

GeographielehrerInnen erproben Service Learning

Empirische Rekonstruktion von
Bewertungsmustern, Akzeptanzkomponenten
und Gelingensbedingungen
für einen gemeinwohlorientierten Geographieunterricht

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung des Doktorgrades

der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät

der Universität zu Köln

vorgelegt von

Nils Thönnessen

aus Düren

Berichtersteller/in: Prof. Dr. Alexandra Budke
PD Dr. Günther Weiss

Tag der letzten mündlichen Prüfung: 22.01.2016

Danksagung

Mein erster Dank geht an Herrn Prof. Dr. Günter Thieme (verstorben am 24. Februar 2014), der mir diese wissenschaftliche Abenteuerreise ermöglicht hat. Er hat mich voller Vertrauen auf meinem Weg begleitet und mir durch seine wertvollen und richtungsweisenden Fragen wertvolle Unterstützung gewährt.

Mein besonderer Dank gilt auch Frau Prof. Dr. Alexandra Budke, die ohne Zögern die weitere Betreuung meiner Arbeit übernommen hat. Ich danke ihr für die stets wertschätzende und überaus sachkundige Begleitung, die bereichernden Diskussionen und ihre stete Hilfsbereitschaft.

Herrn PD Dr. Günther Weiss danke ich für seine kreativen und überaus wertvollen Ideen zu dieser Arbeit, seine aufmunternden Worte und seine ansteckende Begeisterung für die Wissenschaft.

Frau Prof. Dr. Daniela Schmeinck danke ich für ihre unermüdliche Hilfsbereitschaft, für die Kontakte in die USA und die wegweisenden Orientierungsgespräche zu Beginn dieser Arbeit.

Meinen Kollegen Stephan Langer, Miriam Kuckuck, Andreas Hoogen, Frederick von Reumont, Veit Maier, Beatrice Müller, Kristina Schulz, Céline Zahn, Marie Wicht und allen weiteren MitarbeiterInnen des Seminars danke ich für die inhaltlichen und methodischen Anregungen sowie jede noch so kleine Unterstützung. Diese Arbeit wäre ohne ihre Hilfe nicht möglich gewesen. Es war mir eine große Freude mit Euch und Ihnen zusammenzuarbeiten!

Frau Dr. Jana Bäuerlen danke ich für die vielen kleinen und großen, erkenntnisreichen, erhellenden und vertrauensvollen Gespräche auf „unserem“ Flur - und ihre wertvollen Tipps kurz vor Abgabe. Danke!

Ich danke Leonhard Thönnessen für seinen tatkräftigen und väterlichen Beistand sowie seine wertvollen Ratschläge. Hilde Thönnessen-Rottland danke ich für ihre große Unterstützung an den letzten Wochenenden vor Abgabe dieser Arbeit.

Melli Thönnessen danke ich für die zeitlichen Freiräume, die sie mir insbesondere zum Ende der Arbeit geschenkt hat.

Mein ganz besonderer Dank geht an meine Freunde Thorsten Wickum, Felix Kaufmann und Klaus Richter. Ich danke Euch für Eure großartige Unterstützung in allen Lebenslagen - insbesondere im letzten Jahr dieser Arbeit. Danke!

Mein letzter und größter Dank geht an meine beiden wunderbaren Kinder Oskar und Elise. Das „Buch“ ist nun fertig!

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	I
Tabellenverzeichnis	III
Kurzzusammenfassung	IV
Abstract.....	V
1 Einleitung	1
2 Service Learning - Im Kontext von Schule und LehrerInnenbildung.....	8
2.1 Begriffsklärung.....	9
2.1.1 Service Learning im Schulunterricht.....	9
2.1.2 Service Learning in der LehrerInnenbildung	11
2.2 Historische und lerntheoretische Entwicklungslinien	15
2.2.1 Experiential Education	16
2.2.2 Civic Education	18
2.2.3 Genese von Service Learning.....	21
2.2.4 Service Learning in Deutschland.....	22
2.3 Forschungsstand	23
2.3.1 Wirkung von Service Learning im Schulunterricht.....	25
2.3.2 Wirkung von Service Learning in der LehrerInnenbildung	30
2.4 Zwischenfazit	34
3 Service Learning im Geographieunterricht - Eine lerntheoretische Potenzialanalyse.....	36
3.1 JOHN DEWEY und der Geographieunterricht.....	36
3.2 Die Bedeutung der <i>wissensbasiert-konstruktivistischen Didaktik</i> von Service Learning für den Geographieunterricht	39
3.2.1 Begriffsklärung.....	40
3.2.2 Potenzialanalyse der wissensbasiert-konstruktivistischen Diaktik von Service Learning.....	44
3.3 Die Bedeutung der <i>problemlösungsorientierten Didaktik</i> von Service Learning für den Geographieunterricht	51
3.3.1 Begriffsklärung.....	52
3.3.2 Potenzialanalyse der problemorientierten Didaktik von Service Learning	54
3.4 Die Bedeutung der <i>demokratisch-partizipativen Didaktik</i> von Service Learning für den Geographieunterricht	58

3.4.1	Begriffsklärung.....	60
3.4.2	Potenzialanalyse der demokratisch-partizipativen Didaktik von Service Learning.....	63
3.5	Die Bedeutung der <i>gemeinwohlorientierten Exkursionsdidaktik</i> von Service Learning für den Geographieunterricht.....	71
3.5.1	Begriffsklärung.....	73
3.5.2	Potenzialanalyse der <i>gemeinwohlorientierten Exkursionsdidaktik</i> von Service Learning.....	79
3.6	Forschungsstand zu Service Learning im Geographieunterricht.....	84
3.7	Zwischenfazit - Die Potenziale von Service Learning für die Ziele geographischer Bildung.....	89
4	Forschungsmethodik.....	95
4.1	Entwicklung und Vorbereitung der Untersuchung.....	95
4.2	Datenerhebung und -aufbereitung.....	98
4.3	Datenauswertung und -darstellung.....	104
4.3.1	Entwicklung des Kategoriensystems.....	105
4.3.2	Die Bedeutung subjektiver Theorien in der Unterrichtsforschung.....	107
4.4	Methodische Herausforderungen.....	108
4.5	Darstellungsmethodik.....	111
5	Untersuchungsergebnisse.....	114
5.1	Die curriculare Anbindung von Service Learning-Projekten.....	115
5.1.1	Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster.....	115
5.1.2	Interpretation der Ergebnisse - Akzeptanzkomponenten.....	122
5.2	Die Qualitätsstandards der LehrerInnen für geographiedidaktische Lernumgebungen.....	126
5.2.1	Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster.....	127
5.2.2	Interpretation der Ergebnisse - Akzeptanzkomponenten.....	135
5.3	Die Eignung von Service Learning zur spezifischen Kompetenzförderung.....	137
5.3.1	Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster.....	138
5.3.2	Interpretation der Ergebnisse - Akzeptanzkomponenten.....	142
5.4	Die Unterrichtsorganisation innerhalb von Service Learning-Projekten.....	144
5.4.1	Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster.....	145
5.4.2	Interpretation der Ergebnisse - Akzeptanzkomponenten.....	149
5.5	Die subjektiven Lerntheorien der LehrerInnen.....	150
5.5.1	Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster.....	151
5.5.2	Interpretation der Ergebnisse - Akzeptanzkomponenten.....	154

5.6	Das Arbeiten und Lernen in außerschulischen Kooperationen	156
5.6.1	Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster	156
5.6.2	Interpretation der Ergebnisse - Akzeptanzkomponenten	159
5.7	Die LehrerInnenrolle innerhalb von Service Learning-Projekten	160
5.7.1	Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster	161
5.7.2	Interpretation der Ergebnisse - Akzeptanzkomponenten	165
5.8	Die Kooperation zwischen LehrerInnen und StudentInnen	169
5.8.1	Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster	169
5.8.2	Interpretation der Ergebnisse - Akzeptanzkomponenten	177
5.9	Das Lernen der LehrerInnen - Selbstreflexionen	180
5.9.1	Wahrnehmungsmuster	181
5.9.2	Zusammenfassung	189
6	Diskussion und zentrale Ergebnisse.....	190
6.1	Die Ergebnisse der Potenzialanalyse	190
6.2	Ein Gelingensbedingungsgefüge für Service Learning im Geographieunterricht	192
6.2.1	Die Bedeutung der subjektiven Lehr-Lern-Theorien der LehrerInnen	195
6.2.2	Die Bedeutung individueller (Lehr)Kompetenzen und persönlicher Überzeugungen der LehrerInnen	198
6.2.3	Die Bedeutung der Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion	212
7	Ergebnisresumée und Ausblick.....	216
8	Literaturverzeichnis	218
	Anhang.....	V

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Leitfaden zu Kapitel 2 „Service Learning - Im Kontext von Schule und LehrerInnenbildung“	8
Abbildung 2: Leitfaden zu Kapitel 3 „Service Learning im Geographieunterricht - Eine lerntheoretische Potenzialanalyse“	36
Abbildung 3: Lernkreis von KOLB (1984) in Service Learning-Projekten.....	40
Abbildung 4: Die Bedeutung der wissensbasiert-konstruktivistischen Didaktik von Service Learning für den Geographieunterricht.....	50
Abbildung 5: Die Bedeutung der problemlösungsorientierten Didaktik von Service Learning für den Geographieunterricht.....	57
Abbildung 6: Die Bedeutung der demokratisch-partizipativen Didaktik von Service Learning für den Geographieunterricht.....	70
Abbildung 7: Einordnung von Service Learning in die Klassifikation von SchülerInnenexkursionen nach dem Grad der Selbstorganisation des Lernprozesses.....	77
Abbildung 8: Die Bedeutung der gemeinwohlorientierten Exkursionsdidaktik von Service Learning für den Geographieunterricht.....	83
Abbildung 9: Möglichkeiten und Herausforderungen von Service Learning - Theorien und Forschungsstand	88
Abbildung 10: Ablaufskizze zur Entwicklung und Vorbereitung der Untersuchung	96
Abbildung 11: Ablaufskizze der Datenerhebung und -aufbereitung	98
Abbildung 12: Ablaufskizze der Datenauswertung und -darstellung	105
Abbildung 13: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem.....	107
Abbildung 14: Darstellungslogik des Ergebnisteils.....	112
Abbildung 15: Exemplarische Darstellung einer interpretativen Ableitung einer Akzeptanzkomponente aus den von GeographielehrerInnen wahrgenommenen Herausforderungen bei der Umsetzung von Service Learning	113
Abbildung 16: Leitfaden für das Kapitel 5	114
Abbildung 17: Von LehrerInnen wahrgenommene Herausforderungen und Möglichkeiten bei der curricularen Anbindung von Service Learning-Projekten an den Geographieunterricht.....	115
Abbildung 18: Akzeptanzkomponenten im Bereich „curriculare Anbindung von Service Learning-Projekten“	123
Abbildung 19: Qualitätsstandards der befragten LehrerInnen für (geographiedidaktische) Lernumgebungen.....	127
Abbildung 20: Akzeptanzkomponenten im Bereich „Qualitätsstandards der LehrerInnen für (geographiedidaktische) Lernumgebungen“	135
Abbildung 21: Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster der befragten LehrerInnen zur Eignung von Service Learning zur "Förderung des Kompetenzbereichs Handlung"	141

Abbildung 22: Akzeptanzkomponenten im Bereich „Eignung von Service Learning zur (spezifischen) Kompetenzförderung“	142
Abbildung 23: Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster der befragten LehrerInnen im Bereich "Leistung messen und beurteilen"	145
Abbildung 24: Wahrgenommene Herausforderungen der befragten LehrerInnen im Bereich "Organisieren und Verwalten"	147
Abbildung 25: Akzeptanzkomponenten im Bereich „Unterrichtsorganisation innerhalb von Service Learning Projekten“	149
Abbildung 26: Akzeptanzkomponenten für Service Learning der befragten LehrerInnen und StudentInnen im Bereich „Subjektive Lerntheorien“	154
Abbildung 27: Akzeptanzkomponenten im Bereich „Arbeiten und Lernen in außerschulischen Kooperationen“	159
Abbildung 28: Wahrgenommene Rollen in Service Learning-Projekten und deren Bewertung durch die Lehrkräfte	161
Abbildung 29: Akzeptanzkomponenten im Bereich "Interpretation der LehrerInnenrolle"	165
Abbildung 30: Wahrgenommene Möglichkeiten und Herausforderungen durch eine Kooperation zwischen LehrerInnen und StudentInnen	169
Abbildung 31: Akzeptanzkomponenten der befragten LehrerInnen und StudentInnen im Bereich "Gemeinsame Kooperation zur Umsetzung eines Service Learning-Projekts"	177
Abbildung 32: Das Lernen der LehrerInnen - Erkenntnisse aus dem Erstkontakt zu Service Learning	180
Abbildung 33: Übersichtsskizze für ein Gelingensbedingungsgefüge von Service Learning im Geographieunterricht	195
Abbildung 34: Elemente der subjektive Lehr-Lern-Theorien der befragten LehrerInnen, welche mit den didaktischen Grundideen von Service Learning übereinstimmen	196
Abbildung 35: Überwindung der Akzeptanzbarriere "Probleme bei der curricularen Anbindung der Projekte" - Ausschnitt aus dem Gelingensbedingungsgefüge für Service Learning im Geographieunterricht	199
Abbildung 36: Bedingungsgefüge zur Überwindung der Akzeptanzbarriere "Curriculare Anbindung der Projekte"	200
Abbildung 37: Überwindung der Akzeptanzbarriere "Probleme beim Lehren in offenen Unterrichtsstrukturen" - Ausschnitt aus dem Gelingensbedingungsgefüge für Service Learning im Geographieunterricht	204
Abbildung 38: Überwindung der Akzeptanzbarriere "Unterrichten in offenen Unterrichtsstrukturen"	205
Abbildung 39: Überwindung der Akzeptanzbarriere "zu hohe Arbeitsbelastung" - Ausschnitt aus dem Gelingensbedingungsgefüge für Service Learning im Geographieunterricht	209
Abbildung 40: Überwindung der Akzeptanzbarriere "Probleme bei der Generierung und Ausgestaltung außerschulischer Kooperationen" - Ausschnitt aus Gelingensbedingungsgefüge für Service Learning im Geographieunterricht	211

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Qualitätsstandards für Service Learning.....	10
Tabelle 2: Service Learning in der geographiedidaktischen LehrerInnenbildung...	12
Tabelle 3: Unterscheidung von ehrenamtlicher Tätigkeit, Service Learning und Schulpraktikum in der LehrerInnenbildung	13
Tabelle 4: Problemkategorien für Einstiege in den Geographieunterricht innerhalb von Service Learning Projekten	55
Tabelle 5: Die Verbindung zwischen demokratischer Handlungskompetenz und den Bildungsstandards im Fach Geographie	66
Tabelle 6: Merkmale der befragten LehrerInnen	102

Kurzzusammenfassung

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist die Frage: „*Wovon hängt die Bewertung von Service Learning-Projekten durch GeographielehrerInnen ab?*“. Der empirischen Beantwortung dieser Forschungsfrage geht eine theoretische und literaturgestützte Potenzialanalyse von „Service Learning im Geographieunterricht“ voraus. Diese offenbart, dass Service Learning als innovativer und vielversprechender konzeptioneller Ansatz für einen an den Bildungsstandards (DGfG 2012) orientierten und modernen Geographieunterricht bewertet werden kann. Sie zeigt jedoch auch, dass Service Learning - trotz dieser vermeintlichen Potenzialvielfalt - bislang nahezu keine Anwendung im Geographieunterricht gefunden hat.

Es ist das Ziel dieser Arbeit zu erforschen, welche Gründe und Barrieren für den zurückhaltenden Umgang der GeographielehrerInnen mit der Unterrichtskonzeption vorliegen und - in einer positiven Betrachtungsweise und als Forschungsschwerpunkt - welche Akzeptanzkomponenten für Service Learning im Geographieunterricht sich aus den Wahrnehmungs- und Bewertungsmustern von LehrerInnen, die erstmalig ein Service Learning-Projekt umgesetzt haben, ableiten lassen. Diese so gewonnenen Akzeptanzkomponenten werden abschließend im Sinne der Grounded Theory (GLASER & STRAUSS 1967) zu einem Gelingensbedingungsgefüge verknüpft. Dieses kann als wissenschaftlich hergeleitete Hilfestellung für Initiations- und Implementationsprozesse der Unterrichtskonzeption Service Learning in den Geographieunterricht verstanden werden und richtet sich somit an GeographielehrerInnen, FachleiterInnen und GeographiedidaktikerInnen.

Abstract

The main research question of this study is: „What factors influence how geography teachers assess service-learning projects?“ The empirical answer to this question is preceded by a theory- and literature-based potential analysis of „service learning in the geography classroom“. This reveals that service learning can be seen as an innovative and promising conceptual approach for modern geography instruction based on the educational standards (DGFG 2012). However, the analysis also shows that service learning - despite the variety of potentials it offers - has hitherto rarely been systematically used in geography classes.

The aim of this study is to examine the reasons and barriers responsible for the reluctance of geography teachers to use this didactic concept. Moreover, in the framework of a positive method of approach and as research focus, the study investigates which components of acceptance of service learning can be distilled from the patterns of perception and assessment of teachers who have employed such a project in geography classes for the first time. The components of acceptance thus identified are eventually interrelated into a framework of success factors according to Grounded Theory (GLASER & STRAUSS 1967). This can be understood as an empiricism-based means of support for processes of initiation and implementation of the teaching concept of service learning within the geography classroom and thus will be of benefit to teachers of geography, to subject leaders and to education experts.

1 Einleitung

„In einer Zeit, in der die gesellschaftliche Entwicklungsrichtung dem zuwiderläuft, was zukunftsfähig wäre, reicht Denken allein aber nicht aus: Es muss auch etwas getan werden, um die Richtung zu ändern.“ (WELZER 2013, S. 15)

Der Auftrag für die GeographielehrerInnen von heute könnte kaum größer sein. Die Lehrkräfte sollen ihre SchülerInnen auf eine Zukunft vorbereiten, in der Ressourcenknappheit, eine drohende Klimakatastrophe, zunehmende Disparitäten, Migrationsströme und daraus resultierende soziale und ethnische Konflikte als zentrale Herausforderungen des 21. Jahrhunderts unser Leben maßgeblich beeinflussen und verändern werden (DGFG 2010, S. 4; 2012, S. 5). Die LehrerInnen sollen die jungen Lernenden nicht nur darin fördern, diese zentralen Problemstellungen unserer Welt“Gemeinschaft“ benennen, erklären und in einer systemischen Sichtweise beurteilen zu können. Sie sollen die SchülerInnen zusätzlich darin fördern - als Gegenpole dieser bedrohlichen Entwicklung - jetzt und in ihrem späteren Leben solidarisch, mitverantwortlich und nachhaltig auf lokaler wie auch globaler Ebene zu handeln. Die DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE nennt diesen Lehrauftrag Förderung einer raumbezogenen „reflektierten, ethisch begründeten und verantwortungsbewussten Handlungskompetenz“ (DGFG 2012, S. 8). Sie ist das Leitziel der Geographiedidaktik und verfolgt keine geringere Absicht, als dem sukzessive voranschreitenden „Zukunftsverlust“ unserer Gesellschaft (OECD 2012; v. WEIZSÄCKER ET AL. 2010, S. 11) erfolgreich entgegenzutreten.

Jedoch - handeln SchülerInnen in ihrer außerschulischen Alltagsrealität adäquat zu ihrem erworbenen Unterrichts- und Umweltwissen? Diese Frage blind zu bejahen, glaubt man WELZERS (2013) Worten im obigen Zitat, erscheint geradezu naiv. Zwar hat die aktuelle Schülerschaft die Zukunftsfähigkeit und Umweltproblematiken unseres Planeten als wichtige Themen im Blick¹, doch ist zu befürchten, dass sie wie vorangegangenen Generationen auch nur geringe Konsequenzen für ihr eigenes Handeln daraus ableitet. 78% der Jugendlichen im Alter von 12-25 Jahren gaben beispielsweise im Rahmen der Shell Studie (2010) als zentralen persönlichen Wert an, „das Leben in vollen Zügen genießen“ und „einen hohen Lebensstandard“ (69%) anzustreben. Ohne dies als unlautere Wertorientierung dieser Jugendgeneration bezeichnen zu wollen, sollte nicht verkannt werden, dass dieses Wertesystem einem solidarischen und auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Handeln in den meisten Fällen entgegenstehen wird.

„Menschen können zwischen ihr Wissen und ihr Handeln Abgründe von der Dimension des Marianengrabens legen und haben nicht das geringste Problem damit, die eklatan-

¹ 76 % der befragten Jugendlichen halten beispielsweise den Klimawandel für ein großes oder sogar sehr großes Problem (SHELL HOLDING 2010, S. 5).

testen Widersprüche mühelos zu integrieren und im Alltag zu leben. Schon der Zehnjährige weiß, dass Wissen und Handeln nicht zwingend in Deckung gebracht werden müssen.“ (WELZER 2013, S. 30)

Ist der Lehrauftrag der GeographielehrerInnen also eine „Mission Impossible“, welche an den individuellen Lebensvorstellungen, Gewohnheiten und Konsumwünschen der Lernenden scheitert? HERTIG (2009) würde diese Frage wahrscheinlich bejahen. Jedoch macht er das Scheitern dieser „Mission“ nicht alleinig an gesellschaftlichen Einflussfaktoren fest. Für ihn existieren schlicht keine geographiedidaktischen Unterrichtskonzeptionen, welche einen tatsächlichen Beitrag zur Übernahme gemeinschaftlicher und staatsbürgerlicher Verantwortung leisten und somit die Frage nach dem unterrichtspraktischen *Wie?* beantworten könnten. Es bedarf offensichtlich - auch wenn die Bedeutung des Geographieunterrichts bei der „Rettung der Welt“ nicht zu hoch gehängt werden sollte - unterrichtskonzeptioneller Neuerungen und alternativer Unterrichtskulturen, um einen fruchtbaren Nährboden für ein nachhaltiges Handeln und ein Mehr an Solidarität, Gemeinwohlorientierung und gegenseitiger Verantwortungsübernahme bei den SchülerInnen entstehen zu lassen (KIRCH 1999, EIKEL 2007a; HOFFMANN 2012).

Jedoch - welche Kriterien müsste eine unterrichtskonzeptionelle Neuorientierung erfüllen? In einem ersten Schritt gilt es zu bedenken, wie wichtig eine gelebte Schul- und Unterrichtskultur für die alltäglichen Entscheidungen jedes Einzelnen ist (vgl. WELZER 2013, S. 184). Dies bedeutet für die geographiedidaktische Unterrichtspraxis, dass SchülerInnen öfter die Möglichkeit erhalten müssen, sich sozial zu engagieren. Werte wie Fairness und soziale Verantwortung können eher in das tägliche Handeln integriert werden, je häufiger Lernende sich darin auch üben können (vgl. REINDERS 2005, S. 56). Nur über das Erleben der eigenen Produktivität und Wirksamkeit in gemeinwohlorientierten Projekten können Jugendliche zu weiterem Engagement und aktiver Verantwortungsübernahme nachhaltig motiviert werden (vgl. EIKEL 2007b, S. 10). Dazu benötigen sie jedoch die entsprechenden Erfahrungsräume. Diese lassen sich laut DICKEL (vgl. 2006, S. 12) durch eine konsequente Hinwendung zum außerschulischen Nahraum eröffnen. Gesellschaftliche und subjektive Problemfelder können dort leichter thematisiert, eigenaktiv bewältigt und die SchülerInnen dadurch in ihrer Handlungskompetenz gefördert werden (vgl. ebd., S. 14). Dies erfordert jedoch einen Geographieunterricht, der sein soziales Schulumfeld sehr bewusst wahrnimmt und sich aktiv - im Sinne einer *citizenship education* (MACHON & LAMBERT 2001) - in den Dienst desselbigen stellt (vgl. DAUM 2006, S. 86).

Mit *Service Learning* wird in dieser Arbeit eine Unterrichtskonzeption vorgestellt und diskutiert, welche diese oben genannten Merkmale auf sich vereinen kann. Service Learning verbindet ganz bewusst Gemeinwesen und Bildungsarbeit und ist kurz zusammengefasst als eine Lehr-Lernform zu beschreiben, welche demokratisches und

soziales Verantwortungsbewusstsein von SchülerInnen fördern kann (BILLIG 2002; KAHNE & SPORTE 2008). In Service Learning-Projekten bringen die SchülerInnen unterrichtliche Inhalte gemeinwohlorientiert in Anwendung und werden durch ihren Einsatz für soziale, ökologische, kulturelle oder politische Belange in ihrer Gemeinde aktiv (vgl. SEIFERT, ZENTNER & NAGY 2012, S. 13). Service Learning ermöglicht partizipative Lernaktivitäten im Nahraum der Schule. Dies stärkt die „soziale Interaktion in der eigenen Lebenswelt“ (SCHOCKEMÖHLE 2011, S. 83) und kann neue Erfahrungsräume für die SchülerInnen eröffnen. Hier kann nachhaltiges und verantwortungsbewusstes Handeln der Lernenden gezielt gefördert werden (vgl. DICKEL, S. 14). Empirische Belege dafür finden sich beispielsweise im Bereich „zivilgesellschaftliches Engagement von SchülerInnen“ (BILLIG 2002; FURCO 2002; KIM & BILLIG 2003; KLUTE & BILLIG 2002). Hier zeigt Service Learning positive Wirkungen auf die Verbundenheit der SchülerInnen zu ihrer Gemeinde, auf ihr Interesse an gesellschaftlichen Themen und ihren Glauben bzw. ihre Bereitschaft, auf gesellschaftliche Problemstellungen Einfluss nehmen zu können. Service Learning kann somit als potenzieller unterrichtskonzeptioneller Transporter für die SchülerInnen auf ihrem Weg zu einer raumbezogenen Handlungskompetenz betrachtet werden.

Trotz seiner vermeintlichen Potenziale ist Service Learning im geographiedidaktischen Kontext wissenschaftlich nahezu unbearbeitet. Die Unterrichtskonzeption wurde bislang lediglich in kleineren Fallstudien und hauptsächlich im hochschuldidaktischen Zusammenhang beschrieben (BUCKINGHAM-HATFIELD 1995; DORSEY 2001; PETZOLD & HEPPEL 2005; EFLIN & SHEAFFER 2006; LONGAN 2007; BRAIL 2013). Empirische Untersuchungen liegen bislang nicht vor.

Überraschender und vielfach bedeutsamer als dieses offensichtliche Forschungsdefizit muss jedoch das Anwendungsdefizit von Service Learning im Geographieunterricht bewertet werden. Gespräche mit Vertretern des „Netzwerks für Service Learning“² und eine ausführliche Recherche in der deutschen Schullandschaft vor Erstellung dieser Arbeit offenbarten, dass - trotz der vermeintlichen Passung der Unterrichtskonzeption zum Lehrauftrag der GeographielehrerInnen - Service Learning von den Lehrkräften unterrichtspraktisch bislang nahezu unberücksichtigt geblieben ist.³ Die Gründe für diesen

² „Das bundesweite Netzwerk „Service-Learning - Lernen durch Engagement“ ist ein Zusammenschluss von Schulen und Kooperationspartnern, die Lernen durch Engagement (LdE) vor Ort umsetzen und sich gemeinsam für die Verbreitung und Qualitätsentwicklung von LdE einsetzen. [...] Deshalb berät und begleitet die Geschäftsstelle des Netzwerks, die von der Freudenberg Stiftung finanziert wird, Schulen bei der Umsetzung von LdE“ (SEIFERT & ZENTNER 2010, S. 5).

³ Eine ausführliche Literaturrecherche ergab, dass das Thema „Service Learning“ für den Geographieunterricht bislang nicht aufgearbeitet wurde und keinerlei didaktische Konzepte für diese Zusammenführung vorliegen. Zusätzlich ergaben Gespräche mit VertreternInnen des Netzwerks „Service Learning - Lernen durch Engagement“, dass im deutschen Sprachraum zum Zeitpunkt der Erhebung keinerlei AkteureInnen bekannt waren, welche bereits Service Learning-Projekte im Geographieunterricht begleitet oder dokumentiert haben.

„zurückhaltenden“ Umgang dürften sehr unterschiedlich gelagert sein und lassen sich nicht alle in einem einzelnen Forschungsvorhaben ergründen. Folgerichtig nimmt diese Arbeit sehr gezielt nur einen einzelnen überaus relevanten Faktor zu diesem Thema in ihren Forschungsfokus - die GeographielehrerInnen. Begründen lässt sich dies durch die Tatsache, dass das Gelingen und die Probleme von schulischen Beteiligungsprojekten in der Kommune „[...] ganz zentral mit dem Agieren der *erwachsenen* AkteureInnen verbunden sind“ (OHL 2009, S. 94). „Ohne adäquate, von Erwachsenen zu schaffende Strukturen hat ein Projekt keine Aussicht auf Erfolg“ (ebd., S. 127). Folglich sind es die LehrerInnen, welche neben den außerschulischen Kooperationspartnern bei Service Learning als InitiatorInnen für die Umsetzung, deren Qualität und somit auch für eine eventuelle Implementation ganz entscheidend verantwortlich sind.

SLIWKA (2008, S. 138 f.) betont, dass die LehrerInnen Service Learning als anspruchsvolles pädagogisches Programm sehr bewusst mittragen müssen und „als Chance für die eigene persönliche und professionelle Entwicklung begreifen und positiv weitervermitteln“ sollten. Jedoch - wenn GeographielehrerInnen Service Learning bislang kaum oder gar nicht angewendet haben - sehen sie überhaupt Chancen für sich und ihren Unterricht in der Anwendung der Unterrichtskonzeption? Wenn ja, welche Chancen sind es? Wenn nein, welche Herausforderungen und Problemstellungen lassen die Lehrkräfte Abstand von der Unterrichtskonzeption nehmen? Und insbesondere - wodurch werden die GeographielehrerInnen in ihrer Bewertung von Service Learning beeinflusst?

Eine erste Antwort auf letztere Frage lässt sich bereits in der empirischen LehrerInnenforschung finden. Hier herrscht breiter Konsens darüber, dass die Lehrkräfte in ihrem Handeln als auch bei ihrer Entscheidung für oder gegen die Umsetzung eines innovativen Unterrichtskonzepts stark von ihren subjektiven Theorien und Überzeugungen beeinflusst werden (GRÄSEL & PARCHMANN 2004; LIPOWSKY 2006; vgl. SEMBILL & SEIFRIED 2009, S. 345).⁴ Diese beinhalten zumeist unbewusste Argumentationsstrukturen, welche die allgemeinen Zielvorstellungen der Lehrkräfte für den (Geographie)Unterricht und die Wahrnehmung sowie Bewertung von einzelnen Unterrichtssituationen maßgeblich mitbestimmen (BAUMERT & KUNTER 2006). Sie können folglich auch über die Akzeptanz oder die Ablehnung einer Konzeption wie Service Learning und somit auch über deren Implementationserfolg entscheiden (STAUB & STERN 2002; VOLLSTÄDT ET AL. 1999; HAAG ET AL. 2000).

⁴ SEMBILL und SEIFRIED (2009) weisen darauf hin, dass die Begriffe subjektive Theorien, Überzeugungen, Vorstellungen, Haltungen etc. bislang vage bestimmt sind und teils synonym verwendet werden. „Zwar werden hie und da Differenzierungen vorgenommen, diese sind aber letztlich eher verwirrend als hilfreich, denn die begrifflichen Unterschiede liegen eher in der Ausdifferenzierung von Forschungs- und Disziplintraditionen begründet und sind weniger im Forschungsgegenstand selbst zu suchen“ (ebd., S. 349).

Diese Arbeit knüpft an diesen wissenschaftlichen Erkenntnisstand an. Sie fragt nach den Wahrnehmungs- und Bewertungsmustern der GeographielehrerInnen von Service Learning, um daraus die subjektiven und handlungsleitenden Theorien der Lehrkräfte interpretativ ableiten zu können. Sie beantwortet auf diesem Wege geographiedidaktisch wertevolle Fragen. Beispielsweise: Nach welchen Qualitätsstandards beurteilen GeographielehrerInnen geographiedidaktische Lernumgebungen? Wie beeinflussen die subjektiven Lerntheorien der GeographielehrerInnen deren Wahrnehmung und Bewertung von Service Learning? Wie beeinflusst die eigene Interpretation der LehrerInnenrolle die Bewertung einer lernerzentrierten und sehr offenen Unterrichtskonzeption wie Service Learning? Welchen geographischen Kompetenzbereichen messen die GeographielehrerInnen in ihrem Unterricht, welche Bedeutung bei? Inwiefern beeinflusst diese individuelle Haltung zu den geographischen Kompetenzbereichen die Wahrnehmung und Bewertung zu Service Learning? Inwiefern beeinflusst die individuelle Interpretation der geographischen Lehrpläne durch die GeographielehrerInnen deren Bewertung von Service Learning?

Diese Arbeit ermöglicht in dieser Ausrichtung einen wertvollen Blick auf die inneren Vorstellungswelten und Überzeugungswelten „unserer“ GeographielehrerInnen und liefert zugleich ertragreiche Hinweise für die „Implementationsforschung“ im Geographieunterricht - ein Forschungsbereich, der in der Geographiedidaktik lange vernachlässigt wurde (vgl. HEMMER 2012, S. 16). Zusammengefasst folgt diese Arbeit dabei der übergeordneten und bewusst offen formulierten Forschungsfrage:

Wovon hängt die Bewertung von Service Learning-Projekten durch GeographielehrerInnen ab?

Explizites Ziel dieses explorativen Ansatzes ist es, zu erforschen, welche subjektiven Theorien als Barrieren für den „zurückhaltenden“ Umgang der GeographielehrerInnen mit Service Learning vorliegen können und - in einer positiven Betrachtungsweise und als Forschungsschwerpunkt - welche subjektiven Theorien, Haltungen und Überzeugungen sich als Akzeptanzkomponenten und Gelingensbedingungen für Service Learning im Geographieunterricht aus den Wahrnehmungs- und Bewertungsmustern von GeographielehrerInnen ableiten lassen. Die so generierten Forschungsergebnisse leisten einen Beitrag dazu, angehende und bereits aktive GeographielehrerInnen darin zu unterstützen, ihre fachlich fundierten und zukunftsorientierten Fähigkeiten weiterzuentwickeln und mit Service Learning eine ihrem überaus anspruchsvollen Lehrauftrag adäquate Form der Kompetenzvermittlung kennenzulernen (vgl. DGFG 2009, S. 5).

Im nachfolgenden *zweiten Kapitel* wird Service Learning allgemeinpädagogisch und isoliert von der potenziellen Bedeutung für den Geographieunterricht betrachtet. Es beantwortet vier zentrale Fragestellungen:

- Was ist Service Learning? (vgl. Kapitel 2.1)
- Wie wird Service Learning in der Schule und in der universitären LehrerInnenbildung umgesetzt? (vgl. Kapitel 2.1.1 & Kapitel 2.1.2)
- Was sind die historischen und lerntheoretischen Hintergründe der Unterrichtskonzeption? (vgl. Kapitel 2.2)
- Wie ist der Forschungsstand zu Service Learning in Schule und LehrerInnenbildung? (vgl. Kapitel 2.3)

In *Kapitel 3* erfolgt eine (theoretische) Zusammenführung von Service Learning und den Zielen geographischer Bildung. Es wird deutlich detaillierter als bislang geschehen auf einer lerntheoretischen Ebene über potenzielle Möglichkeiten und Herausforderungen dieser „Synthese“ nachgedacht. Eine literaturgestützte Potenzialanalyse dient der Identifikation von Einzelfaktoren, welche die Beurteilung von Service Learning durch GeographielehrerInnen beeinflussen könnten. In dieser inhaltlichen Ausrichtung gibt das Kapitel Antwort auf folgende Fragestellungen:

- Welchen Bildungsauftrag spricht JOHN DEWEY - Ideengeber und Inspirationsquelle für Service Learning - dem Geographieunterricht zu? (vgl. Kapitel 3.1)
- Welche potenziellen Möglichkeiten und Herausforderungen liegen für die geographische Bildung in der...
 - wissensbasiert-konstruktivistischen Didaktik (vgl. Kapitel 3.2),
 - problemlösungsorientierten Didaktik (vgl. Kapitel 3.3),
 - demokratisch-partizipativen Didaktik (vgl. Kapitel 3.4),
 - gemeinwohlorientierten Exkursionsdidaktik (vgl. Kapitel 3.5) von Service Learning?
- Wie ist der Forschungsstand zu Service Learning im Geographieunterricht? (vgl. Kapitel 3.6)

Kapitel 4 erläutert und begründet das forschungsmethodische Vorgehen. Die qualitativ ausgerichteten Datenerhebungs- und -analyseverfahren dieser Arbeit werden zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit dokumentiert und transparent gemacht. Die detaillierte Darstellung des Forschungsdesigns geht mit einer Erläuterung der theoretischen und organisatorischen Hintergründe des Forschungsprozesses einher, welche die Vorbereitungen und einzelne Entscheidungen innerhalb dieser Arbeit entscheidend beeinflusst haben. Zusätzlich werden die methodischen Grenzen der ausgewählten Erhebungs- und Auswertungsverfahren beschrieben und der konkrete Umgang mit diesen forschungsmethodischen Herausforderungen erklärt.

Eine Besonderheit innerhalb des Forschungsdesigns stellte die Kooperation von GeographielehrerInnen (Real- und GesamtschullehrerInnen aus dem Kölner Stadtgebiet) und LehramtsstudentInnen der Geographie (LehramtsstudentInnen der Kölner Universität) dar. Beide Gruppen wurden nach einer gemeinsamen Lehrerfortbildung zum

Thema „Service Learning im Geographieunterricht“ zu kleinen Kooperationsgemeinschaften (ein(e) LehrerIn und zwei LehramtsstudentInnen) vereint. Gemeinsam setzten sie in sogenannten „Lehr-Lern-Tandems“ an den Schulen der LehrerInnen erstmalig Service Learning um.⁵ Bei dieser Zusammenführung handelte es sich um eine initiale Maßnahme, welche die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand „Service Learning im Geographieunterricht“ erst ermöglicht hat.

Kapitel 5 präsentiert die Forschungsergebnisse. Der erste Teil eines jeden Unterkapitels beantwortet die Frage nach den Bewertungs- und Wahrnehmungsmustern der LehrerInnen bei ihrer Umsetzung von Service Learning im Geographieunterricht. Der zweite Teil leitet aus diesen Wahrnehmungs- und Bewertungsmustern der Lehrkräfte einzelne Akzeptanzkomponenten ab, welche eine positive Bewertung von Service Learning im Geographieunterricht begünstigen können. Zudem werden die Fragen beantwortet, welche Erkenntnisse die LehrerInnen durch den Erstkontakt mit Service Learning hinzugewonnen haben und wie sie in Zukunft auf die von ihnen wahrgenommenen Grenzen der Unterrichtskonzeption reagieren würden, um Gelingensbedingungen zu schaffen.

