

Anne Seifert

Resilienzförderung an der Schule

# Schule und Gesellschaft

## Band 52

Herausgegeben von

Franz Hamburger

Marianne Horstkemper

Wolfgang Melzer

Klaus-Jürgen Tillmann

Anne Seifert

# Resilienzförderung an der Schule

Eine Studie zu Service-Learning  
mit Schülern aus Risikolagen



**VS VERLAG**

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

Zugl.: Trier, Universität Trier, Dissertation 2011

1. Auflage 2011

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2011

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



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

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Lektorat extern: Franziska Nagy

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-18228-5

# Danksagung

Die vorliegende Arbeit hat mich in den vergangenen Jahren begleitet, mir neue Perspektiven eröffnet und meinen Denk- und Erfahrungshorizont erweitert. Dass mir dies ermöglicht wurde, dafür bin ich dankbar.

Mein erster persönlicher Dank gilt meinen Eltern. Seit ich denken kann, machen sie mir Mut, meinen Weg zu gehen, und unterstützen mich dabei mit Liebe und Tatkraft. Auch den Weg der Dissertation haben sie mit Interesse verfolgt und durch wertvolle Anregungen und viele konkrete Hilfen bereichert.

Prof. Dr. Anne Sliwka gilt mein Dank für die wertschätzende Betreuung, für ihre kompetenten Ratschläge, ihre Hilfe in wichtigen Momenten und den inspirierenden Austausch. Prof. Dr. Hans Günther Homfeldt danke ich für seine kritischen Fragen, die zum richtigen Zeitpunkt im Arbeitsprozess meinen Blick geweitet haben. Das Forschungskolloquium bei Frau Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser sowie ihr Feedback und ihre Ermutigung waren mir über die Jahre hinweg eine sehr wertvolle Begleitung. Wichtig waren für mich zudem die Anregungen von Prof. Dr. Manfred Hofer, die mich angespornt und zum Nachdenken gebracht haben. Ihnen allen sei gedankt.

Ermöglicht wurde diese Dissertation durch die Freudenberg Stiftung. Ich bedanke mich für die Finanzierung meiner Forschungsreise und anderer Kosten. Das ernsthafte und langfristige Interesse der Stiftung am Thema Service-Learning/„Lernen durch Engagement“ und der Glaube an die Bedeutung meiner Studie haben mich von Anfang an ermutigt und motiviert. Christian Petry und Pia Gerber sowie allen Kolleg/-innen sei für Ansporn und Unterstützung sowie für die gute Zusammenarbeit gedankt.

Bei der Organisation und Durchführung der Forschungsreise hat mich Silvia Lauble mit großem Engagement unterstützt und begleitet. Im späteren Prozess der Arbeit war der Austausch mit Anna Maria Baltes von unschätzbarem Wert. Ihre klugen Rückmeldungen und ihre Begeisterungsfähigkeit haben die Arbeit und den Arbeitsprozess sehr bereichert. Evi Lehmeier-Schulz, Sünje Fischer und Christoph Groß gilt mein spezieller Dank für den genauen Blick auf Fehler und die fachkompetenten Rückmeldungen, und Franziska Nagy danke ich für ihren Einsatz und ihre Flexibilität im Zuge der letzten Korrekturarbeiten. Der kontinuierliche Gedankenaustausch mit Sandra Zentner war in den letzten Jahren ein

persönlicher und fachlicher Gewinn, der auch die vorliegende Dissertation produktiv beeinflusst hat.

Dass mir die intensive Auseinandersetzung mit den empirischen Daten so viel Freude bereitet hat, verdanke ich nicht zuletzt meinen Interviewpartner/-innen. Ihre Offenheit mir gegenüber, ihre tiefe Überzeugung, dass Schüler/-innen aus benachteiligten Lebenslagen durch Erfahrungen in der Schule eine Chance erhalten können und ihre damit verbundene Tatkraft haben mich dazu gebracht, einige meiner Vorannahmen zu überdenken und in mir die Motivation gestärkt, mich nachhaltig für das Thema einzusetzen. Ihnen allen bin ich für diese Bereicherung dankbar.

Der abschließende Dank gilt meinem Mann Christoph, der mich mit Humor und Liebe durch alle Lebenslagen begleitet. Sein Rückhalt und seine Unterstützung waren auch für diese Arbeit unersetzlich.

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>Service-Learning: Ursprünge, Theorien und Umsetzungsformen .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>Definitionen .....</b>	<b>21</b>
2.1.1	Service-Learning – Lernen durch Engagement.....	21
2.1.2	Community, Community Service und Engagement-Partner .....	25
<b>2.2</b>	<b>John Dewey: Inspiration und Bezugstheorie.....</b>	<b>27</b>
2.2.1	Die Theorie des erfahrungsbasierten Lernens .....	27
2.2.2	Der Zusammenhang von Demokratie und Erziehung .....	30
2.2.3	Kritik an Deweys Bildungsphilosophie.....	32
<b>2.3</b>	<b>Genese von Service-Learning in den USA: Die Wege der Pioniere .....</b>	<b>34</b>
2.3.1	Engagement, Bildung, Demokratie: Der Dreiklang des Service- Learning .....	34
2.3.2	Worauf liegt der Fokus: Schüler oder Engagement-Partner?.....	39
2.3.3	Ziele und pädagogische Vielfalt im Überblick.....	40
<b>2.4</b>	<b>Service-Learning aus verschiedenen Perspektiven: Drei theoretische Modelle .....</b>	<b>43</b>
2.4.1	Das „Philanthropische Modell“: Altruismus und Wertneutralität von Bildung.....	43
2.4.2	Das „Civic-Engagement Modell“: Erziehung zu demokratischer Verantwortungsübernahme .....	46
2.4.3	Das „Communitarian Modell“: Demokratische Gestaltung der Gemeinschaft .....	48
2.4.4	Zusammenfassung: Theoretische Modelle mit praktischen Folgen .....	52
<b>2.5</b>	<b>Service-Learning Qualitätsstandards und Wirkungsstudien.....</b>	<b>54</b>
2.5.1	Entwicklungsprozess der Qualitätsstandards in den USA.....	56
2.5.2	Darstellung der aktuellen Standards.....	57
2.5.3	Eine kritische Betrachtung des Standardisierungsprozesses .....	61
2.5.4	Welche Wirkung hat Service-Learning auf die Schüler? .....	62

---

<b>3</b>	<b>Entwicklung im Risikokontext: Ressourcen- und Entwicklungsorientierte Theorien.....</b>	<b>67</b>
<b>3.1</b>	<b>Risiko und Benachteiligung: Eine Begriffsbestimmung.....</b>	<b>68</b>
<b>3.2</b>	<b>Service-Learning mit Schülern in Risikolagen.....</b>	<b>71</b>
3.2.1	Das Potenzial von Service-Learning im Risikokontext .....	73
3.2.2	Service-Learning und „Developmental Assets“ .....	74
3.2.3	Qualitative Studien.....	77
3.2.4	Zusammenfassung.....	78
<b>3.3</b>	<b>Theoretischer Paradigmenwechsel: Von der Risiko- zur Ressourcenorientierung.....</b>	<b>79</b>
<b>3.4</b>	<b>Salutogenese: Die Entstehung von Gesundheit .....</b>	<b>83</b>
3.4.1	Zentrale Annahmen zu Gesundheit.....	84
3.4.2	Generalisierte Widerstandsressourcen .....	85
3.4.3	Kohärenzgefühl als übergeordnete Sinnstruktur .....	86
3.4.4	Kritik und pädagogische Implikationen .....	89
<b>3.5</b>	<b>Resilienzforschung: Schützende Faktoren im Kontext von Risiko .....</b>	<b>90</b>
3.5.1	Definition und Operationalisierung.....	90
3.5.2	Personale Schutzfaktoren .....	94
3.5.3	Soziale Schutzfaktoren in Familie, Schule und Gemeinde .....	100
3.5.4	Kritik und pädagogische Implikationen .....	106
<b>3.6</b>	<b>Ökosystemischer Ansatz: Entwicklung als Prozess zwischen Mensch und Umwelt.....</b>	<b>111</b>
3.6.1	Das Ökosystemische Modell Bronfenbrenners .....	113
3.6.2	Entwicklungssysteme.....	115
3.6.3	Kritik und Pädagogische Implikationen .....	122
<b>4</b>	<b>Forschungsmethodisches Vorgehen .....</b>	<b>127</b>
<b>4.1</b>	<b>Begründung für ein qualitatives Vorgehen .....</b>	<b>127</b>
<b>4.2</b>	<b>Offenlegung theoretischer Vorannahmen .....</b>	<b>128</b>

