Zweitveröffentlichung

Derkau, Julia; Gerholz, Karl-Heinz

Service-Learning in Lehramtsstudiengängen : welche Lernorte eignen sich?

Datum der Zweitveröffentlichung: 28.10.2025

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-111018x

Erstveröffentlichung

Derkau, Julia; Gerholz, Karl-Heinz (2023): Service-Learning in Lehramtsstudiengängen : welche Lernorte eignen sich?, in: Journal für LehrerInnenbildung : jlb, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, Jg. 23, Nr. 2, S. 16–35, doi: 10.35468/jlb-02-2023.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.

Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode

01

Julia Derkau und
Karl-Heinz Gerholz

Service-Learning in Lehramtsstudiengängen. Welche Lernorte eignen sich?

jlb no. 2/2023 https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023-01

Einleitung

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

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

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

jlb no. 2/2023 https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023-01

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

Zivile Verantwortungsfähigkeit und Merkmale von Lernorten

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

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

jlb no. 2/2023 https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023-01

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

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

Quergelesen kann festgehalten werden, dass der zivilgesellschaftliche Aspekt im Service-Learning-Diskurs (noch) nicht einheitlich definiert ist. Als Arbeitsdefinition für den deutschsprachigen Bereich soll im Folgenden von einer zivilen Verantwortungsfähigkeit gesprochen werden. Aus einer handlungstheoretischen Perspektive schließt dies sowohl eine aktive Komponente des Sich-Einbringens in die Zivilgesellschaft als auch eine reflexive Komponente ein, indem die Studierenden ein Verständnis und eine Position zu zivilgesellschaftlichen Werten und Normen aufbauen (dazu ausführlich Gerholz, 2019; Prentice & Robinson, 2010).
Für Service-Learning-Arrangements ist dabei relevant, welche Anforderungen diese erfüllen müssen, damit eine zivile Verantwortungsfähigkeit gefördert wird. Hierbei geht es um die Lernorte und das didaktische Design, damit Studierende zivilgesellschaftliche Herausforderungen aktiv bearbeiten. Intention ist dabei, dass die Studierenden mit konkreten Werten und Normen in einer Zivilgesellschaft in Berührung kommen und sich damit bei der Problembearbeitung auseinandersetzen,

jlb no. 2/2023 https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023-01

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

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

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

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

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

jlb no. 2/2023 https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023-01

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

jlb no. 2/2023 https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023-01

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

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

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

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

Methodisches Vorgehen: Literaturreview

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

jlb no. 2/2023 https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023-01

Tab. 3 Ergebnisse systematisches Literaturreview

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

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

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

Ergebnisse des Literaturreviews

Das Literaturreview mit den gewählten Kriterien ergab, dass noch keine empirischen Untersuchungen, die explizit den Einfluss des Lernorts im Service-Learning auf die Förderung einer zivilen Verantwortungsfähigkeit in der Lehrer*innenbildung fokussieren, publiziert wurden. Aufgrund der Ergebnisse des Literaturreviews ist zu vermuten, dass auch für andere Bildungsbereiche und Studiengänge das Element Lernort und deren Einfluss auf die Förderung einer zivilen Verantwortungsfähigkeit nicht untersucht wurden.
Gleichwohl zeigen die Ergebnisse im Literaturreview, dass durch Service-Learning die Förderung einer zivilen Verantwortungsfähigkeit bei Lehramtsstudierenden gelingt. Für eine komprimierte, aber dennoch aussagekräftige Darstellung der Ergebnisse sind nachfolgend tabellarisch die acht Studien, die explizit die Wirkung von Service-Learning

