



Service Learning

Karsten Altenschmidt und Glauca Peres da Silva

Inhalt

1	Einleitung und Orientierung	1
2	Herkunft und Verbreitung	2
3	Kriterien und Formen	3
4	Wirkung und Kritik	4
5	Service Learning im Kontext öffentlicher Soziologie	5
6	Service Learning und öffentliche Soziologie am Beispiel	5
7	Fazit	7
	Literatur	7

1 Einleitung und Orientierung

Öffentliche Soziologie, die sich an der einschlägigen US-amerikanischen Literatur orientiert, thematisiert Service Learning als prototypische *Praxisform* öffentlicher Soziologie in der Lehre. Service Learning ist ein Ansatz, der institutionell verankertes Lernen (Learning) und gesellschaftliches Engagement (Community Service) verknüpft. Mit Service Learning wird daher zumeist die doppelte Zielsetzung verbunden, die akademische Lehre durch gesellschaftlichen Problembezug zu stärken *und* das gesellschaftliche Zusammenleben durch die Lehre zu unterstützen. Vor diesem Hintergrund versteht sich Service Learning zugleich als ein spezielles Format des Lernens aus der Erfahrung einer gemeinnützigen Tätigkeit und als eine Form

K. Altenschmidt (✉)

UNIAKTIV – Zentrum für gesellschaftliches Lernen und soziale Verantwortung, Universität
Duisburg-Essen, Essen, Deutschland
E-Mail: karsten.altenschmidt@uni-due.de

G. P. da Silva

Überfachliche Bildung und berufliche Orientierung, Universität Tübingen, Tübingen, Deutschland
E-Mail: glauca.peres-da-silva@uni-tuebingen.de

gesellschaftlichen Engagements im Rahmen der Lehre. Der Anspruch, beide Ziel-ebenen mit geeigneten Methoden und Formen in die Balance zu bringen, kennzeichnet Service Learning grundlegend.

2 Herkunft und Verbreitung

In den Vereinigten Staaten von Amerika kam Service Learning (bzw. US-amerikanisch: *service-learning*) in den 1960er-Jahren auf. Zunächst wurde Service Learning durch Initiativen, dann seit den 1980ern zunehmend durch Schul- wie Hochschulprojekte und nicht zuletzt durch staatliche Förderung vorangetrieben. Daher sind Idee und Ansatz weit verbreitet. Entsprechende Formate finden sich an mindestens zwei Dritteln der (traditionell eng mit der regionalen Wirtschaft verzahnten) Community Colleges. Auf Ebene der Colleges und Universitäten bündelt und unterstützt das *Campus Compact Netzwerk* (www.compact.org) national Service Learning Aktivitäten mit 26 regionalen bzw. bundesstaatlichen Vertretungen. Jenseits der USA lassen sich Beispiele für Service Learning an Hochschulen auf allen Kontinenten finden, die verschiedene Netzwerke institutionalisiert haben (z. B. Service-Learning Asia Network – SLAN; Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario – CLAYSS). In Europa ist Service Learning in unterschiedlichem Ausmaß institutionalisiert. Hier haben insbesondere Initiativen bzw. Hochschulen in Irland, Großbritannien und Deutschland die Einführung und Erprobung von Service Learning vorangetrieben; befördert durch diverse EU-Projekte (insbes. www.europeengage.org; www.slihe.eu) hat sich Service Learning an europäischen Universitäten weiter verbreitet. 2018 gründete sich die *European Association for Service Learning in Higher Education* (<https://www.eoslihe.eu/easlhe/>).

In Deutschland wurden Idee und Begrifflichkeit zum Beginn des neuen Jahrtausends übernommen. Aktuell sind etwa vierzig der staatlichen deutschen Universitäten und (Fach)Hochschulen auf Leitungsebene Mitglied im einschlägigen Netzwerk *Bildung durch Verantwortung e.V.* (www.bildung-durch-verantwortung.de). Deutlich mehr als 20 % der deutschen Hochschulen dürften über eigene Angebote bzw. Programme zu Service Learning verfügen, wobei sich der Institutionalisierungsgrad mitunter beträchtlich unterscheidet. Die Bandbreite reicht von Einzelveranstaltungen, die sich in ihrer didaktischen Ausgestaltung an Service Learning orientieren, bis hin zu Universitäten, die Service Learning programmatisch in ihre Lehrstrategie integriert bzw. zentrale Koordinationsstellen zur Entwicklung und Unterstützung von Service Learning Formaten implementiert haben (insbes. Mannheim, Kassel, Duisburg-Essen).