<b>4.3</b>	<b>Datenerhebung</b> .....	<b>129</b>
4.3.1	Zur Erhebungsmethode: Warum Experteninterviews? .....	129
4.3.2	Auswahl des Samples und Zugang zum Feld.....	130
4.3.3	Interviewführung und Transkription der Interviews .....	133
4.3.4	Zusätzliche Daten.....	137
<b>4.4</b>	<b>Auswertung und Interpretation der Daten</b> .....	<b>139</b>
4.4.1	Herleitung der Auswertungsmethode.....	140
4.4.2	Entwicklung des Kategoriensystems.....	143
4.4.3	Den Blick erneut weiten: Von der Reduktion zur neu strukturierten Vielfalt.....	150
<b>5</b>	<b>Service-Learning und Resilienzförderung? Strategien des Lehrerhandelns</b> .....	<b>155</b>
<b>5.1</b>	<b>Beziehungen gestalten</b> .....	<b>157</b>
5.1.1	Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern .....	158
5.1.2	Beziehungen zwischen Schülern und Engagement-Partnern .....	168
5.1.3	Interpretation der Ergebnisse .....	173
<b>5.2</b>	<b>Teilhabe ermöglichen</b> .....	<b>182</b>
5.2.1	Partizipation im Prozess der Planung, Umsetzung und Bewertung ....	183
5.2.2	Das Engagement als direkte Form der Partizipation .....	191
5.2.3	Interpretation der Ergebnisse .....	195
<b>5.3</b>	<b>Kompetenzen fördern</b> .....	<b>206</b>
5.3.1	Fachbezogene Kompetenzen.....	207
5.3.2	Überfachliche Kompetenzen.....	209
5.3.3	Herausforderung Kompetenzförderung.....	223
5.3.4	Interpretation der Ergebnisse .....	228
<b>5.4</b>	<b>Perspektiven aufzeigen</b> .....	<b>237</b>
5.4.1	Bildungswege und Bildungschancen verdeutlichen.....	237
5.4.2	Berufsperspektiven transparent und erfahrbar machen .....	238
5.4.3	Handlungsalternativen in der Gegenwart aufzeigen .....	239
5.4.4	Interpretation der Ergebnisse .....	241
<b>5.5</b>	<b>Eltern einbinden</b> .....	<b>247</b>
5.5.1	Schwierigkeiten und Erfolgserlebnisse bei der Elternarbeit .....	247
5.5.2	Formen der Elterneinbindung im Service-Learning.....	248
5.5.3	Interpretation der Ergebnisse .....	252

<b>6</b>	<b>Zusammenfassung und Synthese: Das Ökosystemische Modell der Resilienzförderung im Service-Learning..</b>	<b>257</b>
<b>6.1</b>	<b>Resilienzförderung durch Service-Learning? .....</b>	<b>258</b>
<b>6.2</b>	<b>Aktivierung von Schutzfaktoren und komplexen Schutzprozessen im Kontext Schule.....</b>	<b>262</b>
<b>6.3</b>	<b>Das Ökosystemische Modell der Resilienzförderung im Service-Learning .....</b>	<b>266</b>
<b>6.4</b>	<b>Weiterentwicklung der theoretischen Grundlagen und Standards von Service-Learning .....</b>	<b>269</b>
<b>7</b>	<b>Ausblick: Forschungsempfehlungen und Relevanz der ergebnisse für den deutschen Kontext .....</b>	<b>275</b>
<b>8</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>283</b>
<b>9</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>292</b>

## Abbildungen

<i>Abbildung 1:</i>	Dreiklang des Service-Learning .....	35
<i>Abbildung 2:</i>	Service-Learning Typologie .....	40
<i>Abbildung 3:</i>	Ziele und Umsetzungsformen der Service-Learning Pioniere .....	40
<i>Abbildung 4:</i>	Theoretische Modelle im Überblick .....	52
<i>Abbildung 5:</i>	Service-Learning und Developmental-Assets.....	75
<i>Abbildung 6:</i>	Das Ökosystemische Entwicklungsmodell .....	115
<i>Abbildung 7:</i>	Auswahlkriterien für das Untersuchungssample .....	131
<i>Abbildung 8:</i>	Interviewleitfaden: Fragen und Methodik .....	134
<i>Abbildung 9:</i>	Datenanalyse und Theoriebildung .....	140
<i>Abbildung 10:</i>	Kategoriensystem im Überblick.....	148
<i>Abbildung 11:</i>	Ablaufmodell der Datenanalyse.....	149
<i>Abbildung 12:</i>	Interviewpartner und deren Service-Learning Programme .....	155
<i>Abbildung 13:</i>	Schwerpunkt „Beziehungen gestalten“: Auszug aus dem Kategoriensystem.....	157
<i>Abbildung 14:</i>	Modell positiver Beziehungsbildung im Service- Learning.....	181
<i>Abbildung 15:</i>	Schwerpunkt „Teilhabe ermöglichen“: Auszug aus dem Kategoriensystem .....	182
<i>Abbildung 16:</i>	Modell der Partizipationsförderung im Service- Learning.....	205
<i>Abbildung 17:</i>	Schwerpunkt „Kompetenzen fördern“: Auszug aus dem Kategoriensystem .....	206
<i>Abbildung 18:</i>	Modell der Kompetenzförderung im Service-Learning.....	236
<i>Abbildung 19:</i>	Schwerpunkt „Perspektiven aufzeigen“: Auszug aus dem Kategoriensystem.....	237
<i>Abbildung 20:</i>	Modell der Eröffnung von Perspektiven im Service- Learning.....	246
<i>Abbildung 21:</i>	Schwerpunkt „Eltern einbinden“: Auszug aus dem Kategoriensystem .....	247

<i>Abbildung 22:</i>	Modell der Elternbeteiligung im Service-Learning .....	256
<i>Abbildung 23:</i>	Leitfaden für die Abschlussinterpretation.....	257
<i>Abbildung 24:</i>	Handlungsstrategien und Zielsetzungen der interviewten Lehrkräfte .....	258
<i>Abbildung 25:</i>	Parallelen zur Resilienzforschung: Handlungsstrategien und Schutzfaktoren .....	260
<i>Abbildung 26:</i>	Kernkategorie Resilienzförderung – Gegenstandsbezogene Theoriebildung (Teil 1) .....	264
<i>Abbildung 27:</i>	Kernkategorie Resilienzförderung – Gegenstandsbezogene Theoriebildung (Teil 2) .....	265
<i>Abbildung 28:</i>	Das Ökosystemische Modell der Resilienzförderung im Service-Learning .....	267

# Vorwort

Kindern durch Bildung eine Chance geben! Diese scheinbar simple Forderung ist zurzeit allgegenwärtig und jede(r) von uns würde ihr wohl sofort zustimmen. Dabei geht es uns auch und vor allem um diejenigen jungen Menschen, die zu den potenziellen „Verlierern“ unserer Gesellschaft gehören. Gerade SchülerInnen aus Risikolagen sollen daher zielgerichtet pädagogisch gefördert, unterstützt und betreut werden – so der Anspruch an die Bildungsinstitution Schule. Doch wie kann dies gelingen? Wie wird aus der „simplen Forderung“ echte Realität im Leben der Kinder und Jugendlichen?

Anne Seifert nimmt sich in ihrer Arbeit genau dieser Herausforderung an. Indem sie die LeserInnen mit der vorliegenden Studie direkt ins Klassenzimmer zu den LehrerInnen und SchülerInnen führt, gelingt es ihr, aufzudecken, was an anderer Stelle oft im Verborgenen bleibt: Welche pädagogischen Strategien wenden LehrerInnen an, die speziell auf eine Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Risikolagen abzielen? Welche Schwerpunkte setzen sie, wie genau richten sie ihr Lehrerhandeln aus, um der besonderen Zielgruppe und deren Bedürfnissen gerecht zu werden? Dabei nimmt Anne Seifert beispielhaft die Methode Service-Learning in den Blick, um das Lehrerhandeln im Detail zu rekonstruieren.