In *Kapitel 6* wird auf Grundlage der Forschungsergebnisse die übergeordnete Forschungsfrage „Wovon hängt die Bewertung von Service Learning-Projekten durch GeographielehrerInnen ab?“ beantwortet und mithilfe fachdidaktischer Wissensbestände und Theorien diskutiert. Die in Kapitel 5 abgeleiteten Akzeptanzkomponenten werden im Sinn der Grounded Theory (GLASER & STRAUSS 1967) zu einem Gelingensbedingungsgefüge für Service Learning im Geographieunterricht verknüpft.

Kapitel 7 beschließt diese Arbeit mit einem Ausblick auf potenzielle Forschungsfragen und -felder, welche im Rahmen dieser Arbeit nicht besprochen werden konnten und/oder Anschluss zu den gewonnenen Forschungsergebnissen herstellen können.

⁵ Die additive Berücksichtigung der LehramtsstudentInnen ermöglichte einerseits im Sinne einer Perspektiventriangulation eine zusätzliche Perspektive auf den Forschungsgegenstand. Andererseits konnten auf diese auf diesem (Kooperations)Weg die Qualität und der Umfang der Projekte deutlich erhöht werden (vgl. ANDERSON & ROOT 2010).

2 Service Learning - Im Kontext von Schule und LehrerInnenbildung

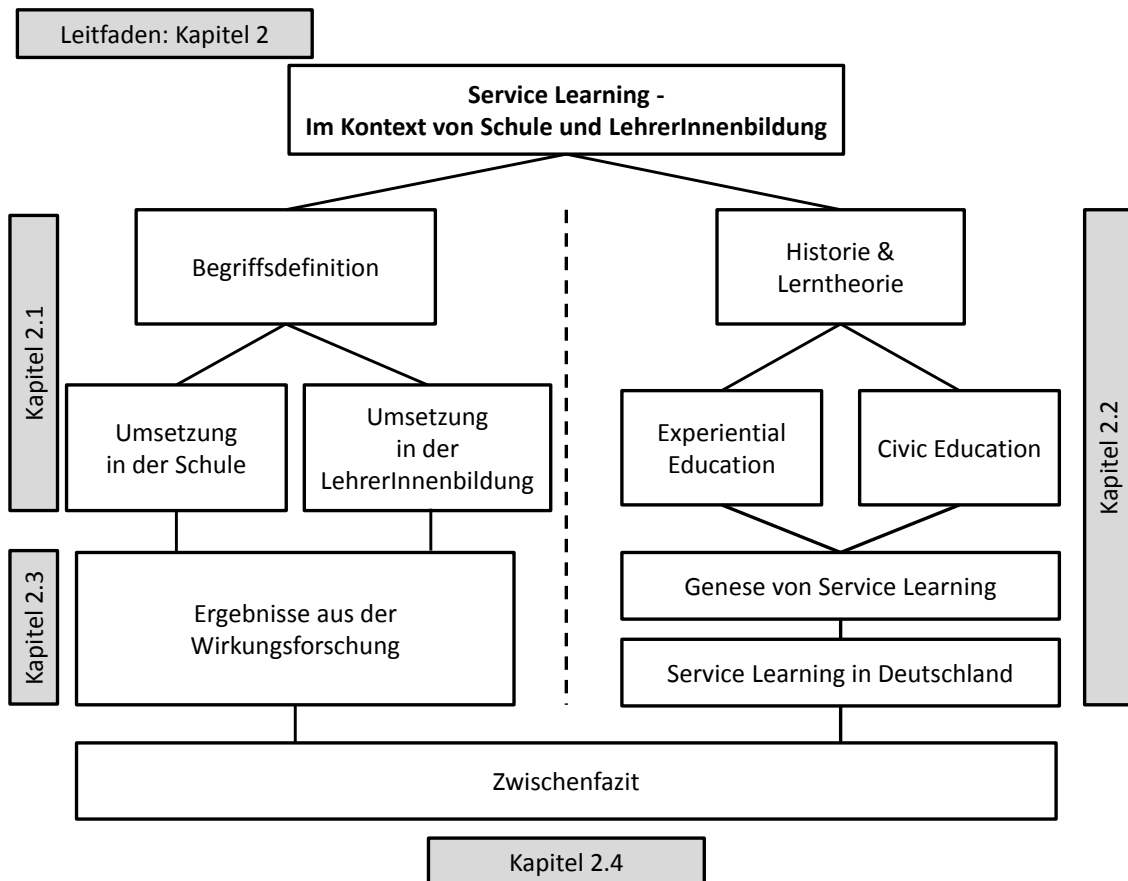


Abbildung 1: Leitfaden zu Kapitel 2 „Service Learning - Im Kontext von Schule und LehrerInnenbildung“ - (eigene Darstellung)

Die Bemühungen, die Unterrichtskonzeption Service Learning zu definieren und von anderen Lehr-Lernkonzepten abzugrenzen, sind so zahlreich wie unterschiedlich. Bereits im Jahre 1990 wurden 147 Definitionen gezählt (KENDALL 1990). In dieser Arbeit wird dem sich häufig ergänzenden Charakter dieser Definitionen durch eine Auswahl an nach persönlicher Einschätzung zutreffenden Begriffsbestimmungen Rechnung getragen. Weitere inhaltliche Schwerpunkte wie die Entstehungsgeschichte oder die lerntheoretischen Hintergründe der Unterrichtskonzeption folgen dieser Begriffsklärung (vgl. Abbildung 1) und ergeben in ihrem Zusammenschluss mit den aktuellen Ergebnissen aus der Wirkungsforschung ein für diese Arbeit grundlegendes Gesamtbild von Service Learning.

2.1 Begriffsklärung

REINDERS (2010) hat eine universell für alle Bildungsbereiche geltende Definition von Service Learning formuliert. Sie verdeutlicht, dass dieses Lehr-Lernkonzept Lernende in die Lage versetzt, im Unterricht erworbene Wissensinhalte und Fähigkeiten, außerhalb der Bildungsinstitution in gemeinwohlorientierten Projekten für außerschulische und -universitäre PartnerInnen in Anwendung zu bringen, um Theoretisches praktisch erfahrbar zu machen:

„Service Learning (Lernen durch Engagement, Abk. LdE) ist eine Lehr-Lernform, bei der Schüler oder Studierende Wissen und Kompetenzen in Schule oder Hochschule erwerben und dieses Wissen in der Praxis zum Nutzen sozialer Belange einsetzen.“ (ebd., S. 532)

Im Forschungsdesign dieser Arbeit spielt Service Learning in der Schule als auch im Kontext der LehrerInnenbildung eine wichtige Rolle. Aus diesem Grund wird die Unterrichtskonzeption nun nachfolgend im spezifischen Kontext des jeweiligen Bildungsbereichs definiert und in seiner unterrichtspraktischen Umsetzung erläutert.

2.1.1 Service Learning im Schulunterricht

Service Learning grenzt sich von anderen projektbasierten Lehr- und Lernformen durch „die explizite Forderung ab, dass der Praxisanteil die Bedürfnisse der Gemeinde in den Mittelpunkt rückt“ (REINDERS 2010, S. 533). Das außerschulische Arbeiten im Nahraum spielt folglich eine essentielle Rolle. Zudem betont SLIWKA (2004) die erforderliche enge Verknüpfung von Theorie (Curriculum des Unterrichtsfaches) und Praxis (ehrenamtlichen Tätigkeit in der Gemeinde). Diese spezifischen Charakteristika von Service Learning in der Schule hat sie in einer markanten Definition zusammengefasst.

„Service Learning-Projekte reagieren auf tatsächlich vorhandene Probleme oder Herausforderungen in der Gemeinde, werden in enger Zusammenarbeit zwischen Schule und ihren Partnern in der Gemeinde koordiniert und durchgeführt, sind curricular verankert, bieten strukturierte Möglichkeiten der Reflexion und lassen Schüler ihr erlerntes Wissen und ihre Kompetenzen in authentischen Problemkontexten anwenden.“ (SLIWKA 2004, S. 32 f.)

Das „Netzwerk für Service Learning“ hat ergänzend Qualitätsstandards für den deutschen Sprachraum entwickelt, um Verwechslungen mit anderen Projekt- und Lehrformen zu vermeiden, wie sie insbesondere im schulischen Kontext wiederholt festzustellen sind.⁶ Sie stellen Orientierungshilfe und Verbindlichkeit für Lehrkräfte zugleich dar

⁶ EYLER (1999, S. 3) kommentiert die sich wiederholenden Missverständnisse von der Umsetzung der Methode des Service Learnings mit ironischem Unterton: „We have observed dozens of programs and have been impressed by the diversity of what is labeled service learning.“

und stammen aus den bisherigen Erfahrungen (SEIFERT ET AL. 2012) und Evaluationen von Service Learning (SLIWKA 2007a, 2008, S. 44) in Deutschland.⁷ Diese Qualitätsstandards wurden für die Schule entwickelt. Sie lassen sich jedoch auch auf den Hochschulkontext übertragen (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Qualitätsstandards für Service Learning (eigene Darstellung nach SEIFERT ET AL. 2012, S. 14)

Qualitätsstandards für Service Learning	
Realer Bedarf	Das Engagement bei Service Learning reagiert auf einen echten Bedarf oder ein echtes Problem im Stadtteil oder Schulumfeld. Die SchülerInnen übernehmen eine verantwortungsvolle und nützliche Aufgabe und sind in der Auswahl und Planung des Engagements einbezogen.
Curriculare Verknüpfung	Service Learning ist Teil der universitären Lehre / des Unterrichts und das Engagement wird mit fachlichen/curricularen Inhalten verknüpft.
Reflexion	Es findet eine strukturierte und bewusste Reflexion der im Engagement gemachten Erfahrungen der SchülerInnen statt.
Engagement außerhalb der Hoch(Schule)	Das praktische Engagement der SchülerInnen findet außerhalb der Hoch(Schule) mit Kooperationspartner statt.
SchülerInnenpartizipation	Die SchülerInnen sind aktiv an der Planung, Vorbereitung und Ausgestaltung des Projektes beteiligt.
Anerkennung und Abschluss	Das Engagement und die Leistungen der SchülerInnen werden durch Feedback im gesamten Prozess und bei einem anerkennenden Abschluss gewürdigt.

Die Qualitätsstandards verdeutlichen, dass Service Learning in seiner Umsetzung stark an die Projektmethode angelehnt ist. Die Verwandtschaft beider Konzepte lässt sich durch ihren gemeinsamen Ursprung begründen (FURCO 2004, S. 13; ALTENSCHMIDT & MILLER 2010, S. 68; SEIFERT 2011). Die Projektmethode ist wie Service Learning aus den Ideen der US-amerikanischen Reformpädagogikbewegung entstanden. Sie fußt ebenfalls auf den Theorien JOHN DEWEYS und WILLIAM H. KILPATRICKS (1935).

In KILPATRICKS Schrift „The Project Method“ (1918) sind bereits viele der markanten Merkmale von Service Learning zu erkennen. Er weist auf die charakterbildenden Leistungen von Projekten hin und betont, dass es die realitätsnahen Aufgabenstellungen sind, die in demokratische Verhaltensweisen einführen. Die authentischen Lebenssituationen, denen die Lernenden in den Projekten begegnen und die sozial problemhaltigen und subjektiv stark empfundenen Situationen stimulieren laut KILPATRICK handlungsrelevantes Lernen. Es sind die Projekte, die die Schule zur offenen Lebensgemeinschaft werden lassen und zu einer aktiven Auseinandersetzung mit der lokalen Gemeinde und

⁷ Die acht aktuellen Qualitätsstandards und Indikatoren für Service Learning aus dem US-amerikanischen Kontext stellt SEIFERT (2011) in deutscher Sprache vor. Sie finden in dieser Arbeit jedoch bewusst keine Berücksichtigung, da die Erprobung und Evaluation von Service Learning im Geographieunterricht nur auf den deutschen Schulraum bezogen wird und dementsprechend auch nur die deutschen Qualitätsstandards berücksichtigt werden sollen.

anderen Institutionen außerhalb des Lernortes Schule führen (DEWEY und KILPATRICK 1935). Für die konkrete Umsetzung im Unterricht bedeutet dies, planvolles Handeln von SchülerInnen zu initiieren, einen realen und sozialen Kontext als Lernmedium bereitzustellen und Lösungsbeiträge von den SchülerInnen einzufordern (vgl. FREY 2012, S. 36).

Wie für den Projektunterricht typisch, werden auch bei Service Learning die Fachgrenzen oft sehr bewusst überschritten. Die Projekte können somit als (gewinnbringende) Kooperationen zwischen den einzelnen Fachdisziplinen genutzt werden (vgl. FRANK ET AL. 2009, S. 151; SEIFERT ET AL. 2012). Sie können dementsprechend in jegliche Richtung gedacht werden und mitunter gleichzeitig eine soziale, ökologische oder auch kulturelle Ausrichtung besitzen. SEIFERT ET AL. (2012) weisen darauf hin, dass die Umsetzung von Service Learning unabhängig von der fachlichen Ausrichtung besondere Herausforderungen mit sich bringt. Anfänglich ist eine vergleichsweise große Einsatzbereitschaft der LehrerInnen notwendig, um die Projekte erfolgreich durchführen zu können. Zusätzlich bedarf es einer bewussten Unterstützung der Lehrkräfte von Seiten der Schulleitung, da die LehrerInnen „Spielräume bei der Umstrukturierung von Unterrichtszeiten und Flexibilität bei der Ausgestaltung von Unterrichtsthemen brauchen“ (ebd., S. 19). Möglichkeiten als auch Hemmnisse finden sich zudem in der Offenheit des Ansatzes wieder.

Zusammengefasst sind es also die Eigentümlichkeiten einer jeden Schule, die individuellen Bedingungen vor Ort, die unterschiedlichen Gemeindepартner und die spezifischen Ziele eines jeden Projektes, welche Service Learning zu einem sehr individuellen Lernanlass und Erfahrungsspielraum für alle Beteiligten werden lassen.

2.1.2 Service Learning in der LehrerInnenbildung

Service Learning gilt als eines der „innovativsten Konzepte der aktuellen deutschen Hochschuldidaktik“ (ALTENSCHMIDT & MILLER 2010, S. 68). Die Unterrichtskonzeption wird als besonders geeignete Strategie betrachtet, zentrale Schlüsselkompetenzen im Bereich der persönlichen und sozialen Entwicklung der Studierenden und ihrer qualifizierten Berufsvorbereitung positiv zu beeinflussen (FURCO 2009; BERNHARDT 2008). Sie unterstützt somit Restrukturierungsprozesse an deutschen Universitäten, die durch den Bologna Prozess notwendig geworden sind (ALTENSCHMIDT & MILLER 2010). Die bewusste Integration zivilgesellschaftlichen Engagements in die universitäre Lehre entspricht zudem den Empfehlungen der Enquete-Kommission „Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestages zur Integration von Bürgerschaftlichem Engagement in die Hochschulen (ENQUÊTE-KOMMISSION 2002). Auch den Forderungen des Akkreditierungsrates wird durch die Berücksichtigung von Service Learning in der Hochschullehre Folge geleistet. Dieser fordert für die Akkreditierung von Studi-

engängen unter anderem eine Befähigung zum zivilgesellschaftlichen Engagement ein (AKKREDITIERUNGSRAT 2013; ALTENSCHMIDT & MILLER 2010, S. 69). Die Zusammenführung von universitärer Lehre und zivilgesellschaftlichen Engagement eröffnet also nicht nur den Studierenden, sondern auch Universitäten und Hochschulen weitreichende Entwicklungs- und Wettbewerbspotenziale (STARK 2009).

Tabelle 2: Service Learning in der geographiedidaktischen LehrerInnenbildung - (eigene Darstellung)

Beispiele für Service Learning in der geographiedidaktischen LehrerInnenbildung
Studierende entwickeln, erproben und evaluieren für die internationale Menschenrechtsorganisation FIAN eine Unterrichtseinheit zum Thema „Menschenrechte und Klimawandel“.
Studierende entwickeln, erproben und evaluieren für die Theodor Heuss Realschule Exkursionen zum Thema „Stadtentwicklung in Köln“ und „Bonn - Die alte Hauptstadt“.
Studierende entwickeln, erproben und evaluieren für den konsumkritischen Stadtrundgang des Kölle Global e.V. eine Lernstation zum Thema „Nachhaltiger Umgang mit Papier“.

Service Learning in der universitären LehrerInnenbildung bedeutet, dass Studierende Verantwortung für Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung in Schulen oder Non-Profit-Organisationen übernehmen (Service) und dabei fachliche Inhalte durch deren Anwendung in der Praxis verarbeiten (Learning) (vgl. SLIWKA 2013, S. 34).

ANDERSON und ROOT (2010) weisen darauf hin, dass die Umsetzung von Service Learning-Projekten in der LehrerInnenbildung im Vergleich zu anderen Fachbereichen zusätzliche Herausforderungen und Aufgaben mit sich bringt. Aus diesem Grund haben sie eine Definition entworfen, die die besondere Stellung der LehrerInnenbildung als Bindeglied zwischen Schule und Hochschule berücksichtigt:

„Academic service-learning in preservice teacher education is a credit-bearing educational experience that involves teacher candidates in one of the following activities:

- 1. Designing and facilitating service-learning experiences for K-12 students in order to learn about the use of service-learning as a pedagogy*
- 2. Participating in a service-learning experience to better achieve course goals*

In either case, teacher candidates work closely with the community to identify and address genuine community need and engage in systematic reflection to accomplish course goals, enhance their personal and professional formation, and develop civic responsibility.” (ANDERSON und ROOT 2010, S. 24)

Die Autoren verweisen neben der Bachelor- und Masterkompatibilität von Service Learning auf die zusätzliche Option bzw. Aufgabe in der LehrerInnenbildung, Service Learning als pädagogisches Lehrkonzept zu vermitteln und durch konkrete Anwendung im schulischen Kontext erfahrbar zu machen. Gleichzeitig binden sie, für US-

amerikanischen Definitionen typisch, die pädagogischen Potenziale des Service Learning ein.

Diese Definitionen und Qualitätsstandards von Service Learning-Angeboten machen gleichzeitig den Unterschied zu den eng verwandten Konzepten der ehrenamtlichen Tätigkeit (engl. community service) und des (Schul)Praktikums (engl. internship) deutlich. Diese besitzen keine oder nur eine partielle curriculare Einbindung der praktischen Tätigkeit und ein begrenztes Maß an Mitspracherecht bei der Gestaltung des Service (FURCO & BILLIG 2002; REINMUTH & EIKEL 2006; SPRAUL 2009). Bezogen auf die LehrerInnenbildung erfolgt die Unterscheidung wie folgt:

Tabelle 3: Unterscheidung von ehrenamtlicher Tätigkeit, Service Learning und Schulpraktikum in der LehrerInnenbildung - (eigene Darstellung nach ANDERSON & ROOT 2010, S. 25)

Vorgesehene Lernziele	Ehrenamt	Service Learning in der Lehrerbildung	Traditionelles Schulpraktikum
Möglichkeiten zum strukturierten und theoriegeleiteten Lernen	Nein	Ja	Ja (Mitunter)
Unterstützung der Gemeinde/Schule	Ja	Ja	Mitunter
Mitsprache der LehramtsstudentInnen	Mitunter	Ja	Mitunter

Der universitären LehrerInnenbildung wird bei der Integration und Umsetzung von zivilgesellschaftlichem Engagement eine Sonderstellung eingeräumt (DUNDER 2010; SLIWKA 2007; ANDERSON und ROOT 2010). Hier werden Service Learning-Projekte nahezu ausschließlich in enger Zusammenarbeit mit pädagogischen Partnerorganisationen koordiniert und durchgeführt. Schulen stellen dabei besonders gut geeignete und interessante Kooperationspartner dar. Die praxisnahen Herausforderungen und Probleme der Schulen und des Unterrichts bilden dabei das Fundament der Lehrveranstaltungen. Die Fragen und Probleme werden in Seminaren von den StudentInnen auf theoretischer Basis untersucht und hinterfragt. Anschließend wird ihnen die Möglichkeit geboten, die erlernten wissenschaftlichen Theorien und empirischen Forschungsergebnisse in konkret-authentischen Problemkontexten anzuwenden. Diese systematische und theoriegeleitete Anwendung von neu erlangtem Wissen in den konkreten Problemkontexten der Schulen ist dabei als zentrales Merkmal von Service Learning in der LehrerInnenausbildung zu betrachten (SLIWKA 2007b; DUNDER2010; SLIWKA & KLOPSCH 2012).

„Studierenden erlaubt Service Learning eine wissenschaftliche Thematik zu durchdringen, die Anwendbarkeit von empirischen Befunden und wissenschaftlichen Theorien zu

durchdenken, um umgehend das eigene praktische Handeln vor Ort auf der Basis wissenschaftlicher Konzepte zu reflektieren. [...] So können Unterrichts- und Schulentwicklungsprojekte bearbeitet werden, für die im Alltag von Lehrern wenig Zeit bleibt.“ (SLIWKA 2007b, S. 97)

Berichte aus der US-amerikanischen LehrerInnenbildung zeigen, dass sich durch eine gelungene Integration von Service Learning in die universitäre LehrerInnenbildung ausgewogene Kooperationen zwischen Hochschule und Schule entwickeln können, von denen alle Beteiligten profitieren (HARWOOD & LAWSON 2001). Jedoch darf bei dieser Betrachtung nicht unerwähnt bleiben, dass eine gelungene Kooperation und Umsetzung große Einsatzbereitschaft von allen Beteiligten einfordert:

„Developing successful collaborative service-learning ventures requires willing participants, continual monitoring and refining, and hard work. Truly rich collaborations are built on a base of solid communication and feature interpersonal trust and willingness to share responsibilities, criticism, and acclaim.“ (HARWOOD & LAWSON 2001, S. 234)

SLIWKA (2013, S. 36) benennt als Qualitätsmaßstäbe von Service Learning in der Hochschullehre die drei „R“: *Reality, Reciprocity, Reflection*. Zusammengefasst bedeutet dies, dass der Service sich an realen Problemen und echten Herausforderungen von Bildungsinstitutionen oder Bildungsprogrammen von NGOs orientieren sollte, dass alle Beteiligten von dem Engagement durch ein gegenseitiges „Geben“ und „Nehmen“ profitieren sollten und dass die wissenschaftlichen Inhalte aus den Seminaren und deren praktische Umsetzung im schulischen Lernsetting durch eine systematische Reflexion verknüpft werden sollten.

Ein alternativer und im Forschungsdesign dieser Arbeit berücksichtigter Ansatz zur Integration von Service Learning in die LehrerInnenbildung ist die konkrete Anwendung des Lehr-Lern-Konzeptes im Unterricht. Bei diesem in der deutschen Literatur bislang unbeachteten Ansatz lernen die StudentInnen die Merkmale und Qualitätsstandards von Service Learning im Seminar kennen, um diese im Anschluss an den Schulen praktisch anzuwenden. Ziel dieser Lehrveranstaltungen ist es, den StudentInnen das notwendigen ExpertenInnen- und Erfahrungswissen zu vermitteln, das sie für die spätere Anwendung und Implementierung der Unterrichtskonzeption in ihre zukünftige und eigenständige Berufspraxis benötigen (ANDERSON ET AL. 2009, S. 3). Dieses Konzept wird in den USA zumeist in Kooperation mit bereits berufstätigen LehrerInnen umgesetzt. Einerseits wird so die weitreichende Berufserfahrung der LehrerInnen genutzt. Andererseits greift man auf die große Motivation der StudentInnen und deren zumeist zeitlich größeren Kapazitäten zurück, um für die anspruchsvolle Umsetzung der Methode Synergieeffekte zu entwickeln (ANDERSON ET AL. 2009, S. 3). Dass diese Kooperation als überaus sinnvoll zu bewerten ist, beweisen die Interviews mit beteiligten LehrerInnen. Diese berichteten, dass viele Service Learning-Projekte ohne die Unter-

stützung der StudentInnen niemals umgesetzt oder in einem viel kleineren Umfang und in geringerer Qualität zu einem Ende geführt worden wären (ANDERSON & ROOT 2010). Basierend auf Erfahrungsberichten aus diesen Kooperationsprojekten entwickelten HARWOOD und LAWSON (2001) zehn grundlegende Merkmale für eine erfolgreiche Kooperation zwischen den DozentInnen, StudentInnen und LehrerInnen.⁸

„When these elements are applied, the results for all partners can be tremendously rewarding and revitalizing.“ (HARWOOD & LAWSON 2001, S. 246)

2.2 Historische und lerntheoretische Entwicklungslinien

Die Idee, gemeinnützige Arbeit unmittelbar in den Unterricht zu integrieren, stammt ursprünglich aus den USA. Sie basiert auf der Vereinigung zweier nach wie vor lebendiger US-amerikanischer Traditionen - dem freiwilligen und ehrenamtlichen Engagement der US-BürgerInnen in ihren Gemeinden (*community service*) und dem in Schulen und Hochschulen traditionell verankerten, pädagogischen Grundprinzip des Erfahrungslernens (*experiential learning*).

Entscheidend inspiriert wurde diese Vereinigung durch die Ideen des Philosophen, Pädagogen und Sozialkritikers JOHN DEWEY (1859-1952). Aus diesem Grunde wird DEWEY wiederholt als Inspirationsquelle für Service Learning angeführt. Seine Theorien sowie die weiterer VertreterInnen des reformpädagogisch ausgerichteten „Progressivist Movement“ können als Keimzellen einer nordamerikanischen „Kultur der Kooperation zwischen Schule und Gemeinde“ (SLIWKA 2004, S. 34) bezeichnet werden und somit als theoretischer und praktischer Unterbau für die Entstehung von Service Learning.⁹

DEWEY suchte als Gegenbewegung zu den traditionellen amerikanischen Erziehungsgedanken Anfang des 20. Jahrhunderts nach einer sinnstiftenden Verbindung von Theorie und Praxis im Unterricht und propagierte das Prinzip des „*learning by doing*“. Die Abkehr von starren Verhaltensformen und Curricula im Blick und in der Absicht, die Schule in das tatsächliche Leben der SchülerInnen zu integrieren, untermauerte DEWEY

⁸ Zehn grundlegende Merkmale für eine erfolgreiche Kooperation nach HARWOOD & LAWSON (2001): Klare und offene Kommunikationsstrukturen; Gemeinsame Vereinbarung von Projektzielen; Kompetenzcheck aller Beteiligten zur Nutzung von Synergieeffekten; Klärung der Erwartungshaltungen an die KooperationspartnerInnen; Klärung der Erwartungshaltungen an die KooperationspartnerInnen; Sensibilität gegenüber den KooperationspartnernInnen; Klärung von Haftungs- und Verantwortungsfragen; Vorbereitung der SchülerInnen auf ihren Service; Reflexion; Anerkennung und Würdigung; Projektevaluation

⁹ Im Jahre 1889 gründete Jane Addams Hull House, eine soziale Einrichtung im von italienischen Immigranten geprägten Stadtteil Near Westside in Chicago. Zusammen mit Ellen Gates Starr entwickelt sie dort ein pädagogisches Konzept, dass von Daynes und Longo (2004, S. 5) zu Recht als „pioneering work“ in Bezug auf die spätere Entwicklung von Service Learning bezeichnet wird. Es basiert auf drei Grundprinzipien: “[...] to teach by example, to practice cooperation, and to practice social democracy, that is, egalitarian, or democratic, social relations across class lines” (KNIGHT 2005, S. 182). Es handelt sich also um einen sehr praxisorientierten Ansatz, der die später weiterentwickelten Grundideen der Reform- und Demokratiepädagogik bereits beinhaltet.

als erster das theoretische Konzept der „*experimental education*“, dessen Kerngedanken er in zwei Schlüsselwerken der internationalen Reform- und Demokratiepädagogik - „*Democracy and Education*“ (1916a) und „*Experience and Education*“ (1938) - verdeutlichte. Gemäß DEWEYS Ansatz wird Wissen im Handeln aufgebaut und interaktiv durch untersuchendes, neugieriges, experimentierendes Verhalten konstruiert. Er versteht Lernen als aktiven Vorgang, der eine eigene äußere Wirklichkeit und Erkenntnis nur durch eigene Handlungsprozesse entstehen lässt. In diesem Zusammenhang betrachtete er Schule nicht als isolierten, sondern integralen Bestandteil der unmittelbaren Lebensumwelt und lokalen Gemeinschaft, in der die SchülerInnen im Sinne eines demokratiepädagogischen Ansatzes als aktive und gleichberechtigte PartnerInnen ernst genommen und Partizipation, bürgerschaftliches Engagement und Selbstverantwortung gefördert und geübt werden sollen. Er propagiert somit lerntheoretische Konzepte, die für die Entstehung von Service Learning fundamental sind - das Erfahrungslernen, die Demokratiepädagogik und die Förderung von bürgerschaftlichem Engagement.

Diese Konzepte werden nachfolgend als am Anfang des 20. Jahrhunderts startende und aufeinander zulaufende Entwicklungslinien historisch und lerntheoretisch nachgezeichnet. Sie kreuzen sich Mitte der 1980er Jahre - dem Zeitpunkt der endgültigen Entstehung von Service Learning.

2.2.1 Experiential Education

„Ein Gramm Erfahrung ist besser als eine Tonne Theorie, einfach deswegen, weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat.“ (DEWEY 1916b, S. 193)

Wesentliche Kennzeichen der Experiential Education JOHN DEWEYS sind Kontinuität und Wechselwirkung. Die Kontinuität ist in diesem Zusammenhang als Ausrichtung auf ein zukunftsorientiertes und lebenslanges Lernen zu verstehen. Die Wechselwirkung soll im Sinne DEWEYS als „situiertes Lernen“ verstanden werden, in dem Gelerntes in authentischen und zumeist außerschulischen Lernanlässen in Anwendung gebracht wird (BERNHARDT 2008, S. 4). DEWEY lehnt sich hier an die Erziehung der griechischen Antike an, wo in der aktiven Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Inhalten Geist und Körper nicht voneinander getrennt, sondern als lebendige Lerneinheit verstanden werden. Der so überwundene Dualismus von Geist und Körper führt auf diese Weise zu einem sinnstiftenden Arbeiten und „zur Verantwortlichkeit für sinnvollen und schönen Gebrauch der körperlichen Kräfte“ (DEWEY 1916b, S. 189). Gleichzeitig weist DEWEY darauf hin, dass die bloße Beschäftigung mit einem Sachverhalt noch nicht als Erfahrung bezeichnet werden darf.

„Erst wenn eine Betätigung in ihre Folgen hineinverfolgt wird, wenn die durch unser Handeln hervorgebrachte Veränderung zurückwirkt auf uns selbst und in uns Verände-

rung bewirkt, dann gewinnt die Veränderung an Sinn und Bedeutung; dann lernen wir etwas.“ (DEWEY 1916b, S. 187)

Für DEWEY ist diese hier beschriebene Reflexion des Handelns und der Erfahrung zentraler Bestandteil des Lernprozesses. Es geht ihm um die genaue Betrachtung dessen, was zwischen Handlung und dem erzielten Ergebnis geschehen ist, und die Fragestellung, inwiefern Ursache und Wirkung, Handlung und Erfolg miteinander verknüpft sind. Er nennt dies „denkende“ Erfahrung, die im Unterricht eine planmäßige Berücksichtigung finden müsse, damit das Erlebte verstanden und erklärt werden kann und somit anschlussfähiges Wissen bei den SchülerInnen entsteht. Eine unterrichtliche „Pflege“ und Anleitung von Reflexionsprozessen bei den SchülerInnen führt demnach zu einem verantwortlichen Handeln, da somit Routinen oder Planlosigkeit bei Handlungsprozessen Einhalt geboten werden kann (DEWEY 1916b, S. 193–194). Diese Einsicht hat im Lernkreis von KOLB (1984) und späteren Modellen des Erfahrungslernens weiterführende Anwendung gefunden. Hier „[...] beginnt Lernen mit einer konkreten Erfahrung und führt über reflektierte Beobachtungen zu abstrakten Konzepten, die aktiv getestet werden, was zu einer neuen Erfahrung auf einer höheren Ebene führt“ (SLIWKA 2007, S. 96).

DEWEY plädiert in diesem Zusammenhang für eine sinntragende Einbindung der unterrichtlichen Tätigkeiten, für eine konkrete Zuordnung des Tuns zu einem bestimmten Zweck (DEWEY 1916b, S. 191). Er tritt gegen den erzieherischen Trugschluss an, dass Beziehungen und Zusammenhänge unterrichtlicher Inhalte auch ohne die bewusste Verknüpfung von Handeln und Denken erkannt werden können. Für DEWEY heißt Denken, Fragen zu stellen, nach Hintergründen zu suchen und das Denken eines/einer jeden Schülers(In) als Forschungsprozess zu verstehen, „[...] selbst, wenn das, wonach er sucht, bereits der ganzen übrigen Welt restlos und zweifelsfrei bekannt ist“ (ebd., S. 198). Es geht ihm um eine Abfolge von Lernschritten, die heute in den Begriff des „Forschenden Lernens“ übersetzt werden kann: das Erkennen eines konkreten Problems, die Formulierung von Fragen und Hypothesen, die Erprobung und Beobachtung der „in Aussicht genommenen Lösung“ und die „Ausarbeitung eines naheliegenden Schlusses [...]“ zur Verifizierung oder Falsifizierung der Hypothese (ebd.). DEWEY sieht es als Kernaufgabe der Schule, diese Denkgewohnheiten und -fähigkeiten bei den SchülerInnen zu entwickeln, und propagiert zugleich, dass es im Unterricht zu einer Vereinigung des Erwerbs von Fertigkeiten, Kenntnissen und der Übung des Denkens kommen müsse. Dieser ganzheitliche Ansatz bedeutet für den Unterricht, dass die dargebotenen Lernsituationen die SchülerInnen herausfordern, motivieren und an bereits vorhandenes Wissen anschließen sollen. Dabei ist es entscheidend, so betont DEWEY, „dass wir zwischen echten oder vorgetäuschten oder angeblichen Problemen deutlich unterscheiden, [...] da die Probleme der Schule häufig nicht die der SchülerInnen sind“ (DEWEY 1916b, S. 205, 208). Es ist diese Suche nach realen Problemen, die nach DE-

WEYS Auffassung aus der lebensfremden Atmosphäre der Schule hinausführt. Drei Vorteile bringen diese aktive und lebensnahe Form des Lernens und die Auseinandersetzung mit Problemen des „normalen Lebens“ mit sich. Erstens werden die Notwendigkeit des Lernens und der Nutzen des Wissens dem (der) betroffenen SchülerIn unmittelbar ersichtlich. Zweitens führt der konkrete Anwendungsbezug zu einem nachhaltigeren Lernprozess. Drittens kommt es zu einer höheren persönlichen Involviertheit und größerem Engagement der Lernenden im Lernprozess (vgl. SEIFERT 2011, S. 28–29).

SEIFERT betont, warum Service-Learning in vielen Aspekten auf die lerntheoretischen Ideen DEWEYS zurückzuführen ist:

„Kerngedanke des Service-Learnings 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 Inhalten gesetzt.“ (SEIFERT 2011, S. 30)

Somit ermöglicht Service Learning als ganzheitliches Lernkonzept den Lernenden, den gesamten Lernkreis des Erfahrungslernens zu durchlaufen und hinsichtlich ihrer persönlichen, sozialen und akademischen Entwicklung zu profitieren (vgl. SLIWKA 2007b, S. 96).

2.2.2 Civic Education

Die Idee einer Demokratiepädagogik und der Förderung von bürgerschaftlichem Engagement in der Schule stammt ebenfalls aus den USA.¹⁰ OELKERS (2009, S. 33) begründet dies aus der Tatsache, dass nur in den Vereinigten Staaten die Pädagogik von der demokratischen Gesellschaft aus gedacht worden ist.¹¹ Hier etablierte sich bereits Ende

¹⁰ Bereits ALEXIS DE TOCQUEVILLE (1805-1859) berichtet in seiner „American Journey“ (1831) von einer bemerkenswerten Bereitschaft der US-Amerikaner zu bürgerschaftlichem Engagement TOCQUEVILLE 1996.

¹¹ Diese US-amerikanische Kultur der gegenseitigen Unterstützung setzt sich im 20. Jahrhundert insbesondere in Krisenzeiten und durch die Initiative diverser US-amerikanischer Präsidenten fort. BERNHARDT 2008 beschreibt in ausführlicher Form wie zuerst Präsident F.D. Roosevelt im Rahmen der Great Depression das Civilian Conservation Corps (1933) und John F. Kennedy das Peace Corps (1961) gründen, um die Institutionalisierung gegenseitiger lokaler, nationaler und auch internationaler Hilfe in vor allem ökonomisch schwierigen Zeiten voranzutreiben. Diese erfolgreichen Programme bilden Anlass für die Gründung weiterer National Service Programme, die sich auch im sozialen und kulturellen Bereich engagieren. Beispielhaft seien hier die Volunteers in Service to America (VISTA) aus dem Jahre 1964 und das National Student Volunteer Program (1971) genannt (vgl. ADLOFF 2001, S. 3; REINMUTH & EIKEL 2006; SLIWKA 2004) „Volunteering“ entwickelte sich somit schrittweise zu einem Kennzeichen der amerikanischen Kultur, das durch die gezielte Einbindung von Studierenden

des 19. Jahrhunderts ein pädagogisches Ideal, das Erziehung bewusst mit Demokratie und der Förderung von freiwilligem Engagement verband. Schulen und Hochschulen wurden im Sinne DEWEYS als integraler Bestandteile der lokalen Gemeinschaft betrachtet. Die SchülerInnen und StudentenInnen sollen im Sinne eines demokratiepädagogischen Ansatzes als gleichberechtigte PartnerInnen ernst genommen und Partizipation, bürgerschaftliches Engagement und Selbstverantwortung gefördert werden (DEWEY 1916b, S. 7–8). Demokratie wird in diesem Zusammenhang also nicht nur als Systembegriff und Herrschafts- oder Regierungsform verstanden, sondern vorrangig als Handlungs- und Verhaltensbegriff, der Demokratie als Lebensform beschreibt. Im Rahmen der pädagogischen Vermittlung dieser Lebensform herrscht ein breiter Konsens darüber, dass die hierfür notwendige Demokratiekompetenz, zu der kritische Entscheidungsfindung, selbstständiges Denken und Handeln ebenso wie Toleranz, Empathie und Solidarität, Verantwortungsübernahme und Kompromissfähigkeit gehören, nicht angeboren sein kann und nur durch eine aktive Anwendung erlernt wird (HIMMELMANN 2007; vgl. SEIFERT & NAGY 2012, S. 288; vgl. SLIWKA 2008, S. 114). Diese handlungsorientierte Verknüpfung von Engagement und Lernen in gemeinwohlorientierten und demokratisch organisierten und gestalteten Projekten mit tatsächlichem Nutzen für die Gemeinde wird in den USA als „Civic Education“ bezeichnet und heute noch mit großem Einsatz gefördert. So schlossen sich zum Beispiel im Jahre 2003 fünfzig namhafte US-WissenschaftlerInnen zusammen, um das einflussreiche Positionspapier „The Civic Mission of School“ zu formulieren, das unter anderem die Förderung der „Civic Skills“ im Land vorantreiben sollte.