Die Verbreitung im deutschen Hochschulwesen wurde wesentlich durch das wiederholte Engagement von Stiftungen und in geringerem Ausmaß durch politische Förderung, aber auch durch die zunehmende Eigeninitiative einzelner Hochschulen (insbes. Mannheim, Duisburg-Essen, Würzburg, in Folge die Mitglieds-hochschulen des Netzwerks: Bildung durch Verantwortung) befördert.

3 Kriterien und Formen

Mittlerweile hat sich ein zwar von der US-amerikanischen Tradition wesentlich beeinflusstes, aber in seiner Rezeption und Konzeption eigenständiges deutschsprachiges Feld herausgebildet. So wurde 2018 ein eigenständiger Referenzrahmen durch die Redaktionsgruppe *Qualität des Hochschulnetzwerks* erarbeitet, der zehn Dimensionen für gelingendes Service Learning beschreibt (Tab. 1).

Als allgemeiner Ansatz variiert Service Learning in seiner Umsetzung beträchtlich und kann gut in Fachdisziplinen und Studienphasen eingepasst werden. Eine ausgearbeitete Typologie unterschiedlicher Formen ist bislang desiderat. Service Learning Veranstaltungen lassen sich jedoch unterscheiden hinsichtlich ihrer:

- fachlichen bzw. überfachlichen Anlage;
- Lernzielfokussierung bzw. -priorisierung, (insbes. akademische Fachlichkeit, Berufsfähigkeit, allgemeine Schlüsselkompetenzen);
- methodischen Anlage des Engagements, insbes. Projektmethode vs. (Einzel-) Engagement;

Tab. 1 Qualitätskriterien Service Learning der „Redaktionsgruppe Qualität“, Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung e.V. (Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/Redaktionsgruppe Qualität 2019)

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

- die Leistungen bzw. Kontaktflächen zu den betroffenen Communities, insbesondere direkte, nicht-direkte und indirekte Services (Jacoby 2015, S. 21).

Ein im vorliegenden Kontext wesentliches Unterscheidungsmerkmal betrifft den Stellenwert studentischer forschender Tätigkeit. Service Learning ermöglicht es im Sinne von Community-based (participatory) Research, Forschung *für* und mitunter auch gemeinsam *mit* zivilgesellschaftlichen Akteuren in die Lehre zu integrieren und entsprechende Grundlagen und Methodiken entlang der Durchführung zu vermitteln (Altenschmidt und Stark 2016). Damit ist Service Learning auch anschlussfähig an Lehrforschungsprojekte und Konzepte wie *forschendes Lernen*.¹

4 Wirkung und Kritik

Die systematische Beforschung von Service Learning im deutschsprachigen Raum blieb bislang hinter der operativen Umsetzung und Verbreitung zurück. Dies gilt sowohl für eine wissenschaftliche Wirkungsforschung als auch für konzeptionelle sowie hochschul- und gesellschaftspolitische Perspektiven. Einige (wenige) Untersuchungen liegen bislang vorwiegend aus erziehungswissenschaftlicher bzw. lernpsychologischer Perspektive vor und betrachten die Wirkungen spezieller Service Learning Settings auf Studierende (Überblick in: Hofer 2019). Die Befunde scheinen allerdings zu uneinheitlich, die untersuchten Settings zu wenig repräsentativ, um daraus mehr als Einzelfallaussagen zur Wirksamkeit spezifischer Service Learning Settings abzuleiten. Hier besteht Handlungsbedarf, zumal für SoziologInnen, da auch die soziologisch spannenden Dimensionen der Auswirkungen von Service Learning auf zivilgesellschaftliche Akteure und Strukturen und der möglichen Wechselwirkungen zwischen Zivilgesellschaft, Service Learning und Lehrenden, Fachkultur, Hochschulstrukturen bislang weitestgehend unbeachtet geblieben sind.