Die Freudenberg Stiftung macht sich seit zehn Jahren für den Transfer von Service-Learning nach Deutschland stark: Sie fördert die bundesweite Umsetzung von Service-Learning an Schulen, setzt sich für die bildungspolitische Verankerung ein und unterstützt wissenschaftliche Forschungsvorhaben wie etwa die hier vorliegende Dissertation. Service-Learning, dessen Wurzeln im anglo-amerikanischen Raum liegen, verbindet gesellschaftliches Engagement von SchülerInnen mit fachlichem Lernen und ermöglicht damit Kindern und Jugendlichen wertvolle Erfahrungen zur demokratischen Verantwortungsübernahme und dem Erleben von Selbstwirksamkeit – im Kontext Schule. Durch die enge curriculare Einbindung werden mit Service-Learning *alle* Kinder und Jugendlichen erreicht, unabhängig von Alter, Geschlecht und – vor allen Dingen – sozialer Herkunft. Wie Studien zeigen, sind gerade junge Menschen aus benachteiligten Lebenslagen seltener freiwillig engagiert und profitieren daher in besonderem Maße von der Erfahrung, etwas Nützliches für andere zu tun und dafür wertgeschätzt zu werden. Zugleich stärkt Service-Learning als didaktische Me-

thode Lehrkräfte in ihrer veränderten Rolle, anspruchsvolle und praxisnahe Lernfahrten zu ermöglichen, die den SchülerInnen zeigen: „Mit dem Wissen und den Kompetenzen, die ich in der Schule lerne, kann ich jetzt und heute in der Gesellschaft etwas bewirken.“

Selbstwirksamkeit, Partizipation, Wertschätzung, positive Beziehungen und Kompetenz erleben – in Service-Learning steckt somit viel Potenzial, um gerade SchülerInnen, die in widrigen Lebenslagen aufwachsen, in ihrer Widerstandsfähigkeit zu stärken und Schutzfaktoren in ihnen zu aktivieren. Wie Lehrkräfte dies genau angehen, wie sie das „abstrakte Potenzial“ in konkrete Pädagogik und konkreten Umgang mit ihren SchülerInnen übersetzen, beschreibt Anne Seifert in beeindruckender Tiefe – verliert dabei nicht den umfassenden Blick auf das Gesamtsystem der unterschiedlichen Lebensbereiche, wie „Schule“, „persönliches Leben“, „Engagementumfeld“, in denen sich die Akteure bei Service-Learning bewegen und in deren Mittelpunkt stets die Kinder und Jugendlichen selbst stehen. Sowohl innerhalb dieser Bereiche als auch an den jeweiligen Schnittstellen gibt Anne Seiferts Studie wertvolle Einblicke in pädagogische Prozesse, die Rückschlüsse für eine wirkungsvolle Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Risikolagen erlauben.

Die neuen Erkenntnisse dieser Arbeit werden viele weitere PädagogInnen ermutigen, das Potenzial von Service-Learning für ihre SchülerInnen zu erkennen und auszuschöpfen. Wir alle – von Stiftungen über Bildungspolitik bis zur gesamten Zivilgesellschaft – sollten dies mit vereinten Kräften unterstützen, damit künftig jedes Kind, jede und jeder Jugendliche eine verlässliche Chance hat, demokratierelevante Erfahrungen als integrierten Teil des Schullebens zu machen und dadurch Handlungskompetenzen für ein engagiertes Leben zu erwerben. Denn Demokratie fällt nicht vom Himmel, sie muss erlernt und ständig weiter entwickelt werden, damit Kinder und Jugendliche auch morgen noch engagiert bleiben.

*Dr. Pia Gerber  
Freudenberg Stiftung*

# 1 Einleitung

„Wir brauchen dringend mehr Forschung, die uns zeigt, wie man weitere erfolgreiche Interventionsprogramme für Hoch-Risiko-Kinder in der Schule und Gemeinde organisieren und evaluieren kann“ (Werner 2007, 29).

Laut Nationalem Bildungsbericht 2010 der Bundesregierung wächst in Deutschland fast jedes dritte Kind unter 18 Jahren in sozialen, finanziellen und/oder kulturellen Risikolagen auf. 2008 verließen 7,5% aller Schüler<sup>1</sup> die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Alarmiert durch die hohe Schulabbrecherquote formulierte die Bundesbildungsministerin Annette Schavan das Ziel, „die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss zu halbieren“<sup>2</sup>. Bis 2018 sollen 755 Millionen Euro aus Bundesmitteln investiert werden<sup>3</sup>, um „potenzielle Bildungsverlierer“ dabei zu unterstützen, einen Schulabschluss zu erreichen und ihnen damit eine Integration in das Berufsleben zu ermöglichen (vgl. BMBF 2010; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Wer sind nun diese „potenziellen Bildungsverlierer“? Es sind zu einem großen Anteil Kinder und Jugendliche, die unter multiplen Risikobedingungen aufwachsen. Schüler aus benachteiligten Lebenslagen haben in Deutschland geringere Bildungschancen (vgl. zuletzt Köller et. al. 2010). Bei der Frage nach schulischen Unterstützungsmöglichkeiten kann dieser Zusammenhang nicht ignoriert werden. Auch im Bildungsbericht 2010 wird betont, dass die Abhängigkeit von sozialer Herkunft und Bildungserfolg im Gegensatz zu der Inklusions- und Integrationsaufgabe des Bildungswesens steht. Die Bundesregierung fordert daher, die Bildungs-, Betreuungs- und Förderfunktion des Bildungswesens weiter auszubauen. Für die öffentlichen Bildungsinstitutionen bedeutet das, nicht nur Wissen und Können zu vermitteln, sondern parallel dazu die zielgerichtete pädagogische

---

<sup>1</sup> Die nachfolgend verwendete männliche Form bezieht selbstverständlich die weibliche Form mit ein. Auf die Verwendung beider Geschlechtsformen wird lediglich mit Blick auf die bessere Lesbarkeit des Textes verzichtet.

<sup>2</sup> Interview mit Annette Schavan in: Rheinische Post, 2.1.2007 [Online]. Verfügbar unter [www.rp-online.de/politik/deutschland/Regierung-plant-Offensive-gegen-Schulabbrecher\\_aid\\_392110.html](http://www.rp-online.de/politik/deutschland/Regierung-plant-Offensive-gegen-Schulabbrecher_aid_392110.html) [Stand 20.7.2010].

<sup>3</sup> Meldung der Nachrichtenagentur Reuters vom 28.04.2010. Verfügbar unter: <http://de.reuters.com/article/domesticNews/idDEBEE63R0DK20100428> [Stand 27.07.2010].

Förderung, Unterstützung und Betreuung als wesentlichen Teil ihres Auftrags zu begreifen und stärker als bisher in den Vordergrund zu rücken (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, 13).

Wie kann eine solch zielgerichtete pädagogische Förderung, Unterstützung und Betreuung von Schülern in Risikolagen in der Bildungsinstitution Schule aussehen? Dieser Frage geht die vorliegende Arbeit nach. Sie nimmt dafür die Methode des Service-Learning in den Blick und deckt an diesem Beispiel Strategien des Lehrerhandelns auf, die auf eine Förderung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen abzielen. Ziel der Arbeit ist es, dadurch einen Einblick in pädagogische Prozesse im schulischen Kontext zu gewinnen, der Rückschlüsse für eine wirkungsvolle Förderung von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Lebenslagen möglich macht.

Warum nun der Fokus auf Service-Learning? Service-Learning ist eine Lehr- Lernform<sup>4</sup>, die gesellschaftliches Engagement von Schülern oder Studierenden mit fachbezogenem Lernen verbindet. Ein Beispiel: Wird im Unterricht das Thema Ökosysteme theoretisch behandelt, erfolgt in Verbindung dazu ein Engagement-Projekt in einem Naturschutzgebiet. Theoretisches Wissen und praktische Erfahrungen werden so miteinander verknüpft und mit einem Engagement für das Allgemeinwohl verbunden.