“Civic skills are the abilities necessary to participate as active and responsible citizens in democracy. They are necessary for critical thinking and collective action, and they include speaking, listening, collaboration, community organizing, public advocacy, and the ability to gather and process information.” (CIVIC MISSIONS OF SCHOOLS 2003, S. 16)

Auch in anderen englischsprachigen Ländern ist "active citizenship", also die Befähigung, als BürgerIn demokratisch zu handeln, ein zentrales Bildungsziel. Insbesondere das britische Bildungssystem hat dies durch die Einführung des Kernfaches „citizenship“ im Jahre 2000 zu einer der Hauptaufgaben von Schule deklariert. Die drei Kernbereiche dieser „citizenship education“ lauten:

- „social and moral responsibility“: die Wahrnehmung der eigenen Verantwortung für die Gesellschaft,

in gemeinnützige Dienste, über die Campus Outreach Opportunity League (COOL; 1984) und wenig später Campus Compact (1985) für die Hochschule weiterentwickelt werden konnte.

- „community involvement“: das Handeln im und für das Umfeld, in dem SchülerInnen leben,
- „political literacy“: die kognitive Fähigkeit, politische Sachverhalte zu verstehen und zu interpretieren (CRICK 1998, S. 13; SLIWKA 2008, S. 48–49).

Die Hauptintention dieses Ansatzes ist es, die SchülerInnen zu einer aktuellen wie auch zukünftigen aktiven, demokratischen Partizipation in Staat und Zivilgesellschaft zu befähigen und zu motivieren. Zur pädagogischen Umsetzung einer pädagogischen Partizipation müssen nach EIKEL (2007) drei Handlungsformen im Unterricht berücksichtigt werden, die sich auch im Service Learning wiederfinden (EIKEL 2007b, S. 16–20):

1. (politische) Mitbestimmung und Mitentscheidung,
2. (demokratische) Mitsprachen und Aushandlung,
3. (aktive) Mitgestaltung und Engagement.

Wohl auch aus diesem Grunde wird in den USA seit Anfang der 1990er Jahre Service Learning vermehrt zur Förderung dieser demokratiepädagogischen Elemente eingesetzt und zur aktiven Beteiligung von SchülerInnen an relevanten und lebensweltbezogenen Problemen und Aufgaben genutzt.¹² Dabei ist es weniger die soziale Wohlfahrt, die im Vordergrund steht, als vielmehr „die Idee, dass Bürger/innen in einem freien Staat auf die wechselseitige Übernahme von Verantwortung angewiesen und dass demokratische Rechte ohne entsprechende Pflichten nicht nachhaltig sein können“ (SLIWKA 2008, S. 43). Mittlerweile ist die Förderung des freiwilligen Engagements in allen Bundesstaaten der USA curricular verankert.¹³

Das deutsche bildungspolitische Interesse an der Förderung von bürgerschaftlichem Engagement ist vergleichsweise jung. Im Jahre 2010 hat die Bundesregierung unter Federführung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012) die Nationale Engagementstrategie als Basis für eine gemeinsame und aufeinander abgestimmte Engagementförderung aller Ressorts beschlossen. Ziel dieser Initiative ist es, SchülerInnen eine Entwicklung zu aktiven und an Zivilgesellschaft interessierten StaatsbürgerInnen zu ermöglichen (NATIONALES FORUM FÜR ENGAGEMENT UND

¹² Waren es im Jahre 1984 noch 27 Prozent der High Schools, die den SchülerInnen die Möglichkeit für ein freiwilliges Engagement boten, so waren es im Jahre 1999 83 Prozent (YOUNISS & YATES 1999, S. 1) und im Jahre 2008 86 Prozent (CORPORATION FOR NATIONAL AND COMMUNITY SERVICE 2008, S. 10).

¹³ In der Diskussion um die teilweise beeindruckenden Zahlen des schulischen und studentischen Engagements in US-amerikanischen Gemeinden darf nicht unberücksichtigt bleiben, dass in diesen Institutionen häufig „eine Politik der Institutionalisierung des Engagements“ betrieben wird und SchülerInnen als auch StudentenInnen durch „[...]die feste Einfügung des freiwilligen Engagements ins Curriculum[...]“ (ADLOFF 2001, S. 36) eben nicht freiwillig, sondern automatisch einer gemeinwohlorientierten Tätigkeit nachkommen.

PARTIZIPATION 2012, S. 7). Schulen werden in diesem Zusammenhang als entscheidende Orte betrachtet.

„Schulen haben die Aufgabe, Schüler als aktive und verantwortliche Mitglieder in die Gemeinschaft einzuführen.“ (SCHRÖTEN 2011, S. 16)

Insbesondere den lokalen Gemeinschaften des außerschulischen Umfeldes werden dabei große pädagogische Potenziale zugesprochen, damit Demokratie verstanden und demokratisches Handeln eingeübt werden kann (vgl. DEWEY 1916b, S. 7-8; SLIWKA 2008, S. 22; FRANK ET AL. 2009, S. 155).

2.2.3 Genese von Service Learning

Aus der Zusammenführung der beschriebenen lerntheoretischen und konzeptionellen Entwicklungslinien ist Mitte der 1980er Jahre in den USA Service Learning erwachsen. Seitdem kann von einer ernstzunehmenden und systematischen Umsetzung des Lehrkonzepts gesprochen werden. Initiale Wirkung bei der nachhaltigen Implementierung von Service Learning in die US-amerikanische Pädagogik wird den beiden bereits erwähnten universitären Organisationen COOL (1984) und Campus Compact (1985) zugesprochen. In der bewussten Absicht, universitäre Lehre und Community Service in Lehrveranstaltungen zu verbinden und curricular zu verankern, treten diese Organisationen erfolgreich mit ihrer Initiative gegen das weitläufige Vorurteil der damaligen Zeit an, die StudentInnen seien faul und nicht zu gemeinnütziger Arbeit bereit (BERNHARDT 2008, S. 7). In den 1990er Jahren trägt wiederum die Politik entscheidend zur Verbreitung von Service Learning an Schulen und Hochschulen bei. Die Verabschiedung des „National and Community Service Act“ (SENATE AND HOUSE OF REPRESENTATIVES OF THE UNITED STATES OF AMERICA 1990) im Jahre 1990 bildet eine wichtige gesetzliche Grundlage für die Ausbreitung von Service Learning Programmen auf nationaler Ebene, die mit dem 1993 verabschiedeten „National Service Trust Act“ (SENATE AND HOUSE OF REPRESENTATIVES OF THE UNITED STATES OF AMERICA 1993) eine noch stärkere Expansion erfahren. Inzwischen hat diese Politik der Institutionalisierung zu einer Verbreitung von Service Learning in allen 50 Bundesstaaten geführt. Jährlich nehmen über eine Million SchülerInnen an Service Learning-Programmen teil. Im Jahre 2008 boten 24 Prozent der US-amerikanischen Schulen und etwa 40 Prozent aller Hochschulen Service Learning-Programme an (CAMPUS COMPACT 2008; NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL 2010). Service Learning gewinnt auch über die US-amerikanischen Grenzen hinaus an Bedeutung und ist inzwischen in mehr als 20 Ländern (z.B. England, Irland, Singapur, Mexiko, Südafrika, Chile, Argentinien) integraler Bestandteil der Schul- und Hochschulbildung (FURCO 2009).

2.2.4 Service Learning in Deutschland

Bei der Entwicklung von Service Learning in der deutschen Bildungslandschaft muss zeitlich und auch strukturell zwischen Schule und Hochschule unterschieden werden. Auf schulischer Ebene beginnt die Geschichte des Service Learning im Jahr 2001 durch ein Pilotprojekt der Freudenbergstiftung im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Bundesweit erprobten zehn Schulen unterschiedlicher Schulformen erfolgreich die Unterrichtskonzeption und legten den Grundstein für die Etablierung des Netzwerkes „Service Learning - Lernen durch Engagement“. Inzwischen sind mehr als 100 Schulen aus 14 Bundesländern aktive Mitglieder des Netzwerkes, die von der Geschäftsstelle und den regionalen Kompetenzzentren strukturierte Beratung und Unterstützung bei der Umsetzung von Service Learning-Projekten erfahren (NETZWERK SERVICE LEARNING 2015). Eine zweite Service Learning-Initiative bildete sich im Jahre 2009 unter der Schirmherrschaft der genossenschaftlichen WGZ Bank. Die räumlich auf Nordrhein-Westfalen beschränkte Initiative nennt sich „sozialgenial - Schüler engagieren sich“ und konnte, auch durch finanzielle Unterstützung der WGZ Bank, 440 Schulen und insgesamt 26.630 SchülerInnen für sich gewinnen, die sich in 990 Schulprojekten engagierten (AKTIVE BÜRGERSCHAFT E.V. 2013, S. 9).¹⁴ Die Statistiken der Initiative zeigen, dass Service Learning von allen Schulformen gut angenommen wird.¹⁵ Dabei engagierten sich die SchülerInnen in nahezu allen Unterrichtsfächern in den vom Verein für „Aktive Bürgerschaft“ festgelegten Handlungsfeldern für bürgerschaftliches Engagement: „Werte und Bildung“, „Integration und Teilhabe“, „Demokratie und Frieden“ und „Umwelt und Ressourcenschutz“.¹⁶ Das Fach „Erdkunde“ bleibt in den Statistiken unerwähnt. Es wurde von den Autoren der Studie wohlmöglich den MINT-Fächern zugeordnet, in welchen 14,1 % aller Service Learning-Projekte durchgeführt wurden. In den Fächern Ethik, Religion und Sport¹⁷ wird Service Learning am häufigsten mit dem Unterricht verknüpft. Insgesamt fanden nur 11,7 % der Projekte im Fachunterricht statt. Der Großteil der Projekte konnte Wahlpflichtkursen (28 %) und projektorientierten AGs (17,6 %) zugeordnet werden (AKTIVE BÜRGERSCHAFT E.V. 2013, S. 6 f.).

¹⁴ Stand: 30. April 2013

¹⁵ Von den 440 teilnehmenden Schulen waren 13,5% Realschulen, 14,8% Gymnasien, 11,8% Hauptschulen, 22,7% Berufskollegs, 25,8 % Gesamtschulen und 4,9 % Förderschulen.

¹⁶ Die hier benannten Handlungsfelder sind ein Systematisierungsversuch des Vereins für „Aktive Bürgerschaft“, um die Herausforderungen einer modernen Gesellschaft in unterschiedliche Möglichkeiten bürgerschaftlichen Engagements zu ordnen (NÄHRlich & POLTERAUER 2011, S. 92).

¹⁷ Diese drei Fächer werden in der Statistik zu einer Gruppe zusammengefasst. Sie machen 27,5 % aller Projekte aus. - Politik und Sozialwissenschaften 24,6 % - Sprachen, Deutsch, Kunst, Musik 18,9 % - MINT-Fächer 14,1 %

An deutschen Hochschulen führte HOFER¹⁸ Service Learning erstmals im Jahre 2003 an der Universität Mannheim ein (HOFER 2007). Im Jahre 2005 wurde UNIAKTIV als „Zentrum für gesellschaftliches Lernen und soziale Verantwortung“ an der Universität Duisburg-Essen gegründet. Es stellte die erste Koordinationsstelle für ein strukturelles und curricular verankertes Service Learning-Programm an einer Hochschule in Deutschland dar (KREIKEBAUM 2009).¹⁹ Mit der Gründung des Hochschulnetzwerks „Bildung durch Verantwortung“ im Jahre 2009 folgten weitere deutsche Universitäten dem Trend, ihr Standortprofil durch Engagement für bürgerliche Bildung und soziale Zwecke zu erneuern und aufzuwerten (FURCO 2009). Beispielsweise nutzt das „Professional Center“ der Universität zu Köln seit 2010 Service Learning, um Studierende ganz bewusst auf die Arbeitswelt vorzubereiten und gleichzeitig universitäres Lernen mit sozialem Engagement zu verbinden (BACKHAUS-MAUL & ROTH 2013). Somit trägt Service Learning neben der Ausbildung von sozial verantwortlichen und hochqualifizierten Berufseinsteigern auch zur Aufwertung der jeweiligen Ausbildungsstandorte bei. Die gezielte Anwendung von Service Learning im Rahmen der LehrerInnenbildung ist allerdings bislang in der deutschen Hochschullandschaft nur ansatzweise zu erkennen. An vereinzelten Hochschulstandorten werden zwar auf Service Learning basierende Didaktikveranstaltungen angeboten, jedoch fehlt mit Ausnahme von DUNDER und WAHLE (2010), die ein Seminar „Theorien und Modelle des Projektlernens“ zum Theorie-Praxis-Transfer in der LehrerInnenbildung beschreiben, jegliche theoretische oder institutionalisierte Umsetzung von Lernen durch Engagement in der LehrerInnenbildung, wie sie in den USA bereits seit Jahren üblich ist (ANDERSON ET AL. 2001; ANDERSON & ROOT 2010).

2.3 Forschungsstand

Empirische Befunde für die Wirksamkeit eines pädagogischen Konzeptes sind entscheidende Einflussgrößen, um Dynamik und Anerkennung von pädagogisch innovativen Ideen zu erhöhen. Dementsprechend sieht sich auch Service Learning der Frage ausgesetzt, ob sich der in Praxisratgebern vielfach beschriebene „Mehrwert“ des Unterrichtskonzeptes auch empirisch belegen lässt - und wenn ja, um welche Vorteile es sich beim Einsatz von Service Learning handelt. Diese Fragestellung hat auch für den empirischen Teil dieser Arbeit elementare Bedeutung, da sie ebenfalls nach den Möglichkeiten und Hemmnissen des Unterrichtskonzeptes im geographiedidaktischen Kontext fragt.

¹⁸ Für die Einführung von Service Learning-Seminaren an der Universität Mannheim gewann MANFRED HOFER als Erster den „Jimmy und Rosalynn Carter Partnership Award for Campus-Community Collaboration“.

¹⁹ Andere Universitäten folgten dem Duisburg-Essener Modell in den darauffolgenden Jahren - beispielsweise Kassel im Jahre 2011.

Die Forschungsergebnisse zu Service Learning stammen vornehmlich aus den USA. Service Learning wurde dort vor allem aus allgemeinpädagogischer Perspektive intensiv erforscht. Im deutschen Sprachraum sind noch Forschungsdefizite zu konstatieren. Lediglich drei Studien setzen sich intensiv mit dem Thema Service Learning auseinander: SPECK ET AL. (2013) und SEIFERT (2011)²⁰ für den Schul- und REINDERS (2010) für den Hochschulbereich. SPECK ET AL. (2013) untersuchten im quantitativen Teil in ihrer Wirkungsstudie 2000 SchülerInnen der Klassen 8 und 9 an 43 Schulen in Nordrhein-Westfalen.²¹ Es ist die einzige repräsentative Untersuchung zu Service Learning an deutschen Schulen. Die in dieser Arbeit beschriebene Zusammenführung von Service Learning und Geographieunterricht ist bislang - unabhängig von der Herkunft der Forschungsergebnisse - nicht empirisch untersucht worden.

Die Aussagekraft der bisherigen Wirkungsstudien zum Thema Service Learning wurde wiederholt kritisch diskutiert. Beispielsweise hat das US Department of Education das Forschungsdesign vieler Wirkungsstudien zum Thema Service Learning, die dazugehörigen Forschungsergebnisse und die beschriebenen Auswirkungen der pädagogischen Intervention nach einem festgelegten Kriterienkatalog untersucht und hinsichtlich ihrer wissenschaftlichen Aussagekraft bewertet und kategorisiert. Von 68 im K-12-Bereich²² durchgeführten Studien entsprachen dabei nur 25% den Anforderungen des US Department of Education, welches das Problem der uneinheitlichen Definition von Service Learning, fehlende Vergleichsgruppen in den Erhebungen und den Mangel an repräsentativen Umfragen und Längsschnittstudien in der Erforschung der Lehrform bemängelt (vgl. SEIFERT 2011, S. 62). Die Darstellung und Bewertung bisheriger Studien bedarf dementsprechend einer differenzierten und ebenfalls kritischen Betrachtungsweise.²³

Die Vergleiche bisheriger Wirkungsstudien zeigen zudem, dass der entscheidende Einflussfaktor auf die Wirkung von Service Learning und die damit verbundenen Lernerfolge der SchülerInnen die Qualität der umgesetzten Service Learning-Projekte ist. Die Berücksichtigung der Qualitätsstandards²⁴ und die eindeutige Verbindung von Service und Learning sind dementsprechend für die Effektstärke von Service Learning maßge-

²⁰ SEIFERT (2011) forschte jedoch auch im US-amerikanischen Raum. Sie erhob in Experteninterviews, wie und warum US-amerikanische Lehrer Service Learning für Kinder und Jugendliche aus riskanten Lebenslagen zur Resilienzförderung einsetzen.

²¹ SPECK ET AL. erhoben (2013) in einem quasiexperimentellen Zwei-Gruppen-Prä-Post-Design.

²² K-12 ist ein zusammenfassender Begriff für den primären und sekundären Bildungsbereich in den USA.

²³ FURCO und ROOT (2010, S. 16) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Service Learning dementsprechend nur dann von mehr LehrerInnen und Schulen angenommen werden könne, wenn die zukünftigen Untersuchungen, den Status von Service Learning als faktengestütztes pädagogisches Konzept stützen würden.

²⁴ Die aktuellsten Qualitätsstandards aus dem US-amerikanischen Kontext wurden von der RMC Research Corporation veröffentlicht. Sie spielen insofern eine wichtige Rolle, als dass Sie auch dazu entwickelt wurden, um eine empirische Überprüfbarkeit der jeweiligen Indikatoren zu gewährleisten und eine Vergleichbarkeit von Forschungsprojekten erzielen zu können RMC Research Cooperation 2008.

bend (FURCO & BILLIG 2002; BILLIG 2009; BILLIG & WEAH 2008; FURCO & ROOT 2010; SPECK ET AL. 2013).

Für den Schulbereich stellen die nachfolgend beschriebenen Wirkungsstudien eine ausgewählte Zusammenstellung aus dem „fact sheet“ der RMC Research Corporation (RMC RESEARCH COOPERATION 2007) und dem Forschungsbericht von FURCO und ROOT (2010) dar. Für den Hochschulbereich und die LehrerInnenausbildung im Speziellen werden bedeutsame Forschungsergebnisse aus dem Bericht der „Growing to Greatness“-Initiative des National Youth Leadership Councils beschrieben (ANDERSON & ROOT 2010).

2.3.1 Wirkung von Service Learning im Schulunterricht

Die Wirkung von Service Learning im Schulunterricht wurde in zahlreichen Untersuchungen erfasst. Ein Großteil der Studien belegt positive Wirkungseffekte des Lernkonzeptes. Die untersuchten Wirkungsbereiche werden von FURCO und ROOT (2010) in vier Teilbereiche unterteilt: „schulische Leistungen“, „Steigerung von Motivation und Engagement in Schule und Lernprozessen“, „Bereitschaft zu zivilgesellschaftlichem Engagement“ sowie „persönliche und soziale Kompetenzen“. Den anfänglich nahezu ausschließlich qualitativen Studien folgten sukzessiv quantitative, zumeist quasi-experimentelle Wirkungsstudien²⁵, die die wissenschaftliche Anerkennung von Service Learning schrittweise festigten (ebd., S. 18).

2.3.1.1 Schulische Leistung

Die Untersuchung von Test- und Prüfungsergebnissen von SchülerInnen spielen für die Anerkennung der Wirksamkeit eines pädagogischen Konzepts eine wichtige Rolle. Dementsprechend wurden in unterschiedlichen Schulfächern, auch wenn die Aussagekraft der im amerikanischen Schulsystem gängigen Testverfahren wiederholt kritisiert wurde (DUCKENFIELD & DREW 2006), zahlreiche Studien zur Erforschung des Zusammenhangs zwischen Service Learning und Testergebnissen der SchülerInnen durchgeführt.

WEILER ET AL. (1998) konnten beispielsweise durch den Einsatz von Service Learning positive Entwicklungen bei der Lese- und Rechtschreibkompetenz von Grund- und SekundarschülerInnen messen. Eine Gruppe (n =775) nahm an Service Learning Projekten teil und wurde einer Lerngruppe (n =310) ohne ähnliche Intervention gegenübergestellt. Die Ergebnisse der Studie offenbarten signifikante Unterschiede zwischen den beiden

²⁵ Ein Quasi-Experiment liegt vor, wenn: keine randomisierte Zuteilung von Probanden zu den Untersuchungsgruppen möglich ist; unabhängige Variablen einer Manipulation durch die Untersuchungsleitung ausgesetzt sind; Interventionen erfolgen, die die abhängige Variable der Untersuchung beeinflussen (HERTEL ET AL. 2010, S. 49).

Vergleichsgruppen. Die Service Learning-Klassen übertrafen die anderen SchülerInnen im California Test of Basic Skills (CBEST) in ihrer Leistung signifikant. Zusätzlich berichteten die SchülerInnen aus den Service Learning-Projekten, dass sie in ihrem Projekt vergleichsweise mehr als im herkömmlichen Unterricht gelernt hätten.

DÁVILA und MORA (2007) konnten durch ihre Analyse der groß angelegten Paneldaten-Erhebung (n = 15.340) des National Center for Education Statistics eine positive, aber begrenzte Wechselwirkungen zwischen der Teilnahme von High-School SchülerInnen an gemeinnützigen Projekten in der Gemeinde und ihren schulischen Leistungen in den Fächern Mathematik, Geschichte und Naturwissenschaften nachweisen.

BILLIG konnte nachweisen, dass die Teilnahme an Service Learning-Projekten signifikant positive Auswirkungen auf die Problemlösefähigkeit der SchülerInnen haben kann (BILLIG 2002; BILLIG ET AL. 2003). Nach SPECK ET AL. (2013) kann Service Learning insgesamt eine positive Veränderung der Lernstrategien von SchülerInnen bewirken. Die Autoren betonen jedoch, dass sich lediglich bei der Entwicklung der Lernstrategie Transformation²⁶ ein signifikanter Anstieg nachweisen lässt.

Zahlreiche „well-designed studies“ (FURCO & ROOT 2010, S. 17) zeigen signifikante Verbesserungen im Bereich der Lese- und Rechtschreibkompetenz der Service Learning-TeilnehmerInnen im Vergleich zu SchülerInnen, die in kein Service Learning-Projekt eingebunden waren (AKUJOBI & SIMMONS 1997; KLUTE 2002; KRAFT & WHEELER 2003).

Diesen Untersuchungen können jedoch Studien gegenübergestellt werden, die keine bemerkenswerten Unterschiede bei den Testergebnissen zwischen den Vergleichsgruppen nachweisen konnten (KLUTE & BILLIG 2002; SCALES ET AL. 2000; SPECK ET AL. 2013).

Zur Erklärung dieser Ergebnisdifferenzen wird wiederholt auf die unterschiedliche Qualität in der Umsetzung der Service Learning-Projekte hingewiesen, die eine positive Wirkung begünstigen oder verhindern können (BILLIG 2009, SPECK ET AL. 2013).

Derzeit liegen weder in der US-amerikanischen noch in der europäischen Schullandschaft Wirkungsstudien dazu vor, ob Service Learning auch im Erdkundeunterricht positiven Einfluss auf die schulischen Leistungen der Lernenden haben kann. Die Untersuchung dieses Zusammenhanges könnte, wie FURCO und ROOT (2010) einen Forschungsüberblick zusammenfassen, jedoch ein lohnenswertes Unterfangen sein:

²⁶ „Bei der Lernstrategie Transformation handelt es sich vereinfacht betrachtet um schülerbezogene Lernhandlungen, die darauf abzielen, den Lernstoff in Abbildungen, Tabellen, Schemata oder zusammenfassende Aufzeichnungen zu transformieren und dadurch zu einem Verstehen zu gelangen.“ (SPECK ET AL. 2013, S. 59)

„ [...] *there is possible evidence and some strong evidence that service learning can have positive effects on students' performance on subject-matter examinations and assessments.* ” (FURCO & ROOT 2010, S. 17)

2.3.1.2 Motivation und Engagement in Schule und Lernprozess

Mehrere quasi-experimentelle Studien konnten durch den Einsatz von Service Learning ein größeres Engagement im Unterricht und eine positivere Einstellung zum Lernen bei den SchülerInnen nachweisen (MELCHIOR 1995, 1998; LAIRD & BLACK 1999; HECHT 2003; BROWN & WONHEE 2005, SPECK ET AL. 2013). In einer Vergleichsstudie untersuchte beispielsweise MELCHIOR (1998) SchülerInnen der Mathematik in Bezug auf ihre Motivation im Unterricht und ihre Leistung. Die SchülerInnengruppe, welche an Service Learning teilnahm (n = 668), zeigte direkt und ein Jahr nach der Intervention ein signifikant größeres Engagement im Unterricht als ihre Vergleichsgruppe. Die festgestellte Leistungssteigerung der Service Learning-SchülerInnen bei Testergebnissen unmittelbar nach der Intervention war nach einem Jahr hingegen nicht mehr festzustellen.

SCALES ET AL. (2000) berichten von signifikanten pre-post-Veränderungen bei Service Learning SchülerInnen (n = 1.553) in Bezug auf die Bereitschaft zu lernen und sich im Schulleben zu engagieren. Im Vergleich zur Kontrollgruppe zeigten die SchülerInnen, die an Service Learning Projekten teilnahmen, ein stärkeres Bestreben bessere Testergebnisse zu erzielen und eine größere Bereitschaft, sich im Schulleben zu engagieren.

HOLTAPPELS (2004) konnte in einer von Service Learning unabhängigen Studie auf positive Zusammenhänge zwischen den Möglichkeiten zur SchülerInnenpartizipation im Unterricht (bezogen auf die Mitgestaltungsmöglichkeiten bei der Planung und Entscheidung schulischer Angelegenheiten) und der Lernbereitschaft hinweisen. Bei Unterrichtsarrangements mit einer hohen SchülerInnenpartizipation konnte er „ein positives Lernverhalten und entsprechende Lernhaltungen der Schüler/innen im Hinblick auf Lernmotivation, Arbeitsverhalten und leistungsbezogenes Selbstvertrauen“ sichtbar machen (ebd., S. 269).

In einer Studie zum Ehrenamt Jugendlicher konnte REINDERS (2005) nachweisen, dass Jugendliche, die sich sozial engagieren und an zivilgesellschaftlichen Aufgaben teilhaben, eine größere Bereitschaft zeigen, sich durch schulisches Lernen auf den späteren Beruf vorzubereiten. Sie messen dem schulischen Lernen für ihr späteres Leben allgemein einen höheren Wert zu.

Eine theoretische Fundierung des Zusammenhangs von Partizipation und Lernen lässt sich durch die Selbstbestimmungstheorie der Motivation vornehmen (DECI & RYAN 1990) und in einem gewissen Sinne auf Service Learning übertragen. Laut dieser Theorie strebt der Mensch bedürfnisgeleitet nach sozialer Anerkennung und Eingebunden-

heit, nach Autonomie und dem Antrieb zur Wirksamkeit. Diese drei Faktoren bestimmen den Grad der Motivation zum Lernen und Handeln des (der) Einzelnen.

„Entsprechend der Selbstbestimmungstheorie der Motivation wirkt sich die Befriedigung dieser Emotionen im Rahmen von Lernsituationen in positiver Weise auf die Qualität des Lernens und seine Ergebnisse aus.“ (EIKEL 2007b, S. 12)

2.3.1.3 Zivilgesellschaftliches Engagement

HAMILTON und ZELDIN (1987) gehörten zu den ersten Forschern, die anhand quantitativer Erhebungsmethoden den Einfluss pädagogischer Interventionen auf das zivilgesellschaftliche Engagement von SchülerInnen untersuchten. In einem quasi-experimentellen Design verglichen sie die Unterschiede zwischen SchülerInnen, die in ihrem Unterricht Erfahrungen im gesellschaftlichen Dienst für die Gemeinde sammeln konnten, und SchülerInnen, denen diese Erfahrung im Unterricht vorenthalten blieb. In der Auswertung ihrer Ergebnisse stellten die beiden Forscher bei den zivilgesellschaftlich aktiven SchülerInnen im Vergleich zu der Kontrollgruppe deutlich messbare Zugewinne in den Bereichen des staatsbürgerlichen Wissens und des zivilgesellschaftlichen Verantwortungsbewusstseins fest.

KAHNE und SPORTE (2008) untersuchten SchülerInnen (n= 4.057), die mehrheitlich aus einkommensschwachen (Minderheits)Familien in Chicagoer Armutsvierteln stammten. Ziel der Studie war es, sowohl die Auswirkungen von Familie und sozialem Umfeld als auch die Einflussnahme von qualitativ hochwertigen Service Learning-Projekten auf die Bereitschaft zu zivilgesellschaftlicher Verantwortungsübernahme zu erheben. Die Resultate der Studie zeigen, dass Service Learning den vergleichsweise stärksten positiven Einfluss auf die Bereitschaft zu bürgerlichem Engagement bei SchülerInnen hat und sogar negative Einflüsse aus Elternhaus oder sozialem Umfeld zu kompensieren vermag.

Weitere Studien zeigen die positive Wirkung von Service Learning auf die Verbundenheit der SchülerInnen zu ihrer Gemeinde, ihr Interesse an gesellschaftlichen Themen und ihren Glauben bzw. ihre Bereitschaft, auf gesellschaftliche Problemstellungen Einfluss nehmen zu können (BILLIG 2002; FURCO 2002; KIM & BILLIG 2003; KLUTE & BILLIG 2002). Die RMC Research Corporation fasst zusammen:

„When service-learning is intentionally oriented to a civic outcome, it appears to produce that outcome most of the time, especially for high school students. However, for many programs, civic engagement is not an intentional goal, and in those cases, it appears that service-learning may not accomplish civic outcomes as well as some other deliberate interventions.“ (RMC RESEARCH COOPERATION 2007, S. 5)

Auch die Studie von SPECK ET AL. (2013) zeigt, dass SchülerInnen, welche an qualitativ hochwertigen Projekten teilnehmen konnten, Einstellungsänderungen im erhofften Sin-

ne in den Bereichen „Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen“ und „Empathiefähigkeit“ aufweisen.

Im geographiedidaktischen Kontext sind insbesondere die Studien interessant, welche die Wirkung von Service Learning auf das soziale und ökologisch verantwortliche Verhalten der SchülerInnen in ihren Gemeinden untersucht haben.

COVITT (2002) fand in ihrem Pre-Posttest-Design mit Achtklässlern ($n = 2.365$) heraus, dass die BegleiterInnen und ModeratorenInnen von Service Learning-Projekten erfolgreich ein prosoziales und nachhaltiges Umweltverhalten bei den SchülerInnen fördern, wenn sie ihre SchülerInnen in dem Erreichen ihrer eigens gesetzten und ausformulierten Ziele unterstützen. Die Forscherin konnte eine signifikante Beziehung zwischen dem Erreichen der persönlichen Ziele innerhalb des Service Learning Projektes und der Bereitschaft der SchülerInnen erkennen, sich auch später für die Umwelt zu engagieren.

Weitere Studien zeigen, dass SchülerInnen nach Service Learning-Projekten eine signifikant größere Bereitschaft aufweisen, an positiven Veränderungen durch umweltbezogene Projekte in ihrer Gemeinde beizutragen (BILLIG & SALAZAR 2003), sowie eine höhere Sensibilität für die Probleme in der Gemeinde (YATES & YOUNISS 1996) erkennen ließen. Schließlich konnte MAYER (2003) in einer Befragung nachweisen, dass SchülerInnen, die an einem Service Learning Programm im Zoo von Denver teilgenommen hatten, die Möglichkeiten der Einflussnahme junger Menschen im Zusammenhang mit ökologischen Problemstellungen signifikant höher bewerteten und zu der Erkenntnis kamen, dass alle jungen Menschen einen aktiven Beitrag zur Lösung solcher Probleme leisten sollten.

2.3.1.4 Persönliche und soziale Kompetenzen

Der Einfluss von Service Learning auf die sozialen und persönlichen Kompetenzen der SchülerInnen wurde bislang am häufigsten untersucht. In diesem Bereich konnten die stärksten und beständigsten Wirkungseffekte nachgewiesen werden (FURCO & ROOT 2010, S. 18). Die Studien belegen, dass Service Learning eine effektive Lehrstrategie zur Entwicklung von Führungs- und Projektmanagementqualitäten der SchülerInnen sein kann (WEILER ET AL. 1998; BOYD 2001). Andere Studien haben positive Auswirkungen von Service Learning und den damit verbundenen Community-Engagement-Programmen auf das Selbstwertgefühl und die wahrgenommene Selbstwirksamkeit der SchülerInnen (YATES & YOUNISS 1996), die Berufsorientierung (YAMAUCHI ET AL. 2006) und den Übergang ins Erwachsenenleben (MARTIN ET AL. 2006) nachgewiesen.

In einer quasi-experimentellen Studie untersuchten BILLIG ET AL. (2008) über einen Zeitraum von drei Jahren die Entwicklung moralischer Werte von SchülerInnen ($n = 840$). SchülerInnen, die an sogenannten „service learning character education programs“ teilgenommen hatten, zeigten gegenüber der Kontrollgruppe signifikant posi-

tivere Ergebnisse in den Bereichen der moralischen Entwicklung und der sozialen Verantwortungsübernahme und ihrem Respekt gegenüber anderen.

"Service Learning clearly helps students to develop caring, altruism, and other social emotional learning." (RMC Research Cooperation 2007, S. 6)

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass Service Learning in unterschiedlichen Dimensionen von Lernprozessen und bei der Persönlichkeitsentwicklung positive Wirkungseffekte bei SchülerInnen auslösen kann. Die beschriebenen Studien belegen, dass insbesondere die Leistungsbereitschaft und die wahrgenommene Selbstwirksamkeit der SchülerInnen durch Service Learning erfolgreich gefördert werden können. Es zeigt sich jedoch auch sehr deutlich, dass die Anwendung von Service Learning nicht uneingeschränkt zur Kompetenzförderung der SchülerInnen empfohlen werden kann. Die Umsetzungsqualität von Service Learning-Projekten ist ein maßgeblicher Einflussfaktor auf die Wirksamkeit der Unterrichtskonzeption. Diese wird in großen Anteilen von den Projektverantwortlichen bestimmt und kontrolliert. Somit sind es zumeist die LehrerInnen, welche in der Beachtung der fachlichen und unterrichtskonzeptionellen Standards die Wirksamkeit von Service Learning maßgeblich positiv beeinflussen können. Folglich kommt dieser Akteursgruppe bei der Erforschung von Service Learning eine besondere Bedeutung zu.

2.3.2 Wirkung von Service Learning in der LehrerInnenbildung

Die vier am häufigsten genannten Antworten auf die Frage, warum HochschullehrerInnen Service Learning in der LehrerInnenbildung anwenden, lauten:

- „Konfrontation der StudentInnen mit der Gemeinde und der unmittelbaren Umgebung der Schule“,
- „Auseinandersetzung der StudentInnen mit Heterogenität in Gesellschaft und Schule“,
- „Persönlichkeitsentwicklung der StudentInnen“,
- „StudentInnen auf den Gebrauch von Service Learning in ihrer Schulpraxis vorbereiten“ (ANDERSON & ROOT 2010, S. 24).

Im deutschen Sprachraum gibt es bislang keine wissenschaftlich fundierte Studie, die explizit die Auswirkungen von Service Learning in der LehrerInnenbildung berücksichtigt. Auch in diesem Falle stammen nahezu alle Studien aus den USA.²⁷ Lediglich DUNDER und WAHLE (2010) und SLIWKA (2007b) berichten knapp aus den Evaluatio-

²⁷ Auch im Hochschulbereich sorgen immer wiederkehrende Missverständnisse und Qualitätsunterschiede bei der Umsetzung des Konzeptes sowie bei der Unterscheidung zwischen Praktika, Service Learning in der LehrerInnenbildung und dem Ehrenamt für Schwierigkeiten in den Erhebungen (FURCO & AMMON 2000; FURCO & BILLIG 2002).

nen ihrer Seminare über erste Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven von Service Learning in der LehrerInnenbildung. Im allgemein-hochschuldidaktischen Kontext hat bislang einzig REINDERS (2010) eine Wirkungsstudie zu Service Learning vorgenommen.²⁸ Dementsprechend beziehen sich die nachfolgend dargestellten Ergebnisse ausschließlich auf Studien aus der amerikanischen Hochschulbildung.²⁹ Sie wurden größtenteils aus dem Forschungsüberblick „Service Learning in Preservice Teacher Education“ von ANDERSON und ROOT (ANDERSON & ROOT 2010) entnommen und durch relevante Erhebungen aus der weiteren Hochschuldidaktik ergänzt.

2.3.2.1 Erlebter Lernerfolg

Bisher veröffentlichte Wirkungsstudien deuten darauf hin, dass die Teilnahme an Service Learning-Seminaren den Lernerfolg von StudentInnen in der LehrerInnenbildung verbessern kann (ANDERSON & ROOT 2010). Zum Beispiel konnte bei Studierenden, die an Projekten zur Kindesentwicklung teilgenommen hatten, eine leichte Effektstärke bezüglich besserer Ergebnisse in den Zwischen- und Abschlussprüfungen des Seminars im Vergleich zu der Kontrollgruppe nachgewiesen werden (MILLER ET AL. 2007). In einer weiteren Studie konnten bei den Studierenden, die an einem Service Learning-Projekt zur Förderung der Lesekompetenz von GrundschülerInnen teilgenommen hatten, signifikant bessere Prüfungsergebnisse im Bereich der Lesekompetenzförderung gegenüber der Kontrollgruppe erhoben werden. Zudem schätzten die Service leistenden Studierenden ihren subjektiv wahrgenommenen Lernerfolg gegenüber ihrer Kontrollgruppe deutlich höher ein (HART & KING 2007). Weitere Studien (unabhängig von der LehrerInnenbildung) unterstützen diese Ergebnisse. Die TeilnehmerInnen aus Service Learning-Seminaren schätzen ihren Lernerfolg höher ein, als dies bei TeilnehmerInnen aus konventionellen Seminaren der Fall ist. Insbesondere der erlebte Transfer zwischen Theorie und Praxis fällt bei den Studierenden aus Service Learning-Kursen höher aus, als bei den Studierenden aus den jeweiligen Kontrollgruppen (KNEE 2002; SHAW 2007; HIRSCHINGER-BLANK & KENYON 2009).