Dem steht eine Vielzahl gut dokumentierter Praxisbeispiele gegenüber (z. B. auf www.campus-vor-ort.de), die zugleich verdeutlichen, wie heterogen Service Learning als Phänomen an Universitäten und Hochschulen – fachlich und überfachlich – umgesetzt wird. Die Verbreitung und Akzeptanz von Service Learning in Deutschland ist auch dadurch zu erklären, dass sich viele und vielfältige, teils unterschiedliche Zielstellungen und konzeptionelle Arrangements als Service Learning fassen lassen; und dass Service Learning als allgemeiner konzeptioneller Rahmen verstanden werden kann, der hochschuldidaktisch (z. B. Projektlernen, Erfahrungslernen), wissenschaftstheoretisch (Co-Kreation von Wissen, Mode-2 Wissenschaft, Reallabore), sozialpolitisch (Empowerment, regionale Engagementförderung), und hochschulpolitisch (Bologna, Dritte Mission, gesellschaftlicher Transfer) an aktuelle Debatten anschlussfähig ist.

¹Vgl. dazu auch Kap. ► „Forschendes Lernen als öffentliche Sozialforschung: Zum Konzept der öffentlichen Lehrforschung“ in diesem Handbuch.

5 Service Learning im Kontext öffentlicher Soziologie

Die Umsetzung von Service Learning Projekten in der Soziologie stößt häufig auf Missverständnisse. Die aktuelle Debatte zur öffentlichen Soziologie bietet eine Möglichkeit, Ansätze des Service Learning anzuwenden, um das Konzept einer Soziologie für die Öffentlichkeit den Studierenden näher zu bringen. Dafür wird eine Öffnung in der Fachkultur und der curricularen Strukturen erforderlich, da solche Unternehmungen zwischen den institutionalisierten Feldern der professionellen, der angewandten und der kritischen Soziologie stehen (vgl. Burawoy 2005).

Selke (2012) spricht für die Erweiterung der disziplinären Grenzen in fünf Dimensionen: (a) in der Definition der Relevanz der Fragestellungen, (b) in Bezug auf die Neutralität der ForscherInnen, (c) in der Beziehung zu den Medien, (d) in den Publikationsformaten und (e) in der Selbstverständlichkeit des Berufs. Dabei sollten die soziologischen Fragestellungen soziale Themen adressieren, die auch für die Öffentlichkeit relevant sind und disziplinübergreifende Zusammenarbeit benötigen. In diesem Zusammenhang müssen die eigenen normativen Ansichten transparent gemacht werden, um sich gegen interessengeleitete Informationen zu positionieren, zugleich aber die wissenschaftlichen Regeln zu beachten. Dies impliziert zudem das Lernen, sich in den Medien auszudrücken, damit das in der Forschung generierte Wissen richtig übertragen wird – sei es durch die Formulierung gehaltvoller Statements in journalistischen Interviews, sei es in der eigenen Produktion in Blogs oder anderen Formaten, die Fachfremden zugänglich sind. Als Folge wird der/die Soziologe/in eine öffentliche Person.

6 Service Learning und öffentliche Soziologie am Beispiel

Dass ein solches Projekt gelingen kann, zeigt das von Glaucia Peres da Silva und Laurens Lauer geleitete *Lab Duisburg-Marxloh* im Institut für Soziologie der Universität Duisburg-Essen. Ausgehend von der öffentlichen Wahrnehmung und Beschreibung des Duisburger Stadtteils Marxloh als „Problemviertel“, der bislang jedoch wenig Beachtung in der soziologischen Forschung fand, wurden Lehrforschungsprojekte und außercurriculare Angebote für Masterstudierende als Service Learning Ansatz konzipiert. Dabei geht es um die Adressierung realer gesellschaftlicher Probleme, die den Studierenden zugleich gestattet, eine wissenschaftliche Studie durchzuführen.

Von Sommersemester 2017 bis Wintersemester 2017/18 untersuchten die Studierenden im Lehrforschungsprojekt „Hochzeitsmodegeschäft in Marxloh“ die Hochzeitsmeile in Duisburg-Marxloh, eine überregional bekannte Ansammlung von rund 114 Brautmodengeschäften, die vorwiegend von türkischstämmigen Geschäftsmenschen betrieben werden. Bundesweit bekannt wurde sie nach der Kampagne „Made in Marxloh“, die während der RUHR.2010 Kulturhauptstadt Europas 100 Bräute auf die Autobahn A40 gebracht hat. Ihre Schaufenster dienten auch als Kulissen für den Besuch ¹von Angela Merkel (im Jahr 2015) und Frank-Walter Steinmeier (im Jahr 2018) in Duisburg, was ihren symbolischen Wert für den Stadtteil zeigt.