Service-Learning ist keine „Interventionsstrategie“, die speziell für Schüler in Risikolagen entwickelt wurde. Im Gegenteil: Die Ursprünge dieser Lehr-Lernform liegen im universitären Kontext. Ergebnisse der Wirkungsforschung haben jedoch gezeigt, dass Service-Learning gerade für Schüler aus benachteiligten Lebenslagen ein hohes Entwicklungspotenzial bieten kann. Demnach verwundert es nicht, dass in den USA Schulleiter von Schulen in städtischen Armutsbezirken besonders überzeugt von der Methode sind – wie eine bundesweite Umfrage unter 1500 Schulleitern gezeigt hat. Diese Schulen setzen Service-Learning Programme zudem in auffallend hoher Qualität um (Scales, Eugene&Roehlkepartain 2005). Auch in Deutschland ist die Nachfrage von Haupt- und Berufsschulen hoch, die Service-Learning als alternative Unterrichtsmethode und Förderstrategie erproben möchten. An einigen Schulen wurde Service-Learning bereits erfolgreich im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)<sup>5</sup> umgesetzt (vgl.

---

<sup>4</sup> Für die didaktische Einordnung von Service-Learning werden im deutschsprachigen Kontext die Begriffe „Lehr-Lernform“, „Methode“ und „Unterrichtsmethode“ synonym verwendet (vgl. Edelstein 2004; Frank et. al. 2009; Reinmuth et. al. 2008; Sliwka 2008; Sliwka&Frank 2004) und werden deshalb auch in der vorliegenden Arbeit gleichwertig behandelt.

<sup>5</sup> Das BVJ bietet Schülern, die die Schule abgebrochen oder aus anderen Gründen nicht erfolgreich beendet haben, die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss nachzuholen und sich auf ein Ausbildungsverhältnis vorzubereiten.

Service-Learning Schul- und Projektdatenbank unter [www.lernen-durch-engagement.de](http://www.lernen-durch-engagement.de) [Stand 12.7.2010]).

Der aktuelle Fokus in der Forschung zu Service-Learning liegt auf quantitativer Wirkungsforschung. Dabei werden in der Regel vorab Hypothesen dazu gebildet, auf welche Konstrukte (z.B. aus den Bereichen Persönlichkeit, Lernen, soziale Kompetenzen) sich Service-Learning auswirken soll und entsprechende Fragebögen entwickelt, die diese anhand von standardisierten Items bei den Schülern abfragen. So soll überprüft werden, ob die erwarteten Effekte (wie beispielsweise ein erhöhtes Selbstwertgefühl) bei den Schülern nach der Teilnahme an Service-Learning tatsächlich eintreffen. Diese Konzentration auf Wirkungsforschung liegt u.a. daran, dass die Vergabe von Fördermitteln öffentlicher wie privater Geldgeber zunehmend an statistisch nachweisbare positive Effekte des jeweiligen Programms geknüpft wird. Programme, deren Wirkung nicht mit repräsentativen Zahlen nachgewiesen werden können, geraten unter Legitimationsdruck. Auch zur Frage des Service-Learning mit Schülern aus benachteiligten Lebenslagen werden deshalb vorwiegend quantitative Daten mit dem Ziel erhoben und ausgewertet, die erwarteten Effekte auf die Schüler zu überprüfen.

Die vorliegende Arbeit setzt einen anderen Schwerpunkt. Sie stellt die Frage nach *pädagogischer Prozessqualität* bei der Umsetzung von Service-Learning mit Schülern in Risikolagen. Dieser Fokus begründet sich zum einen aus den Ergebnissen einzelner Wirkungsstudien, die zeigen, dass die positiven Effekte der Methode Service-Learning abhängig sind von der Qualität ihrer Umsetzung (vgl. z.B. Billig 2009). Wodurch definiert sich jedoch Umsetzungsqualität, gerade wenn Service-Learning auf die Förderung von Schülern in Risikolagen abzielt? Wie sieht die Ebene der konkreten pädagogischen Gestaltung von Lehr-Lernprozessen im Service-Learning mit benachteiligten Kindern und Jugendlichen aus? Wie nutzen erfahrene Lehrkräfte die vorhandenen Spielräume der Methode? Wie beschreiben sie dabei ihre Rolle als Lehrkraft?

Im Hinblick auf diese Fragen besteht eine Forschungslücke, die die Psychologen Urdan & Turner auf allgemeiner Ebene wie folgt formulieren: „How do teachers make material interesting and relevant to students? How do they help students feel efficacious? How do they challenge students without scaring them? [...] We do not know enough about how that looks like in classrooms“ (Urda&Turner 2005).

Am Beispiel von Service-Learning soll in der vorliegenden Arbeit ein Beitrag zum Erkenntnisgewinn hinsichtlich dieser Forschungslücke geleistet werden. Als empirische Grundlage wurden hierfür Lehrkräfte aus den USA interviewt, die bereits langjährige Erfahrung mit der Weiterentwicklung von Service-Learning speziell für Schüler aus riskanten Lebenslagen haben. Die Erfahrungen der Experten sollen zudem dafür genutzt werden, Service-Learning als Förder-

strategie für benachteiligte Schüler zu durchleuchten und Empfehlungen für die Praxis und für die Weiterentwicklung der Methode auch im deutschen Kontext zu geben. Die Herangehensweise der Arbeit ist also insgesamt ressourcenorientiert angelegt: Nicht das Aufdecken von „blinden Flecken“ im Sinne von Missständen und die Äußerung von Kritik stehen im Vordergrund, sondern das Lernen von Experten und von positiven Beispielen.

Im Laufe des Forschungsprozesses hat es sich als sinnvoll erwiesen, die Frage nach der Förderung von so genannten „Risikoschülern“ durch Service-Learning in einen weiter gefassten Kontext zu setzen. Die Auswertung der erhobenen Daten hat deutlich gemacht: Ziel der interviewten Lehrkräfte ist es, ihre Schüler durch Service-Learning darin zu stärken, sowohl schulische Herausforderungen zu meistern als auch widrigen Lebensbedingungen kompetent zu begegnen. Sie zeigen im Detail auf, *wie* sie dieses Ziel durch ihre pädagogische Arbeit im Service-Learning erreichen möchten.

Um dieses Ergebnis zu verorten und daraus weiterführende Rückschlüsse ziehen zu können, wird bei der Dateninterpretation der Bezug zu den Erkenntnissen der Resilienzforschung und der Salutogenese hergestellt. Beide Forschungsrichtungen befassen sich mit den Fragen: Wie kann trotz extremer Risikobedingungen eine gesunde und positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gelingen? Welche (Schutz-)Faktoren in Schule, Familie und sozialem Umfeld tragen dazu bei? Welche Faktoren spielen auf Ebene der Person eine Rolle für die Entwicklung von Widerstandskraft gegenüber widrigen Lebenslagen? Die Fragestellung der Arbeit wurde vor diesem Hintergrund um folgende Fragen erweitert:

- Welche Parallelen zwischen den pädagogischen Zielen und Handlungsstrategien der Lehrkräfte und den in der Resilienzforschung und der Salutogenese identifizierten Schutzfaktoren können aufgezeigt werden?
- Kann man von „Resilienzförderung“ sprechen? Wenn ja, wie geschieht diese im Service-Learning?

Dieser erweiterte Fokus der Arbeit liefert über Service-Learning hinaus wertvolle Erkenntnisse zu der Frage, wie eine umfassendere Förderung und Betreuung von Schülern in Risikolagen in den Auftrag der Wissens- und Könnensvermittlung von Schule integriert werden kann, und welche Vorgehensweisen und Einstellungen dafür von Seiten der Lehrkräfte förderlich scheinen. Wie können im Kontext Schule komplexe Schutzprozesse angeregt werden, die Kinder und Jugendliche in ihrer Widerstandskraft gegenüber Belastungen stärken? Diese Frage der Resilienzforschung wird exemplarisch am Service-Learning beantwortet und in einem theoretischen Modell systematisiert.

Um zunächst den Blick für die Vielzahl möglicher Ziele und Umsetzungsformen des Service-Learning zu weiten, werden in Kapitel 2 der Arbeit theoretische wie praktische Wurzeln der Methode, verschiedene Modelle sowie aktuelle Entwicklungen und Ergebnisse der Wirkungsforschung dargestellt.