2.3.2.2 Verständnis und Mitgefühl für SchülerInnen

In der LehrerInnenbildung tätige DozentenInnen gehen davon aus, dass Service Learning bei den Studierenden die Entwicklung zu einer verantwortungsvollen und positiven Grundhaltung gegenüber den SchülerInnen und ihren Fähigkeiten unterstützt (NODDINGS 1988, 1993). In diesem Themenbereich anzuesiedelnde Wirkungsstudien bestätigen diese Annahmen (ROOT ET AL. 2002; STRAGE ET AL. 2002; LAMASTER 2001). Bei-

²⁸ Die Studie umfasste insgesamt 116 Studierende von denen 12,9 Prozent Studierende des Lehramts waren. Jedoch wird auf diese kleine Teilgruppe in der Untersuchung im Speziellen nicht eingegangen.

²⁹ Die Übertragbarkeit der Befunde aus dem US-amerikanischen Hochschulbereich auf das deutsche Bildungssystem wird durch die unterschiedliche Organisation des Studiums an Colleges und Universitäten in den USA eingeschränkt (REINDERS 2010, S. 535).

spielsweise bauten die Studierenden in einer Erhebung ein besseres Verständnis für die Bedürfnisse und die differenzierte Förderung der SchülerInnen auf, wenn sie an einem Service Learning-Projekt an einer Schule beteiligt waren (ROOT ET AL. 2002).

In einem anderen Service Learning-Projekt konnte bei den angehenden Lehrkräften ein größeres Bewusstsein für die motivationale und emotionale Unterstützung der SchülerInnen nachgewiesen werden. Zudem gelang es den Studierenden nach dem Projekt die SchülerInnen angemessener in ihren Fähigkeiten einzuschätzen (HAARWOOD & GOULDING 2006).

2.3.2.3 LehrerInnenprofessionalität, Selbstwirksamkeitserwartung und Berufsorientierung

Die Anwendung von Service Learning im schulischen Kontext unterstützt die Entwicklung einer professionellen Berufseinstellung und akademischer Selbstwirksamkeit. So unterstützen Forschungsergebnisse die These, dass Service Learning die Selbstwirksamkeitserwartung (BANDURA 1977) von angehenden LehrerInnen positiv beeinflusst. Die Studien zeigen, dass die Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung der LehrerInnen positiv mit der Bereitschaft, Zeit und Engagement in den Unterricht zu investieren, korreliert. Zudem zeigen sich diese LehrerInnen entschlossen, neue Unterrichtsideen und pädagogische Konzepte in den Schulen und deren Alltag zu implementieren (SOODAK & PODELL 1996).

WASSERMANN (2009) hat in einer Vergleichsstudie die wahrgenommene Selbstwirksamkeit von LehramtsstudentenInnen (Grundschule) in zwei Seminaren (unterrichtet von demselben Professor) zur Förderung der Lese- und Rechtschreibkompetenz untersucht. Die Kurse waren identisch, mit Ausnahme der Tatsache, dass der eine Kurs Service Learning-Komponenten enthielt. Er entdeckte, dass die Service Learning-Gruppe gegenüber der Vergleichsgruppe ihre Selbstwirksamkeit wesentlich stärker steigern konnte und dies wiederum positive Effekte auf die erarbeitete Stoffmenge im Seminar hatte.

CONE (2009) führte die gleiche Studie durch, wobei er den Fokus auf Lehramtsstudierende des Fachbereichs Naturwissenschaften legte. Die Studierenden des einen Seminars führten, basierend auf vorhergegangenen Umfragen, Unterricht für GrundschülerInnen aus finanziell benachteiligten Familien und Minderheitsgruppen im Gemeindehaus durch, während die andere Gruppe Unterrichtsstunden mit einer Peer-Gruppe durchführte. Bei den ProbandenInnen der "Service Learning Gruppe" konnte laut CONE (ebd.) eine signifikant höhere Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Gestaltung von "Science-Unterricht" für heterogene Schülergruppen nachgewiesen werden.

GONSIER-GERDIN und ROYCE-DAVIS (2005) stellten fest, dass Lehramtsstudierende im Rahmen von Service Learning Seminaren eine positive Entwicklung bezüglich ihrer Führungskompetenzen, Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme, Führungsrolle und berufsbezogener Persönlichkeitsentwicklung verzeichnen konnten. Nicht zuletzt konnten zahlreiche Studien bei den Lehramtsstudierenden eine bessere Kenntnis kommunaler Behörden und (potenzieller) Partnerinstitutionen nachweisen und damit zusammenhängend eine größere Bereitschaft und ein gesteigertes Interesse an der Kooperation mit diesen Institutionen feststellen (WADE & ANDERSON 1996; JONG & GROOMES 1996; STACHOWSKI ET AL. 2008).

Insbesondere Lehrkräfte, die nicht im Schulumfeld wohnten, erläuterten, dass sie die Bedingungen vor Ort deutlich besser kennengelernt hätten und durch die Zusammenarbeit von Schule und Gemeinde neue Potenziale für den außerschulischen Unterricht entdeckt hätten (WADE ET AL. 1999).

2.3.2.4 Umgang mit kultureller Vielfalt

Zahlreiche Studien zeigen, dass Lehramtsstudierende, die in Kontakt mit SchülerInnen aus gänzlich unbekanntem sozialem, kulturellem und ethnischem Hintergrund kamen, ihre stereotypischen Denkweisen gegenüber den fremden Gruppen reduzieren konnten (DOMANGUE & CARSON 2008; BELL ET AL. 2007; MEANY ET AL. 2008; POTTHOFF ET AL. 2000). Dieser größeren Akzeptanz für kulturelle Vielfalt stehen jedoch Studien mit gegenteiligen Ergebnissen gegenüber. Bei einigen StudentenInnen wurden die Stereotype gegenüber fremden ethnischen oder sozioökonomischen Gruppen durch die Service Learning-Projekte bestätigt oder sogar verstärkt (BALDWIN ET AL. 2007; CALLAHAN & ROOT 2003).

2.3.2.5 Kompetenz und Motivation zur späteren Implementation von Service Learning

Die Teilnahme an Service Learning-Projekten während des Studiums steht in direkter Verbindung zur der Fähigkeit, als zukünftige(r) LehrerIn Service Learning im eigenen Unterricht umsetzen zu können (SWICK & ROWLS 2000).

In einer Befragung von BerufseinsteigerInnen, die das Unterrichtskonzept Service Learning in ihrem Studium kennengelernt hatten, stellte sich heraus, dass bereits 35% der Befragten Service Learning in ihren Klassen einsetzten, während die verbleibenden 65% Prozent die Absicht äußerten, das Unterrichtskonzept in der Zukunft einzusetzen (WADE ET AL. 1999).

Eine weitere Studie konnte nachweisen, dass angehende Lehrkräfte, die Erfahrung im Service Learning gesammelt hatten, sich signifikant sicherer im Entwurf neuer Service Learning-Projekte und der Anwendung von Reflexionsmethoden fühlten. GEORGE ET

AL. (1995) konnten nachweisen, dass Lehrkräfte, die in ihrem Studium nicht in der Umsetzung von Service Learning im eigenen Unterricht unterwiesen wurden, ihre Service Learning-Projekte nicht an die vorgegebenen Qualitätsstandards anlehnten. In ihrer späteren Lehrtätigkeit wendeten sie weder Reflexionsmethoden an noch banden sie den Service an curriculare Inhalte an.

In einer weiteren Studie wurden StudentInnen auf den Gebrauch von Service Learning in ihrem zukünftigen Unterricht vorbereitet. Bei dieser Maßnahme kooperierten die StudentInnen mit bereits aktiven Lehrkräften, um gemeinsam Service Learning-Projekte entwerfen, umsetzen und anschließend auswerten zu können. Die Lehrkräfte berichteten, dass viele Projekte ohne die Unterstützung der StudentInnen nicht entstanden oder zu keinem erfolgreichen Ende geführt worden wären. Zusätzlich merkten sie an, dass die Projekte in ihrem Umfang und ihrer Qualität deutlich kleiner ausgefallen wären (ANDERSON ET AL. 2009).

Zusammenfassend lässt Service Learning „*hybrid spaces*“ (ANDERSON & ROOT 2010, S. 29) in der LehrerInnenbildung entstehen, die die berufsbezogenen Kompetenzen und Dispositionen angehender LehrerInnen durch die effektive Verknüpfung von fachdidaktischer Theorie und außeruniversitärer Realität erfolgreich zu fördern vermag.

„Service-Learning in teacher preparation has the potential to assist prospective teachers to develop into knowledgeable, caring, responsive, and effective professionals, skilled at using this approach to help their students achieve academically and connect to their realities of their communities.“ (ANDERSON & ROOT 2010, S. 30)

2.4 Zwischenfazit

Service Learning lässt Lernende neu erlangtes Wissen und Fertigkeiten in gemeinwohlorientierten und außerschulischen Engagements in praktische Anwendung bringen. Das von der US-amerikanischen Reformpädagogikbewegung um JOHN DEWEY inspirierte und konstruktivistisch geprägte Lehr-Lernkonzept grenzt sich dabei durch sehr spezifische Qualitätsstandards deutlich von anderen projektbasierten Unterrichtskonzepten ab.

Lerntheoretisch stellt Service Learning eine Vereinigung der didaktischen Grundprinzipien des Erfahrungslernens und der demokratiepädagogischen BürgerInnenbildung dar. Die Reflexion von Handlungs- und Lernerfahrungen innerhalb der Projekte muss als zentraler Bestandteil des Lehr-Lernkonzeptes bezeichnet werden, welches sich lerntheoretisch sehr stark an den Lernkreis von KOLB (1984) anlehnt. Die intendierte demokratiepädagogische Bildung innerhalb von Service Learning versteht den Begriff „Demokratie“ als Handlungs- und Verhaltensbegriff. Die Lernenden sollen ihre eigene Verantwortung für die Gesellschaft wahrnehmen und zu einer aktiven und demokratischen Partizipation befähigt und bürgerschaftlichem Engagement motiviert werden.

In der deutschen Schul- als auch Hochschuldidaktik muss Service Learning als innovatives Unterrichtskonzept bewertet werden, das aufgrund der positiven Erkenntnisse aus der Wirkungsforschung und den bejahenden Berichten aus der Unterrichtspraxis seit den letzten zehn Jahren stetig wachsenden Zuspruch erfährt.

Die Umsetzungsqualität der Projekte ist als entscheidende Einflussgröße für die Wirksamkeit von Service Learning zu betrachten. Den projektverantwortlichen LehrerInnen kommt also eine überaus wichtige Rolle bei der Ausschöpfung der vielseitigen Potenziale der Unterrichtskonzeption zu. Sie beeinflussen in ihrer subjektiven Interpretation und Umsetzung von Service Learning maßgeblich den Verlauf, die Qualität und den Erfolg der Projekte.

3 Service Learning im Geographieunterricht - Eine lerntheoretische Potenzialanalyse

Dieses Kapitel führt Service Learning und den Geographieunterricht erstmalig auf einer lerntheoretischen Ebene zusammen. Der nachfolgende Leitfaden beschreibt, auf welchem Wege diese „Synthese“ und deren Potenzialanalyse erfolgt.

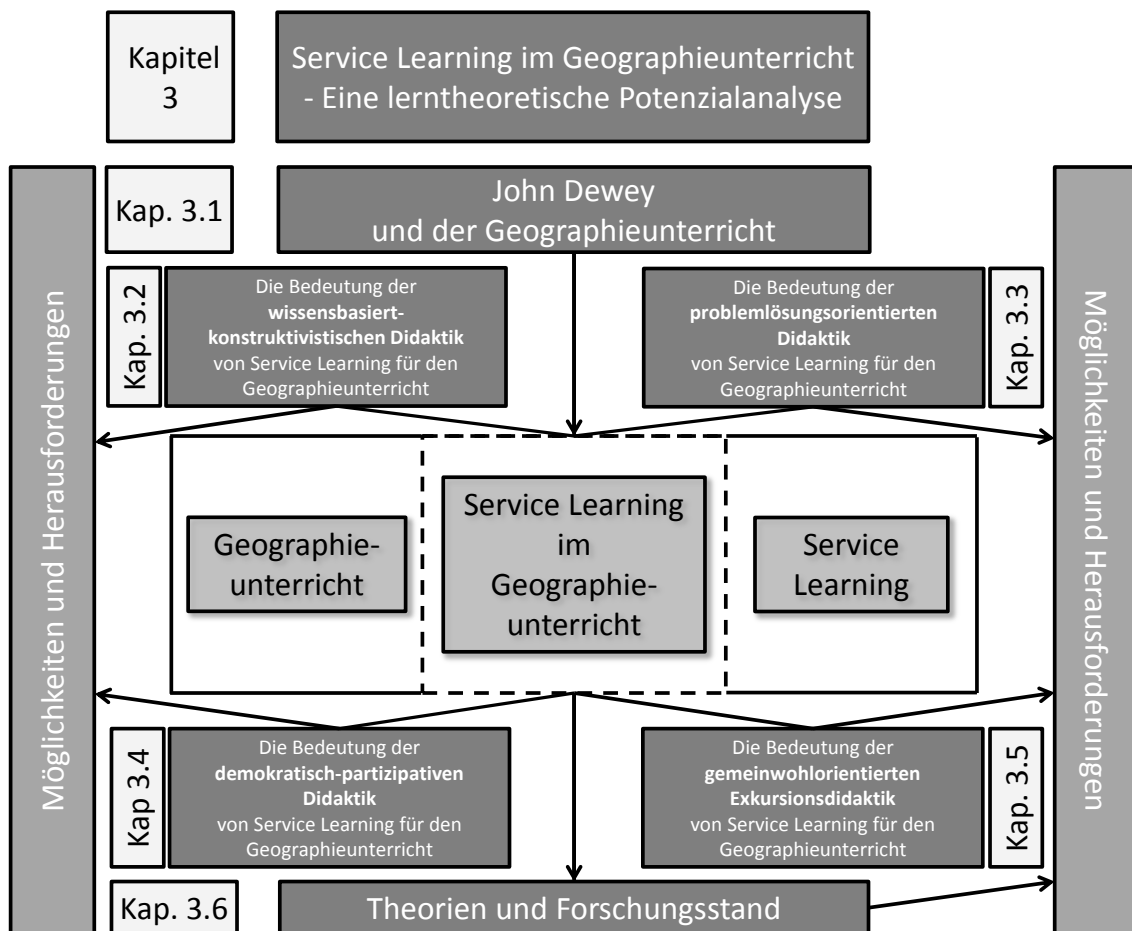


Abbildung 2: Leitfaden zu Kapitel 3 „Service Learning im Geographieunterricht - Eine lerntheoretische Potenzialanalyse“ - (eigene Darstellung)

3.1 JOHN DEWEY und der Geographieunterricht

JOHN DEWEYS war nicht nur ein einflussreicher Vordenker der internationalen Reform- und Demokratiepädagogik. Auch für den Geographieunterricht entwickelte er Ideen, die aus heutiger Sicht als hochmodern bezeichnet werden dürfen. DEWEY führt in seinem Werk „Democracy and Education“ die konstruktivistischen Grundausrichtung seiner pädagogischen Ideen und geographische Unterrichtsinhalte zusammen und verdeutlicht die Chancen und die Notwendigkeit eines außerschulischen und erfahrungsbasierten Geographieunterrichts.

Die bedeutsame Rolle der Geographie für den Schulunterricht leitet DEWEY aus dem hohen Bildungswert des Faches ab. Er beruft sich auf die Tatsache, dass der Mensch in seiner „Wohnung“, der Erde, für jegliches Handeln Verantwortung trägt und dementsprechend die große Herausforderung des Geographieunterrichts in der Vermittlung dieser Grundwahrheit liegt. DEWEY forderte bereits Anfang des 20. Jahrhunderts eine Abkehr von einem stark länderkundlich und rein topographisch orientierten Erdkundeunterricht und propagierte stattdessen, wie man es heute bezeichnen würde, eine stärkere Förderung einer raumbezogenen Handlungskompetenz bei den Lernenden - eine aus heutiger Sicht außerordentlich fortschrittliche und moderne geographiedidaktische Sichtweise.

„Mit jeder Zunahme unserer Fähigkeit, unsere Handlungen in ihren räumlichen und zeitlichen Zusammenhang zu bringen, gewinnen sie an Bedeutung und Inhalt. Wir erkennen, dass wir Bürger eines gewaltigen Gemeinwesens sind, wenn wir die Bühne unseres Handelns abschreiten und das durch alle Zeiten hindurch immer wieder bestätigte Streben sehen, dessen Erben und Fortführer wir sind. Unsere Alltagserfahrungen bleiben dann nicht mehr Augenblicksangelegenheiten, sondern gewinnen Dauer und überzeitlichen Inhalt.“ (DEWEY 1916b, S. 276).

Zum Aufbau dieses hier beschriebenen ganzheitlichen geographischen Verständnisses sieht DEWEY den Nahraum als Ursprung und Ausgangspunkt für den Geographieunterricht an. Ihm zufolge könne der Nahraum als Hilfsmittel zur Erweiterung des Verständnisses für die ganze Welt genutzt werden, um Unbekanntes zu verstehen und Verknüpfungen zu neuem Wissen zu erstellen. DEWEY hat in diesem Zusammenhang seine Forderung nach einer „school without walls“ formuliert - geographiedidaktisch einem „Lernen vor Ort“. Es geht ihm dabei jedoch nicht allein um ein Verlassen der physisch vorhandenen Gemäuer eines Schulgebäudes, sondern auch um die bürokratischen Mauern der „Lernbehörde“ Schule. Ein Gedanke, der deutlich zeitverzögert von GeographiedidaktikerInnen fachdidaktisch weiterentwickelt wurde. KIRCH (1999) betont beispielsweise in seiner Forderung nach einer „Erdkunde without walls“ die großen Möglichkeiten einer geographiedidaktischen Ausrichtung auf einen erfahrungsorientierten und außerschulischen Unterricht. Er stuft den Glauben, geographische Kompetenzförderung lediglich an Lehrbuchinhalte und Curricula binden zu können als realitätsfern ein und sieht wie DEWEY eine konkrete ortsgebundene Erkundung von geographischen Objekten und Räumen für einen sinnstiftenden Erdkundeunterricht als unbedingt notwendig an (KIRCH 1999, S. 4). Die Frage nach schulpraktischen Umsetzungswegen für einen erfahrungs- und lebensweltorientierten Erdkundeunterricht beantwortet er mit seiner Forderung nach einer Aufhebung der kurzen Zeittakte und Bündelungen des geographischen Zeitkontingents, einem fächerübergreifenden Unterricht, einem neuen Weg der Schulleistungsbeurteilungen im Fach Erdkunde unter Einbeziehung von kommunikativer und planerischer Kompetenz

und eben der Aufhebung von Lernortsbegrenzungen (KIRCH 1999). Durch das Aufbrechen dieser institutionellen Grenzen und die bewusste Einbindung der örtlichen Gegebenheiten durch das Aufsuchen von Lernorten, wird es den SchülerInnen ermöglicht, “[...] das Leben am Leben selbst zu erlernen[...]“ (GUDJONS 1997, S. 181). Dies bedeutet einen Schritt nach Außen, der die Schule aus ihrer Isolation heraus treten lässt und sie gleichzeitig durch die konkrete Verbindung mit der unmittelbaren Umwelt an Vitalität gewinnen lässt. Somit entsteht ein lebensweltorientierter Erdkundeunterricht im Sinne DEWEYS, in dem die Lebenslagen der SchülerInnen und die regionalen Probleme des Nahraumes im Mittelpunkt stehen.

„‘Erdkunde studieren‘ heißt wachsen in der Fähigkeit, die räumlichen, die natürlichen Zusammenhänge eines alltäglichen Vorgangs zu erkennen [...]. Der Bildungswert der Erdkunde beruht auf einer entsprechenden Verbindung zwischen natürlichen Gegebenheiten mit Ereignissen des menschlichen Gemeinschaftslebens und ihren Folgen.“ (DEWEY 1916b, S. 277 ff.)

DEWEY sieht den pädagogischen Schwerpunkt der Schulgeographie in der Erfassung der Bedeutung menschlicher Handlungen und in dem Aufbau eines Verständnisses für die vernetzten natürlichen und von Menschenhand geschaffenen und beeinflussten Systeme. Er betont, dass die Förderung dessen, was wir in der Geographiedidaktik heute als Systemkompetenz bezeichnen, bei den SchülerInnen nur dann erreicht werden könne, wenn der Unterricht die einzelnen Systemkomponenten bewusst in Verbindung bringt. DEWEY propagiert dementsprechend eine am Nahraum orientierte Betrachtungsweise des Zusammenhangs von Mensch und Natur, da die Erdkunde ansonsten zu einem „Mischmasch unverbundener Bruchstücke“ (DEWEY 1916b, S. 280) verkommen würde.

„Wenn jedoch die vertrauten Grenzzäune, die die einzelnen Besitzungen des Dorfes voneinander trennen, dazu benutzt werden, um das Verständnis für die Grenzen zwischen großen Ländern und Völkern zu vermitteln, dann werden selbst Zäune bedeutsam und inhaltreich. Sonnenschein, Luft, fließendes Wasser, Unebenheiten der Erdoberfläche, mannigfaltige Gewerbe, Behörden und ihre Aufgaben - alle diese Dinge finden wir in der nächsten Umgebung. Wenn sie so behandelt werden, als ob ihre Bedeutung sich in diesen Grenzen erschöpfte, sind sie nichts weiter als Merkwürdigkeiten, die man mit eifrigem Bemühen lernen muß. Als Hilfsmittel zur Erweiterung der eigenen Erfahrung, zur Einbeziehung ganzer Völker und sonst fremder und unbekannter Dinge in diese, werden sie verwandelt durch den Gebrauch, den man von Ihnen macht.“ (DEWEY 1916b, S. 281)

Für die geographische Unterrichtsgestaltung empfiehlt DEWEY dementsprechend eine erfahrungsbasierte „*Entwerrung der menschlichen Beziehung zur Natur*“ (DEWEY 1916b, S. 288–289) und eine genaue Betrachtung der zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb der Natur.

„Da das Leben der Menschen in ihren Beziehungen zueinander in der Natur abläuft, die nicht einen zufälligen Rahmen dafür bildet, sondern das Material und das Mittel seiner Entwicklung darstellt.“ (DEWEY 1916b, S. 289)

3.2 Die Bedeutung der *wissensbasiert-konstruktivistischen Didaktik* von Service Learning für den Geographieunterricht

Unterrichtsbeispiel - „Eine Altstadt der Zukunft“

Die SchülerInnen einer Realschule erforschen als Gemeindedetektive bei einem außerschulischen Unterrichtsgang die Altstadt von Königswinter. Mithilfe der Stecknadelmethode ordnen sie unterschiedlichen Orten (z.B. der Fußgängerzone, der Rheinpromenade, dem Bahnhofsgelände) persönliche Wahrnehmungen und Bedeutungen zu. Die Fußgängerzone wird beispielsweise von den SchülerInnen in Angebot und Gestaltung als nicht altersgerecht beschrieben. Sie wenden sich mit dieser Beobachtung und persönlichen Problemlage an das Bürgerbüro der Stadt. Der Bürgermeister als auch die Stadtplanerin versprechen den SchülerInnen ein öffentliches Diskussions-Forum einzurichten, wenn sie dort Modelle und Vorschläge für eine attraktive Umgestaltung der Innenstadt präsentieren. In der Vorbereitung auf den Präsentations-Tag treffen die SchülerInnen wiederholt mit der Stadtplanerin der Stadt Königswinter zusammen. Sie müssen wiederkehrend erfahren, dass ihre Ziele und Vorstellungen von Stadtplanung zu einfach sind und nicht immer mit der komplexen Realität und den Wünschen anderer Bevölkerungsgruppen korrelieren. Im Unterricht werden die unterschiedlichen Bedürfnisse, Hindernisse und Möglichkeiten der Stadtplanung und -entwicklung thematisiert und durch verschiedene Reflexionsmethoden verdeutlicht. Vielen SchülerInnen gelingt es im Anschluss, basierend auf ihren neuen Erfahrungen und Reflexionen, bei der Entwicklung der Gestaltungsvorschläge für eine „Altstadt der Zukunft“ multiple Perspektiven zu berücksichtigen. Bei dem öffentlichen Diskussionsforum erhalten sie für ihre „realitätsnahen“ Arbeiten große Anerkennung (vgl. HAUSEMANN 2002).

Service Learning lässt sich auf konstruktivistische und erfahrungsorientierte Lerntheorien zurückführen. In dem oben beschriebenen Beispiel werden die konkreten Erfahrungen der SchülerInnen aus den Gesprächen mit der Stadtplanerin im Unterricht reflektiert. Die Erkenntnisse aus den Reflektionsprozessen beeinflussen die Weiterentwicklung der Stadtmodelle der SchülerInnen. Den Lernenden wird somit die Möglichkeit eingeräumt, Erfahrungen und Erkenntnisse unmittelbar in ihren Lernprozess zu integrieren und konzeptionell zu berücksichtigen.

Service Learning-Projekte schaffen in dieser Anlage beste Voraussetzungen, um den gesamten Lernkreis von KOLB (1984) zu durchlaufen. Diesem Konzept folgend beginnt ein Lernprozess mit einer konkreten Erfahrung, die durch ihre Reflexion neue und abstrakte Konzepte bei den Lernenden entstehen lassen kann. Diese Konzepte können wiederum in der Praxis überprüft werden, was zu neuerlichen realen Erfahrungen, „zu einer Differenzierung der mentalen Modelle, zu einer höheren Ebenen reflektierter

Beurteilung und zu höheren Bewusstseinsstufen“ (REINMUTH ET AL. 2007, S. 21) führen kann (vgl. Abbildung 3).

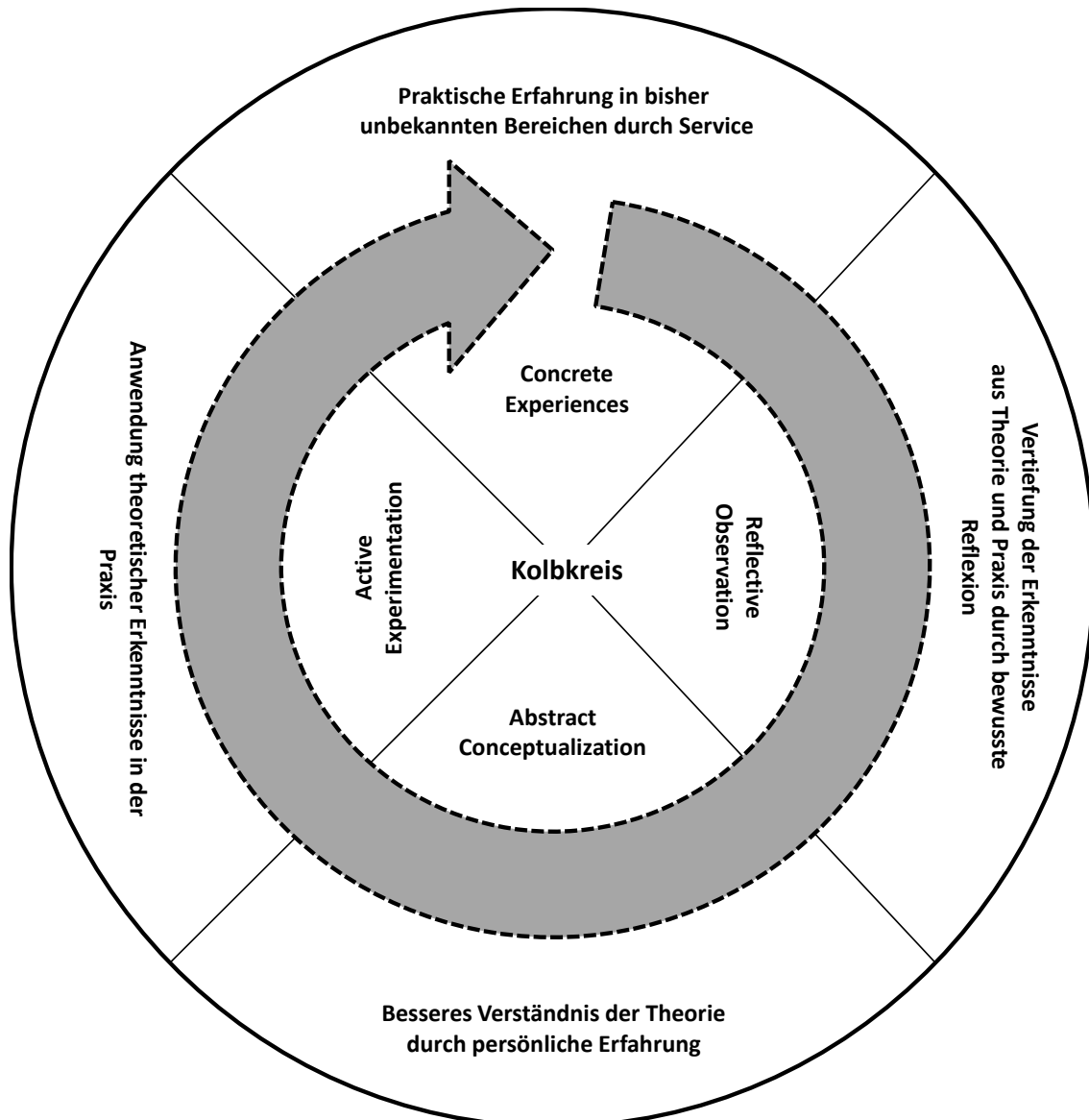


Abbildung 3: Lernkreis von KOLB (1984) in Service Learning-Projekten - (eigene Darstellung nach REINMUTH 2007, S. 22)

3.2.1 Begriffsklärung

Die konstruktivistische Didaktik betrachtet den Wissens- und Kompetenzerwerb von Lernenden als einen individuellen Aufbauprozess. Es wird davon ausgegangen, dass bedeutungsvolles Wissen nicht übertragen werden kann, sondern im Gehirn jedes/jeder Einzelnen erzeugt wird (vgl. SIEBERT 2008, S. 117; LASKE 2012, S. 4–5). Konstruktivistisches Lernen erfolgt folglich in einer individuellen aktiven und situationsgebundenen Auseinandersetzung mit der Umwelt (KÜRSCHNER ET AL. 2007). Der subjektive Wissens- und Kompetenzaufbau wird dabei entscheidend von den persönlichen Erfahrungen und dem vorhandenen Vorwissen beeinflusst, (KÜRSCHNER

ET AL. 2007, S. 11) so dass „bereits vorhandene Vorstellungen in einen individuell sinnvollen Gesamtzusammenhang gebracht werden“ (BÖHN & OBERMAIER 2013, S. 161) und neue, eigene Konzepte und Auffassungen über die Wirklichkeit abgeleitet werden können (vgl. HASSELHORN & GOLD 2006, S. 64).

Der Begriff der „konstruktivistischen Didaktik“ wurde in den 1990er Jahren durch Publikationen von SIEBERT (1994), GLASERFELD (1995) und REICH (1996) in die deutsche Literatur eingeführt. Es handelt sich hierbei weder auf der theoretischen noch auf der praktischen Ebene um einen neueren oder gar homogenen Ansatz der allgemeinen Didaktik. Vielmehr sind die konkreten Ansichten zur Ausgestaltung konstruktivistischer Lehr-Lernprozesse als eine Synthese der Ideen von DEWEY, PIAGET und WAGENSCHNEIDER zu betrachten. Die Grundelemente dieser Didaktik sind selbstständiges, entdeckendes, praktisches, kooperatives sowie handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen (vgl. TERHART 1999, S. 629).

An dieser Stelle distanzieren sich bewusst von einer radikal konstruktivistischen Erkenntnistheorie, die davon ausgeht, dass jegliche Erkenntnis kein Bild der realen Welt sein kann, sondern nur eine subjektive Konstruktion, die zur eigenen Welt „passt“ (vgl. JANK & MEYER 2005, S. 287) Ich tue dies zum einen, weil „in didaktischen Kontexten der Konstruktivismus nie in seiner radikalen, sondern schon immer als gemäßigter und moderater vertreten wird“ (TERHART 1999, S. 637) und zum anderen, weil sich durch zahlreiche Forschungsergebnisse belegen lässt, dass die Integration von instruktionalen Unterrichtselementen in konstruktivistische Unterrichtskonzeptionen den größten Lernerfolg verspricht (GRÄSEL & PARCHMANN 2004; REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 2006).

OHL und NEEB (2012, S. 267) erkennen unabhängig der unterschiedlichen konstruktivistischen Positionen den Minimalkonsens konstruktivistischer Lehr-Lernansätze darin, „[...] dass *Wissen eine subjektive Konstruktion ist und sich der Erwerb von Wissen durch die subjektive Gestaltung von Wissenskonstruktionen auf der Basis vorhandenen Wissens, biographischen Erfahrungen, persönlicher Werte und Überzeugungen und dem Vergleich der (subjektiven) Konstruktionen mit anderen im sozialen Austausch vollzieht.*“

Der moderate oder gemäßigte Konstruktivismus sieht trotz des Bemühens um sehr offene Lernwege einen vergleichsweise hohen Instruktionsanteil und auch die gezielte Vermittlung von Strategien innerhalb des Lernprozesses vor. Es geht um die gezielte Platzierung von Unterrichtsimpulsen (vgl. REMPFLER 2007, S. 29), da viele konstruktivistische Lernprozesse nicht ohne Instruktion und eine Wissensbasis auskommen, die vergleichsweise erfolgreich über den Frontalunterricht vermittelt werden kann (RESNICK & HALL 1998). Auch DEWEY wies in seiner Schrift „*Democracy and Education*“ (1916) darauf hin, dass einerseits der Überordnung der Lehrperson

gegenüber den SchülerInnen entgegengewirkt werden müsse, aber andererseits systematisches Wissen nicht abgelehnt werden dürfe (FREY 2012). Dementsprechend gilt es eine integrative Position zu pflegen, die die Stärken des moderaten Konstruktivismus und der System- und Gegenstandsorientierung nutzen kann (vgl. OTTO 2012b, S. 140). REINMANN-ROTHMEIER und MANDL (2006) bezeichnen diese Position als wissensbasierten Konstruktivismus, welcher die Waage zwischen Instruktion und Konstruktion hält.

„In einem wissensbasierten Konstruktivismus wird Lernen als persönliche Konstruktion von Bedeutungen interpretiert, die allerdings nur dann gelingt, wenn eine ausreichende Wissensbasis zur Verfügung steht. Zu deren Erwerb kann jedoch auf instruktionale Anleitung und Unterstützung nicht verzichtet werden.“ (RESNICK, WILLIAM & HALL 1998 zitiert nach REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 2006, S. 638)

Für eine praxisorientierte Position zum Lehren und Lernen haben REINMANN-ROTHMEIER und MANDL (2006, S. 638) sechs Prozessmerkmale festgelegt, die ich aufgrund ihrer Kompaktheit und Einprägsamkeit zitieren möchte:

- Lernen ist ein aktiver Prozess: Effektives Lernen ist nur über aktive Beteiligung der Lernenden möglich. Dazu gehört, dass sie zum Lernen motiviert werden und für die Lernaufgaben ein zumindest situatives Interesse entwickeln.
- Lernen ist ein selbstgesteuerter Prozess: Der/die Lernende ist selbst für die Steuerungs- und Kontrollprozesse verantwortlich. Auch wenn das Ausmaß eigener Steuerung und Kontrolle je nach Lernsituation variiert, ist Lernen ohne jegliche Selbststeuerung kaum denkbar.
- Lernen ist ein konstruktiver Prozess: jedes Lernen baut auf bereits vorhandenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf. Ohne hinreichenden Erfahrungs- und Wissenshintergrund und ohne eigene "Aufbauleistungen" finden keine kognitiven Prozesse statt, die eine dauerhafte Veränderung des Wissens und Könnens bewirken.
- Lernen ist ein emotionaler Prozess: Beim Lernen haben sowohl leistungsbezogene als auch soziale Emotionen einen starken Einfluss. Insbesondere im Hinblick auf die Motivation für das Lernen ist die emotionale Komponente wesentlich.
- Lernen ist ein situativer Prozess: Lernen erfolgt stets in spezifischen Kontexten. Sie liefern einen Interpretationshintergrund für die Bewertung der Lerninhalte und ermöglichen oder begrenzen die konkreten Lernerfahrungen.
- Lernen ist ein sozialer Prozess: Schulisches und außerschulisches Lernen werden auf unterschiedlichen Ebenen durch soziale Komponenten beeinflusst. Zum einen ist der/die Lernende stets soziokulturellen Einflüssen ausgesetzt, zum anderen ist Lernen fast immer in ein interaktives Geschehen integriert.

Es steht außer Frage, dass diese integrative Perspektive für den/die Lehrenden in der konkreten Unterrichtsgestaltung die anspruchsvolle Aufgabe mit sich bringt, eine optimale Balance zwischen Vorstrukturierung des anzueignenden Wissens und den Möglichkeiten der Selbsttätigkeit zu schaffen. DUBS (1995) in diesem Zusammenhang konstruktivistische Elemente guter Unterrichtsgestaltung entwickelt, die im Rahmen eines moderat konstruktivistisch arrangierten Unterrichts zu berücksichtigen sind (ebd., S. 893 f.):

- Konstruktivistisches Lernen erfolgt in starken Lernumgebungen. Die Lernenden sollen ihr deklaratives und prozedurales Wissen aus komplexen, realistischen Problemen in authentischen Situationen konstruieren. Erst innerhalb solcher komplexer, mehrdimensionaler Lehr-Lernarrangements lassen sich multiple Kontexte (die Lernenden können ihr Wissen flexibel auf andere Problemstellungen übertragen) herstellen und multiple Perspektiven (die Lernenden sind in der Lage, das gleiche Problem von verschiedenen Standpunkten und unter variierenden Aspekten zu sehen) einbringen.
- Die Lernarrangements sind so zu gestalten, dass die Lernenden in ihrem Lernen immer in der Zone „proximaler Entwicklung“ stehen, d.h. die Lernsituation ist so anspruchsvoll, dass sie vom Einzelnen allein nicht bewältigt werden kann, sondern kollektives Lernen und/oder eine Lernberatung durch die Lehrperson erfordert. [...]
- In einer starken Lernumwelt haben die Lernenden genügend Spielraum für die eigene Wissenskonstruktion (das Wissen wird nicht nur präsentiert, sondern die Lernenden entwickeln es und sammeln Erfahrung damit). Dies gelingt nur, wenn sie ihren Spielraum auch frei ausnützen, was nur möglich ist, wenn sie ihre Lernmöglichkeiten subjektiv erkennen und freie Gestaltungs- und Entfaltungsmöglichkeiten haben.

Angelehnt an diese Kriterien müssen „konstruktivistische LehrerInnen“ dazu in der Lage sein, die Autonomie und Initiative der Lernenden akzeptieren und fördern zu können. Sie bieten „starke Lernumgebungen“ an und ermöglichen es den SchülerInnen, den Ablauf der Lernprozesse zu reflektieren, zu beeinflussen und auch zu verändern. Sie machen den Dialog zu einem essentiellen Bestandteil des Unterrichts, ohne fertige Lösungen zu präsentieren und erlauben es, dass Fehler diskutiert und vermeintliche Wahrheiten in Frage gestellt werden können (ebd.).

