:*

[Internet 1] [https://www.km.bayern.de/organigramm\\_interaktiv/organigramm\\_uk.html](https://www.km.bayern.de/organigramm_interaktiv/organigramm_uk.html)

[Internet 2] <https://www.wjd.de/projekte/wirtschaftswissen-im-wettbewerb-www>

[Internet 3] <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/235965/umfrage/anteil-auslaendischer-schueler-an-allgemeinbildenden-schulen-in-deutschland/>

[Internet 4] <https://www.uni-osnabrueck.de/studium/im-studium/professionalisierung/schluessselkompetenzen/#c1109>

## **Hinweise zu den Anhängen**

**Im Rahmen des Design Based Research sind umfangreiche Anhänge entstanden, die nicht Bestandteil vorliegender Drucklegung der Dissertationsschrift sind.**

**Der interessierten Leserin/dem interessierten Leser wird an dieser Stelle eine Übersicht angeboten. Bei weitergehendem Interesse kann die Autorin kontaktiert werden und die Unterlagen zugänglich gemacht und eingesehen werden.**

### **Anhang A**

#### **Erhebungsinstrumente und Datenquellen**

Fragebögen

Reflexionsbögen

Veröffentlichungen

Rückmeldungen durch Dritte

### **Anhang B**

#### **Unterlagen aus der vorbereitenden Unterrichtssequenz**

Rekonstruktionstext

Auswertungen

Unterrichtsmaterialien

### **Anhang C**

#### **Unterlagen und Materialien aus den drei Designzyklen**

Auswertungen

Unterrichtsmaterialien

Interviewleitfaden

Transkriptionsregeln

Transkripte

Anhang D: Rahmen-Prozess-Modell (eigenes Modell)