Kapitel 3 stellt gemäß der oben beschriebenen Weiterentwicklung der Fragestellung mit der Salutogenese und der Resilienzforschung zwei Theorierichtungen vor, die Einflussfaktoren auf eine positive Entwicklung im Risikokontext untersuchen. Eine dritte, für die Interpretation der Daten relevante Theorierichtung, ist das ökosystemische Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner. Dieses beschäftigt sich mit entwicklungsrelevanten Umweltsystemen und stellt eine für die spätere Datenanalyse wichtige Systematisierungshilfe dar.

In Kapitel 4 wird das forschungsmethodische Vorgehen erläutert. Dieses Kapitel verfolgt das Ziel, alle wichtigen Schritte und Entscheidungen im Forschungsprozess offen zu legen und somit die Methodik der vorliegenden Studie für Dritte nachvollziehbar und überprüfbar zu machen.

Kapitel 5 stellt dann die empirischen Ergebnisse vor. Dies erfolgt zunächst in Form einer dichten Beschreibung des Lehrerhandelns. Dieser schließt sich eine Analyse unter Bezug auf die in den Kapiteln 2 und 3 vorgestellten theoretischen Perspektiven an, aus der sich fünf Zwischenergebnisse ableiten lassen.

Die Zwischenergebnisse aus Kapitel 5 werden in Kapitel 6 als Synthese zusammen geführt. Diese mündet im „Ökosystemischen Modell der Resilienzförderung im Service-Learning“. Zudem werden theoretische Grundlagen, Modelle und bisherige Standards des Service-Learning weiter entwickelt.

Der anschließende Ausblick in Kapitel 7 zeigt zukünftige Forschungsperspektiven auf und fragt nach der Relevanz der im US-amerikanischen Kontext erhobenen Daten für den deutschen Kontext.

## 2 Service-Learning: Ursprünge, Theorien und Umsetzungsformen

Welche theoretischen Annahmen stecken hinter der Pädagogik des Service-Learning? Welche Ziele können mit Service-Learning verfolgt werden und welche Folgen können unterschiedliche Zielsetzungen für die Praxis haben? Welche „Standards guter Praxis“ haben sich im Laufe der vergangenen 20 Jahre entwickelt, wie sind sie entstanden und in welchem Zusammenhang stehen sie zu den Wirkungen von Service-Learning auf die teilnehmenden Schüler?

Auf diese Fragen möchte das folgende einführende Kapitel Antworten geben. Nach definitorischen Klärungen geht es deshalb um die Bildungstheorie John Deweys, der häufig als „philosophischer Vater“ des Service-Learning bezeichnet wird. Es werden dann der Entstehungszusammenhang von Service-Learning in den USA dargelegt, verschiedene theoretische Modelle und deren praktische Implikationen vorgestellt und im Anschluss daran die aktuell gängigen „Qualitätsstandards“ sowie Ergebnisse von Wirkungsstudien referiert. Dies alles wird zeigen: Innerhalb der Pädagogik des Service-Learning sind unterschiedliche Ziel- und Schwerpunktsetzungen möglich, die Konsequenzen für die Ausgestaltung der pädagogischen Praxis haben und zu unterschiedlichen Effekten bei den Schülern führen. Das einführende Kapitel leitet insofern auf die später zu beantwortende Frage hin, welche Schwerpunkte solche Lehrkräfte im Service-Learning setzen, die mit Schülern aus benachteiligten Lebenslagen arbeiten, welche theoretischen Bezüge sich daraus ableiten lassen und inwiefern bisherige Zielsetzungen, Modelle und theoretische Begründungslogiken des Service-Learning dadurch hinterfragt, bestätigt oder erweitert werden können.

### 2.1 Definitionen

#### 2.1.1 *Service-Learning – Lernen durch Engagement*

Blickt man auf die Entstehung von Service-Learning in den USA zurück, so wird deutlich, dass der Ansatz im Wesentlichen auf zwei Entwicklungslinien zurückzuführen ist (vgl. hierzu Sliwka&Frank 2004; Reinmuth et. al. 2007):

Die eine, demokratiepädagogische Linie betont den zivilgesellschaftlichen Auftrag von Bildung und Erziehung<sup>6</sup>. Aufgrund von wahrgenommener Politikverdrossenheit der jüngeren Generationen gab es in den USA bereits seit den 1960er und für den Schulbereich insbesondere seit den 1980er Jahren eine stärkere Rückbesinnung auf das traditionelle Bildungsziel, Schüler und Studierende auf zivilgesellschaftliche Verantwortungsübernahme vorzubereiten und ihnen demokratische Werte zu vermitteln (vgl. Furco 2001, 2004; Sliwka 2001a; Stanton et. al. 1999). Die in den USA vergleichsweise stark ausgeprägte Tradition des freiwilligen Engagements für das Allgemeinwohl wurde wiederbelebt und auch von Schulen und Hochschulen verstärkt unterstützt und eingefordert. Sich als Bürger durch soziales, ökologisches oder karitatives Engagement in den Dienst des Allgemeinwohls zu stellen, wird in den USA als „Community Service“ bezeichnet. Typische Beispiele für Community Service sind die Hilfe bei der Instandhaltung eines öffentlichen Geländes (z.B. Aufräumen eines Parks) oder die Unterstützung von Altenheimen und anderen sozialen Einrichtungen.

Die zweite Entwicklungslinie zum Service-Learning führt über die Suche nach effektiveren Unterrichtsmethoden zu konstruktivistischen und erfahrungsorientierten Lerntheorien. Die lerntheoretischen Wurzeln liegen in der Tradition des erfahrungsbasierten Lernens, das ebenso durch eine „Wiederentdeckung“ der Ideen Deweys eine Wiederbelebung fand. Dewey postuliert in seinen Schriften die Bedeutung von realen Erfahrungen in Echtsituationen als Ausgangspunkt für nachhaltige Lernprozesse (Dewey 1916).

Service-Learning verbindet diese beiden Stränge, indem die Erfahrung des gesellschaftlichen Engagements eingebettet wird in strukturierte Lernprozesse und für ein Lernen durch reflektierte Erfahrung genutzt wird. Ein Beispiel: Schüler beschäftigen sich im Physikunterricht mit Naturphänomenen und erarbeiten in Kooperation mit dem örtlichen Kindergarten einfache Mitmach-Experimente für Kinder. Die Erprobung der Experimente findet im Kindergarten durch die Schüler statt. Die konkrete Erfahrung wird von den Schülern reflektiert: in diesem Beispiel im Hinblick auf den Entwicklungsstand der Kindergartenkinder und die Eignung der selbst erdachten Versuche. Die Ergebnisse des Reflexionsprozesses fließen in die Überarbeitung der Experimentieranschläge ein und beeinflussen damit die nächsten Handlungsschritte.<sup>7</sup> Sliwka sieht in dieser Form des reflektierten Erfahrungslernens ein wesentliches Merkmal von Service-Learning: „Was Service Learning grundsätzlich von sozialen und karitativen

---

<sup>6</sup> Der englischen Begriff „education“ impliziert beides: sowohl Bildung als auch Erziehung.

<sup>7</sup> Für einen Überblick über Praxisbeispiele für verschiedene Fächer, Altersstufen und Schulformen, siehe Seifert&Zentner 2010 sowie das Internetportal [www.lernen-durch-engagement.de](http://www.lernen-durch-engagement.de) [Stand 15.7.2010].

Hilfeleistungen [...] unterscheidet, ist das Zusammenspiel zwischen einer handlungsorientierten und einer reflexionsorientierten pädagogischen Ebene“ (Sliwka 2001, 48).

Wie wird Service-Learning nun definiert? Ein Blick in die inzwischen umfangreiche Literatur zum Thema macht eines deutlich: Es gibt keine einheitliche Definition. Diese Tatsache spiegelt die Entstehungsgeschichte von Service-Learning ebenso wider wie die nach wie vor breitgefaste Vorstellung zu Herangehensweisen, Schwerpunktsetzungen und Formen institutioneller Anbindungen. Eine inzwischen im US-amerikanischen Kontext weit verbreitete Definition ist die des National Service-Learning Clearinghouses<sup>8</sup>, das Service-Learning bezeichnet als eine

„[...] teaching and learning strategy that integrates meaningful community service with instruction and reflection to enrich the learning experience, teach civic responsibility, and strengthen communities“ (National Service-Learning Clearinghouse 2010).