Leitende Fragestellung war die Möglichkeit der Entstehung einer florierenden Wirtschaft in einem benachteiligten Gebiet. Von Wintersemester 2018/19 bis Sommersemester 2019 konzentrierten sich die Studierenden auf die Analyse der (Re)Produktion des Images von Marxloh im Lehrforschungsprojekt „Duisburg-Marxloh: Die Herstellung eines Problemviertels“. Dabei ging es um die Analyse der Berichterstattung und der Narrative von politischen AkteurInnen und VertreterInnen der Zivilgesellschaft über den Stadtteil, der häufig als „No-Go-Area“ genannt wird. Parallel dazu entwickelten zwei Gruppen von Studierenden ihre Forschungsprojekte „Müllproblematik in den Straßen Marxlohs“ und „Religiöser Pluralismus in Duisburg-Marxloh“ im Sommersemester 2018 und Sommersemester 2019 als außercurriculare Aktivität, die mit Workshops von Gästen bereichert wurde.

Im Unterschied zu typischen Lehrforschungsprojekten wurde den Studierenden lediglich das Thema des Projekts von den ProjektleiterInnen vorgegeben. Von Beginn an wurden sie vor die Herausforderung gestellt, ihr eigenes Forschungsinteresse und durchführbares Forschungsprojekt von Grund auf selbst zu entwickeln. Dies beinhaltete die theoretische Erschließung des Gegenstandes, seine Zerlegung und Problematisierung, die Ableitung einer Forschungsfrage sowie die Wahl geeigneter Methoden und die empirische Erhebung, also Kompetenzen, die eigenständiges, nicht ausschließlich weisungsgebundenes Arbeiten voraussetzen. Bei den außercurricularen Projekten definierten die Studierenden selbst das Thema des Forschungsprojekts. Die LeiterInnen der Projekte begleiteten die Studierenden bei der Entwicklung, Durchführung und Auswertung eigener Forschungsprojekte zu Marxloh und unterstützten sie bei der Aufbereitung und Vermittlung der Inhalte. Auf diese Weise entwickelten die TeilnehmerInnen persönliche, soziale, fachliche und berufliche Kompetenzen, die klassische Lehrveranstaltungsformate nicht in gleicher Weise fördern können.

Der regelmäßige Besuch des Stadtteils sowie die Durchführung von Interviews mit relevanten AkteurInnen forderte die Studierenden zudem, über den Forschungsprozess und ihre Rolle im untersuchten Kontext nachzudenken. Fragen bezüglich des Beitrags soziologischer Forschung zu Entwicklungen in Marxloh, der Grenzen zwischen dem, was zur Forschung gehört oder nicht, und der ethischen Arbeit, wurden häufig in den Gruppen reflektiert. Das Verständnis für die Neutralität der Forschung gewann bei den Feldeinsätzen eine andere Qualität, denn die Studierenden wurden auch als AkteurInnen im Feld betrachtet und mit Situationen konfrontiert, die sie forderten, ihre eigene Vorstellung von wissenschaftlicher Objektivität zu hinterfragen.

Die Projekte wurden regelmäßig evaluiert, damit die Qualität der Lehrangebote und der durchgeführten Forschungsprojekte gesichert wird. Dazu zählten Evaluationsbögen des Zentrums für Hochschulqualitätsentwicklung, die zentral ausgewertet wurden, Feedbackrunden mit den Studierenden nach jedem Meilenstein im Projekt sowie informelle Gespräche mit den relevanten AkteurInnen in Duisburg-Marxloh.

Die Anerkennung und Würdigung der studentischen Leistungen in diesen Projekten erfolgten in öffentlichen Abschlussveranstaltungen. Die Ergebnisse der Lehrforschungsprojekte wurden in kurzen Vorträgen gemäß üblicher Kongressvorgaben im Rahmen des Soziologischen Kolloquiums des Instituts für Soziologie präsentiert.