Für die Ausgestaltung und Schaffung solch integrierender Lernumgebungen wird das Konzept des problemorientierten Lernens empfohlen, da es einen „Mittelweg zwischen ‚absoluter Lernfreiheit‘ [...] und ‚ausschließlicher Instruktion‘“ (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 2006, S. 639) darstellt. Service Learning und der Geographieunterricht eignen sich methodisch und inhaltlich in besonderem Maße für

ein problemorientiertes Lernen (vgl. OTTO 2012b, S. 142; VANKAN ET AL. 2007). Nicht zuletzt aus diesem Grund wurde der gemäßigte Konstruktivismus auch in geographiedidaktischen Diskussionen wiederholt thematisiert (KANWISCHER 2006; KÜRSCHNER ET AL. 2007; REMPFLER 2007).

3.2.2 Potenzialanalyse der wissensbasiert-konstruktivistischen Diaktik von Service Learning

„In der Geographie herrscht ein Mangel an empirischen Befunden und auch an entwickelten Materialien für konstruktivistischen Geographieunterricht vor.“ (REMPFLER 2007, S. 29)

Die bislang zurückhaltende Auseinandersetzung der Geographiedidaktik mit konstruktivistischen Theorien und Unterrichtsarrangements generiert sich keineswegs aus einer mangelnden Kongruenz zwischen der Fachdisziplin und einer konstruktivistischen Position von Lehren und Lernen. Vielmehr muss dem Geographieunterricht und insbesondere der Kulturgeographie, mit ihrem großen Interesse „[...] an Praktiken des alltäglichen Lebens und der Berücksichtigung subjektiver Erfahrungen“ (KANWISCHER 2006, S. 278), günstige Ausgangsbedingungen für die Gestaltung authentischer und kooperativer Lernumgebungen attestiert werden. Die Geographiedidaktik - wie viele andere Fachdisziplinen auch - befindet sich jedoch erst auf dem Weg, aus dem Ende des 19. Jahrhunderts stammende tradierte Bildungsprinzipien unseres Bildungssystems (ebd., S. 277), mit dieser „neuen“ Lehr-Lerntheorie zu erweitern. TERHART (1999, S. 637) spricht von der Erschaffung unterrichtspraktischer Lernumwelten, in denen „Lernen als in sozialen und situativen Kontexten stattfindendes Ko-Konstruieren und Rekonstruieren (und De-konstruieren) [Anmerkung des Autors] wahrscheinlicher wird“.

Daran angelehnt fordern LASKE und SCHULER (2012, S. 5) für den Geographieunterricht:

„Wenn wir etwas lernen wollen, müssen wir aktiv werden, müssen Schüler aktiv werden (dürfen). Sie müssen ihren Lernfortschritt selber bewerkstelligen (können).“

Laut ROBERTS (2013, S. 126) lernen die SchülerInnen nur dann etwas, wenn sie sich aktiv und selbstständig ein Bild von ihrer Welt machen und diese im Zusammenhang mit ihren subjektiven Vorerfahrungen und -annahmen reflektieren können. Erfahrungsräume können dementsprechend in der individuellen Wahrnehmung und auch in ihrer sozialen Konstruiertheit im Geographieunterricht thematisiert werden.

In solch einer unterrichtspraktischen Ausgestaltung von Lernumgebungen kann der Rolle der Lernenden als Beobachtern und Gestaltern ihrer eigenen Lebenswirklichkeit mehr Beachtung geschenkt werden und somit ein übergreifendes Ziel der konstruktivistischen Didaktik und des Geographieunterrichts zugleich verfolgt werden:

„[...] zum Aufbau einer Welt beizutragen, in der Menschen aufgrund ihrer Einsicht in und der Erfahrung der Konstruiertheit von Wissen alle Dogmatismen hinter sich lassen, eine selbstbestimmte Existenz sowie ein tolerantes, gelassenes Miteinander (mit Mensch und Natur) zu leben in der Lage sind.“ (TERHART 1999, S. 637)

Dem Auftrag des Geographieunterrichts folgend, die Lernenden zu einem verantwortungsbewusstem Denken und Handeln in der Gesellschaft zu befähigen, sind auch in der Geographiedidaktik die Forderung nach einem situierten, mit alltagsnahen und authentischen Problemen arbeitenden Unterricht laut geworden. Gesucht wird nach Konzepten, in denen bewusst Platz für eigenaktive Konstruktion sowie soziale und kooperative Kontexte geschaffen wird, in denen auch multiple Perspektiven berücksichtigt und verdeutlicht werden können (KIRCH 1999; KANWISCHER 2006, S. 282; KÜRSCHNER ET AL. 2007; REMPFLER 2007; HOFFMANN 2012; OTTO 2012a).

Jedoch wird konstruktivistischen Lernsituationen auch im geographiedidaktischen Kontext keine uneingeschränkte Empfehlung ausgesprochen. So betont KANWISCHER (2006, S. 282), dass das kognitive Niveau der SchülerInnen als auch die Vertrautheit mit bestimmten Methoden darüber entscheiden, "wie viel Konstruktion möglich und wie viel Instruktion nötig ist." Zudem bedarf das Konzept des moderaten Konstruktivismus einer Erweiterung, da bislang keinerlei Angaben über Mechanismen der Vorstellungsänderung bei den Lernenden gemacht werden und die konstruktivistische Perspektive dringlich einer Verknüpfung mit der conceptual-change-Forschung bedarf (REINFRIED 2010).

3.2.2.1 Konstruktivistische Raumperspektiven

Die Geographie grenzt sich durch ihre spezifisch raumwissenschaftliche Fragestellung gegenüber ihrem wissenschaftlichen Umfeld ab. Durch dieses Alleinstellungsmerkmal hat sie sich als selbstständige Forschungsdisziplin mit eigenständigem Erkenntnisinteresse etabliert (WARDENGA 2002a). Der Raum und die unterschiedlichen Raumperspektiven spielen dementsprechend innerhalb des Geographieunterrichts mit seinen didaktischen und pädagogischen Konzepten eine essentielle Rolle. In der Hinführung der SchülerInnen zu den Leitzielen des Geographieunterrichts (ARBEITSGRUPPE CURRICULUM 2000+ DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2002, S. 8),

- *dem Verstehen von räumlichen Zusammenhängen in der Welt und*
- *der raumbezogenen Handlungskompetenz*

sieht sich folglich jedes geographiedidaktische Arrangement der Frage gegenüber, wie der Raum für die SchülerInnen erfahrbar gemacht werden kann. WARDENGA

(WARDENGA 2002a, S. 8) unterscheidet in diesem Zusammenhang vier anerkannte, miteinander kombinierbare Raumperspektiven für den Geographieunterricht:

- *Erstens* werden „**Räume**“ in realistischem Sinne als „**Container**“ aufgefasst, in denen bestimmte Sachverhalte der physisch-materiellen Welt enthalten sind. In diesem Sinne werden „Räume“ als Wirkungsgefüge natürlicher und anthropogener Faktoren verstanden, als das Ergebnis von Prozessen, die die Landschaft gestaltet haben oder als Prozessfeld menschlicher Tätigkeiten.
- *Zweitens* werden „**Räume**“ als **Systeme von Lagebeziehungen** materieller Objekte betrachtet, wobei der Akzent der Fragestellung besonders auf der Bedeutung von Standorten, Lage-Relationen und Distanzen für die Schaffung gesellschaftlicher Wirklichkeit liegt.
- *Drittens* werden „**Räume**“ als **Kategorie der Sinneswahrnehmung und damit als „Anschauungsformen“** gesehen, mit deren Hilfe Individuen und Institutionen ihre Wahrnehmungen einordnen und so die Welt in ihren Handlungen „räumlich“ differenzieren.
- Das bedingt, dass „**Räume**“ **viertens** auch in der Perspektive ihrer sozialen, technischen und gesellschaftlichen Konstruiertheit aufgefasst werden müssen, indem danach **gefragt wird, wer unter welchen Bedingungen und aus welchen Interessen wie über bestimmte Räume kommuniziert und sie durch alltägliches Handeln fortlaufend produziert und reproduziert.**

Bei Service Learning werden das unmittelbare Schulumfeld und die Gemeinde als „Unterrichts-Raum“ und die darin lebende Gemeinschaft als „Unterrichts-Akteure“ genutzt. Die Übersetzung der deutschen Begriffe „Gemeinschaft“ und „Gemeinde“ ins Englische „community“ ist von großer Bedeutung, um den Raumbegriff innerhalb des Konzeptes genauer verstehen und um unterschiedliche Raumperspektiven innerhalb von Service Learning identifizieren zu können. Der semantische Zusammenhang der Worte „community“ und „communication“ offenbart laut DEWEY (1916), dass Community - also Gemeinschaft - in erster Linie über den aktiven Austausch ihrer TeilhaberInnen entsteht. Gemeinde und Gemeinschaft generieren sich in diesem Sinne also nicht über eine gemeinsame kulturelle oder ethnische Herkunft oder die Zugehörigkeit zu einem bestimmten politisch-administrativen Bezirk, sondern vielmehr über das gemeinsame Teilen von Erfahrungen und Ideen und der daraus abgeleiteten gemeinsamen Gestaltung des eigenen Lebensraumes (DEWEY 1916b; vgl. SLIWKA 2008, S. 22; SEIFERT 2011, S. 25).

Dieses demokratiepädagogische und erfahrungsbasierte Verständnis von „Unterrichts-Räumen“ lässt sich auf die beschriebenen vier geographisch bzw. geographiedidaktischen Raumperspektiven übertragen. Sie lassen sich dementsprechend

auch innerhalb eines Service Learning-Projektes durchlaufen. Jedoch scheinen insbesondere die dritte und vierte Raumperspektive durch die Projektarbeit und die damit in Verbindung stehende Handlungsorientierung des Unterrichts im Rahmen von Service Learning besonders „gepflegt“ werden zu können.

In der dritten Raumperspektive werden „Räume“ als Kategorie der Sinneswahrnehmung betrachtet. Es geht um die Bewertung und Betrachtung der scheinbar real vorhandenen Räume durch Individuen, Gruppen oder Institutionen. Der Raum kann in diesem Falle nicht mehr, wie in den beiden ersten Kategorien, als wahrnehmungsunabhängige Konstante gedacht werden (WARDENGA 2002b, S. 47f). Im Sinne DEWEYS geht es für die SchülerInnen um den gedanklichen Nachvollzug, wie sie und ihre Mitmenschen ihren Lebensraum verstehen und wahrnehmen.

Innerhalb von Service Learning-Projekten stoßen die SchülerInnen häufig in der Phase der Bedarfs-Recherche auf unterschiedliche eigene und fremde Bewertungs- und Wahrnehmungsmuster ihres Lebensraumes. Sie erschließen sich den Raum ihres Schulumfeldes über Zeitungen, durch Befragungen von Gemeindemitgliedern und durch die Reflexion ihrer eigenen Raumwahrnehmung nach außerschulischen Unterrichtsgängen. Sie erkennen, dass es nicht „den“ Raum gibt, sondern die unterschiedlichen Perzeptionsmuster der Bewohner ein differenziertes Bild ihres Lebensraumes entstehen lassen können, woraus sich mitunter unerwartete Bedarfe und Problemstellungen für die Service Learning-Projekte ableiten lassen.

Die vierte Raumperspektive wird um eine noch stärker konstruktivistische Betrachtungsweise des Raumes erweitert. Es wird davon ausgegangen, dass einerseits die Subjekte eines Raumes durch ihr Handeln die Welt auf sich beziehen und andererseits in ihrem Handeln die Welt verändern (WARDENGA 2002b, S. 51). WERLEN (2008) nennt dies Räume und Geographie „machen“ und meint damit ein Raumkonzept, das Räume als Produkte sozialen Handelns von Subjekten thematisiert und „sie als sozial konstruiert erscheinen lässt“ (WARDENGA 2002a, S. 11). Dementsprechend behandelt diese Perspektive in Forschung wie auch im Unterricht die übergeordnete Fragestellung, „welche Arten von Räumen durch welche Arten von menschlichen Handlungen zustande kommen“ (WARDENGA 2002a, S. 11). Dies ist eine Sichtweise auf den Raum, die mit Blick auf die aktuellen gesellschaftlichen Probleme und Herausforderungen des 21. Jahrhunderts sehr angemessen erscheint. Es ist eine Aufgabe des Geographieunterrichts, Lernende auf diese Problemstellungen vorzubereiten und gemeinsam potentielle Lösungen zu entwickeln (DGFG 2012). Diese bewusste Berücksichtigung der konstruktivistischen Perspektive im Geographieunterricht „eröffnet auch unterrichtsmethodisch neue Möglichkeiten, da er der handlungsorientierten Pädagogik sehr entgegenkommt“ (WARDENGA 2002a, S. 11) - folglich auch dem Lehr-Lernkonzept Service Learning.

Die Frage, aus welcher Perspektive der Raum in Service Learning-Projekten im Geographieunterricht betrachtet wird und wo die SchülerInnen tatsächlich Service leisten, lässt sich nicht einheitlich beantworten. Zu unterschiedlich fällt die räumliche, inhaltliche als auch die methodische Ausrichtung vieler Projekte aus. Mitunter ist es auch möglich, dass die SchülerInnen gar nicht im Raum aktiv sind, sondern im Rahmen reziproken Lernens geographische Inhalte an andere Kinder vermitteln, wie beispielsweise bei der Entwicklung und Betreuung von einfachen geographischen Mitmachexperimenten für Vorschulkinder oder GrundschülerInnen. Neben den unterschiedlichen Bedarfen in einer Gemeinde, sind es auch die Entscheidungen der Lehrkräfte und SchülerInnen, die die Raumperspektiven innerhalb des Unterrichts maßgeblich mitbeeinflussen. Die LehrerInnen und SchülerInnen bestimmen in erheblichem Maße, ob die relevanten Räume im Unterricht als ein „mit physischen und sozialen Tatbeständen gefüllter Behälter (Container) betrachtet“ werden, „denen bestimmte Charakteristika zugeschrieben werden“ oder/und im nächsten Schritt dieselben Räume „als soziale und kulturelle Konstruktionen der Wirklichkeit betrachtet werden.“ (FUCHS & ROLFES 2013, S. 446ff.). Eine Gegenüberstellung mit den Beispielen für die Verwendung der Raumkonzepte im „modernen Geographieunterricht“ (RHODE-JÜCHTERN 2009, S. 138 ff.) macht jedoch deutlich, dass auch innerhalb von geographischen Service Learning-Projekten alle Raumkonzepte potentiell „angesteuert“ werden könnten.

Bereits in DEWEYS geographiedidaktischen Ideen lassen sich geographische Raumperspektiven wiederfinden:

„Sonnenschein, Wind, Ströme, Handel und politische Beziehungen kommen von weit her und führen das Denken in die Weite. Wenn wir ihrem Wege folgen, so weiten wir den geistigen Gesichtskreis, nicht, indem wir mehr und mehr Wissen eintrichtern, sondern indem wir dem früher Selbstverständlichen neue und reichere Bedeutung geben.“ (DEWEY 1916b, S. 281)

Die Reflexion der Lern- und Raum-Erfahrungen der SchülerInnen stellt zum Erreichen der im Zitat beschriebenen Ziele das entscheidende Momentum und das unentbehrliche Verbindungsglied zwischen den fachbezogenen Themen und dem Service dar. Eine bewusste und auch auf geographiedidaktische Inhalte ausgerichtete Reflexion könnte es dementsprechend erleichtern, dass die SchülerInnen subjektiv unterschiedliche Wahrnehmungen und Konstruktionen von Räumen erkennen und beurteilen können. Neben der Einsicht zu einer objektiven Betrachtung des Raumes, könnte durch die dem Service Learning innenwohnende und konstante Reflexion von Lernerfahrungen eine konstruktivistische Raumperspektive eröffnet werden, die das Verstehen von

räumlichen Zusammenhängen in der Welt und raumbezogenes Handeln fördert und fordert.³⁰

³⁰ Die nachfolgende Abbildung 4 stellt die Möglichkeiten und Herausforderungen der wissensbasiert-konstruktivistischen Didaktik von Service Learning für den Geographieunterricht zusammenfassend dar.

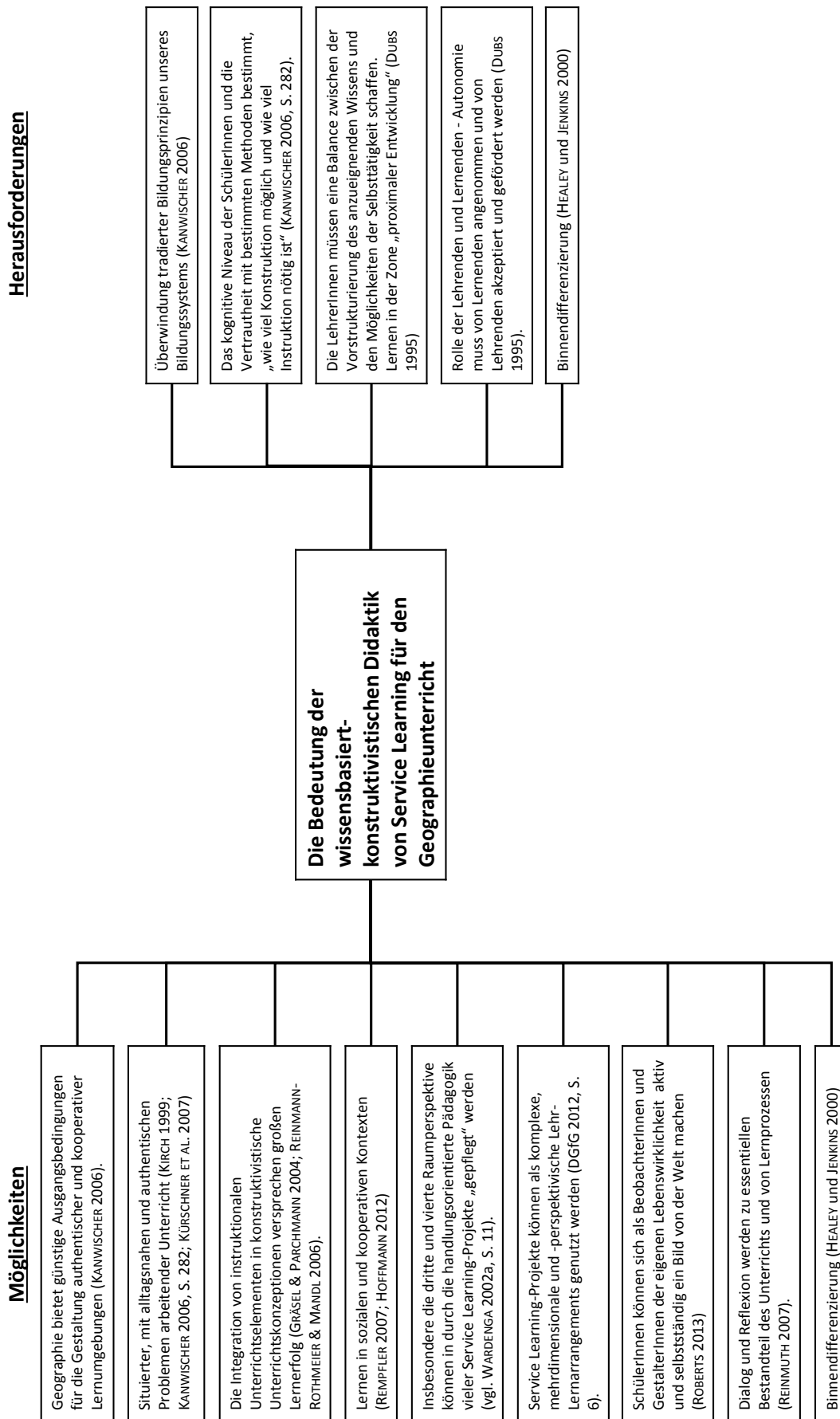


Abbildung 4: Die Bedeutung der wissensbasiert-konstruktivistischen Didaktik von Service Learning für den Geographieunterricht - (eigene Darstellung)

3.3 Die Bedeutung der *problemlösungsorientierten Didaktik* von Service Learning für den Geographieunterricht

Unterrichtsbeispiel - „Ein Kräuterbeet für den Kindergarten“

Die SchülerInnen einer 7. Klasse (Realschule) nehmen bei der Suche nach Engagementpartnern Kontakt zu einem Kindergarten auf. In dem Gespräch mit den ErziehernInnen und den Kindergartenkindern stellt sich heraus, dass der Kindergarten ein Kräuterbeet auf dem Außengelände anlegen möchte. Die Kinder wissen jedoch nicht, wie man dies bewerkstelligen kann. Eine Frage, die die SchülerInnen auch nicht beantworten können. Sie sind jedoch nach eigenem Bekunden sehr an dieser Problemstellung interessiert. Sie einigen sich mit der Kindergartenleitung darauf, sich über die Anlage eines Kräuterbeetes zu informieren, die Informationen kindgerecht aufzuarbeiten und an die Kindergartenkinder weiterzugeben, so dass diese unter Mithilfe der Klasse ein Kräuterbeet für den Kindergarten anlegen können.

Im Unterricht sammelt die Lehrerin Fragen, die zur Lösung des Problems beantwortet werden müssen. (z.B. Was sind überhaupt Kräuter? Welche Standortfaktoren gibt es und in welcher Ausprägung begünstigen sie das Wachstum der Pflanzen? Wie sehen die Standortfaktoren auf dem Außengelände des Kindergartens aus? Welche Kräuter eignen sich folglich für das Kräuterbeet? Wie müssen die Kräuter gepflegt werden und welche Eigenschaften besitzen sie?)

Die Klasse entwirft gemeinsam einen Plan wie, in welcher Reihenfolge, wer, welche Fragen bearbeitet. Einige SchülerInnen recherchieren nach geeigneter Literatur in der Stadtbibliothek, andere führen Messungen der Temperaturen und Lichtverhältnisse auf dem Kindergartengelände durch. Sie nehmen auch Bodenproben. Die SchülerInnen tragen die unterschiedlichen Informationen zusammen, werten sie aus und bereiten sich auf ihre Aufgabe im Kindergarten vor. Dort treffen sie auf unerwartete Herausforderungen – beispielsweise bei der Wissensvermittlung an die Kindergartenkinder. Sie erhalten aber auch positives Feedback für ihr Engagement. In wiederkehrenden Reflexionsphasen im Unterricht wird den SchülerInnen bewusst, welche Problemlösungsstrategien sich innerhalb des Projektes - insbesondere bei der Wissensvermittlung - als (nicht) erfolgreich erwiesen haben.

„Service Learning-Projekte reagieren auf tatsächlich vorhandene Probleme oder Herausforderungen in der Gemeinde [...] und lassen Schüler in der Schule erlerntes Wissen und Kompetenzen in authentischen Problemkontexten anwenden.“ (SLIWKA 2004, S. 32 f.)

Dieser Auszug aus SLIWKAS Definition von Service Learning verdeutlicht die dem Lehr-Lernkonzept immanente Problemorientierung. Service Learning-Projekte beginnen in der Regel mit einer Bedarfsanalyse in der ein konkretes Bedürfnis oder Problem innerhalb der Gemeinde entdeckt oder aufgespürt wird. Durch Beobachtungen der Schulumgebungen, durch Interviews mit Gemeindemitgliedern und -vertreternInnen oder das Aufdecken von unbefriedigenden beispielsweise sozialen oder ökologischen Sachverhalten übernehmen die SchülerInnen und LehrerInnen „Aufgaben in der Analyse und Lösung lokaler Probleme“ (SLIWKA 2004, S. 38).

SEIFERT ET AL. (2012, S. 57) betonen, dass die Bedarfsrecherche nicht nur die Quelle für lokale Problemlagen, sondern gleichzeitig Grundlage und Grundbedingung für die Motivation im und die Identifikation mit dem Projekt darstellt. Ferner deuten sie an, dass die SchülerInnen in dieser Phase des Projekts durch die Beschreibung, die Analyse und das potentielle Lösen von Problemstellungen insbesondere im Kompetenzbereich der Methoden der Erkenntnisgewinnung eine Förderung erfahren.

Dem schülereigenen Rechercheergebnis zur Entwicklung einer Engagementidee kann ebenso von Seiten des/der LehrersIn eine bereits bestehende, von ihm/ihr identifizierte lokale Problemlage entgegen- oder bereitgestellt werden. Je nachdem wie die Problemidentifikation im Unterricht erfolgt, bedarf es einer geringfügigeren oder größeren Flexibilität der Lehrkraft. Eine starke SchülerInnenpartizipation zu Beginn des Service Learning-Projektes verlangt folglich eine große Beweglichkeit hinsichtlich der Faktoren Zeit und inhaltlicher curricularer Anbindung des Projektes (SEIFERT ET AL. 2012, S. 51).

Unabhängig von solch konkret unterrichtspraktischen Fragestellungen, weisen zahlreiche AutorInnen darauf hin, dass die „Gelegenheit zur Verantwortungsübernahme in realen Problemkontexten“ (SLIWKA 2004, S. 36) ein pädagogisches Grundelement von Service Learning und somit eine entscheidende Einflussgröße für die innerhalb der Wirkungsforschung beschriebenen positiven Effekte des Lehr-Lernkonzeptes ist - beispielsweise bei der Steigerung der Lernmotivation bei lernschwachen SchülerInnen (DUCKENFIELD & SWANSON 1992).

3.3.1 Begriffsklärung

„Problemlösen ist zielorientiertes Denken und Handeln in Situationen, für deren Bewältigung keine Routinen verfügbar sind. Der Problemlöser hat ein mehr oder weniger gut definiertes Ziel, weiß aber nicht unmittelbar, wie es zu erreichen ist. Die Inkongruenz von Zielen und verfügbaren Mitteln ist konstitutiv für ein Problem. Das Verstehen der Problemsituation und deren schrittweise Veränderung, gestützt auf planendes und schlussfolgerndes Denken, sind konstitutiv für den Prozess des Problemlösens.“ (BAUMERT ET AL. 2003, S. 3)

Das didaktische Prinzip der Problem- oder Problemlöseorientierung geht auf die nordamerikanische Reformpädagogikbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts zurück. Die aus damaliger Sicht neue Ausrichtung auf die kindliche Lebenswirklichkeit rückte die Fragen und Problemstellungen der SchülerInnen in die Mitte des Unterrichts und ließ sich, erstmals in einem pädagogischen Konzept verankert, ganz bewusst auf die Interessen der SchülerInnen ein und versuchte diese aufzugreifen. Die subjektive Wahrnehmung, das Beschreiben, die Auseinandersetzung mit und das Lösen von Problemen stehen dementsprechend zentral im Fokus dieser von einem konstruktivistischen Verständ-

nis von Lehren und Lernen beeinflussten Konzeption (LANKES 2001; REINMANN-ROTHMEIER & MANDL 2006).

WERNING und KRIWET (1999) ergänzen in Anlehnung an DEWEY zu der vom Unterrichtsgeschehen losgelösten Definition BAUMERTS (vgl. Zitat oben), dass die im Unterricht thematisierten Fragestellungen und Phänomene dringlich Relevanz für die SchülerInnen besitzen müssen, um tatsächlich zu ihren Problemen zu werden.

„Das Lösen des Problems muss für sie [die Schüler - Anmerkung des Autors] [...] bedeutsam genug sein, um sich der Herausforderung zu stellen, sich auf den noch unklaren und unsicheren Weg des Problemlösens einlassen zu können.“ (LASKE & SCHULER 2012, S. 13)

LANKES (2001) fügt hinzu, dass somit intrinsisch motivierende Probleme aufgebaut werden, die durch eine vergleichsweise große Bereitschaft „[...] zum Lernen, also durch den Erwerb von Wissen, gelöst werden können“ (LANKES 2001, S. 335)

„Problemorientiertes Lernen ist aktives Lernen: Der Lernende aktiviert Vorwissen, sucht neues Wissen, verknüpft es mit neuem Wissen, erwirbt allgemeine und fachspezifische Lösungsstrategien und wendet sie an. Die Einbettung dieser Lernaktivitäten in realitätsnahe Probleme offenbart die Bedeutung und praktische Verwertbarkeit des Lernstoffs und unterstützt die Lernmotivation sowie die Fähigkeit, das Gelernte anzuwenden.“ (LANKES 2001, S. 336)

Angelehnt an AEBLI (1981) betont LANKES (2001) in ihrer Definition den für SchülerInnen aktivierenden Charakter problemorientierter Lernarrangements. Unberücksichtigt bleibt bei ihr, die von MEYER (1999) betonte wissenschaftspropädeutische Ausrichtung, die durch das Problemlösen in den Unterricht transportiert wird und in einer zielorientierten und vorstrukturierenden Schrittfolge für die Lernprozesse der SchülerInnen resultiert.

„Wissenschaftlicher Erkenntnisgewinn und das Lernen der Heranwachsenden sind strukturgleich. Erkenntnis ist Problemlösung, und Problemlösung ist experimentelles, projektorientiertes Lernen.“ (MEYER 1999, S. 31)

Dementsprechend beginnt jedes Problemlösen mit der Wahrnehmung des Problems und einem Vergleich zwischen Ist- und Sollzustand. Es mündet in einen Planungsprozess und die schrittweise Durchführung des Lösungsweges, dessen Ergebnisse abschließend kontrolliert und reflektiert werden. Hierin eingebettet finden sich Lernstrategien zielorientierter Lernprozesse wieder: die Bildung und Überprüfung von Hypothesen, die Beschaffung von Informationen und die konkrete Darstellung der Ergebnisse.

„Der Aufbau von Wissen und der Erwerb von Strategien im Zusammenhang mit der Lösung eines wirklichen Problems versetzt die Lernenden in die Lage, ihr Wissen und

die Strategien bei gleichen oder ähnlichen Problemen wieder anwenden zu können. Sie wissen, wofür dieses Wissen nützlich ist.“ (LANKES 2001, S. 338)

Problemlösendes Lernen erfüllt folglich die aktuellen Forderungen nach einem kompetenzorientierten Unterricht, der unter anderem auf die Selbstständigkeit und die Befähigung zum gestaltenden und lernenden Umgang mit neuen Herausforderungen und Problemen des eigenen Lebens und der Zukunft abzielt.

„Wenn es gilt, Wissen flexibel anwendbar, mit Vorwissen verknüpft und in bedeutungsvollen Zusammenhängen aufzubauen sowie Strategien zu erlernen, mit denen dieses Wissen in Problemsituationen genutzt werden kann, dann ist problemorientierter Unterricht die Methode der Wahl.“ (ebd., S. 339)

LANKES (vgl. 2001, S. 337) verweist ergänzend und in Anlehnung an die Aptitude-Treatment-Interaction Forschung (CRONBACH & SNOW 1977) auf Herausforderungen innerhalb des problemlösenden Lernens. Sie betont dementsprechend die Notwendigkeit einer Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen von SchülerInnen innerhalb von problemlösenden Unterrichtsarrangements. LehrerInnen sollten weniger günstigen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen (z.B. bei niedriger Intelligenz, hoher Ängstlichkeit oder mangelndem Vorwissen) durch ein stark strukturiertes Lernarrangement begegnen. SchülerInnen mit günstigen Lernvoraussetzungen sollten die LehrerInnen durch ein situiertes und offeneres Lernarrangement Rechnung tragen.

3.3.2 Potenzialanalyse der problemorientierten Didaktik von Service Learning

Die Kongruenz von Problemorientierung und Geographieunterricht lässt sich durch die Komplexität der in ständigem Wandel befindlichen geographischen Fachgegenstände und -themen begründen. Durch diese Dynamik werden stets neue inhaltliche Verknüpfungen und Problemstellungen generiert, die in ihrer Thematisierung im Unterricht bei den SchülerInnen die Kompetenz des systemischen und problemlösenden Denkens fördern, was in Anlehnung an BUDKE (2013) als wichtiger Auftrag des Unterrichts im Allgemeinen und der Geographie im Speziellen zu betrachten ist.

„Schülerinnen und Schüler sollen als die Akteure der Zukunft die Problemlagen kennen, eigene Meinungen bilden und Handlungsoptionen abwägen können.“ (BUDKE 2013, S. 24)

Sie schlägt - in unmittelbarer Anlehnung an AEBLI (1981) - eine Unterscheidung in drei Problemtypen vor, die auch zur Kategorisierung von Einstiegen in den Geographieunterricht genutzt werden können: dem Einstieg über Wissenslücken, Widersprüche oder Kompliziertheit. Diese Kategorisierung grenzt sich in sinnvoller Weise von den vorangegangenen Bemühungen vieler GeographiedidaktikerInnen um eine Kategorisierung

von Unterrichtseinstiegen nach Funktionen ab (BUDKE 2007). Die in dieser Arbeit beschriebenen Unterrichtsbeispiele zeigen, dass Service Learning-Projekte - in Abhängigkeit von den didaktischen Entscheidungen der Lehrenden - jeden dieser drei Problemtypen beinhalten können (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Problemtypen für Einstiege in den Geographieunterricht innerhalb von Service Learning Projekten - (eigene Darstellung nach BUDKE 2007, S. 7)

Problemtypen für Einstiege in den Geographieunterricht	In Service Learning-Projekten
Wissenslücken	Die SchülerInnen erkennen bei der Bedarfsanalyse und Problemrecherche, dass ihr Vorwissen nicht ausreicht, um die Problemstellung und deren Lösung zu erklären. (vgl. Unterrichtsbeispiel in Kapitel 3.3)
Widersprüche	Die SchülerInnen erkennen, dass es zu Nutzungskonflikten beispielsweise in der Stadt- und Raumplanung kommen kann und ein Gegenstand aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden kann. (vgl. Unterrichtsbeispiel in Kapitel 3.2)
Komplexität	Die SchülerInnen erkennen durch die Reflexionsphasen - insbesondere zum Ende der Unterrichtseinheit - ihre komplizierte (oder auch zu vereinfachte) Sichtweise auf die behandelte Problemstellung. (vgl. Unterrichtsbeispiel in Kapitel 3.2)

LASKE und SCHULER (2012, S. 12) attestieren dem an Problemen und Problemlösungen orientierten Geographieunterricht „hervorragende Voraussetzungen“ zur Kompetenzförderung.

„Wenn Schülerinnen und Schüler Geographie mithilfe des problemlösenden Ansatzes lernen, dann lernen sie zusätzlich zu ihrem erweiterten Verständnis und Wissen auch etwas über die Natur des geographischen Wissens. [...] Das geographische Wissen über die Welt wird von Geographen konstruiert. Diese Konstruktion entsteht aus Fragestellungen, die sie interessieren, oder aus Fragen, die durch Erfahrungen, Diskussionen oder das Lesen von Fachliteratur angeregt werden. [...] Die Fragen die Geographen stellen, beeinflussen die Art, wie sie die Welt sehen, und die Daten, die sie sammeln.“ (ROBERTS 2013, S. 128)

Die in diesem Zitat benannte konstruktivistische Ausrichtung des Unterrichtskonzeptes relativiert ZUMBACH (2007, S. 11), indem er problemorientiertes Lernen als „eleganten Mittelweg“ zwischen starker Instruktion und Konstruktion einordnet. Tatsächlich werden innerhalb dieser Konzeption zumeist geographische Sekundärdaten genutzt und seltener Primärdaten an außerschulischen Lernorten generiert, was einer stark konstruktivistischen Ausrichtung im Wege steht (ROBERTS 2013). Gleichzeitig muss, wie auch in vielen Service Learning-Projekten stattfindend, problemorientiertes Lernen mit außerschulischen und konstruktivistischen Lernarrangements konnotiert werden. Es sind die Feldstudien außerhalb des Klassenraumes, die den SchülerInnen die

Möglichkeit eröffnen, Methoden der geographischen Erkenntnisgewinnung einzuüben, eigenständig Daten zu generieren und im Rahmen der jeweiligen Problemstellung zu interpretieren. Einerseits lernen die SchülerInnen somit die kritischen Auseinandersetzung und den respektvollen Umgang mit den wissenschaftlichen Arbeitsweisen der Geographie kennen. Andererseits erkennen sie in ihrer Feldforschungsarbeit, dass ihre Mitmenschen und sie selbst eine „[...] eigene Welt konstruieren und durch unterschiedliche Faktoren, wie Ethnie, Nationalität, Geschlecht oder Alter in ihrer Perspektive beeinflusst werden“ (ROBERTS 2013, S. 126). Geographische Themen können von ihnen multiperspektivisch erschlossen werden (RHODE-JÜCHTERN 2014).

Dementsprechend besitzt die Metakognition, „[...] also das Nachdenken über das eigene Denken“ (LASKE & SCHULER 2012, S. 17) und das Denken anderer, für erfolgreiche Erkenntnisprozesse beim problemlösenden Unterricht eine entscheidende Bedeutung, um sich eigener und fremder geographischer Raum- und Weltkonstruktionen bewusst zu werden (vgl. RHODE-JÜCHTERN 2013, S. 26).

Die zusätzliche Reflexion über die einzelnen Planungs- und Arbeitsschritte innerhalb eines Projektes begünstigt zudem, dass sich die SchülerInnen erfolgreicher Problemlösungsstrategien bewusst werden und unter Umständen auch die Gründe für ein Scheitern innerhalb eines Projektes auf einer sachlich-gedanklichen Ebene nachvollziehen lernen. Somit werden neben dem Aufbau von fachlichem Wissen, Problemlösungsstrategien erlernt, die die Lernenden in die Lage versetzen, ihr Wissen und ihre neuen Lernstrategien in ähnlichen oder gleichen Problemsituationen erneut anwenden zu können. Der Nutzen ihres neu erlangten Wissens wird für die SchülerInnen somit erkennbar und damit bedeutsam (vgl. LANKES 2001, S. 338).³¹

³¹ Die nachfolgende Abbildung 5 stellt die Möglichkeiten und Herausforderungen der problemlösungsorientierten Didaktik von Service Learning für den Geographieunterricht zusammenfassend dar.