Zentrales Element der Lehr- Lernform Service-Learning ist demnach das Zusammenspiel von gesellschaftlichem Engagement und Unterricht mit dem Ziel, die schulische Lernerfahrung durch das Engagement als Handlungselement zu bereichern. Dabei soll zivilgesellschaftliche Verantwortungsübernahme eingeübt und die Zivilgesellschaft gestärkt werden. In der Definition des National Service-Learning Clearinghouses wird die Bedeutung der Reflexion als wesentlicher Teil des Lernprozesses im Service-Learning herausgehoben.

Im überwiegenden Teil der deutschsprachigen Literatur wird die Methode Service-Learning mit „Verantwortung lernen“ oder mit „Lernen durch Engagement“ übersetzt (vgl. Frank et. al. 2009; Petry et. al. 2004; Seifert 2009; Seifert&Zentner 2010; Sliwka&Frank 2004; Sliwka 2008). Da der Begriff „Lernen durch Engagement“ in den neueren Publikationen (insbesondere im schulpädagogischen Bereich) überwiegt, wird er in der vorliegenden Arbeit als deutsche Übersetzung benutzt. Er wird an den Stellen synonym zu Service-Learning verwendet, in denen es explizit um den deutschen Kontext geht. Eine in Deutschland gängige Definition von Service-Learning/„Lernen durch Engagement“ lautet:

---

<sup>8</sup> Das National Service-Learning Clearinghouse ist eine durch das US-Bundesprogramm „Learn and Serve America“ finanzierte Vermittlungsstelle für Informationen und Ressourcen rund um Service-Learning.

„Lernen durch Engagement (engl. Service-Learning, Abk. LdE) ist eine Unterrichtsmethode, die gesellschaftliches Engagement von SchülerInnen mit fachlichem Lernen verbindet“ (Seifert&Zentner 2010, 11).

Neben der curricularen Anbindung sind zentrale Kennzeichen der Methode nach dieser Auffassung die Ausrichtung des Engagements an einem tatsächlich vorhandenen Bedarf im Stadtteil oder der Gemeinde, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Engagement-Partnern, die bewusste Reflexion der Erfahrungen sowie die Mitgestaltung des Lernprozesses durch die Schüler (Seifert 2009; vgl. auch Sliwka&Frank 2004).

Die obigen Definitionen lassen bereits erahnen, dass es sich bei Service-Learning um eine pädagogische Methode handelt, deren konkrete Ausgestaltung zahlreiche Variationen und Schwerpunktsetzungen zulässt. So umfassen die Möglichkeiten der Anbindung an curriculare Lerninhalte beispielsweise das gesamte Fächerspektrum von Mathematik, Physik oder Biologie bis Deutsch, Sport oder Religion. Die zeitliche Aufteilung zwischen dem praktischen Engagement und der inhaltlich theoretischen Vor- und Nachbereitung in der Schule ist genauso wenig vorgegeben wie die Altersstufe, in der Service-Learning angewendet wird. Auch die Art des Engagements, das von einem Leseprojekt für Grundschüler über den Einsatz für den Erhalt gefährdeter Denkmäler bis hin zur Erstellung von Warnschildern für mehr Sicherheit im Straßenverkehr reichen kann, steht frei. Zudem unterscheiden sich die Projekte beispielsweise dadurch, ob die Schüler alleine oder in Gruppen arbeiten, in welcher Form und wie häufig die Erfahrungen reflektiert werden oder wie viel Freiheit die Schüler bei der Auswahl und Mitgestaltung der Engagement-Planung haben.

Der Blick zurück auf die Definitionen macht bei aller Vielfalt das gemeinsame Element aller Service-Learning Vorhaben deutlich: es liegt in der Verbindung von bewusst geplanten Lernzielen<sup>9</sup> mit einem gesellschaftlichen Engagement.

### **Ist Service-Learning Projektunterricht?**

Unter Rückbesinnung auf John Dewey wird Service-Learning häufig als eine Form des Projektunterrichts bezeichnet. Da Dewey den Projektbegriff weit gefasst hat, kann dies als zutreffend gelten. Deweys Verständnis vom Lernen in

---

<sup>9</sup> Wenn im Folgenden von Lernzielen die Rede ist, so liegt dem ein breites Begriffsverständnis zugrunde, das auch allgemeine Bildungsziele und Kompetenzbereiche umfasst. Unter Lernzielen werden demnach „Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, welche die Schüler im Verlauf des Unterrichts entwickeln oder sich aneignen sollen“ (Lemke 2005, 1016) verstanden, unabhängig von deren Grad der Konkretisierung.

Projekten spiegelt seine grundsätzliche Auffassung von Bildung und Erziehung wider (vgl. 2.2). Dementsprechend zeichnen sich Projekte als „constructive occupations“ durch folgende vier Kriterien aus (Dewey 1933, 290 ff.):

- Die Aufgaben sollten im Interesse der Schüler liegen (Interessenbezug).
- Die Aktivität sollte aus Sicht der Schüler und der Lehrkraft als wertvoll erachtet werden. Sie richtet sich auf etwas Wesentliches, besitzt also eine Bedeutung für das Leben und die Gesellschaft (Bedeutung).
- Ein Projekt sollte ausreichend komplex angelegt sein, um Probleme hervorzurufen, die die Neugierde der Lernenden wecken. Dadurch wird das Projekt zum Auslöser von Interesse und Engagement. Es fördert eine ausgewogene Auseinandersetzung mit theoretischem und praktischem Wissen und initiiert so wertvolle Erfahrungsprozesse bei den Schülern (Entwicklungsorientierung).
- Ein Projekt sollte eine tiefgehende Bearbeitung möglich machen, die zu einer Erweiterung des Erfahrungshorizontes führt. Dafür ist eine gewisse Dauer vonnöten (Kontinuität).

Aufbauend auf die grundlegenden Überlegungen Deweys gab es zahlreiche Bestrebungen, den Projektbegriff genauer zu definieren (vgl. hierzu Bastian et. al. 1997; Kaiser 2005). Ergebnis sind unterschiedliche Merkmalskataloge sowie die Festlegung bestimmter Vorgehensweisen oder Projektstufen (vgl. z.B. Petri 1991). Nicht alle Umsetzungsvarianten des Service-Learning folgen einer festgelegten Schrittfolge. Die von Dewey formulierten, eher allgemeinen Prinzipien des Lernens in Projekten finden sich jedoch in den Qualitätsstandards des Service-Learning wieder (vgl. Punk 2.5), sie können also als zentrale Kennzeichen der Methode betrachtet werden.

### 2.1.2 *Community, Community Service und Engagement-Partner*

#### **Community**

Die Community wird in Anlehnung an die Schriften John Deweys als Gemeinschaft derjenigen bezeichnet, die ihren unmittelbaren Lebensraum miteinander teilen und über das Medium der Sprache gemeinsam regeln und gestalten (Sliwka 2004a, 34). Der semantische Zusammenhang des Wortes „community“ mit „communication“ weist nach Dewey darauf hin, dass die Community in erster Linie durch den kommunikativen Austausch ihrer Teilhaber entsteht. Gemeinschaft entsteht also in diesem Sinne nicht über eine gemeinsame ethnische

oder kulturelle Herkunft, sondern über das gemeinsame Teilen von Erfahrungen und Ideen und die daraus abgeleitete gemeinsame Gestaltung des eigenen Lebensraumes (Dewey 1916; vgl. auch Sliwka 2008, 22 ff.). Der Begriff der Community geht nach dieser Vorstellung über die deutschen Begriffe der Gemeinde oder Gemeinschaft hinaus. Die Begriffe Community, Gemeinde (im Sinne von politischer Gemeinde/Kommune) und Gemeinschaft werden im Folgenden mangels geeigneterer Übersetzung synonym benutzt.

### **Community Service**

Community Service wird im Kontext dieser Arbeit definiert als Engagement von Einzelpersonen oder Gruppen für die Gemeinde. Das Engagement erfolgt in der Regel auf freiwilliger Basis (z.B. in einer Pfadfinder-Gruppe oder in freiwilligen Schulprojekten), kann aber auch verpflichtender Bestandteil der Schulausbildung sein. Typische Aktivitäten, die in den USA als Community Service bezeichnet werden, sind die Aushilfe in einer Suppenküche, Aufräumarbeiten in einem Naturschutzgebiet oder die Aushilfe in einer städtischen Bibliothek. Im Gegensatz zum Service-Learning findet Community Service unabhängig vom regulären Unterricht statt und wird nicht bewusst mit dem schulischen Curriculum verknüpft.