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

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

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

jlb no. 2/2023 https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023-01

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

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

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

jlb no. 2/2023 https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023-01

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

Reflexion und kritisches Denken

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

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

Empowerment und Teacher Leadership

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

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

jlb no. 2/2023 https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023-01

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

Interaktion und Kollaboration

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

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

Tab. 5 Gestaltungsmöglichkeiten für Lehrer*innenbildner*innen

Dimensionen	Gestaltungsmöglichkeiten
Reflexion und kritisches Denken	• Erstellung von Portfolios/Lernjournalen, in denen Studierende ihre Erfahrungen, Beobachtungen und Gedanken während des Service-Learning-Projekts systematisieren und reflektieren • Einführung von Peer Review-Prozessen zur kritischen Reflexion der eigenen Arbeit und der Arbeit anderer • Diskussionen und Austausch über kontroverse Themen im Zusammenhang mit dem Service-Learning-Projekt, um das kritische Denken der Studierenden zu fördern • Einbeziehung von Vertreter*innen aus der Zivilgesellschaft in Diskussionen und Debatten über kontroverse Themen im Zusammenhang mit dem Service-Learning-Projekt, um verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen • Einbindung von Experten-Feedback-Sitzungen, in denen die Studierenden Feedback von Vertretern aus der Zivilgesellschaft zu ihrer Arbeit erhalten und ihre Arbeit kritisch reflektieren können
Empowerment und Teacher Leadership	• Teilhabe an Entscheidungsprozessen, z. B. durch die Möglichkeit, die Projektziele und -themen mitzubestimmen oder durch die Möglichkeit, dass Projektbudget mitzugestalten • Übernahme von Verantwortung im Projekt, u. a. durch Zuweisung von Rollen und Verantwortlichkeiten im Team und Übernahme von Aufgaben im Bereich Projektorganisation, -planung und -durchführung • Übernahme von Verantwortung für Aufgaben beim Service-Learning-Partner • Interprofessionelle Zusammenarbeit: Die aktive Zusammenarbeit und Kommunikation mit Schulen sowie mit außerschulischen Partnern kann dazu beitragen, Teacher Leadership-Fähigkeiten zu fördern
Interaktion und Kollaboration	• Bildung von Teams, die die gemeinsame Planung, Umsetzung und Evaluation des Service-Learning-Projekts durchführen • Organisation von Reflexionsworkshops und Peer-to-Peer-Feedback-Sitzungen, um den Austausch und die Zusammenarbeit zu fördern • Nutzung von Online-Plattformen, die die Zusammenarbeit und den Austausch zwischen den Studierenden und den Vertretern aus der Zivilgesellschaft erleichtern, um die Interaktion und Kollaboration zu stärken

jlb no. 2/2023 https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023-01

(Zwischen-)Fazit

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

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

Planung, Durchführung und Evaluation von Service-Learning-Projekten können Studierende ihre Fähigkeiten und Kenntnisse anwenden, um einen gesellschaftlichen Mehrwert zu schaffen und ein Gefühl der Selbstwirksamkeit und des Empowerments entwickeln.
Aus empirischer Perspektive bleibt als Desiderat festzuhalten, dass der Einfluss und die Wirksamkeit des Lernortes Schule beim Service-Learning in der Lehrer*innenbildung zukünftig näher zu untersuchen ist. Hierbei ist v. a. das Zusammenspiel Lernort und didaktische Gestaltungsparameter in den Blick zu nehmen. Abschließend kann im Sinne eines (Zwischen-)Fazits zunächst festgehalten werden, dass der Lernort Schule als ein zivilgesellschaftlicher Lernort im Service-Learning fungieren kann.

Literaturverzeichnis

Adler, R. P. & Goggin, J. (2005). What Do We Mean By ‚Civic Engagement'? *Journal of Transformative Education, 3* (3), 236-53. https://doi.org/10.1177/1541344605276792

Asenjo, J. T., Santaolalla, E. & Urosa, B. (2021). The Impact of Service Learning in the Development of Student Teachers' Socio-Educational Commitment. *Sustainability, 13* (20), 11-45. https://doi.org/10.3390/su132011445

Briggs, J. & McHenry, K. (2013). Community Arts and Teacher Candidates: A Study in Civic Engagement. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education, 54* (4), 364-75.

Bringle, R. G. & Clayton, P. H. (2012). Civic Education through Service Learning: What, How, and Why? In L. McIlrath, A. Lyons & R. Munck (Eds.), *Higher Education and Civic Engagement: Comparative Perspectives* (pp. 101-124). New York: Palgrave Macmillan US.

Burth, H.-P. (2016). The Contribution of Service-Learning Programs to the Promotion of Civic Engagement and Political Participation: A Critical Evaluation. *Citizenship, Social and Economics Education, 15* (1), 58-66. doi: 10.1177/2047173416658504

Celio, C., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education, 34*, 164-81. https://doi.org/10.1177/105382591103400205

Clark, H. H. & Brennan, S. E. (1991). Grounding in Communication. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 127-149). Washington: American Psychological Association.

Conway, J. M., Amel, E. L. & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology, 36* (4), 233-45. https://doi.org/10.1080/00986280903172969

Deeley, S. J. (2015). *Critical Perspectives on Service-Learning in Higher Education*. London: Palgrave Macmillan UK.

Fox, J. E. & LaChenaye, J. M. (2016). A Contextual Examination of High-Quality K-12 Service-Learning Projects. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, *4* (1), 17-28. https://doi.org/10.37333/001c.29587

Gerholz, K.-H. (2019). Zur Verbindung von Service Learning und ziviler Verantwortungsfähigkeit. Ergebnisse einer prozessanalytischen Studie in der Lehrer_innenbildung. *HDS.Journal*, *2018* (1+2), 12-18.