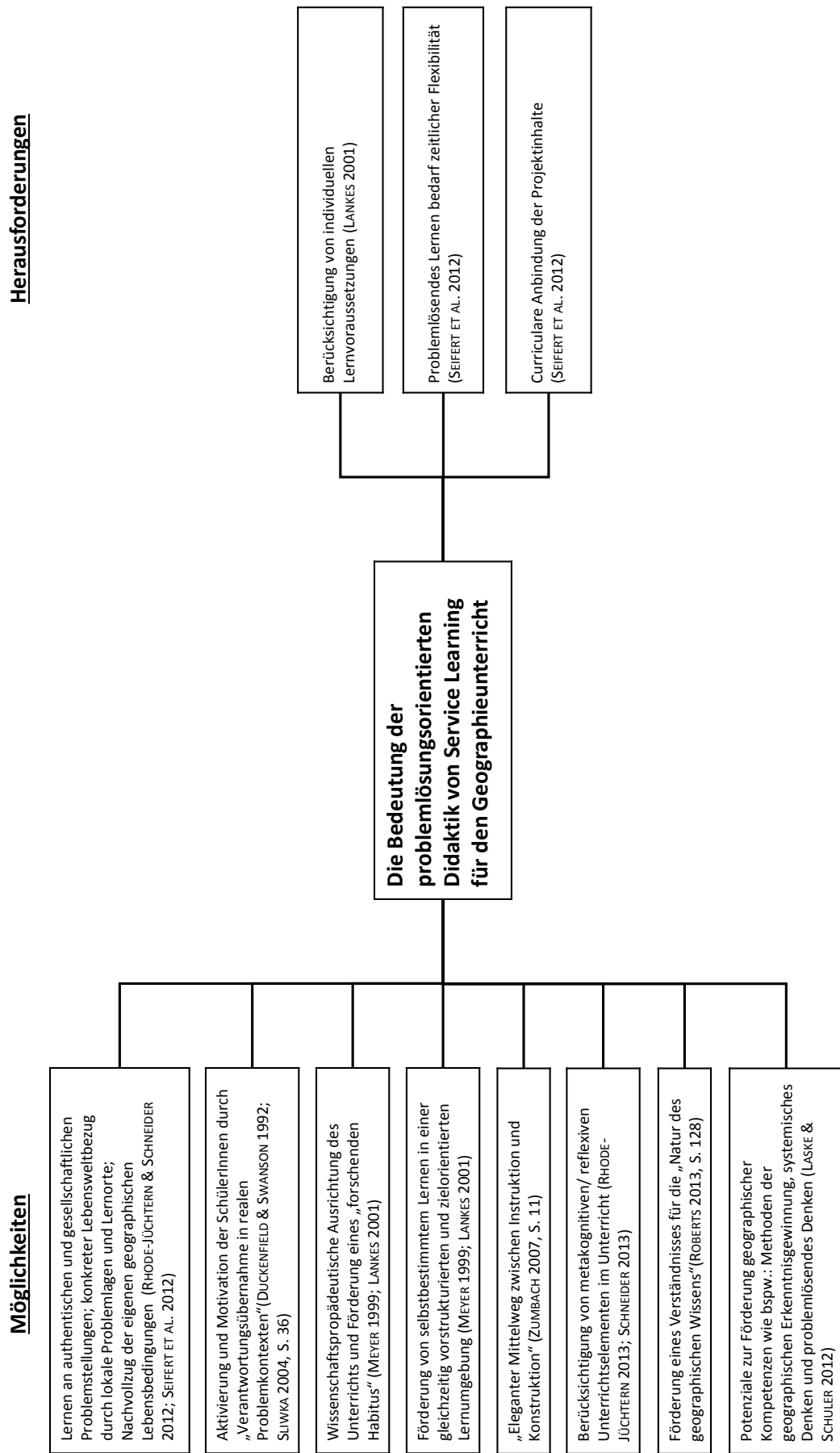


Abbildung 5: Die Bedeutung der problemlösungsorientierten Didaktik von Service Learning für den Geographieunterricht - (eigene Darstellung)

3.4 Die Bedeutung der *demokratisch-partizipativen Didaktik* von Service Learning für den Geographieunterricht

Unterrichtsbeispiel - „Schüler als Augen und Ohren“

Die Lehrerin einer 5. Klasse (Realschule / Köln-Chorweiler) hat den Kontakt zu mehreren potentiellen Kooperationspartnern für ein Service Learning-Projekt hergestellt. Die SchülerInnen erhalten im Unterricht die Möglichkeit demokratisch einen Kooperationspartner auszuwählen. Sie entscheiden sich mehrheitlich für ein Seniorenheim in unmittelbarer Nähe der Schule. Der Leiter des Seniorenheims berichtet in einem gemeinsamen Gespräch, dass viele der BewohnerInnen des Heims nicht aus Chorweiler stammen und den Ortsteil folglich nicht wirklich kennen würden. Aufgrund unterschiedlicher körperlicher Einschränkungen, sei es ihnen nicht mehr möglich den Ortsteil in seiner Vielfalt kennen zu lernen. Gemeinsam wird die Idee entwickelt, dass die SchülerInnen Chorweiler als „Augen und Ohren“ für die SeniorenheimbewohnerInnen erkunden und ihnen anschließend von ihren Erfahrungen aus dem Stadtteil berichten sollen.

In einem ersten Zusammentreffen mit den SeniorenInnen erfahren die SchülerInnen viel über deren Interessen und Bedürfnisse. Die Freude der HeimbewohnerInnen über den Besuch ist groß und dementsprechend schlägt den SchülerInnen viel Wertschätzung entgegen. Im gemeinsamen Gespräch werden unterschiedliche Themen (Geschichte von Chorweiler, Was denken ChorweilerInnen über Chorweiler? Wo kann ich was einkaufen?...) entwickelt, die von den SchülerInnen recherchiert werden dürfen.

Im Unterricht entscheiden sich die SchülerInnen für ein Interessensgebiet, das sie mithilfe unterschiedlicher Methoden der geographischen Erkenntnisgewinnung (z.B. die Kartierung des Chorweiler City-Centers, Befragung der BewohnerInnen, Beobachtungen, Zählungen) erarbeiten. Sie treffen in diesem Zusammenhang mit den unterschiedlichsten Bevölkerungsgruppen ihres Stadtteils zusammen und erfahren viel über die unterschiedliche Wahrnehmung und Bewertung von Chorweiler.

Die Leitung des Seniorenheims organisiert ein Festtag, an dem die SchülerInnen ihre Ergebnisse präsentieren und diskutieren dürfen.

Ein zentrales Ziel von Service Learning ist die Stärkung von Demokratie und Zivilgesellschaft. Konkret geht es dabei um die Förderung der Bereitschaft und Haltung zu demokratischen Prinzipien und zivilgesellschaftlichem Engagement. Insbesondere die Qualitätsstandards „Engagement außerhalb der Schule“ und „Schülerpartizipation“ sind tragende Säulen bei der Verwirklichung dieser Bildungsziele.

„Bei Service Learning setzen sich Schüler für andere Menschen in Stadtteil und Gemeinde oder für ökologische, kulturelle oder politische Belange ein. Ihr Engagement führt sie also heraus aus dem Ort „Schule“, es findet außerhalb ihres gewohnten Umfelds statt. Die Schüler entdecken neue Lernorte, wenden Wissen und Kompetenzen in realen Kontexten an, lernen andere Lebenswelten und Perspektiven kennen und gestalten die Gesellschaft mit. Ein solches Engagement außerhalb der Schule bringt unmittelbar die Zusammenarbeit mit anderen Menschen und Akteuren in Stadtteil und Gemein-

de mit sich. Eine Kooperation mit außerschulischen Partnern gehört daher zu jedem LdE-Vorhaben.“ (SEIFERT ET AL. 2012, S. 143)

Diese außerschulische Umsetzung der Service Learning-Projekte lässt die SchülerInnen unbekannte soziale Gemeinschaften und Milieus kennenlernen, womit ein Prozess des „bridging“ (GITTELL & VIDAL 1998) initiiert und nachhaltig unterstützt wird - es entsteht im Sinne PUTNAMS (1995) „soziales Kapital“ (vgl. 3.4.1). Neben dieser Stärkung der „sozialen Kohäsion einer Gemeinde“ (Sliwka 2008, S. 120), erfahren sich die SchülerInnen als gemeinwohlorientierte DienstleisterInnen, denen Wertschätzung und Anerkennung durch die außerschulischen EngagementpartnerInnen entgegengebracht wird. Die SchülerInnen erleben Selbstwirksamkeit und Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns. Resultat dieses Vorgehens ist der Abbau von Vorurteilen zwischen sozialen und ethnischen Gruppen (BOYLE-BAISE 2002; EYLER & GILES D.E. 1999) und ein ausgeprägteres soziales Verantwortungsbewusstsein bei den SchülerInnen (FURCO 2002; DALTON & PETRIE 1997).

Service Learning greift weitere demokratiepädagogische Elemente durch den Qualitätsstandard der "SchülerInnenpartizipation" auf. Partizipation (lat. partem capere) bedeutet etymologisch „einen Teil (weg)nehmen“. Wenn also SchülerInnen in Service Learning-Projekten kommunal partizipieren, dann müssen sie den LehrerInnen und außerschulischen EngagementpartnernInnen Teile ihrer Verantwortlichkeit und ihres Einflusses abnehmen. Die Intensität der SchülerInnenpartizipation kann dabei in Abhängigkeit unterschiedlichster Einflussfaktoren wie beispielsweise den curricularen Vorgaben oder der altersgemäßen Leistungsfähigkeit der SchülerInnen deutlich variieren.

Unabhängig von diesem sicherlich großen Umsetzungsspektrum von Service Learning-Projekten, verändert dieses Lehr-Lern Arrangement das Rollenverhalten und die Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden, was in einem zweiten Schritt, die Bereitschaft und den Willen der Schulleitung und des Kollegiums vorausgesetzt, sogar zu Veränderungen der Schulkultur und Schulentwicklung führen kann (FRANK ET AL. 2009, S. 156).

SLIWKA (2008) stellt in diesem Zusammenhang die berechtigte Frage, ob solche Projekte des Verantwortungslernens, nicht zu einem verpflichtenden Teil von schulischer Bildung werden sollten. Die kontinuierlich zunehmende wissenschaftliche Beweislage für positive Effekte des Lernens durch Service Learning gäbe durchaus Anlass dazu. Gleichzeitig reflektiert sie kritisch, dass es widersprüchlich anmute, „die Bereitschaft, etwas für andere zu tun und damit anderen zu helfen, die eigentlich von Herzen kommen muss, zur Verpflichtung und damit zu einem weiteren Baustein des staatlich vorgeschriebenen Bildungsprogramms zu machen.“ (SLIWKA 2008, S. 138)

Eine Antwort auf diese Dilemmasituation könnten Befunde von HECHT (2003) geben. Sie belegen, dass in besonderem Maße diejenigen SchülerInnen von gemeinnützigen

Service Learning-Projekt profitieren, die nicht aus freiem Willen daran teilgenommen hätten.

Diese Paradoxie wird durch ein Zitat eines von seinen LehrerInnen als „ausgesprochen schwierig“ beschriebenen Hauptschülers nochmals hervorgehoben:

„Freiwillig hätte ich das nie gemacht, aber jetzt würde ich das sofort wieder tun.“
(SLIWKA 2008, S. 138)

3.4.1 Begriffsklärung

Der Begriff „Bürgerbildung“ zielt im Sinne DEWEYS auf einen Demokratiebegriff ab, der mehr ist als eine auf „allgemeinem Wahlrecht und temporärer Repräsentation gegründete Regierungsform“ (SLIWKA 2008, S. 21). Es handelt sich hierbei vielmehr um eine Lebensform oder -haltung einer Gemeinschaft, welche von Vertrauen und Kooperation geprägt ist und den Demokratiebegriff deutlich breiter interpretiert und lebt.³² Getragen von sozialem und bürgerschaftlichem Engagement entwickelt sich so ein bürgerlich-demokratisches Fundament, welches PUTNAM (1995) als „soziales Kapital“ bezeichnet und zum Schlüsselmerkmal demokratischer Gemeinschaften macht.³³ Er erklärt in diesem Zusammenhang die Entwicklung einer Kultur der „allgemeinen Reziprozität“ zum Ziel, in der gegenseitige Verpflichtung und Vertrauen langfristig eher dazu führen, „eine bessere Lebensqualität für alle zu erreichen, als das in sozialen Gemeinschaften möglich sei, in der die Erwartung besteht, dass Leistungen für andere sofort ausgeglichen werden“ (SLIWKA 2008, S. 114).

Demokratisches Handeln, die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und das gewaltfreie Verhandeln über unterschiedliche Meinungen, Interessen und Bedürfnisse, gehören folglich zu den Basiskompetenzen einer offenen demokratischen Gesellschaft. Jedoch gibt es „[...] keine Demokratie ohne Demokraten und keine Demokraten ohne die Gelegenheit, Demokratie zu lernen“ (SLIWKA 2008, S. 7). Dementsprechend besteht ein breiter Konsens darüber, dass die Ausbildung eines „demokratischen Habitus“ (EDELSTEIN 2009, S. 11) ein zentrales Leitziel von Bildung sein

³² Dementsprechend geht es bei dem Begriff „Bürgerbildung“ weniger um die Förderung eines politischen Bewusstseins oder politischer Partizipation (NONNENMACHER & WIDMAIER 2011, S. 7).

³³ Der Begriff „soziales Kapital“ wurde bereits von BOURDIEU (1983) und COLEMAN (1988) in der Soziologie etabliert und teilweise anders nuanciert definiert. „Im Vordergrund steht bei Coleman in Analogie zum Humankapitalansatz der Ressourcenaspekt, daneben aber auch der Kollektivgutaspekt von sozialem Kapital. Bourdieu versucht ebenfalls, soziales Kapital als individuelle Ressource in eine allgemeine Kapitaltheorie neben ökonomischem, kulturellem, symbolischen Kapital und Humankapital zu integrieren. [...] Coleman und Bourdieu ist gemeinsam, dass soziales Kapital als instrumentell einsetzbare, individuelle, aber nicht unabhängig von anderen Personen verfügbare Ressource aufgefasst wird.“ (HAUG 1997, S. 9)

muss.³⁴ Insbesondere die Schule „als demokratische Polis im Kleinen“ (SLIWKA 2008, S. 24) wird in diesem Zusammenhang als wichtiger Ort der Demokratieentwicklung betrachtet.

Die Frage, wie eine solche Förderung aussehen könnte, beantwortet SLIWKA (2008) mit der Forderung nach einem gemeinwohlorientierten Lernen und Handeln im Rahmen schulischer Bildung. Angelehnt an GITTELL und VIDAL (1998) plädiert sie für ein „bridging“ als eine Form der sozialen Vergemeinschaftung, bei der durch soziale Interaktion und gegenseitige Hilfe zwischen sich ursprünglich fremden und mitunter segregierten Gruppen „Brücken“ gebaut werden. So werden im Sinne DEWEYS "communities" von Menschen entwickelt, die im normalen Leben nahezu keine Berührungspunkte haben und nun „unabhängig ihrer religiösen, ethischen oder sozialen Herkunft miteinander sprechen und zusammen handeln“ (SLIWKA 2008, S. 115).

„Durch "bridging" entsteht das soziale Kapital, das die Gesellschaft zusammenhält, da es Menschen Sprechen und Handeln über ihre vertrauten Kreise hinaus ermöglicht. Verbindungen, die Unterschiede zwischen Generationen, Geschlecht, Ethnie, sozialer Schicht und Religionszugehörigkeit überbrücken, dienen einer verbesserten Informationsdiffusion innerhalb einer Gesellschaft, fördern Kommunikation über die Gestaltung des Gemeinwohls und bilden Identitäten, die nicht allein aus Herkunft, sondern aus neu gebildeten Kommunikationszusammenhängen erwachsen.“ (ebd.)

EIKEL (2007) beantwortet die Frage nach der Förderung eines „demokratischen Habitus“ bei Lernenden mit der Forderung nach stärkeren Partizipationsstrukturen im Unterricht und im schulischen Umfeld. Für sie ist „die Partizipation das zentrale Prinzip demokratischen Handelns und demokratischer Handlungskompetenz“ (EIKEL 2007a, S. 68) und die Grundbedingung für eine zukunftsfähige Gesellschaft (ENQUETE-KOMMISSION "ZUKUNFT DES BÜRGERSCHAFTLICHEN ENGAGEMENTS" 2002). Es bedarf bereits in der Schule einer demokratischen Kultur, in der Eigeninitiative, Beteiligung, Mitbestimmung und Verantwortlichkeit gelernt werden können, um die Demokratie als Staats-, Gesellschafts- und Lebensform nachhaltig aufrecht zu halten und den Individualisierungstendenzen innerhalb unserer pluralistischen Gesellschaft, dem zunehmenden Sozialabbau, aber auch der voranschreitenden Überlastung des Staatsapparates erfolgreich entgegenzutreten (vgl. HIMMELMANN 2007; EDELSTEIN 2009, S. 11).

Diesen normativen Argumenten für die Wichtigkeit von SchülerInnenpartizipation innerhalb von demokratiepädagogischen Lernarrangements sind weitere hinzuzufügen (SEIFERT ET AL. 2012, S. 122):

³⁴ Beispielsweise haben die Europäische Union, der Europarat und die OECD in den vergangenen zehn Jahren die „demokratische Schule“ in den Fokus ihrer bildungspolitischen Leitlinien gerückt (vgl. EURYDICE 2005; HAAN 2007).

- Das allgemeine Menschenrecht, sich an öffentlichen Entscheidungen beteiligen zu können, gilt auch für Kinder und Jugendliche (UNITED NATIONS 1992).
- Eine demokratische Zivilgesellschaft ist auf aktive, engagierte und informierte BürgerInnen angewiesen, und alle Kinder und Jugendlichen müssen die Chance erhalten, die dafür notwendigen Einstellungen und Kompetenzen zu erlernen.
- Partizipation ist ein Mittel gesellschaftlicher Integration.
- Kinder und Jugendliche stehen der Herausforderung gegenüber, sich in einer pluralistischen Gesellschaft orientieren zu müssen. Die Gestaltung eines eigenen Lebensweges, der produktive Umgang mit Wahlmöglichkeiten, kann nur erlernt werden, wenn sie unter Anleitung die Möglichkeit haben an der Gesellschaft zu partizipieren.

Eine weitere Argumentationslinie für größere Handlungs- und Entscheidungsspielräume für SchülerInnen liefern REEVE ET AL. (2002). Sie konnten nachweisen, dass ein autonomieunterstützendes Verhalten von LehrerInnen mit einem höheren Engagement und gesteigertem Interesse der SchülerInnen am Fach einhergeht. Ferner konnte nachgewiesen werden, dass Lernen mit Handlungsspielräumen und Wahlmöglichkeiten in einem positiven Zusammenhang mit schulischen Leistungen steht und das Selbstwirksamkeitserleben der SchülerInnen fördert (FORTIER ET AL. 1995; GUAY & VALLERAND 1997; GROLNICK ET AL. 1991). Im demokratiepädagogischen Zusammenhang besonders interessant sind die Forschungsergebnisse von TSAI ET AL. (2008), die nachweisen konnten, dass Lernende schulbezogene Verhaltensregeln und Normen durch eine hohe soziale Einbindung ins Unterrichtsgeschehen und den Schulalltag leichter annehmen und internalisieren.

EDELSTEIN (2009) weist darauf hin, dass zwischen Schulen, welche Gelingensbedingungen für eine Entwicklung zivilgesellschaftlicher Praxis, Kooperation und Partizipation schaffen und der demokratisch-parlamentarischen Herrschaftsformen keine direkte Analogie besteht. Es geht nicht um die Simulation einer demokratisch organisierten Regierungsform, sondern um eine an die Lebenswelt der SchülerInnen angepasste und altersgerechte Praxis der Partizipation und der Verantwortungsübernahme.

„Deshalb soll Schule nicht demokratische Herrschaftsformen simulieren, sondern so gestaltet werden, dass sie einen demokratischen Habitus erzeugt.“ (EDELSTEIN 2009, S. 11)

3.4.2 Potenzialanalyse der demokratisch-partizipativen Didaktik von Service Learning

Die Potenziale eines demokratiepädagogischen und zur aktiven gesellschaftlichen Beteiligung animierenden Geographieunterrichts erscheinen auf den ersten Blick reichhaltig, bietet die Geographie als Gesellschaftswissenschaft und Brückenfach doch ein weites Spektrum an ökologischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Themen, „die Beteiligung, aktive Verantwortungsübernahme und zivilgesellschaftliches Engagement einfordern“ (EIKEL 2007a, S. 68). Es erstaunt, dass sich, trotz dieser leicht nachvollziehbaren potentiellen Eignung der Geographie für einen demokratiepädagogisch motivierten Fachunterricht, in Deutschland allein EIKEL (ebd.) bislang gezielt mit der Zusammenführung von Geographieunterricht und BürgerInnenbildung auseinandergesetzt hat. In den USA, durch die traditionelle Berücksichtigung ehrenamtlicher Elemente innerhalb unterrichtlicher Lernarrangements, und in England, durch die curriculare Verankerung einer „Citizenship Education“ im Jahre 2002, wurde diese „Vernachlässigung“ der BürgerInnenbildung innerhalb eines geographiedidaktischen Kontextes deutlich früher erkannt und thematisiert (vgl. STOLTMAN 1990; MACHON & LAMBERT 2001):³⁵

„Researchers in geography education have paid remarkably little attention to citizenship education.“ (WILLIAMS 2001, S. 33)

Natürlich weisen auch deutsche didaktische Arbeiten auf den Auftrag der Geographie als Gesellschaftswissenschaft hin, nachfolgende Generationen auf ihre eigene zu erwartende Zukunft vorzubereiten und deren Strukturen, Gefahren und Chancen im Sinne eines selbstbestimmten, sozial engagierten und würdigen Lebens zu vermitteln. Jedoch bleibt laut HOFFMANN (2012, S. 21) die Frage nach dem konkreten Beitrag und der Bedeutung des Schulfaches Geographie für die (demokratische) Gesellschaft in den fachdidaktischen Diskussionen zumeist unbeantwortet. Er schließt sich damit einer Frage STOLTMANS (1990) an, die dementsprechend bis heute nicht beantwortet zu sein scheint:

„In looking in the future, the main question we must ask about geography and citizenship is: How does geography contribute to responsible, informed citizenship?“ (STOLTMAN 1990, S. 87)

Die Gründe für unzureichenden Antworten, die die Geographiedidaktik bislang auf diese Fragestellung geben hat, sind vielseitig. Sie reichen von der wohl unzureichenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dieser Thematik (vgl. WILLIAMS 2001, S. 33) bis hin zu der Sorge, eine stark den fächerübergreifenden Ansatz akzentuierende Demokratiepädagogik würde die geographischen Fachgrenzen aufweichen und das Fach

³⁵ In England ist seit dem Jahr 2002 die „Citizenship Education“ verpflichtender Kernbereich schulischer Bildung und muss von allen Fachdisziplinen berücksichtigt werden.

weiter an Bedeutung in der schulpolitischen Landschaft verlieren lassen (vgl. GRIMWADE 2000).³⁶

Die englische Geographical Association befürwortet die in ihrem Land eingeforderte Berücksichtigung einer „Citizenship Education“ innerhalb des Geographieunterrichts. Allerdings gibt es auch kritische Stimmen (BIDDULPH 2001).

„The GA [Geographical Association] is anxious to support teachers of geography in taking up citizenship and other aspects of what it has called the `new agenda`, [...]. It is not fanciful to suggest that the new agenda could seriously marginalize geography subject specialists in school [...].“ (ebd., S. 194)

Trotz dieser Sorge um den schulpolitischen Stellenwert der Geographie (vgl. WILLIAMS 2001) und der Vorbehalte gegenüber einer thematischen und methodischen Öffnung des Faches, rät BIDDULPH (2001) zu einem konstruktiv-kritischen Verständnis für die Schnittmengen der Inhalte und pädagogischen Konzepte der Geographiedidaktik und der BürgerInnenbildung, „so that informed decisions ‚what to teach‘ and ‚how to teach‘ can be made“ (BIDDULPH 2001, S. 194).

Ein Blick in die deutsche Bildungslandschaft und -politik verrät, dass es sich auch für die deutsche Geographiedidaktik als lohnenswert und mitunter zukunftsweisend erweisen könnte, BIDDULPHS (ebd.) Rat Folge zu leisten. So betont die Sachverständigenkommission des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012) in ihrem „Ersten Engagementbericht“ die Bedeutung einer nachhaltigen Stärkung des bürgerschaftlichen Engagements in der Schule. Dabei wird explizit auf Service Learning als eine „sinnvolle und zweckmäßige Methode des Engagementlernens“ verwiesen, die „soziale und demokratische Kompetenzen trainiert“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE 2012, S. 406).

Eine wissenschaftliche und konkret unterrichtspraktische Auseinandersetzung der Geographiedidaktik mit einer fachbezogenen Befähigung zu bürgerschaftlichem Engagement könnte dementsprechend zu einer bildungspolitisch-zeitgemäßen Ausrichtung und Stärkung des Faches führen und zu einer Förderung der gesellschaftlichen „Bereitschaft und Mitverantwortung für den öffentlichen Raum“ (ebd.) beitragen.³⁷ Es gilt in diesem Zusammenhang die Möglichkeiten und Hemmnisse einer solchen Zusammenführung zu verorten, um den Stellenwert der Geographie in der nationalen und föderalen Bildungslandschaft zu verdeutlichen. Die Diskussionen in der englischen Geographiedidaktik beweisen, dass es sich bei einem solchen Vorhaben um ein herausforderndes und zu-

³⁶ EIKEL (2007, S. 68) bemängelt, dass auch in der deutschen Geographiedidaktik fächerübergreifende Bildungsziele nicht durch entsprechende Standards konkretisiert wurden, obwohl die DGFG (2012, S. 7) betont, dass die Bildungsstandards den fächerverbindenden und fächerübergreifenden Bildungsaufgaben der Geographie gerecht werden.

³⁷ „Die Bereitschaft und Mitverantwortung für den öffentlichen Raum zu tragen, kann nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden.“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE 2012, S. 406)

gleich gewinnbringendes Unterfangen handeln kann (vgl. LAMBERT & MACHON 2001, S. 199).

In ihrer konzeptionellen Ausrichtung scheint die deutsche Geographiedidaktik für eine solche Herausforderung gewappnet zu sein. In einer Betrachtung der Bildungsstandards für das Fach Geographie offenbaren sich deutliche Schnittstellen zu einer demokratiepädagogisch motivierten Bildung. So lässt sich beispielsweise eines der Leitziele des Geographieunterrichts - „die raumbezogene Handlungskompetenz“ (DGFG 2012, S. 5) - im demokratiepädagogischen Sinne als Übernahme von Verantwortung und Partizipation an gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Aufgaben verstehen (vgl. EIKEL 2007a, S. 68). Es lassen sich folglich insbesondere im Kompetenzbereich „Handlung“ Zielperspektiven der Demokratiepädagogik entdecken, in denen es für die SchülerInnen darum geht, „Verantwortung zu übernehmen und an gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Aufgaben zu partizipieren.“ (ebd.)

„In diesem Sinne finden sich Anteile demokratischer Handlungskompetenz, die darauf zielen, Interessen an der gemeinsamen Lebenswelt und ihren Aufgaben zu entwickeln, diese in Entscheidungsprozesse einzubringen und Beteiligungsmöglichkeiten zu nutzen, auch in den Bildungsstandards im Fach Geographie wieder.“ (ebd., S. 68 f.)

Die Frage, welchen Beitrag die Geographie im Rahmen der Förderung eines bürgerschaftlichen Engagements leisten kann, scheint demnach bereits teilweise beantwortet. Andererseits muss die Frage, wie eine solche Förderung in der unterrichtspraktischen Umsetzung aussehen könnte, als noch weitestgehend unbeantwortet bewertet werden. HOFFMANN (2012, S. 24) begründet dies mit der als defizitär einzustufenden Bereitschaft der SchülerInnen und BürgerInnen zu gesellschaftlichem Engagement und betont folglich die Notwendigkeit, die Handlungskompetenz der SchülerInnen stärker und praxisorientierter einzuüben. Die Frage nach dem potentiellen Wie beantwortet er mit einem Verweis auf das Konzept der Gestaltungskompetenz³⁸ (vgl. RHODE-JÜCHTERN 2006, S. 174) - einer Vereinigung zweier auf Nachhaltigkeit ausgerichteter Konzeptionen: der Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem globalen Lernen. Eine genauere Betrachtung dieser Konzeption offenbart deutliche Parallelen zu demokratiepädagogischen Kompetenzfeldern, den Zielen und Bildungsstandards der Geographiedidaktik (vgl. Tabelle 5).

³⁸ „Das Konzept der Gestaltungskompetenz wurde im Rahmen der Debatte um die Bildung für nachhaltige Entwicklung konzipiert und ist in seiner kompetenzorientierten Ausgestaltung mit den Arbeiten von GERD DE HAAN, Berliner Institut Futur, verbunden“ (HOFFMANN 2012, S. 25). Angelehnt an die Kompetenzkategorien der OECD³⁸ wurden von DE HAAN (2008, S. 188) zur Operationalisierung der Gestaltungskompetenz Teilkompetenzen entwickelt, die den Begriff anwendbarer machen. Die Konzepte der Gestaltungskompetenz und der demokratischen Handlungskompetenz (DE HAAN 2007) wurden gleichsam von dem Konzept der Schlüsselkompetenzen der OECD abgeleitet und besitzen so große inhaltliche Schnittflächen, dass sie im Fortlauf dieser Arbeit unter dem Begriff der „demokratischen Handlungskompetenz“ zusammengefasst werden.

Tabelle 5: Die Verbindung zwischen demokratischer Handlungskompetenz und den Bildungsstandards im Fach Geographie - (eigene Darstellung)

Zentrale Bereiche des Konzepts der Schlüsselkompetenzen der OECD		Interagieren in heterogenen Gruppen	
		Eigenständiges Handeln	
Die Verbindung zwischen demokratischer Handlungskompetenz und den Bildungsstandards im Fach Geographie	Interaktive Anwendung von Wissen und Medien („Tools“)	(Abgeleitete) Teilkompetenzen demokratischer Handlungskompetenz 1.1 Eigene Interessen, Meinungen und Ziele entwickeln und verteidigen 1.2 Interessen in demokratische Entscheidungsprozesse einbringen 1.3 Sich motivieren, Initiative zeigen und Beteiligungsmöglichkeiten nutzen 1.4 Eigene Werte, Überzeugungen und Handlungen im größeren Kontext reflektieren	1.1 Die Perspektive anderer übernehmen 1.2 Normen, Vorstellungen und Ziele demokratisch aushandeln und miteinander kooperieren 1.3 Mit Diversität und Differenz konstruktiv umgehen und Konflikte fair lösen 1.4 Empathie, Solidarität und Verantwortung gegenüber anderen zeigen
	Ausgewählte Kompetenzbereiche und Bildungsstandards für das Fach Geographie	1.1 Für demokratisches Handeln Orientierungs- und Deutungswissen aufbauen 1.2 Probleme demokratischen Handelns erkennen und beurteilen 1.3 Systematisch handeln und Projekte realisieren 1.4 Öffentlichkeit herstellen	> S6 Schüler können an ausgewählten Beispielen fachliche Aussagen und Bewertungen abwägen und in einer Diskussion zu einer eigenen begründeten Meinung und/oder zu einem Kompromiss kommen (z.B. Rollenspiel, Szenarien) > S7 Schüler können geographisch relevante Werte und Normen (z.B. Menschenrechte, Naturschutz, Nachhaltigkeit) nennen > S8 Schüler können geographisch relevante Sachverhalte und Prozesse (z.B. Entwicklungshilfe/ wirtschaftliche Zusammenarbeit, Ressourcennutzung) in Hinblick auf diese Normen und Werte bewerten > S1 Schüler können fachbezogene und allgemeine Kriterien des Beurteilens (wie z.B. ökologische/ökonomische/soziale Adäquanz, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, Perspektivität) nennen > S6 Schüler können zu ausgewählten geographischen Aussagen hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Bedeutung (z.B. Umweltgefährdung) kritisch Stellung nehmen > S1 Schüler kennen umwelt- und sozialverträgliche Lebens- und Wirtschaftsweisen, Produkte sowie Lösungsansätze (z.B. Benutzung von ÖPNV, ökologischer Landbau, regenerative Energien) > S5 Schüler interessieren sich für geographisch relevante Probleme auf lokaler, regionaler, nationaler und globaler Maßstabsebene > S7 Schüler sind bereit, andere Personen fachlich fundiert über relevante Handlungsfelder zu informieren (z.B. Umwelt- und Sozialverträglichkeit einer Umgehungsstraße, nachhaltige Stadtentwicklung, nachhaltige Landwirtschaft)
Kommunikation			
Beurteilung/ Bewertung			
Handlung			

Trotz der inhaltlich-methodischen Schnittmengen des Geographieunterrichts und demokratisch motivierter Bildung sei auf die Herausforderungen hingewiesen, die im Rahmen dieser Synthese diskutiert werden.

So vermisst EIKEL (2007a, S. 68) beispielsweise eine durch entsprechende Bildungsstandards festgelegte Konkretisierung der fächerübergreifenden Ziele des Geographieunterrichts und somit eine Öffnung des Faches für ein wichtiges Element demokratiepädagogischer Unterrichtsarrangements. Es bleibt zu klären, ob die Gründe für diesen Umstand in dem Wunsch nach der Unversehrtheit der Fachgrenzen,...

„There is also a danger that geography’s subject integrity will be compromised by contributing to too many other subjects and/or aspects. This is not a new problem... but one to be guarded against.“ (GRIMWADE 2000, S. 8)

...und/oder in einem mangelnden Bemühen der Fachdisziplin um das notwendige Wissen für praktikable und anwendbare Konzeptionen liegen.

„Both the didactic and the disciplinary approach to geography education lacks a serious engagement with society, politics, and power, or democratic theory.“ (GAUDELLI & HEILMAN 2009, S. 2647)

SCHULTZ (2012, S. 87) merkt in diesem Zusammenhang an, dass für die Konzeption bevorstehender Curricula und Stundentafeln eine „Interdisziplinarität und Transdisziplinarität“ so gefragt sein wird wie nie zuvor und der Geographieunterricht auch für seinen Fortbestand insbesondere im Bereich der politischen Bildung dieser Entwicklung dringend Rechnung tragen müsse.

3.4.2.1 Politische Bildung im Geographieunterricht

Geographieunterricht und politische Bildung waren aus historischen Gründen lange Zeit schwierig zu vereinigen. Zu Zeiten des deutschen Nationalsozialismus wurde der Geographieunterricht durch den „rein länderkundlichen Ansatz und dem damit zusammenhängenden absoluten Raumkonzept“ (JEKEL & GRYL 2010, S. 91) ideologisch instrumentalisiert.³⁹ Resultat war die (bewusste) Vernachlässigung der politischen Geographie in der Nachkriegszeit. Erst in den 1990er Jahren eröffnete die Distanzierung von länderkundlichen Raumkonzepten zugunsten einer „neuen“ Geographie mit multiperspektivischen und handlungstheoretischen Raumkonzepten der Fachdisziplin die Möglichkeit einer (Neu)Berücksichtigung der politischen Bildung für ihren Unterricht (ebd.). Dies ließ die deutschsprachige Geographie ihre Stellung als „unpolitisches Gesinnungsfach“ (SCHULTZ 1999, S. 44) ablegen. Die politische Dimension vieler geographischer

³⁹ Dies trifft auch für den Geographieunterricht in der vom Marxismus-Leninismus geprägten DDR zu (BUDKE 2010).

Themen wurde von TheoretikerInnen und Unterrichtenden sukzessive erkannt und somit die vielfachen Verbindungsmöglichkeiten des Geographieunterrichts zu den „Alltagswelten der Jugendlichen und den Lernkorridoren der politischen Bildung“ (JEKEL & GRYL 2010, S. 100). So wird beispielsweise durch Partizipationsprojekte versucht, eine unmittelbare Verknüpfung zwischen politischer Bildung und der Förderung einer raumbezogenen Handlungskompetenz herzustellen (MÖNTER & SCHLITT 2013, S. 218). Ein solcher an der Gesellschaft und einer gelebten Politik orientierter Geographieunterricht pflegt den "wertenden Diskurs" und räumt bereits den SchülerInnen die Möglichkeit ein "Präferenzen zu äußern und zu begründen", eigene Meinungsbildung zu fördern und Mehrheiten zu finden (SCHULTZ 2012, S. 86).

Service Learning entspricht diesen Forderungen. Durch die demokratiepädagogische Ausrichtung und die Förderung eines „demokratischen Habitus“ werden wichtige demokratische Grundkompetenzen für eine aktive (raum)politische Teilhabe bei den SchülerInnen angebahnt. Die Befunde aus der Wirkungsforschung zeigen, dass Service Learning als eine geeignete Unterrichtskonzeption betrachtet werden kann, um Kompetenzen zu fördern, die für den Nachvollzug von und die Partizipation an politischen Verhandlungen wichtig sind (vgl. Kapitel 2.3.1.3).

Insbesondere das Aufgreifen geopolitischer Themen auf der lokalen Maßstabsebene könnte als Vorteil für den Geographieunterricht genutzt werden. Die thematisierten Problemstellungen sind für die SchülerInnen bedeutsam und durch die räumliche Nähe beschreib- und erfahrbar. Sie lassen sich empirisch untersuchen und das Geflecht einzelner Einflussfaktoren ist für die SchülerInnen noch relativ leicht erkennbar. Auch aus bildungspolitischer Sicht ist diese lokale Maßstabsebene von großer Bedeutung. Hier lernen die SchülerInnen wie raumwirksame politische Prozesse ablaufen und wie sie als künftige Entscheidungsträger "[...] - durch Bürgerinitiativen und Wahlen - auf der Grundlage rationaler Entscheidungen in solche Prozesse eingreifen" können (BÖHN 2006, S. 713). Auf diesem Wege könnte Service Learning den Geographieunterricht auf Grundlage der Demokratie gestalten und das Fach somit in seiner politischen Sozialisationsfunktion und auch bei der Ablage historischer „Altlasten“ unterstützen.

Ein Blick in die unterrichtspraktische Literatur zeigt zudem, dass die Integration innovativer Unterrichtskonzeptionen in den politischen Geographieunterricht als lohnenswertes Vorhaben bewertet werden muss. Die bislang beschriebenen Handlungsempfehlungen zur Kombination von BürgerInnenbildung und Geographieunterricht muten häufig stark konstruiert und verkrampft an oder sie täuschen lediglich „tatsächliche“ Partizipation vor. Vielfach wird auf die Möglichkeit verwiesen, Rollenspiele oder Simulationen als geeignete Unterrichtsmethoden einzusetzen, um BürgerInnenbildung und Geographieunterricht miteinander zu kombinieren. Doch sind diese Methoden vielfach auf der untersten Stufe der *Ladder of children's participation* von HART (2013) einzuord-

nen (vgl. OHL 2009). Auf dieser als „Non-Participation“ klassifizierten Stufe "children seem to have a voice but in fact have little or no choice about the subject or the style of communicating it, or no time to formulate their own opinion" (HART 2013, S. 41).

Die Geographiedidaktik befindet sich folglich noch auf der Suche nach geeigneten Konzepten und stellt die LehrerInnen und SchülerInnen durch die bislang vernachlässigte demokratiepädagogische Bildung im Geographieunterricht vor große unterrichtspraktische Herausforderungen. Eine Untersuchung der Potenziale von Service Learning im Geographieunterricht erscheint auch in diesem Zusammenhang als lohnenswertes Unterfangen.⁴⁰

⁴⁰ Die nachfolgende Abbildung 6 stellt die Möglichkeiten und Herausforderungen der demokratisch-partizipativen Didaktik von Service Learning für den Geographieunterricht zusammenfassend dar.