### **Community-Partner / Engagement-Partner**

Als Community-Partner, Engagement-Partner oder Gemeindep partner werden die außerschulischen Kooperationspartner bezeichnet, mit denen im Service-Learning gemeinsam Ideen zu einem möglichen Engagement entwickelt werden. Engagement-Partner können beispielsweise gemeinnützige Organisationen oder Vereine, soziale Einrichtungen, die Stadtverwaltung oder auch Bildungsinstitutionen sein, für die die Schüler mit ihren Projekten einen Dienst (engl. Service) leisten.

## 2.2 John Dewey: Inspiration und Bezugstheorie

Die theoretischen Ausführungen des amerikanischen Pädagogen und Philosophen John Dewey (1859-1952) zu Bildung, Erziehung und Demokratie haben die Entwicklung von Service-Learning stark beeinflusst. Auch wenn sich das Gedankengut Deweys in der Service-Learning Praxis häufig nur in Teilen wiederfindet und es durchaus noch andere theoretische Begründungslogiken für Service-Learning gibt (vgl. Punkt 2.4.), gilt Dewey bis heute als die wesentliche Inspirationsquelle der Lehr- Lernform (vgl. z.B. Deans 1999; Rocheleau 2004; Saltmarsh 1996). Im Folgenden werden deshalb die für Service-Learning relevanten Grundzüge seiner Erziehungstheorie dargestellt und in Bezug zu Service-Learning gesetzt.

### 2.2.1 *Die Theorie des erfahrungsbasierten Lernens*

Ein Charakteristikum von Deweys Gedankengut, das sich wie ein roter Faden durch alle seine Schriften zieht, ist der Versuch, jegliche Formen von Dualismen zu überwinden. So auch den vermeintlichen Gegensatz von Denken und Handeln, von „praktischer Tätigkeit und kultureller Verfeinerung“ (Oelkers 2009, 168). An den klassischen Bildungstheorien kritisiert er, dass sie die formale Bildung als Vorbereitung auf späteres Handeln sehen und somit den Erwerb von Wissen von dessen (späterer) Anwendung trennen. Fakten und Prinzipien sollten dieser Auffassung nach zunächst gelehrt werden, damit sie von den Schülern in der Zukunft dazu genutzt werden können, gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen und gesellschaftliche Probleme bewusst und kompetent anzugehen. Um den Schülern den notwendigen Wissenskanon beizubringen, wird in der Regel auf die Methode der Wissensvermittlung durch einen Experten zurück gegriffen. Zivilgesellschaftliche Verantwortungsübernahme wird zwar als zukünftige Aufgabe angestrebt, ist aber entkoppelt von dem für sie notwendigen Erwerb von Wissen und Fähigkeiten. Sie ist Ziel, nicht Teil des Bildungsprozesses (vgl. hierzu auch Rocheleau 2004 sowie Blankertz 1992).

Für Dewey gehört praktisches Tun und theoretisch-abstraktes Nachdenken über das eigene Tun im Prozess des Erkenntnisgewinns zusammen. Beides bildet für ihn einen Kreislauf, der seiner Ansicht nach Anstoß gibt für ständig neue, sich weiter entwickelnde Lernprozesse. Die Verantwortungsübernahme als konkrete Handlung, wie sie beispielsweise beim Service-Learning im Engagement stattfindet, ist nach dieser Vorstellung somit nicht mehr Ziel von Bildung, sondern Teil der Methode, mit deren Hilfe Wissen und Fähigkeiten gelernt werden.

Dewey's Vorstellung nach entsteht neues Wissen immer dann, wenn Menschen Erfahrungen machen, die sie vor ungeklärte Fragen und Probleme stellen. Denken besteht für ihn aus der „Not der Begegnung mit einer Schwierigkeit, der Reflexion über den besten Weg ihrer Überwindung“ (Dewey 1900/1983, 93, zitiert in Bohnsack 2003). Für die Überwindung der Schwierigkeit wird neues Wissen benötigt, bei dem Versuch, eine Lösung zu finden, entstehen neue Erkenntnisse. Solange die Menschen nicht mit Schwierigkeiten oder Herausforderungen konfrontiert sind, gibt es, so Dewey, keinen Anlass zur Suche nach neuen Erkenntnissen. Vernunft, Reflexion und Analyse werden seiner Ansicht nach erst dann aktiviert und eingesetzt, wenn eine reale, bisher ungelöste Fragestellung auftaucht (Dewey 1916, 186 ff.). Dewey leitet daraus ab, dass der Erwerb von Wissen und Können mit konkreten Situationen und deren realen Herausforderung verbunden werden sollte. Denn Ausgangspunkt des Denkens und somit des Lernens und der Entwicklung ist für ihn immer ein reales Problem.

Dabei betont er, dass wirkliche Probleme für den Lernenden nur dann entstehen, wenn sie ihn und seine bisherigen Erfahrungen tatsächlich berühren. Von der Lehrkraft oder dem Curriculum gestellte „fiktive“ Probleme können diesem Anspruch nicht immer genügen. Dewey hält es für bedeutsam, sich dies bewusst zu machen: „Es ist jedoch unerlässlich, dass wir zwischen echten oder wirklichen und vorgetäuschten oder angeblichen Problemen deutlich unterscheiden“ (Dewey 1916, 207). Er fragt deshalb: „Empfindet auch der Schüler das Problem als ein solches, oder ist es ein Problem lediglich für den Lehrer und das Schulbuch? [...] Ist die Erfahrung, um die es sich handelt, eine persönliche Angelegenheit des Schülers [...]?“ (ebd., 207).

Wird das vorhandene Problem als eine reale Herausforderung wahrgenommen, rufen die während der Aufgabe auftretenden Schwierigkeiten den Bedarf bei den Lernenden hervor, mehr zu wissen, zu verstehen und zu können, um die Schwierigkeit zu überwinden. Lernen entsteht nach dieser Vorstellung indirekt, es ist ein „notwendiges Nebenerzeugnis“ des Umgangs mit realen Situationen (Dewey 1916, 206).

Die Suche nach solch lehrreichen Problemen und realen Situationen führt nach Auffassung von Dewey hinaus aus der „künstlichen“ Umgebung der Schule: „Wenn wir uns klarmachen wollen, was eine [...] lebendige Situation ist, so müssen wir uns an diejenigen Situationen erinnern, die sich außerhalb der Schule darbieten, die im gewöhnlichen Leben Interesse erwecken und zur Betätigung anregen“ (Dewey 1916, 206).

Nach Dewey hat die aktive und lebensnahe Form des Lernens mehrere Vorteile (vgl. Dewey&Schreier 1938/1994, 47 ff.). Erstens haben Theorien und Fakten, die in praktischen Lebenskontexten gelernt und überprüft werden, eine Relevanz für den Lernenden. Die Notwendigkeit und der Nutzen des Wissens ist für

die Lernenden unmittelbar ersichtlich, er entsteht aus dem Prozess heraus und ist nicht ein weit entferntes und abstraktes Zukunftsziel.

Zweitens geht Dewey davon aus, dass die Konzepte der Natur- und Geisteswissenschaften in ihrer Tiefe nicht verstanden werden können, solange man nicht weiß, welchen Nutzen sie in konkreten Situationen entfalten können und wie ihr Anwendungsbezug aussieht. Lernende, die sich diese Konzepte erschließen, indem sie versuchen, sie anzuwenden, lernen sie besser und nachhaltiger als diejenigen, die lediglich abstrakte Theorien und Fakten auswendig gelernt haben.

Drittens führt die von ihm beschriebene Form des erfahrungsorientierten Lernens seiner Ansicht nach zu einer höheren persönlichen Involviertheit der Lernenden im Lernprozess. Lernen in realen Lebenskontexten zieht ein höheres Engagement des Lernenden mit sich, da er auch physisch und emotional in das Lernvorhaben eingebunden ist. Dewey weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Lehrpersonen sich seit Jahrhunderten damit beschäftigen, wie sie ihren Stoff für ihre Lehrlinge interessant machen können. „Wie erklärt es sich, daß die Kinder außerhalb der Schule so voller Fragen sind und die Erwachsenen dauernd damit plagen, [...] während sie offensichtlich im Hinblick auf den eigentlichen Unterrichtsstoff keinerlei Wissbegier entfalten?“ (Dewey 1916, 208). Seiner Ansicht nach entsteht diese Diskrepanz dann, wenn Lerninhalte von ihren realen Lebensbedingungen getrennt werden.