Im Publikum waren WissenschaftlerInnen, AkteurInnen des Forschungsfeldes, der Presse und andere Interessierte. Bei der Abschlussveranstaltung des Lehrforschungsprojekts „Hochzeitsmodegeschäft in Marxloh“ wurde die Arbeit der Studierenden mit der Einladung von einem externen Forscher von RWI-Leibniz Institut gewürdigt, Dr. Uwe Neumann, der einige Forschungen zu Marxloh durchgeführt hat. Berichte über das Lehrforschungsprojekt wurde in der lokalen Presse (WAZ, Rheinische Post) und in den Kommunikationskanälen der Universität Duisburg-Essen (Aktuell – Rybicki 2018, Homepage der Universität und des Instituts für Soziologie) veröffentlicht. Im Anschluss dazu wurde das Projekt im Runden Tisch Marxloh präsentiert und diskutiert, wobei die Rolle der LeiterInnen und Studierenden als öffentliche Persönlichkeiten betont wurde.

Die Ergebnisse der außercurricularen Aktivitäten wurden auf dem 7. Studentischen Soziologiekongress in der Ruhr-Universität Bochum als Vortrag und Poster präsentiert, was die wissenschaftliche Qualität der studentischen Arbeit würdigt. In Planung ist zudem die öffentliche Präsentation der Ergebnisse dieser Forschungsprojekte in einer öffentlichen Veranstaltung außerhalb der Universität. In Vorbereitung steht außerdem die Veröffentlichung der Ergebnisse der studentischen Forschungen von beiden Lehrforschungsprojekten und des Labs. Mit Beiträgen der ExpertInnen, die bei unseren Workshops mitgewirkt haben, entsteht ein Sammelband zu Marxloh. Zu den neuen Formaten der Veröffentlichung der Ergebnisse zählen die Blogbeiträge (<https://labmarxloh.blog/>), die in einer zugänglichen Sprache für ein fachfremdes Publikum geschrieben wird.

7 Fazit

Das Beispiel zeigt, dass der konzeptionelle Rahmen von Service Learning mit der Programmatik öffentlicher Soziologie gut vereinbar ist. Aspekte der Hochschuldidaktik, des wissenschaftlich-theoretischen Wissens und des sozialpolitischen Engagements in der Lehre werden im und außerhalb des Seminarraums miteinander kombiniert, um die Studierenden zu öffentlichen Akteuren vor Ort zu machen. Zugleich wird deutlich, dass die angemessene Umsetzung von Service Learning-Formaten eine anspruchsvolle Aufgabe darstellt, die in besonderer Weise Engagement und planvolles Vorgehen der Lehrenden erfordert. Wenn das gelingt, kann Service Learning dazu beitragen, die gesellschaftliche Verantwortung der Universitäten zu unterstützen, Studierende zu motivieren und die Soziologie für ein fachfremdes Publikum in der Öffentlichkeit zu öffnen.

Literatur

- Altenschmidt, Karsten, und Wolfgang Stark, Hrsg. 2016. *Forschen und lehren mit der Gesellschaft. Community Based Research und Service Learning an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Burawoy, Michael. 2005. For public sociology. *Soziale Welt* 56:347–374.

- Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/Redaktionsgruppe Qualität. 2019. 10 Qualitätskriterien als Referenzrahmen für gelungenes Service Learning. Lizenziert unter CC BY SA 4.0. https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2019/03/Qualitaetskriterien_HBdV_2019.pdf. Zugegriffen am 01.07.2019.
- Hofer, Manfred. 2019. Service Learning und Entwicklung Studierender. In *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie*, Hrsg. Kracke Bärbel und Noack Peter, 459–477. Berlin/Heidelberg: Springer Reference Psychologie.
- Jacoby, Barbara. 2015. *Service-learning essentials. Questions, answers, and lessons learned*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rybicki, Britta. 2018. Marxloh entscheidet, wie das Brautpaar aussieht. Aktuell. Studentische Monatszeitung für Duisburg, Essen und das Ruhrgebiet. <https://www.akduell.de/home/wissenschaft/marxloh-entscheidet-wie-das-brautpaar-aussieht>. Zugegriffen am 08.06.2020.
- Selke, Stefan. 2012. Soziologie für die Öffentlichkeit – Resonanzräume fragmentierter Publika. *Soziologie* 41(4): 398–421.