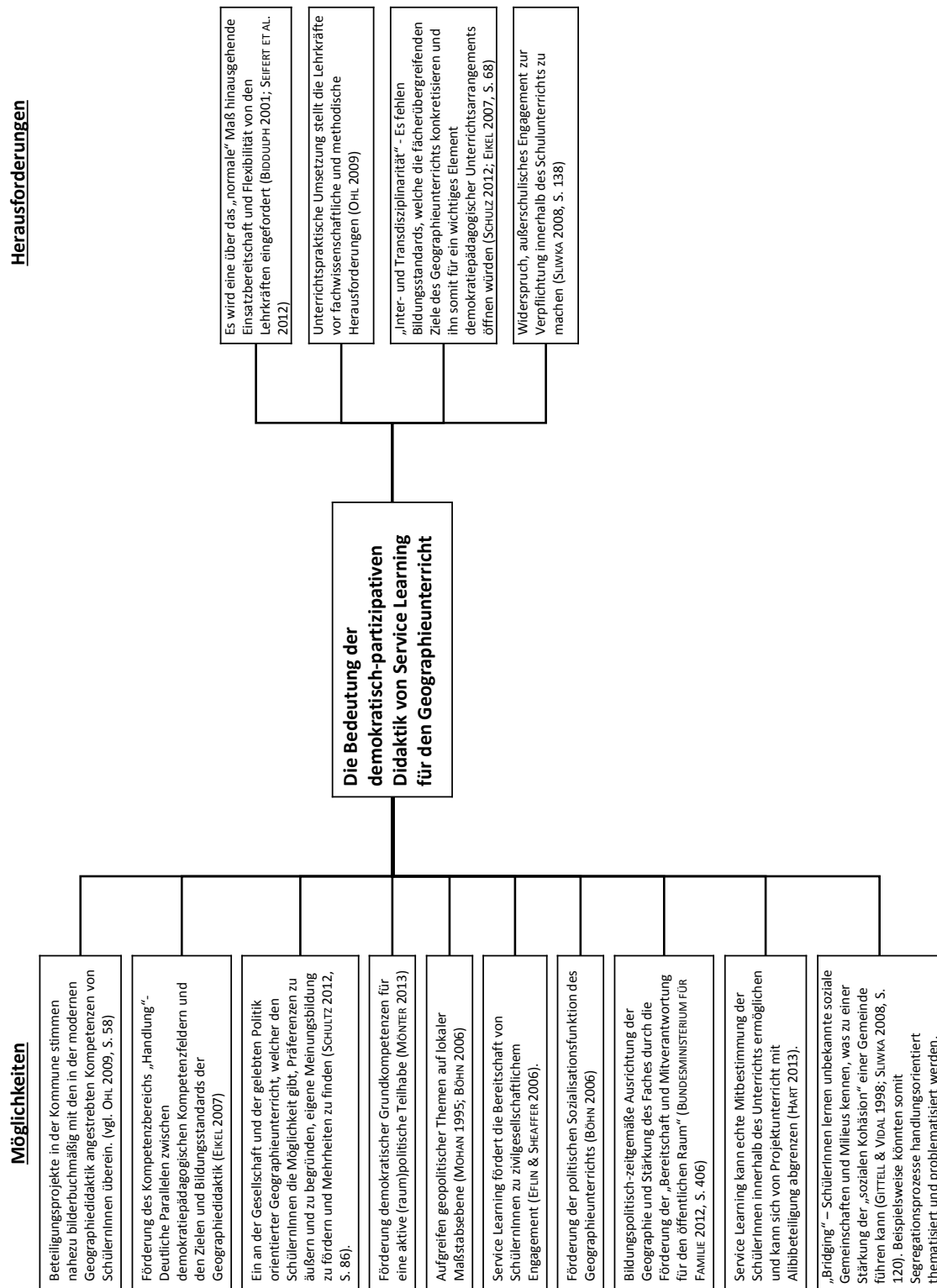


Abbildung 6: Die Bedeutung der demokratisch-partizipativen Didaktik von Service Learning für den Geographieunterricht - (eigene Darstellung)

3.5 Die Bedeutung der *gemeinwohlorientierten Exkursionsdidaktik* von Service Learning für den Geographieunterricht

Unterrichtsbeispiel - „Wir wollen kein Köln-Mül(l)heim“

Die SchülerInnen (8. Klasse) der Johan-Bendel-Realschule erkunden als „Gemeinde-Detektive“ Köln-Mülheim. Sie beobachten an mehreren Stellen in ihrem Stadtteil eine starke Verschmutzung des öffentlichen Raumes. Insbesondere auf dem Wiener-Platz fallen ihnen die großen „Müllberge“ auf. Sie entwickeln die Projektidee „Wir wollen kein Mül(l)heim!“, in dem sie den Fragen nachgehen wollen: Wieso ist der Wiener-Platz so verschmutzt? Wer ist dafür verantwortlich? Was können wir dagegen tun? Zur Beantwortung ihrer Fragestellungen entwickelt die Klasse mit ihrem Geographielehrer die Idee, den Wienerplatz und seine Müllvorkommen zu kartieren, PassantenInnen zu befragen und Beobachtungen vorzunehmen. Die Ergebnisse ihrer Erhebung wollen sie an das Bürgeramt Mülheim weiterleiten und in einer kleinen „Demonstration“ auf die Problematik aufmerksam machen. Die SchülerInnen reflektieren im Vorfeld mit der Lehrkraft, worauf bei den ausgewählten Erhebungsmethoden zu achten ist. Die Auswertung der Ergebnisse zeigt, dass der Wochenmarkt und an falschen Stellen aufgestellte Mülleimer Hauptursachen für die Problemstellung auf dem Wiener-Platz sind. Gleichzeitig erkennen die SchülerInnen in der Abschlussreflexion, was sie bei erneuten Kartierungen und Interviews anders machen würden und welche Stärken und Schwächen die einzelnen Erhebungsmethoden mit sich bringen. Die Ergebnisse ihrer Arbeit geben die SchülerInnen an das Bürgeramt Mülheim weiter. Die Stadt verändert daraufhin die Position einiger Mülleimer.

Ein aktives Verständnis für den Nahraum setzt eine konkrete, sinnlich erfahrbare und sinnstiftende Miteinbezugnahme desselben voraus. Folglich geht es im Unterricht um die Erkundung der näheren Wohnumgebung und die Möglichkeit jedes/jeder Einzelnen, sich diesen Raum selbstgestaltend anzueignen und ihn „durch bewusstes, reflektiertes Handeln zu seiner Heimat zu machen“ (DAUM 2006, S. 81).

Service Learning setzt genau an dieser bewussten Einbettung des Nahraumes in den Unterricht an:

„Bei Service Learning setzen sich Schüler/innen für andere Menschen in Stadtteil und Gemeinde oder für ökologische, kulturelle oder politische Belange ein. Ihr Engagement führt sie also heraus aus dem Ort "Schule", es findet außerhalb ihres gewohnten Umfeldes statt. Die Schüler/innen entdecken neue Lernorte, wenden Wissen und Kompetenzen in realen Kontexten an, lernen andere Lebenswelten und Perspektiven kennen und gestalten die Gesellschaft mit. Ein solches Engagement außerhalb der Schule bringt unmittelbar die Zusammenarbeit mit anderen Menschen und Akteuren in Stadtteil und Gemeinde mit sich. Eine Kooperation mit außerschulischen Partnern gehört daher zu jedem LdE-Vorhaben.“ (SEIFERT ET AL. 2012, S. 143)

Das Engagement der SchülerInnen kann sich aus unterschiedlichen Quellen generieren. Zum einen können die SchülerInnen im Rahmen eines Erkundungsganges innerhalb ihres Stadtteils oder ihrer Gemeinde auf eine Spurensuche gehen, die durch unterschied-

liche Recherchemethoden wie beispielsweise Foto- und Videostreifzüge⁴¹, Leitfaden gestützte Interviews, der Nadelmethode⁴² oder Umfragen didaktisch-methodisch vorstrukturiert und angeleitet wird (OHL 2007). Die Resultate der Recherche lassen im Idealfall Problem- oder Fragestellungen für ein Engagement innerhalb der Gemeinde entstehen.

Für eine sachgerechte Umsetzung des Unterrichtskonzeptes Service Learning ist es essentiell, dass dieses Engagement auf einen realen Bedarf in der Gemeinde reagiert. Dementsprechend geht es im nächsten Schritt darum, EngagementpartnerInnen in der Gemeinde zu finden, die an der Behandlung der identifizierten Frage- oder Problemstellung interessiert und zu einer Kooperation mit der Lerngruppe bereit sind.⁴³

Während des Engagements erfahren die SchülerInnen häufig eine authentische Wertschätzung seitens der KooperationspartnerInnen und „machen positive (Beziehungs)Erfahrungen mit Menschen aus ihrem unmittelbaren Umfeld“ (SEIFERT ET AL. 2012, S. 152). Empirische Studien aus der Resilienzforschung zeigen, dass insbesondere Kinder aus Risikolagen durch die positiven, auch außerfamiliären Beziehungserfahrungen gestärkt hervorgehen können (vgl. WERNER & SMITH 2001).

Als eine Chance und Herausforderung zugleich sollte die unbedingte curriculare Anbindung des Engagements an den Fachunterricht betrachtet werden. Zum einen wird bei der Bedarfsrecherche einer gewissen Willkür in der thematischen Projektfindung Einhalt geboten, was aus didaktischer Sicht zu begrüßen ist:

„Teaching methods used in the field setting can also work to improve learning. A field setting is more likely to improve student learning if it directly relates to the topics being studied and the outdoor location.“ (CARLSON 2008, S. 96)

Zum anderen steht die Lehrperson vor der Herausforderung, die SchülerInnenpartizipation nicht bereits bei der Projektgenerierung durch eine deutliche Eingrenzung der Thematik zu stark einzudämmen.

⁴¹ „SchülerInnen erkunden in Kleingruppen das Exkursionsgebiet mit einer Kamera und halten im Bild das fest, was ihnen besonders auffällt (Beispiel: besondere Aufenthaltsqualität oder -schwächen). Anhand ausgewählter Fotos bzw. einer Filmsequenz können die SchülerInnen sodann ihre persönlichen Wahrnehmungen verdeutlichen und Fragestellungen für eine weitere Beschäftigung mit dem Gebiet erarbeiten.“ (OHL & NEEB 2012, S. 280)

⁴² „Schüler versehen einen Plan eines Exkursionsgebietes mit unterschiedlich farbigen Stecknadeln, die jeweils bestimmte Bedeutungen haben, und erläutern daran all das, was ihnen in besonderer Weise aufgefallen ist.“ (ebd.)

⁴³ Beispiel: „In einem Interview mit der Bürgerstiftung erfuhren die Schüler/innen unter anderem von dem Wunsch des Bezirksamtes, mehr Jugendbeteiligung bei der Gestaltung öffentlicher Flächen und Plätzen zu realisieren. Das gefiel den Schüler/innen. Sie nahmen telefonisch Kontakt auf und luden eine Mitarbeiterin des Bezirksamtes in die Schule ein, um eine mögliche Kooperation zu beraten. [...] Einige Zeit später besuchte die Vertreterin des Bezirksamtes tatsächlich die Schule und stellte den konkreten Unterstützungsbedarf vor. Gemeinsam wurden erste Ideen für ein Engagement der Schüler/innen gesammelt: Wie können wir für das Bezirksamtsamt mehr Jugendbeteiligung im Stadtbezirk organisieren?“ (SEIFERT ET AL. 2012, S. 145)

RAWDING (2013) rät (unabhängig von Service Learning) zu einer gewissen Lockerheit im Umgang mit den curricularen Vorgaben an außerschulischen Lernorten:

„Die Ziele der Feldarbeit sind oft lehrplanspezifisch, es wäre aber kontraproduktiv, sich davon zu sehr einschränken zu lassen. In erster Linie ist es wichtig, dass die Geographie, die der Feldarbeit zugrunde liegt, zeitgemäß und relevant ist. [...] Es ist wichtig, das Element der Ergebnisoffenheit und eine gewisse Flexibilität in die Feldarbeit zu integrieren (auch wenn dies eine gewisse Herausforderung für die Lehrkraft darstellt) [...].“ (RAWDING 2013, S. 68 f.)

Praxisratgeber für Service Learning empfehlen mit Blick auf die Unterrichtsrealität, Methoden in Betracht zu ziehen, die eine thematisch eingrenzende Recherche nach EngagementpartnernInnen und -ideen ermöglichen.⁴⁴ Insbesondere für SchülerInnen, die bei der Identifikation und Kreation von potenziellen Engagement-Ideen Schwierigkeiten haben, kann eine thematische Eingrenzung als hilfreiche Maßnahme betrachtet werden. Zudem wird der Lehrkraft die inhaltliche Vorbereitung erleichtert und die didaktische Handlungssicherheit erhöht.

3.5.1 Begriffsklärung

Seit den Anfängen der Didaktik ist die Bedeutung von außerschulischem Lernen für den Schulunterricht unumstritten (LÖBNER & PETER 2013, S. 21). Bereits COMENIUS, FRANKKE, ROUSSEAU, PESTALOZZI und andere renommierte PädagogInnen und PhilosophInnen betonten den Wert der unmittelbaren Begegnung der Lernenden mit der außerschulischen Wirklichkeit. Auch in der modernen Literatur werden Lernereignissen außerhalb des Klassenraumes und insbesondere dem unmittelbaren Wohnumfeld und Nahraum⁴⁵ „herausragende Bedeutung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beigemessen“ (OHL 2007, S. 8).

Die Postulate vergangener Jahrhunderte lassen sich mittlerweile empirisch untermauern. Zahlreiche Studien belegen, dass der Besuch außerschulischer Lernorte:

⁴⁴ Beispielsweise „können potenzielle Partner und weitere Experten aus der Gemeinde oder dem Stadtteil direkt in die Schule eingeladen“ werden. „Die genauere Recherche nach Unterstützungsbedarf kann dabei bereits starten, indem die Schüler/innen Interviews mit den Vertreter/innen der Institution führen.“ (SEIFERT ET AL. 2012, S. 147)

⁴⁵ „Der Nahraum ist der Raum in der Umgebung der Schule, in dem es möglich ist, vor Ort zu lernen bzw. in direkten Kontakt mit dem Gegenstand zu treten. [...] Im Nahraum können die Schüler selbsttätig vor Ort arbeiten und ihre eigenen Erfahrungen einbringen.“ (BÖHN & OBERMAIER 2013, S. 202)

- die Lernenden motiviert,
- bei den Lernenden zu den beliebtesten Unterrichtsformen gehört,
- in der Schulpraxis selten durchgeführt wird,
- die Gestaltungskompetenz fördern und zur regionalen Identitätsbildung beitragen kann (vgl. HEMMER ET AL. 2005; SCHOCKEMÖHLE 2011; 2013, S. 21)

Außerschulisches Lernen besitzt vielseitige Umsetzungs- und Definitionsmöglichkeiten. Für NIEDERHÄUSERN ET AL. (2012, S. 7) stellen außerschulische Lernorte Orte außerhalb des Schulhauses dar, „an denen Personen [...] lernen können und eine unmittelbare Begegnung mit einem Lerngegenstand und/oder Sachverhalt“ ermöglicht wird. Nach ihrem Verständnis findet Lernen dann statt, „wenn solche Begegnungen [...] in den Lernprozess integriert sind und zu einem Kompetenzerwerb beitragen.“ SAUERBORN und BRÜHNE (2009, S. 24) ergänzen, dass „außerschulisches Lernen sowohl einen Lernort als auch eine Aktionsform“ beschreibt, bei der in der Regel durch Partner- und Gruppenarbeit sozial-kommunikative Kompetenzen gefördert werden können. BÖHN (1999, S. 14) knüpft an außerschulische Lernorte die Forderung an, dass diese durch „Authentizität, einem hohem Anmutungs- und Erlebensgrad, Überschaubarkeit, Prägnanz /Eindeutigkeit des Sachverhaltes, erkennbare Strukturen am Lernort und einen exemplarischen Charakter“ geprägt sein sollten.

LÖBNER und PETER (2013, S. 21) erweitern diese Maßstäbe um eine geographisch-fachwissenschaftliche und -didaktische Komponente:

„Jeder Ort außerhalb der Schule, an dem geographische Inhalte gelernt werden können, ist ein außerschulischer Lernort. Außerschulische Lernorte ermöglichen dem Lernenden eine Realbegegnung mit geographischen Sachverhalten bzw. einer anschaulichen Darstellung derselben oder die Möglichkeit der Untersuchung geographischer Phänomene.“ (ebd., S. 20)

Während die in der Literatur genannten Indikatoren für außerschulisches Lernen und außerschulische Lernorte nur marginal differenzieren, so gehen die Meinungen über die Notwendigkeit einer (Vor)Strukturierung und Offenheit der Lernorte und -inhalte wiederkehrend auseinander. GUDJONS (1997, S. 118) propagiert beispielsweise das Aufsuchen von Lernorten, die nicht pädagogisch aufbereitet sind, während FLATH (2009b), SAUERBORN und BRÜHNE (2009) zu einer Abkehr von zu offenen Unterrichtsarrangements raten, da es vornehmlich darum ginge „den Lernenden pädagogisch und zielgerichtet anzuleiten und ihn nicht sinnlose willkürliche Tätigkeiten verrichten zu lassen“ (ebd., S.21).

Abseits dieser immer wiederkehrenden Diskussionen und Fragestellungen um die Effektivität und Effizienz einer eher kognitivistischen oder konstruktivistischen Ausrichtung außerschulischer Unterrichtsarrangements (vgl. OHL & NEEB 2012), herrscht in der

Literatur weitestgehend Einigkeit über die Potenziale außerschulischen Lernens. Es werden Begriffe wie Primärerfahrung, Lebensweltbezug, Handlungsorientierung, Selbstständigkeit, Projektorientierung, fächerübergreifender Unterricht, vernetztes und mehrperspektivisches Arbeiten mit dem Lerngegenstand, Problemnähe, größere Motivation, das Bedienen mehrerer Wahrnehmungssinne und Lernkanäle als Begrifflichkeiten bemüht (BÖHN 1999; RINSCHKE 2007; SAUERBORN & BRÜHNE 2009).

Die Potenzial- und Förderdimensionen außerschulischen Lernens sollten jedoch von Einzelfall zu Einzelfall betrachtet und differenziert dimensioniert werden. LÖBNER und PETER (2013, S. 21) raten in diesem Zusammenhang zur Beantwortung folgender (geographie-didaktischer) Fragestellungen:

- Maß der unmittelbaren Begegnung: Kann man vor Ort das (geographische) Phänomen beobachten, messen, erleben?
- Maß der didaktisch-methodischen Aufbereitung vor Ort: Ist das (geographische) Phänomen vor Ort durch Schautafeln, Profile, Karten, Modelle etc. veranschaulicht?
- Maß der vor Ort möglichen SchülerInnenaktivität: Sind die Lernenden passiv Beteiligte (z.B. LehrerInnenvortrag im Museum) oder können sie im Sinne der Handlungsorientierung selbsttätig aktiv vor Ort mittels geographischer Arbeitsweisen etwas herausfinden?
- Art der vor Ort erlebbaren/beobachtbaren geographischen Phänomene

Im besonderen Falle von Service Learning gewinnen außerschulische Lernorte durch das gemeinwohlorientierte partizipative Lernen im Nahraum eine weitere Dimension hinzu. GeographiedidaktikerInnen weisen darauf hin, dass diese Form des außerschulischen Lernens bei den SchülerInnen zu einer Erhöhung der Identifikation mit und des Bewusstseins für den eigenen Lebensraum und dessen Schutz führen kann (vgl. DAUM 2006; OHL 2007; SAUERBORN & BRÜHNE 2009; SCHOCKEMÖHLE 2011).

3.5.1.1 Klassifikation von Service Learning innerhalb der Exkursionsdidaktik

Die methodisch-didaktische Vielseitigkeit von Service Learning-Projekten lässt eine eindeutige geographiedidaktische Klassifikation des Lehr-Lernkonzepts innerhalb der Exkursionsdidaktik nicht zu. Nichtsdestotrotz soll an dieser Stelle ein Verortungsversuch innerhalb der zahlreichen Klassifizierungen vorgenommen werden.

OHL und NEEB (2012, S. 260 ff.) nehmen beispielsweise eine Klassifikation von Exkursionen nach dem Grad der Selbst- und Fremdbestimmung vor und ordnen in Abhängigkeit vom Grad der Selbstständigkeit und Eigenaktivität der SchülerInnen die Exkursionen „einer kognitivistischen oder einer konstruktivistischen Auffassung von Lernen“ zu. Sie üben deutlich Kritik an Überblicksexkursionen, welche sich nahezu ausschließlich durch eine rezeptive Aneignung von Lerninhalten charakterisieren lassen und sich nicht "für den Erwerb nachhaltig verfügbaren und anwendungsfähigen Wis-

sens" eigenen. Das Resultat sei Demotivation und eine ungenügende Eignung für problemorientiertes Lernen im Geographieunterricht. Sie erklären es für sinnvoll, im Rahmen einer konstruktivistisch orientierten Didaktik „gezielt individuelle Zugänge zum jeweiligen Exkursionsort zu ermöglichen“ und die SchülerInnen für diesen zu sensibilisieren (OHL & NEEB 2012, S. 279). Dieses didaktische Prinzip der Subjekt- und Teilnehmerzentrierung, welches als ein Qualitätskriterium von Service Learning-Projekten zu betrachten ist, stellt „den Exkursionsteilnehmer mit seinen eigenen subjektiven Wahrnehmungen und Raumzugängen in den Vordergrund“ (ebd.) und verringert deutlich die Anteile instruktionaler Maßnahmen durch die Lehrkraft. Die zu Beginn vieler Service Learning-Projekte stehende Methode der „Gemeinde-Detektive“⁴⁶ zur Problem- und Engagementpartnerfindung fokussiert in besonderer Weise diese für den Geographieunterricht bedeutsame subjektive Raumwahrnehmung (BÖING & SACHS 2007).

HEMMER und UPHUES (2009) unterscheiden zwischen überblicks-, schülerInnenorientierten Arbeitsexkursionen und der Spurensuche. Ihre Klassifikation orientiert sich ebenfalls am Grad der Selbst- und Fremdbestimmung und wurde unter Berücksichtigung der Ansätze einer konstruktivistischen Exkursionsdidaktik bewusst um die Spurensuche erweitert. Service Learning lässt sich nicht eindeutig einer dieser modifizierbaren Exkursionskonzeptionen zuordnen. Es ist vielmehr so, dass sich die unterschiedlichen Konzepte innerhalb der einzelnen Projektphasen ablösen können (vgl. Abbildung 7). Viele Service Learning-Projekte starten mit einer Spurensuche. Die SchülerInnen untersuchen als „Gemeinde-Detektive“ den Nahraum und entwickeln eigene (raumbezogene) Problem- und Fragestellungen. Dies ist ein für SchülerInnen und LehrerInnen sehr herausforderndes Unterfangen, da „die Spurensuche nur gelingen kann, wenn die SchülerInnen grundlegende (fachspezifische) Arbeitstechniken beherrschen.“ (ebd. 2009, S. 46). Dementsprechend gilt es vor und nach diesem außerschulischen Unterrichtsgang, den Klassenraum als Vorbereitungs- und Reflexionsraum zu nutzen. Zum einen, um die SchülerInnen methodisch adäquat vorzubereiten und zum anderen, um die außerschulischen Erlebnisse und Wahrnehmungen der Spurensuche als motivierende und strukturierende Anknüpfungspunkte für den weiterführenden Unterricht nutzen zu können (OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION 2011).

In der anschließenden Umsetzung der Projektidee offenbaren sich dann deutliche Merkmale einer Arbeitsexkursion. Die SchülerInnen erheben beispielsweise mithilfe von Befragungen, Interviews, Kartierungen oder Beobachtungen relevante Daten. Sie dienen der Beantwortung oder Behebung der projektleitenden Frage- oder Problemstel-

⁴⁶ Die „Student Community Detective“- Methode stammt von SILCOX (vgl. 1995) - Pionier der US-amerikanischen Service Learning Bewegung. Bei dieser Methode folgen die SchülerInnen unterschiedlichen Spuren (z.B. positiven und negativen Entdeckungen bei außerschulischen Unterrichtsgängen, Zeitungsartikeln, Interviews mit Entscheidungsträgern der Gemeinde oder Vertretern sozialer, ökologischer oder kultureller Institutionen).

lungen. Die Auswertung und Reflexion der Daten findet wiederum im Klassenraum statt. Die Ergebnisse werden - wie in Service Learning-Projekten üblich - öffentlich präsentiert und mit allen Beteiligten gefeiert.⁴⁷

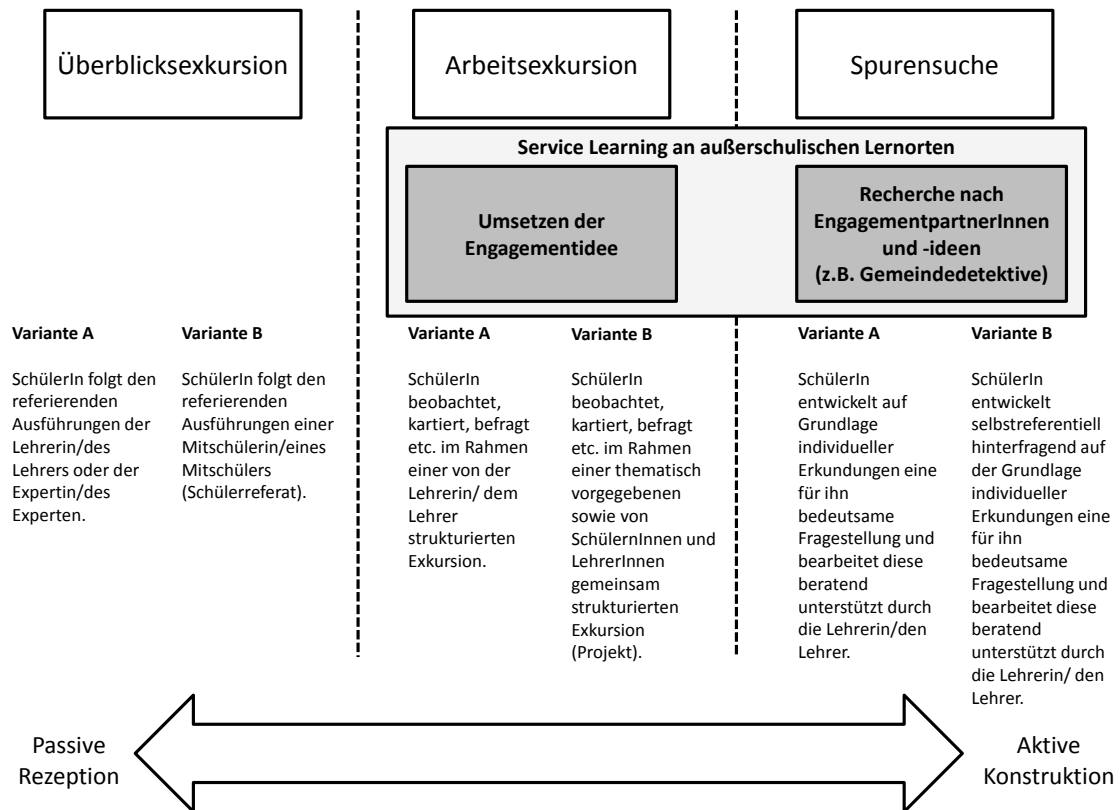


Abbildung 7: Einordnung von Service Learning in die Klassifikation von SchülerInnenexkursionen nach dem Grad der Selbstorganisation des Lernprozesses - (eigene Darstellung nach HEMMER & UPHUES 2009, S. 41)

Es muss deutlich betont werden, dass der Grad der Selbstorganisation des Lernprozesses, der von der Überblicksexkursion hin zur Spurensuche progressiv steigt, keine generelle Aussagekraft über die Effizienz oder Effektivität des jeweiligen Lernsettings zulässt. Ganz im Gegenteil sollte von der Suche nach einem Königsweg Abstand genommen werden und eine differenzierende Haltung zu den unterschiedlichen Exkursionskonzepten eingenommen werden, um sich der jeweiligen Möglichkeiten und Hemmnisse bewusst zu werden (vgl. HEMMER & UPHUES 2009, S. 46; NEEB 2010; MESSMER ET AL. 2011; OHL & NEEB 2012).

Service Learning ist einer deutlich konstruktivistisch-ausgerichteten Exkursionsdidaktik zuzuordnen. Das Lehr-Lernkonzept „favorisiert“ fünf der acht geographisch-exkursionsdidaktischen Leitprinzipien, die als deutliches Indiz für die Orientierung an

⁴⁷ „Zu Service-Learning gehört es [...], die Beiträge und Leistungen jeder/jedes Einzelnen von Beginn an bewusst wertzuschätzen und mit einem würdigen Abschluss am Ende gebührend zu feiern.“ Unterschiedliche Formen und Perspektiven der Anerkennung sind: Anerkennung durch ein kooperatives Lernklima, durch Beteiligung und Verantwortung, durch Feedback und Reflexion, durch Öffentlichkeit und persönliche Wertschätzung (SEIFERT ET AL. 2012, S. 155).

konstruktivistischen Lernumgebungen im Geographieunterricht verstanden werden müssen (vgl. HEMMER & UPHUES 2009, S. 48).⁴⁸

- Problemorientierung
- Kooperative Lernformen
- Selbsttätigkeit
- Teilnehmerzentrierung
- Reflexivität

Service Learning dient folglich der Vermittlung von prozeduralem Wissen, das zur Anwendung und zum Transfer von Lerninhalten qualifizieren kann. Ob Service Learning jedoch durch die Initiierung konstruktivistischer Lernprozesse und einer starken Prozessorientierung förderlich sein kann, die „in den deutschen PISA-Studien offengelegten Lücken der mangelnden Anwendungs- und Transferfähigkeit“ (OHL & NEEB 2012, S. 271) bei den SchülerInnen zu schließen, soll und kann in dieser Arbeit beantwortet nicht werden (MANDL 2005; REINMANN-ROTHMEIER 2006).⁴⁹

Fest steht, mit Blick auf die moderne Exkursionsdidaktik, dass sich die LehrerInnen bei der Integration von Service Learning in ihren Geographieunterricht, der Stärken konstruktivistischer als auch kognitivistischer Konzeptionen bewusst sein sollten und das Maß der Strukturierungen und Instruktionen situativ und in Abhängigkeit von den Potenzialen der Lerngruppe und der einzelnen SchülerInnen festlegen sollten. OHL und NEEB (2012, S. 272) empfehlen - „unter Beibehaltung der generellen Struktur konstruktivistischer Exkursionen“ - folgende „stärkende“ Elemente in die Exkursionskonzeption zu integrieren:

- Die schriftliche Fixierung relevanter Aspekte im Verlauf der Exkursion, die die Festigung erworbener Kompetenzen unterstützt.
- Die Integration realer Problemstellungen, die den Transfer auf alternative Problemstellungen ermöglichen und dadurch langfristige Relevanz der Lerninhalte bewirken.
- Instruktionen, die den SchülerInnen eine angemessene Struktur des Lernprozesses bieten, ohne das Maß an Eigenverantwortung und Selbststeuerung übermäßig einzuschränken.
- Die Bereitstellung relevanter Instruktionen, die die eigenständige Durchführung der Exkursion gewährleisten.

⁴⁸ Die weiteren didaktischen Leitprinzipien sind Strukturiertheit, Lernen mit allen Sinnen und Vielperspektivität. In der Geographiedidaktik herrscht über diese exkursionsdidaktischen Leitprinzipien Konsens (HEMMER & UPHUES 2006, 2009, S. 48; BÖING & SACHS 2007).

⁴⁹ „Ein Training auf eine kurzfristige Wissensreproduktion hin kann dabei nicht die Intention eines außerschulischen Lernanlasses sein, denn dazu böte sich im Schulzimmer ein idealeres Umfeld an. Aus diesem Grund scheinen direktive Lernaufträge mit angekündigten Lernstandsmessungen für außerschulische Lernanlässe weniger geeignet zu sein“ (WILHELM ET AL. 2011, S. 16).

„Das Ziel instrukionaler Maßnahmen im Verlauf des konstruktivistischen Lernprozesses besteht nicht in einer systematischen Anleitung des Lernenden mit dem Ziel des Erreichens eines bestimmten Wissens oder einer bestimmten Problemlösung, sondern der Unterstützung des Lernenden in seinem individuellen Prozess der subjektiven Wissenskonstruktion. [...] Auf diese Weise erhalten die Schüler eine Lernumgebung, die aktive Wissenskonstruktionen in höchstem Maße fördert und sie dennoch intensiv in allen Phasen des Lernens begleitet. So kann ein Lernprozess initiiert werden, der zum Erwerb multipler, kurz- wie langfristig verfügbarer Kompetenzen qualifiziert.“ (OHL & NEEB 2012, S. 272 f.)

3.5.2 Potenzialanalyse der gemeinwohlorientierten Exkursionsdidaktik von Service Learning

Der Nah- und Heimatraum wird in der Geographiedidaktik als didaktisch wertvoller Erfahrungs- und Lernraum betrachtet. Es herrscht Einigkeit darüber, dass geographische Raumperspektiven, Lern- und Handlungsfelder in der unmittelbaren Umgebung der Schule vermittelt und effektiv genutzt werden können (RINSCHEDI 2007; FLATH 2009a; SCHOCKEMÖHLE 2011; OHL & NEEB 2012). Um Schule jedoch wahrhaft zum Erfahrungs-, Lebens- und Heimatraum der SchülerInnen werden zu lassen, muss ihnen die Chance gegeben werden, die „unmittelbare Umgebung als ihre Lebenswelt selbstverantwortlich oder wenigstens mitverantwortlich zu gestalten, für sich selbst einzurichten und dadurch anzueignen“ (DAUM 2006, S. 81 f.).

Genau an dieser Stelle setzt Service Learning an. Die SchülerInnen können durch die aktive und gemeinwohlorientierte Auseinandersetzung mit geographischen Themen vor Ort, den Raum auf sich beziehen und ihre individuellen geographischen Lebensbedingungen in den Blick nehmen. Service Learning kann somit „zur Erreichung des Leitziels des Geographieunterrichts, zur Ausbildung raumbezogener Handlungskompetenz in Vielfalt und Unbestimmtheit beitragen und auf die Bewältigung aktueller und zukünftiger persönlich und gesellschaftlich relevanter Fragestellungen vorbereiten“ (DICKEL 2006, S. 13f.).

Innerhalb von geographischen Service Learning Arrangements bauen die SchülerInnen einen wertvollen Erfahrungsschatz bezüglich gesellschaftlicher und sozialer Verantwortungsübernahme auf und können leichter in das Sozialgefüge ihrer Gemeinde integriert werden. Insbesondere Nachhaltigkeits- und Umweltschutzprojekte erscheinen hierfür besonders geeignet (EFLIN & SHEAFFER 2006).

„For educators concerned with environment and sustainability, service learning offers great potential to effect positive change among students within local communities. [...] Solutions to local environmental problems are of necessity place-based. Sustainable

solutions are local solutions, mutually agreed-upon by local actors in the community.“ (EFLIN & SHEAFFER 2006, S. 35)

Auch MOHAN (1995) propagiert angelehnt an ZLOTKOWKIS (1993) Idee des "new respect for the local" eine stärkere Betonung der lokalen Lernorte und Service Learning in Forschung und Lehre. Er sieht das Lehr-Lernkonzept beispielsweise als Antwort auf die (bislang unbeantwortete) Frage, wie man SchülerInnen Ungerechtigkeit und Disparitäten als Unterrichtsthemen nachhaltig vermitteln könne. Er betont, dass SchülerInnen auf der einen Seite ein Verständnis für soziopolitische Vorgänge und Determinanten von sozialer Ungleichheit auf der Makroebene benötigten, um die konkreten Einflüsse dieser Disparitäten auf das Leben der Menschen in der Mikroebene und in lokalen Räumen übertragen zu können. Auf der anderen Seite könne dieser Umstand jedoch nur vermittelt werden, wenn die SchülerInnen für die Realität der heutigen und auch lokalen Ungleichheiten sensibilisiert würden.⁵⁰ Im Zweifel, ob dies im Regelunterricht und im Klassenraum erreicht werden könne, propagiert er eine in Service Learning eingebettete geographische Feldarbeit. DAUM nennt dies „sozialräumliche Sensibilität für schulische Nachbarschaft“ schaffen. Der Nahraum wird somit zum Ort der Tat, zum „sozialen und politischen Handlungs- und Lernfeld für alle Alters-, Klassen- und Herkunftsschichten" (2006, S. 84).

Service Learning folgt SCHOCKEMÖHLES (2011, S. 85) Prämisse, dass sich die beiden Merkmale der Gestaltungskompetenz und der Aufbau einer regionalen Identität erst in einer regionalen Partizipation entwickeln und entfalten können.⁵¹ Service Learning Projekte kommen dieser Idee nach, indem Gemeinschaft und regionale Identitäten über das gemeinsame „Teilen von Erfahrungen und Ideen und der daraus abgeleiteten gemeinsamen Gestaltung des Lebensraumes“ entstehen sollen (SLIWKA 2008, S. 22).

DAUM (2006, S. 86) erkennt mit Blick auf die deutsche Schulkultur die Notwendigkeit einer zu stärkenden BürgerInnengesellschaft und betont, dass eine „sozialräumliche Kultivierung“ durch eine Schule, die ihr soziales Umfeld wahrnimmt, in Deutschland noch bevorstehe.⁵² Service Learning muss in diesem Zusammenhang als Erfolg versprechendes Instrument betrachtet werden.

„Gesellschaft und Schule müssen sich mit Heimat (und dem Nahraum) [Anmerkung des Autors] auseinandersetzen [...] tatkräftig in einer nachhaltigen, zukunftssträchtigen Auseinandersetzung mit der Gegenwart, die in kognitiven Prozessen sinngebend Heimat

⁵⁰ „Ebenso hat die Geländearbeit dazu beigetragen, dass Lernende soziale Kompetenzen entwickelt haben. Dies ergab sich vor allem bei solchen Feldarbeiten, bei denen die Lernenden in einer ungewohnten Umgebung zusammengelebt und gearbeitet haben.“ (RAWDING 2013, S. 68)

⁵¹ SCHOCKEMÖHLE (2011, S. 85) konnte diese Prämisse erfolgreich empirisch belegen.

⁵² DAUM (2006, S. 86) vergleicht in diesem Falle die deutsche mit der britischen Schulkultur.