Gerholz, K.-H., Liszt, V. & Klingsieck, K. B. (2018). Effects of Learning Design Patterns in Service Learning Courses. *Active Learning in Higher Education, 19* (1), 47-59. https://doi.org/10.1177/1469787417721420

Godfrey, P. C., Illes, L. M. & Berry, G. R. (2005). Creating Breadth in Business Education through Service-Learning. *Academy of Management Learning & Education, 4* (3), 309-323.

Harkins, D. A., Kozak, K. & Ray, S. (2018). Service-Learning: A Case Study of Student Outcomes. *Journal of Service-Learning in Higher Education* 8. Verfügbar unter http://journals.sfu.ca/jslhe/index.php/jslhe/article/view/163/64 [18.04.2023].

Harkins, D. A., Grenier, L. I., Irizarry, C., Robinson, E., Ray, S. & Shea, L.-M. (2020). Building Relationships for Critical Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning, 26* (2), 21-37.

Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/Redaktionsgruppe Qualität (2018). Zehn Kriterien – Ein Referenzrahmen für gelingendes Service Learning. Verfügbar unter https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2019/03/Qualitaetskriterien_HBdV_2019.pdf [18.04.2023].

Iverson, S. V. & James, J. H. (2013). Self-Authoring a Civic Identity: A Qualitative Analysis of Change-Oriented Service Learning. *Journal of Student Affairs Research and Practice, 50* (1), 88-105. https://doi.org/10.1515/jsarp-2013-0006

Jozwik, S., Lin, M. & Cuenca-Carlino, Y. (2017). Using Backward Design to Develop Service-Learning Projects in Teacher Preparation. *New Waves-Educational Research and Development Journal, 20* (2), 35-49.

Markert, J. & Gerholz, K.-H. (2019). Service Learning in der Lehrer_innenbildung. *HDS. Journal, 2018* (1+2), 42-48.

McLean, L. R. & Truong-White, H. H. (2016). Toward Self-Authoring a Civic Teacher Identity: Service-Learning in Teacher Education. *McGill Journal of Education, 51* (3), 1081-1101.

Mergler, A., Carrington, S., Boman, P., Kimber, M. & Bland, D. (2017). Exploring the Value of Service-Learning on Pre-Service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education, 42* (6), 69-80. https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n6.5

Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models. *Michigan Journal of Community Service Learning, 14* (2), 50-65.

Pitre, C. C., Koch-Patterson, P. & Price, P. G. (2017). Developing Civic-Minded Teacher Leaders through Service-Learning School Partnerships. *Professional Educator*, *41*.

Prentice, M. & Robinson, G. (2010). Improving Student Learning Outcomes with Service Learning. *Higher Education*, *148*. Verfügbar unter https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/148 [18.04.2023].

Resch, K., Knapp, M. & Schrittesser, I. (2022) How do universities recognise student volunteering? A symbolic interactionist perspective on the recognition of student engagement in higher education. *European Journal of Higher Education*, *12* (2), 194-210. https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1919170

Ribeiro, Á., Aramburuzabala, P. & Paz-Lourido, B. (2021). *Guidelines for the Institutionalization of service-learning in European higher education*. Madrid: European Association of Service-Learning in Higher Education. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/359217915_Guidelines_for_the_Institutionalization_of_service-learning_in_European_higher_education [18.04.2023].

Seifert, A. & Gerholz, K.-H. (2022). Demokratiepädagogik und Hochschule: Förderung kritisch-reflexiven Denkens. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 578-590). Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.

Seifert, A., Zentner, S. & Nagy, F. (2019). *Praxisbuch Service-Learning: „Lernen durch Engagement" an Schulen* (2. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.

Sokal, L., Barrett, V., Appel, A., Funk, A. & Radawetz, M. (2016). „This Course Is like Paying to Volunteer" or Is It? Effects of a Mandatory Service-Learning Course on Teacher Candidates. *McGill Journal of Education, 51* (1), 597-614. https://doi.org/10.7202/1037361ar

Tallman, T. O. (2021). How Teachers Experience Collaboration. *Journal of Education, 201* (3), 210-224. https://doi.org/10.1177/0022057420908063

Toncar, M. F., Reid, J. S., Burns, D. J., Anderson, C. E. & Nguyen, H. P. (2006). Uniform Assessment of the Benefits of Service Learning: The Development, Evaluation, and Implementation of the Seleb Scale. *Journal of Marketing Theory and Practice, 14* (3), 223-238. https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679140304

Wenner, J. & Campbell, T. (2016). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research, 87* (1), 134-171. https://doi.org/10.3102/0034654316653478

Yorio, P. L. & Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education, 11* (1), 9-27. https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072

York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research – REV EDUC RES, 74* (3), 255-316. https://doi.org/10.3102/00346543074003255

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

derkau@uni-mannheim.de

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

Karl-Heinz.Gerholz@uni-bamberg.de

jlb no. 2/2023 https://doi.org/10.35468/jlb-02-2023-01