Die bisherigen Ausführungen machen ein zentrales Element von Deweys Bildungsphilosophie deutlich: die Bedeutung von konkretem Tun und realen Erfahrungen. Erfahrungen sind für Dewey Ausgangspunkt für jeglichen Lernprozess. Dabei betont er jedoch, dass nicht jede beliebige Erfahrung zu umfassenden Bildungsprozessen führen wird: „the belief that all genuine education comes about through experience does not mean that all experiences are genuinely or equally educative“ (Dewey 1938/1998, 13). Bloße Betätigung stellt nach Dewey noch keine intelligente Erfahrung dar. Erst das bewusste Nachdenken über die Folgen der Erfahrung und deren Wirkung auf uns sowie die daraus gezogenen Schlussfolgerungen machen die Lernqualität einer Erfahrung aus. Es geht ihm also um den mit der Erfahrung verbundenen Denkprozess, der zu einem „Lernen aus und durch Erfahrung“ führt: „Es gibt keinerlei sinnvolle Erfahrung, die nicht ein Element des Denkens enthielte“ (Dewey 1916, 193).

Dewey betont, dass Erfahrungen auch negativ in den Bildungsprozess einwirken können. „Manche Schwierigkeiten reißen den Menschen fort, überwältigen und entmutigen ihn“ (ebd., 209). Die Qualität weiterer Erfahrungen wird dadurch nicht, wie gewünscht, gefördert, sondern kann sogar verhindert werden. Aufgabe der Lehrkraft ist es, so Dewey, die Erfahrung der Schüler ausgehend von deren Lernvoraussetzungen vorzubereiten und zu begleiten: „Die Kunst des Unterrichtens besteht zum großen Teil darin, die Schwierigkeiten neuer Probleme

me ausreichend groß zu machen, so dass sie das Denken anregen, aber wiederum so klein zu halten, dass neben der durch die neuen Elemente naturgemäß hervorgerufenen Verwirrung auch lichte, vertraute Stellen vorhanden sind, von denen helfende Fingerzeige ausgehen“ (ebd., 210). Er sieht die Lehrpersonen als Lernbegleiter, die Reflexionsprozesse anstoßen, Lernumgebungen vorbereiten und Lernprozesse begleiten.

Bereits an dieser Stelle wird deutlich, warum viele Vertreter des Service-Learning die der Methode zugrunde liegende lerntheoretische Idee auf John Dewey zurückführen. Kerngedanke des Service-Learning ist, den Dienst am Allgemeinwohl als Teil von Unterricht in die schulischen und universitären Lehr-Lernprozesse zu integrieren. Die konkrete Übernahme von Verantwortung im Engagement ist im Service-Learning Teil der pädagogischen Methode, anhand derer Theorien und Fakten gelernt werden. Das Engagement findet in realen Lebenskontexten statt und häufig geben in der Community entdeckte Probleme den Anstoß für die Engagement-Projekte. Die Erfahrung im Service-Learning wird durch die Lehrkraft als regulärer Teil des Unterrichts begleitet, gemeinsam reflektiert und als „denkende Erfahrung“ in Bezug zu curricularen Lerninhalten gesetzt.

Neben diesen lerntheoretischen Ableitungen steckt im Service-Learning jedoch ein weiterer Aspekt, der in Deweys ganzheitlicher Bildungsphilosophie zentral ist: der Bezug zwischen Bildung, Erziehung und Demokratie.

### *2.2.2 Der Zusammenhang von Demokratie und Erziehung*

Dewey bezeichnet Demokratie als eine „Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1916, 121). Er begründet die Demokratie nicht nur aufgrund der aus ihr abgeleiteten Rechte zu politischer Partizipation oder ihrer Funktion in der „Produktion von Gesetzen und der Durchführung von Regierungsverwaltung“ (Dewey 1935/1991, 217). Er sieht sie zusätzlich dazu als den besten Weg an, Interessenskonflikte und soziale Probleme zu lösen und das Zusammenleben gemeinschaftlich zu organisieren und laufend zu optimieren. „Alle Formen menschlicher Verbundenheit“, zu denen die Familie ebenso wie die Schule, die Nachbarschaft oder der Arbeitsplatz gehören, erhalten gemeinschaftliche Erfahrungsmöglichkeiten und sind somit potenzielle Orte demokratischer Teilhabe und Gestaltung (Dewey 1927/1988, 325). Der Auftrag von Erziehung besteht in der Befähigung, mit den eigenen besonderen Fähigkeiten an dem gemeinschaftlichen Leben teilzunehmen und es im Austausch mit anderen zu prägen und zu verbessern (Dewey 1916, 122 ff.).

Welcher Art muss nun das Zusammenleben ausgestaltet sein, um als demokratische, gemeinsam geteilte Erfahrung gelten zu können? Die Qualität des Zusammenlebens lässt sich nach Dewey messen an der Vielfalt und Wechselseitigkeit der vorhandenen Interessen sowie an der Freiheit der Interaktion. In welchem Umfang bestehen freie Beziehungen zu anderen sozialen Gruppen? In welchem Umfang werden innerhalb einer sozialen Gruppe die Interessen von allen Gruppenmitgliedern geteilt? Ist die Erfahrung eines Einzelnen für die anderen Mitglieder einer Gemeinschaft von Bedeutung? Hängt also das Wohlbefinden eines Einzelnen mit dem der anderen Bürger zusammen? (Dewey 1916, 115 ff.).

Eine demokratische Gemeinschaft entsteht nach Dewey, wenn jeder Bürger seine eigenen Bedürfnisse dann am besten verwirklichen kann, wenn er gleichzeitig das Wohl derer im Blick hat, mit denen er Erfahrungen teilt oder in Austausch steht. Diese Form des Zusammenlebens muss allerdings bewusst gestaltet werden: „Eine große Zahl menschlicher Beziehungen sind dennoch von der Art des Zusammenwirkens der Maschinenteile. Die einzelnen benützen einander, um gewünschte Ergebnisse zu erzielen, ohne Rücksicht auf die gefühlsmäßigen und intellektuellen Dispositionen und auf die Zustimmung der Beteiligten“ (ebd. 1916, 20). Eine Gruppe, in der jeder lediglich seine eigenen Interessen verfolgt, kann nicht als soziale Gemeinschaft gelten: „Solange die Beziehungen zwischen Eltern und Kind, Lehrer und Schüler, Arbeitgeber und Arbeitnehmer, Herrschern und Beherrschten auf dieser Stufe bleiben, bilden die Beteiligten keine im eigentlichen Sinne soziale Gruppe, so eng sich auch ihre auf einander bezogenen Tätigkeiten berühren mögen“ (ebd. 1916, 20). Eine demokratische, soziale Gemeinschaft entsteht erst dann, wenn Interessen als gemeinsame Interessen wahrgenommen werden und der Austausch durch wechselseitige Anteilhabe geprägt ist. Dewey sieht den Auftrag von Erziehung deshalb darin, Bedingungen herzustellen, in denen der Einzelne zu einem „Partner im gemeinsamen Handeln gemacht wird, so daß er den Erfolg [der Gruppe, Anm. AS] als *seinen* Erfolg, den Misserfolg als *seinen* Misserfolg empfindet“ (Dewey 1916, 31, Hervorhebung im Original).

Entscheidende Komponenten der von Dewey beschriebenen Form demokratischen Zusammenlebens sind Kommunikation und kooperatives Handeln. Kommunikation ist bedeutsam, um die Mittel und Ziele des Handelns so festzulegen, dass sie von der Gemeinschaft akzeptiert und als geteilte Interessen wahrgenommen werden. Kooperatives Handeln ist bedeutsam, weil durch die gemeinsame Verwirklichung von Ideen, die geteilte Erfahrung sozialer Normen, Gewohnheiten, Überzeugungen und die gemeinsame Anwendung von Wissen bei der Lösung von Problemen die Demokratie erhalten und weiterentwickelt wird. Ziel der Demokratie nach Deweys Vorstellung ist, die Qualität der gemein-