„macht‘ und dem Raum als Bühne der Anschauung, der handelnden Betätigung und Inszenierung von Ideen einen angemessenen Platz zuweist.“ (DAUM 2006)

Zudem können SchülerInnen in Service Learning-Projekten durch diese bewusste Berücksichtigung des Nahraumes lernen, wie Räumen unterschiedliche Bedeutungen zugesprochen und wie diese Bedeutungen sozial konstruiert werden (WARDENGA 2002b), wie Umweltfragen und -probleme durch administrative Machtstrukturen beeinflusst werden und wie beispielsweise die Geschichte eines Ortes Umweltprobleme erklären kann (STOKOWSKI 2002). Die verpflichtenden Reflexionsphasen vor, während und nach den nahräumlichen Erfahrungen im Service bieten die Möglichkeit dazu und müssen als besondere Chance innerhalb der Unterrichtskonzeption verstanden werden.

Die originale-nahräumlich Begegnung generiert bei den SchülerInnen konkrete, weitestgehend selbst konstruierte Raumvorstellungen und lässt sie durch die Anwendung von geographischen Methoden der Erkenntnisgewinnung eigene und fremde Wirklichkeitszusammenhänge erkennen. Der Geographieunterricht stellt sich somit der herausfordernden Aufgabe „disziplinen-eigene“ Methoden sinnstiftend in das Unterrichtsgeschehen einzubinden und gleichzeitig „herauszuarbeiten, wie Wirklichkeit konstruiert, alltägliche Geographien gemacht und Räume inszeniert werden“ (DAUM 2006, S. 83).

Zugleich bedient Service Learning die Forderung SCHOCKEMÖHLES (2011) nach Lehr-Lern-Materialien, die „u.a. selbsttätiges und selbstständiges Lernen vor Ort fördern, [...], um dem handlungsorientierten und binnendifferenzierten Lernen in der Praxis stärkeres Gewicht zu verleihen und die Wirkung außerschulischen Lernens allgemein zu stärken“ (ebd., S. 101).⁵³

In der allgemein- und geographiedidaktischen Wertschätzung außerschulischen Lernens sollte jedoch nicht unberücksichtigt bleiben, dass die originale Begegnung in außerschulischen Lernarrangements oftmals als Einflussfaktor überschätzt wird. Der außerschulische Lernort entfaltet sein Potenzial nur in Kombination mit einer aktiven Selbstaneignung und handlungsorientiertem Lernen (ebd., S. 100). Eine zielgerichtete Gestaltung der Originalbegegnung ist erforderlich. Die didaktisch-methodische Ausgestaltung und das LehrerInnenhandeln sind folglich auch bei Service Learning als entscheidende Komponente zu bewerten.

Die Gefahr der Ausbildung bzw. Förderung individueller Fehlkonzepte ist durch den vergleichsweise geringen Strukturierungsgrad außerschulischer Lernumgebungen besonders groß (BROVELLI ET AL. 2011, S. 346). Dementsprechend muss bei der Suche nach Möglichkeiten und Hemmnissen von Service Learning für den Geographieunter-

⁵³ SCHOCKEMÖHLE (vgl. 2011, S. 93) konnte mit ihren Studien belegen, dass der Grad der Handlungsorientierung eines Lernvorhabens starken Einfluss auf die Maßnahmenwirksamkeit hat. In diesem Fall auf die Gestaltungskompetenz und regionale Identität.

richt auch das LehrerInnenhandeln in der außerschulischen SchülerInnen- und Projektbegleitung betrachtet werden.

Es ist die Aufgabe der LehrerInnen, den Lernprozess an außerschulischen Lernorten mit einem an die Lerngruppe angepassten Maß an Struktur und Transparenz zu begleiten. Der Entstehung von unerwünschten Fehlkzepten können die LehrerInnen durch eine sorgfältige Vor- und Nachbereitung des außerschulischen Lernens begegnen. So werden inadäquate SchülerInnenvorstellungen aufgespürt und ein „Konzeptwechsel zu wissenschaftsnahen Konzepten“ angeregt (NIEDERHÄUSERN ET AL. 2012, S. 153).

LehrerInnen sind auf ein „Wissen über geeignete Methoden und eine an den jeweiligen Lernort angepasste Gestaltung des Lernarrangements angewiesen“ (ebd., S.155). Die Antizipation von zu erwartenden Schwierigkeiten ist im Verstehensprozess der SchülerInnen genauso von großer Bedeutung, wie der Rückbezug auf die in Erfahrung gebrachten SchülerInnenvorstellungen während der Exkursion.

Zu dieser didaktisch-methodischen Herausforderung kommt das Problem der fachlichen Sicherheit, dem die Lehrkräfte angesichts der Vielschichtigkeit zahlreicher Exkursionsinhalte gegenüberstehen. Lehrende sind durch dieses Prinzip des fächerübergreifenden Denkens und Arbeitens oftmals zum Überschreiten ihrer fachwissenschaftlichen Wissensgebiete gezwungen. Eine Tatsache, die zugleich Möglichkeiten und Hemmnisse außerschulischen Lernens beschreibt und laut GUDERIAN (2007) als wesentlicher Grund für die zurückhaltende Berücksichtigung außerschulischer Lernorte im Unterricht angesehen werden muss.⁵⁴

⁵⁴ Die nachfolgende Abbildung 8 stellt die Möglichkeiten und Herausforderungen der gemeinwohlorientierten Exkursionsdidaktik von Service Learning für den Geographieunterricht zusammenfassend dar.

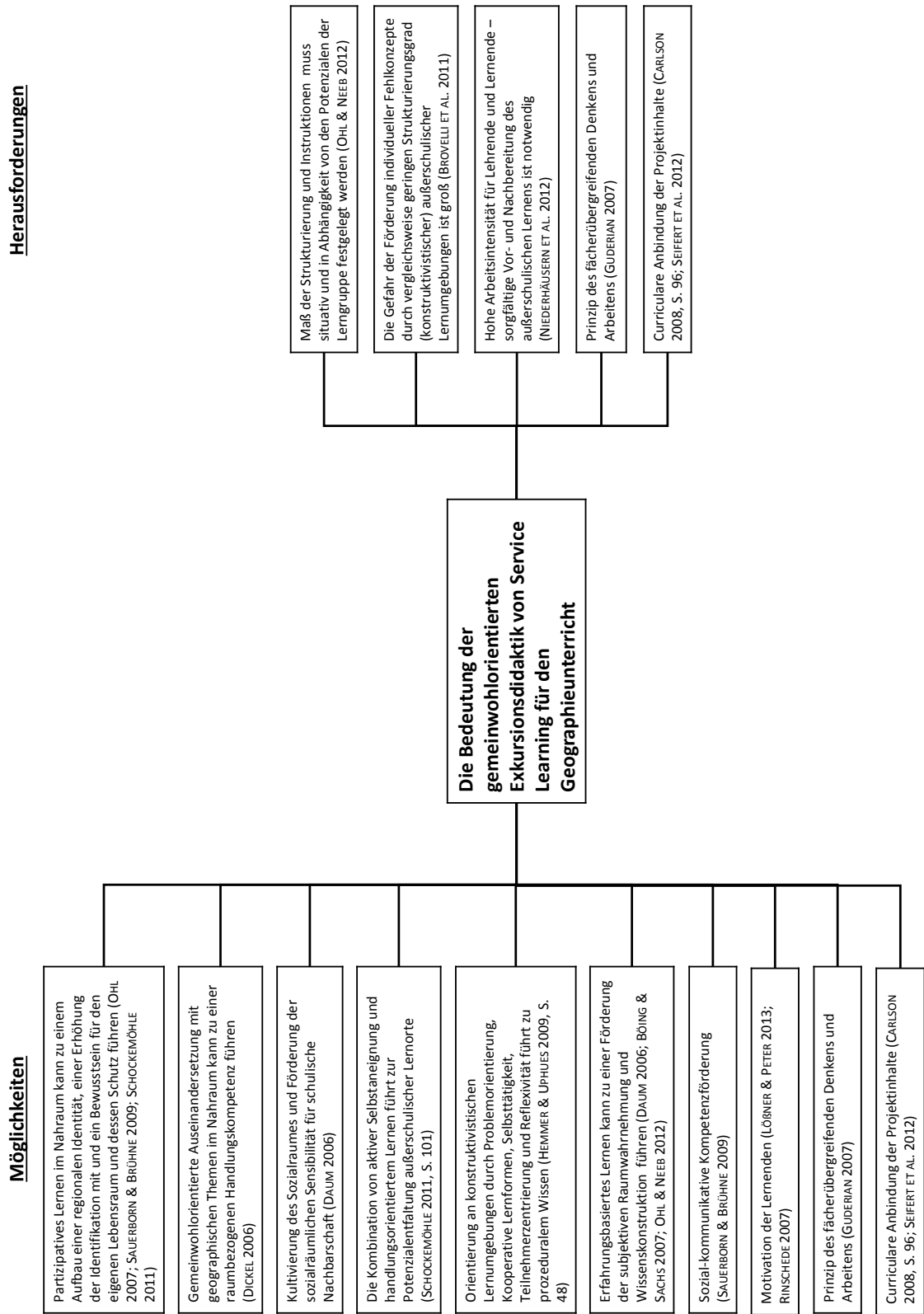


Abbildung 8: Die Bedeutung der gemeinwohlorientierten Exkursionsdidaktik von Service Learning für den Geographieunterricht - (eigene Darstellung)

3.6 Forschungsstand zu Service Learning im Geographieunterricht

„A very small body of literature is emerging that integrates service learning in the context of geographic education.“ (EFLIN & SHEAFFER 2006, S. 36)

Dieses Zitat von EFLIN und SHEAFFER (ebd.) offenbart die bislang rudimentäre Auseinandersetzung der Geographiedidaktik mit dem Thema Service Learning. Die wenigen existierenden Theorien und Forschungsberichte zur Einführung von Service Learning in die Geographiedidaktik beschränken sich dabei nahezu ausschließlich auf den hochschuldidaktischen Bereich und offenbaren den Forschungsbedarf für den Bereich des Geographieunterrichts in den Sekundarstufen. Die beschriebenen Erhebungen und Praxisbeispiele behandeln die Themenbereiche der Umweltbildung (MADIGAN 2000), der Kartographie (PETZOLD & HEPPEN 2005) und Stadtgeographie (BRAIL 2013). Kleinere Berichte über fächerübergreifende Projekte mit geographischen Anteilen aus dem Schulbereich finden sich in der Materialsammlung des National Service-Learning Clearinghouse (2013) wieder. Jedoch handelt es sich hierbei eher um Praxisempfehlungen (KENNEY 1992) für interessierte LehrerInnen oder ausführlich beschriebene Lehrveranstaltungskonzepte als um wissenschaftlich nutzbare Quellen.

Stereotype, Werteorientierung und Verantwortungsübernahme

MOHAN (1995) befürwortete als Erster den Einsatz von Service Learning im Geographieunterricht. In seiner theoretischen Auseinandersetzung „Thinking local: service-learning, education for citizenship and geography“ stellt er fest, dass die SchülerInnen und StudentInnen in Service Learning-Projekten durch die konkrete Auseinandersetzung mit den Problemen innerhalb ihrer Gemeinde keine passiven Beobachter mehr sind, sondern zu aktiven TeilhaberInnen und Mitwirkenden werden, die tiefe Einblicke in die Gründe von kommunalen Problemstellungen gewinnen. In der Einbindung und Beteiligung der SchülerInnen an Lösungsversuchen und der Übertragung von Verantwortlichkeit in den Projekten wird ihnen die Möglichkeit zur Einflussnahme auf Themen- und Problemstellungen vor Ort gegeben und ihnen ihre Rolle als MitbürgerInnen verdeutlicht. Für den Geographieunterricht offenbart sich hierin die Chance, einer zu beobachtenden Abnahme von Solidarität und Gemeinsinn in der Kommune und Gesellschaft entgegenzuwirken.

MOHAN betont weiter, dass Themen der sozialen und ethnischen Heterogenität und ihrer räumlichen Folgen innerhalb von Service Learning-Projekten vor „der eigenen Haustür“ beobachtet und erkannt werden könnten. Für ihn gewinnt der Unterricht durch die Betrachtung von geographischen Problemstellungen auf der Mikroebene an Qualität, da die SchülerInnen für die Realität sozialer Ungleichheiten und Disparitäten sensibilisiert werden können. Service Learning kann somit ein wertvolles Gegengewicht zu den häu-

fig im Geographieunterricht auf der Makroebene betrachteten und weit entfernten soziopolitischen Vorgängen und Determinanten von Ungleichheit und Disparitäten kreieren. Service Learning nimmt deutlich von außerschulischen Lernarrangements Abstand, die laut MOHAN ein nur passives und oberflächliches Lernen und Beobachten ermöglichen und auf diese Weise sogar Vorurteile zwischen den privilegierten Eliten und den Benachteiligten verstärken könnten. In dieser Sichtweise wird er von HOLDSWORTH und QUINN (2012) bestätigt. Sie ergänzen jedoch, dass durch Service Learning auch die Gefahr bestünde, dass die wahrgenommenen gesellschaftlichen Unterschiede und Disparitäten von SchülerInnen "as part of the natural order of things" (HOLDSWORTH & QUINN 2012, S. 396) betrachtet werden könnten. Zur Erklärung ihrer Sichtweise differenzieren sie zwei Formen des Service: Zum einen den reproduktiven Service, bei dem bereits existierende Macht- und Ungleichheitsstrukturen verstärkt oder zumindest erhalten werden, zum anderen den dekonstruktiven Service, bei dem eben diese Strukturen abgebaut und vermindert werden.

Durch einen überlegten und gezielten Einsatz von Service Learning könnte der Geographieunterricht dementsprechend in seiner intellektuellen Auseinandersetzung mit ökonomischen, ökologischen und sozialen Fragestellungen, um eine pädagogische und moralisch-ethische Komponente erweitert werden (MOHAN 1995).

„Service Learning is also viewed as part of an educational strategy designed to overcome problems associated with growing socio-spatial segregation in American society.“ (ibd., S. 131)

MOHANS Gedanken wurden in der nachfolgenden Literatur wiederholt aufgegriffen. Einzelne Veröffentlichungen weisen auf die pädagogische Möglichkeit hin, dass durch Service Learning Barrieren zwischen unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen und segregierten Vierteln durchbrochen werden könnten. Die dokumentierten Projekte beschreiben wie SchülerInnen und StudentenInnen im Geographieunterricht die Grenzen ihrer eigenen sozialen Schicht und ihrer bevorzugten Lebensräume überschreiten, um eine neue und (selbst)kritische Perspektive auf ihren Lebensraum und eigene stereotype Denk- und Bewertungsmuster zu gewinnen. BRAIL (2013) verweist in diesem Zusammenhang insbesondere auf die Potenziale von Service Learning im stadtgeographischen Kontext:

„This ultimately provides evidence that service learning in the urban field contributes to both engaging students within the community and providing a forum for enhancing the teaching of disciplinary-based concepts such as urban experience and urban social inequality outside of the classroom.“ (ibd., S. 254)

In dem von KENNEY (1992) beschriebenen Projekt "Geography and mutual understanding" zeigt sich, dass anspruchsvolle Ziele im Geographieunterricht vielverspre-

chend verfolgt werden können. In diesem Projekt kooperieren SchülerInnen sehr unterschiedlicher Herkunft einer innerstädtischen Schule Denvers (Colorado) mit SchülerInnen aus dem suburbanen Raum in einer landwirtschaftlichen Projektarbeit. Die Kooperation dient der Thematisierung des Welthungers auf der globalen und zur Auseinandersetzung mit Stereotypen und kultureller Diversität auf der lokalen Ebene. KENNEY (ebd.) fasst ihre Erkenntnisse aus dem Projekt wie folgt zusammen:

„One of the advantages of the project allowed students to explore and better understand the stereotypes they had about each other.“ (KENNEY 1992, S. 178)

Zusammenfassend erhalten die auch in der Geographiedidaktik oft bemühten Slogans wie "learning by doing" und "learning through interaction" durch Service Learning eine deutlicher wertorientierte Ausrichtung. Service Learning könnte somit im Geographieunterricht durch seine wissenschaftlich belegten Potenziale in der moralischen Entwicklung und Förderung der sozialen Verantwortungsübernahme bei SchülerInnen (BILLIG ET AL. 2008) genau in diesem Bereich Anschlussfähigkeit herstellen.

„Ecological literate citizens“

Es ist wenig verwunderlich, dass die geringe Anzahl wissenschaftlicher Abhandlungen, die die Geographiedidaktik und Service Learning bisher miteinander in Verbindung gebracht haben, mehrfach die potentielle Eignung des Lehrkonzepts im Rahmen von Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen im Geographieunterricht betonen. Begründet wird dies durch die Berücksichtigung der lokalen Lernräume. Die SchülerInnen lernen, welche Bedeutung bestimmten Räumen zugesprochen wird, wie sie sozial konstruiert (WARDENGA 2002b) und wie Umweltfragen und -probleme durch administrative Machtstrukturen beeinflusst werden und die Geschichte eines Ortes bestimmte ökologische Missstände erklären kann (STOKOWSKI 2002).

„Solutions to local environmental problems are of necessity place-based. Sustainable solutions are local solutions, mutually agreed-upon by local actors in the community. [...] Service Learning requires students to look locally to examine environmental issues and to move toward personal engagement with local decision-making.“ (EFLIN & SHEAFFER 2006, S. 35)

Im Rahmen des „Environmental Service-Learning Research Project“ wurden im Jahr 2000 über einhundert Befragungen analysiert, um unter anderem mögliche Potenziale von Service Learning-Projekten aufzudecken, die sich mit dem Thema der Nachhaltigkeit und ökologischen Fragestellungen im Unterricht beschäftigt haben. Dabei konnten gleich mehrere Vor- und Nachteile in diesem Bereich aufgedeckt werden (MADIGAN 2000, S. 2):

- Service Learning Projekte haben das Potenzial, Langzeit-Partnerschaften zwischen Schulen und ökologischen engagierten Jugendorganisationen entstehen zu lassen.
- Die Projekte erhöhen die wissenschaftspropädeutischen Anteile der Lehrveranstaltungen und zugleich die Bereitschaft zu zivilbürgerlichem Engagement bei den SchülerInnen.
- Umweltschutzbezogene Projekte begünstigen die Arbeit mit SchülerInnen aus riskanten Lebenslagen (vgl. SEIFERT 2011, S. 25).
- Qualitativ hochwertige Service Learning-Projekte erhöhen das Interesse und die Bereitschaft zur aktiven Beteiligung bei Eltern und Familienangehörigen.
- Die größte Herausforderung für ökologisch orientierte Service Learning-Projekte ist die Kontinuität und Nachhaltigkeit in der Umsetzung der Programme und der proklamierten Ziele.

Service Learning ermöglicht dementsprechend eine Annäherung an ORRS (1992) Vision von einer ökologischen Erziehung der Schüler zu „ecological literate citizens“ (ebd., S. 108). Die Unterrichtskonzeption könnte somit den Aufgaben eines verantwortungsvollen und modernen Geographieunterrichts Folge leisten und nachfolgende Generationen auf ihre eigene zu erwartende postmoderne Zukunft vorbereiten.

HOFFMANN (2012, S. 21) propagiert in diesem Zusammenhang, dass ein solcher Unterricht problemlösungsorientiert sein muss und sich mit den „globalen Herausforderungen und ihren regionalen, nationalen und lokalen Auswirkungen in unserer Gegenwart auseinandersetzen“ sollte. Dazu brauchen SchülerInnen den Raum und die Fähigkeit, Situationen zu erkennen, diese zu bewerten und adäquate Handlungsentscheidungen treffen zu können (ebd.). Die Behandlung von Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen innerhalb von lokalen Service Learning-Projekten könnte dies leisten. HOFFMANN ergänzt, dass zur tatsächlichen Förderung einer auf Nachhaltigkeit abzielenden Handlungskompetenz der Geographieunterricht jedoch neu gedacht werden müsse. „Sie [gemeint ist die Handlungskompetenz, Anmerkung des Autors] kann sich nur ausbilden, wenn dieser gewünschten Entwicklung auch Raum gegeben wird. Dafür braucht es handlungsorientierte Aufgabenstellungen, Lernproduktorientierung, Projekt- und Gruppenunterricht“ (ebd., S. 24). Dies ist eine Forderung, die von qualitativ hochwertigen Service Learning-Projekten erfüllt werden kann.

Herausforderungen

Möglichkeiten

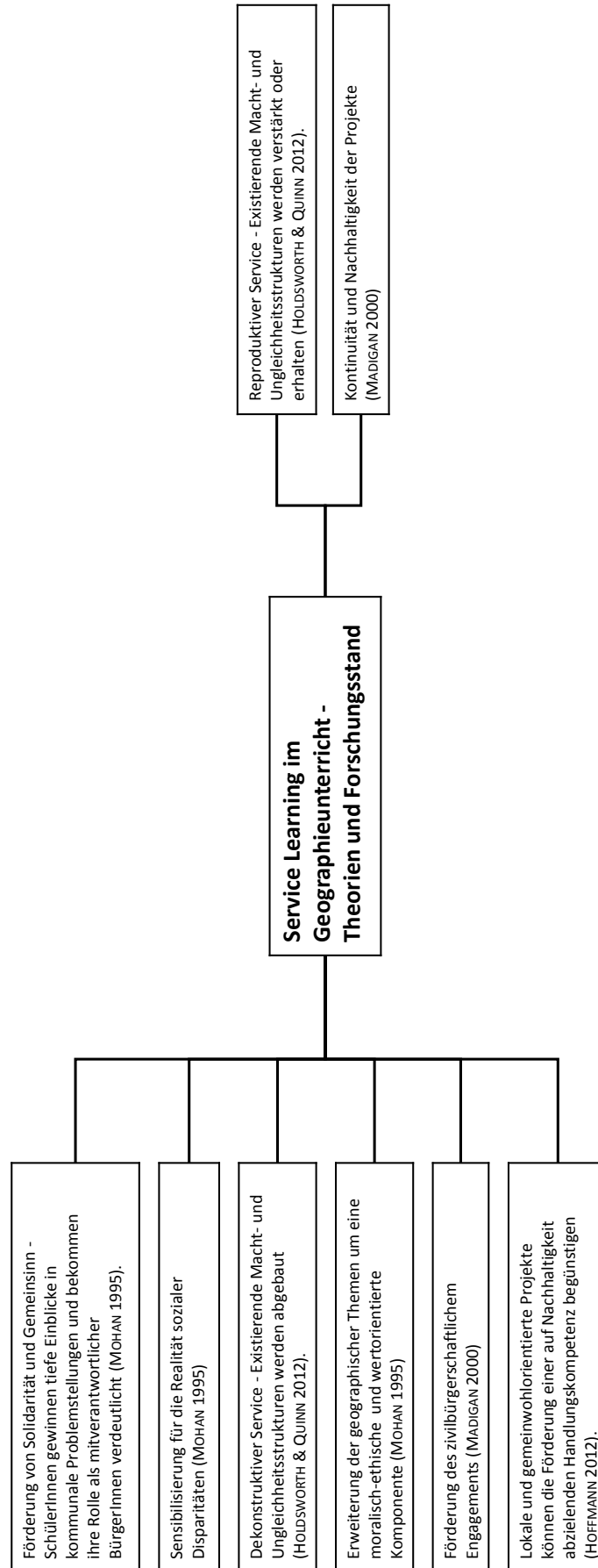


Abbildung 9: Möglichkeiten und Herausforderungen von Service Learning - Theorien und Forschungsstand - (eigene Darstellung)

3.7 Zwischenfazit - Die Potenziale von Service Learning für die Ziele geographischer Bildung

Service Learning kann in einer lerntheoretischen Betrachtung als innovativer und vielversprechender konzeptioneller Ansatz für einen an den Bildungsstandards (DGfG 2012) orientierten und modernen Geographieunterricht betrachtet werden. Vier didaktische Leitprinzipien von Service Learning veranschaulichen in dieser Arbeit die Bedeutung der Unterrichtskonzeption für die Ziele geographischer Bildung. Sie zeigen zahlreiche Möglichkeiten für eine Bereicherung des Geographieverrichts auf. Zugleich offenbaren sie jedoch auch, dass die Umsetzung von Service Learning - insbesondere für die GeographielehrerInnen - mit nicht zu unterschätzenden, zumeist unterrichtspraktischen Herausforderungen einhergehen kann.

Die wissensbasiert-konstruktivistische Didaktik von Service Learning

Service Learning unterstützt als erfahrungsbasiertes Lernarrangement konstruktivistische Lernprozesse und individuelle Wissenskonstruktion. Aufgrund der Konzeption immanenten Verknüpfung von theoretischen Wissensinhalten und deren praktischen Anwendung in gemeinwohlorientierten Projekten, distanziert sie sich von einer radikal konstruktivistischen Position des Lernens. Die Unterrichtskonzeption ist einem wissensbasierten Konstruktivismus zuzuordnen, in dem sich Instruktion und Konstruktion in einer integrativen Position gegenüberstehen.

In der Unterrichtspraxis geht dies mit der großen Herausforderung einher, die Vorstrukturierung des Wissens in ein sinnvolles Gleichgewicht zu den Unterrichtsphasen der Selbst- und Eigentätigkeiten für die Lernenden zu stellen, um somit Zonen „proximaler Entwicklung“ (DUBS 1995) schaffen zu können. Folglich gehört eine Diagnose der individuellen Lernstände innerhalb einer Lerngruppe für die Lehrperson unabdingbar zu den vorbereitenden Planungsaufgaben (HELMKE & LENSKE 2013).

Zahlreiche GeographiedidaktikerInnen (KANWISCHER 2006, REMPFLER 2007, LASKE & SCHULER 2012, ROBERTS 2013) befürworten - trotz eines Mangels an empirischen Befunden für eine höhere Wirksamkeit konstruktivistischer Lernarrangements - Unterrichtskonzepte, die eine solche eigenaktive Wissenskonstruktion in authentischen Problemsituationen ermöglichen. Sie sehen Vorteile in der starken SchülerInnenorientierung solch handlungsorientierter Unterrichtsarrangements und in der Möglichkeit, unterschiedliche Raumperspektiven (WARDENGA 2002) zu reflektieren und den SchülerInnen bewusst machen zu können.

Folglich können Service Learning-Projekte je nach inhaltlicher und methodischer Ausrichtung des Engagements für eine multiperspektivische Erfahrung des (Nah)Raumes und einen moderat konstruktivistischen Geographieunterricht genutzt werden. Insbesondere die für qualitativ hochwertige Projekte notwendigen Reflexionsphasen des Un-

terrichtskonzeptes bieten eine Möglichkeit dazu. Das Unterrichtskonzept unterstützt somit die Forderung der Bildungsstandards (DGFG 2012, S. 6), das mehrperspektivische, systemische und problemlösende Denken zu fördern.

Die problemorientierte Didaktik von Service Learning

Service Learning-Projekte können in besonderem Maße Anschlussfähigkeit zu den beschriebenen Anforderungen an problemlösende Unterrichtskonzepte im Geographieunterricht herstellen. Sie wenden sich, wie von DICKEL (2006, S. 12) eingefordert, konsequent gesellschaftlichen Schlüsselproblemen und den subjektiven Fragestellungen der SchülerInnen zu. Service Learning-Projekte befassen sich stets mit einem tatsächlichen Bedarf in der Gemeinde. Für die SchülerInnen kann durch diese lokale Anbindung der aufgeworfenen Problemstellungen ein Aneignungsprozess der eigenen geographischen Lebensbedingungen angebahnt und somit ein Leitziel des Geographieunterrichts, die Ausbildung einer raumbezogenen Handlungskompetenz angesteuert werden (DGFG 2012, S. 5). Die SchülerInnen werden somit in der „[...] Bewältigung aktueller und zukünftiger persönlich und gesellschaftlich relevanter Fragestellungen“ (DICKEL 2006, S. 13 f.) gefördert.

Service Learning im Geographieunterricht erlaubt den SchülerInnen folglich „im Umfeld von Zeitgeistthemen“ (SCHNEIDER 2013, S. 43) aktiv Fragen zu stellen und (eigene) Probleme zu untersuchen, die sich aus Wissenslücken, Widersprüchen oder komplexen Zusammenhängen ergeben können (BUDKE 2013). Der Fokus richtet sich auf die Neugierde der SchülerInnen, die Generierung und/oder Nutzung von Daten, deren Interpretation und kritische Reflexion bezüglich Inhalt und Erhebung. Es wird ein didaktischer Raum geschaffen, der einen forschenden Habitus (SCHNEIDER 2013) der SchülerInnen fördert, aber auch fordert. Mithilfe dieses Ansatzes können die SchülerInnen im Sinne von ROBERTS (2013, S. 133) ein vertieftes Verständnis für die „Natur des geographischen Wissens“ gewinnen. Sie könnten ihr Wissen in Hinblick auf neue Perspektiven auf den Raum und die Geographie rekonstruieren und somit eine Vielzahl von Fähigkeiten und Kompetenzen entwickeln.

Service Learning-Projekte lassen sich demnach Eigenschaften zuordnen, die ROBERTS (2006, S. 94 ff.) ebenfalls einem problemlösenden Geographieunterrichts zuspricht:

1. *„It is an approach to learning which involves students in making sense of new information for themselves.“*
2. *“It acknowledges that geographical knowledge is not ‘out there’ as some absolute reality, but that it has been constructed by geographers.”*
3. *“It has the potential to give students more control over their own learning.”*

Weiterführend folgt Service Learning dem immer stärker eingeforderten bewussten Einbau von Reflexionsphasen in den Geographieunterricht (vgl. DOMINIK ET AL. 2012;

SCHNEIDER 2013). Diesem *going meta*, dem in der englischsprachigen pädagogischen Forschung und Didaktik schon weitaus länger Rechnung getragen wird und das als Qualitätsstandard bindend zu Service Learning gehört, transportiert die Möglichkeit, Problemlösungsprozesse im Geographieunterricht für die SchülerInnen nachvollziehbarer und transparenter zu machen. Sie lernen sich ihrer eigenen geistigen Arbeit und ihrer Ideen bewusst zu werden und sind dazu angehalten, ihre Gedanken in eigene Worte zu fassen, mit anderen zu teilen, zu evaluieren und womöglich weiterzuentwickeln.

Die demokratisch-partizipative Didaktik von Service Learning

Der Einsatz von Service Learning wird in der englischsprachigen ebenso wie in der deutschen Geographiedidaktik als demokratisch-partizipative Unterrichtskonzeption empfohlen (MOHAN 1995; EIKEL 2007a). Bei Service Learning wird demokratische Teilhabe aktiv unterrichtet und die Fähigkeit demokratisch zu handeln über das tatsächliche Tun erlangt.

„[...] *active participation in a democracy cannot be taught passively.*“ (MOHAN 1995, S. 131)

EFLIN und SHEAFFER (2006) sehen in diesem Zusammenhang in der Anwendung von Service Learning den Vorteil, dass SchülerInnen durch die Auseinandersetzung mit und der Lösung von echten Problemen in ihrer unmittelbaren Lebensumwelt und Gemeinde mit einer größeren Wahrscheinlichkeit in ihrer Entwicklung zu verantwortungsbewussten und demokratisch handelnden BürgerInnen unterstützt werden, als wenn demokratisches Handeln lediglich im Unterricht simuliert wird.

Die SchülerInnen sind in Service Learning-Projekten dazu aufgefordert, Großteile der Verantwortung für das Gelingen und die Umsetzung der Projekte tatsächlich selbst zu übernehmen. Somit genügt das Unterrichtskonzept dem Begriff der Partizipation im ursprünglichen lateinischen Wortsinne, wodurch eine oft bemängelte Alibibeteiligung von SchülerInnen in geographischen Partizipationsprojekten verhindert wird (OHL 2009). Vielmehr handelt es sich um eine „Partizipation im Sinne von echter *Mitbestimmung*“ (ebd., S. 51 f.), bei der optimalerweise alle Entscheidungen gemeinsam und demokratisch mit den SchülerInnen getroffen werden. Service Learning kann folglich - in seiner Reinform - auf der höchsten Stufe der *Ladder of children's participation* von HART (2013) eingeordnet werden.

Gleichzeitig gilt es zu beachten, dass die erfolgreiche Umsetzung von geographischen Partizipationsprojekten, die auf eine wirkliche Mitbestimmung von SchülerInnen abzielen, mit großen fachwissenschaftlichen und methodischen Hemmnissen für die Lehrkräfte einhergeht. Die LehrerInnen müssen für die außerschulische Kooperationsarbeit über Kompetenzen verfügen, die „in Studium, Referendariat und Schulpraxis nicht un-

bedingt erworben werden können“ (OHL 2009, S. 58). Die Einsatzbereitschaft und Flexibilität, die solche Projekte von den LehrerInnen einfordern, scheinen über das „normale“ Maß hinauszugehen. BIDDULPH (2001) - in Bezug auf BürgerInnenbildung im Geographieunterricht - und SEIFERT ET AL. (2012) - in einem konkreten Bezug auf Service Learning - lassen jedoch erkennen, dass sich dieser Einsatz für alle Beteiligten lohnen kann:

„This is not to trivialize the challenge of teaching aspects of both citizenship and geography, but the sense of personal achievement that can emerge from enjoyable active participation in lesson must be greater than routinely working through a double page spread of geography textbook.“ (BIDDULPH 2001, S. 190)

„Lernen durch Engagement bedeutet für die Lehrer zu Beginn sicherlich mehr Arbeit und Einsatz, als dies für die pädagogische Planung ihrer gewohnten Unterrichtsvorhaben notwendig ist. Viele Lehrer, die mit Service-Learning als Lehr- und Lernform ihren Unterricht gestalten, berichten aber, dass sich diese Investitionen lohnt - aufgrund der positiven Effekte auf die Schüler, für den Unterricht und für sie selbst als Pädagogen.“ (SEIFERT ET AL. 2012, S. 19)

Entscheidend für die volle Potenzialentwicklung demokratiepädagogischer und partizipativer Unterrichtsarrangements scheint in diesem Zusammenhang eine alternative Blickrichtung auf das Schulfach Geographie zu sein.

„The worth of geography is not rooted in the nature of the discipline, but instead by the use that we make of it in our lives and in society.“ (GAUDELLI & HEILMAN 2009, S. 2650)

Geographieunterricht wird demzufolge zu einem wertvollen Lernereignis, wenn er sich in einen gesellschaftlichen Dienst stellt. Dabei gäbe die Geographie keineswegs, wie vielfach befürchtet, ihre Identität auf. Ganz im Gegenteil, sie würde vielmehr durch ernst genommene Beteiligungsprojekte in der Kommune, und nichts anderes ist Service Learning, Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen fördern, „die - so zeigt es der Vergleich mit den Bildungsstandards - nahezu bilderbuchmäßig mit den in der modernen Geographiedidaktik angestrebten Fähigkeiten von Schülern übereinstimmen“ (OHL 2009, S. 58). Erstaunlicherweise war es wiederum DEWEY der eine ähnliche Ausrichtung des Faches Geographie bereits vor über hundert Jahren proklamierte.

„Disciplinary geographic thinking certainly has value, but geography for citizens is only justified in democratic theory to the extent that it contributes to personal development and to the extent that it serves as method of social progress and reform.“ (DEWEY 1897, S. 77)

Die gemeinwohlorientierte Exkursionsdidaktik von Service Learning

Außerschulisches Lernen ist integraler Bestandteil des Lehr-Lernkonzepts Service Learning. Die Genese aller Engagements der SchülerInnen ist an einen konkreten Bedarf außerhalb der Schule angebunden und findet in Kooperation mit einem außerschulischen Partner statt. Durch das eigenverantwortliche und bedarfsorientierte Arbeiten an außerschulischen Lernorten, erweitert Service Learning die Klassifikation von Exkursionskonzepten um die Dimension der gemeinwohlorientierten Partizipation.

Das Lehr-Lernkonzept lässt sich zweifelsfrei einer konstruktivistisch-orientierten Exkursionsdidaktik zuordnen, wobei jedes Projekt in Abhängigkeit von der Lerngruppe, dem Vorwissen, der Bereitschaft der LehrerInnen „loszulassen“ und der Art des Engagements in dem Grad der Selbst- und Fremdbestimmung variiert. An dieser Stelle ist es dementsprechend nicht möglich, eindeutige Aussagen über Stärken und Schwächen von Service Learning im Rahmen außerschulischen Geographieunterrichts zu machen. Fest steht jedoch, dass Service Learning mit der Spurensuche und der Arbeitsexkursion unterschiedliche Exkursionskonzepte „bedienen“ kann und somit den SchülerInnen die Möglichkeit eröffnet, individuelle Zugänge zu ihrem Nahraum zu erhalten. Die Lernenden können subjektive Frage- und Problemstellungen in ihren Geographieunterricht transportieren und Methoden der geographischen Erkenntnisgewinnung einüben. Service Learning kann folglich die Selbstständigkeit der SchülerInnen fördern und regt zu einem handlungsorientierten und binnendifferenzierenden Unterricht an. Gleichzeitig können die SchülerInnen durch die bewusste Integration in das Sozialgefüge der Gemeinde für den Sozialraum sensibilisiert werden und unterschiedliche Raumperspektiven kennenlernen und wahrnehmen. Die verbindlichen Reflexionsphasen vor, während und nach dem außerschulischen Engagement sorgen für die notwendig ausführliche Vor- und Nachbereitung des Lernens vor Ort.

LehrerInnen begeben sich mit Service Learning auf ein didaktisch und inhaltlich anspruchsvolles Terrain. Einerseits räumen sie den SchülerInnen durch die eigenständige Suche nach Projektideen ein hohes Maß der Partizipationsmöglichkeiten ein. Andererseits müssen sie die curriculare Anbindung des Engagements gewährleisten. Eine ausführliche Vorbereitung auf den Unterricht und die Eruiierung potenzieller außerschulischer Lernorte sowie das Wissen um Methoden zur effektiven und zielführenden Begleitung und Vorbereitung der SchülerInnen vor und innerhalb des Engagements scheinen wichtige Grundvoraussetzungen für das Gelingen von Service Learning-Projekten zu sein.

Ein Mehraufwand, der sich in einen Mehrwert für den Geographieunterricht und vor allem für die SchülerInnen umkehren kann. Wenn man erkennt, dass Service Learning, neben den bekannten Stärken und Schwächen von außerschulischen Lernarrangements, tatsächliche Partizipation ermöglicht und durch die hohe Handlungsorientierung die

Gestaltungskompetenz und regionale Identität der Lernenden fördern kann (SCHOCKE-MÖHLE 2011), muss das Lehr-Lernkonzept als ein moderner exkursionsdidaktischer Beitrag zur Stärkung der BürgerInnengesellschaft und der Leitziele des Geographieunterrichts betrachtet werden.

Zusammenfassend offenbart Service Learning in der Orientierung an Unterrichtsprinzipien, welche in der Geographiedidaktik als „Grundsätze zur optimalen bzw. effizienten Strukturierung schulischen Lehrens und Lernens geographischer Sachverhalte“ (OTTO 2012a, S. 50) definiert werden, ein reichhaltiges didaktisches und methodisches Spektrum an Möglichkeiten. Neben der Kompetenzorientierung können der Unterrichtskonzeption die Prinzipien der Handlungsorientierung, Systemorientierung, SchülerInnenorientierung (vgl. Kapitel 3.4.2), Wissenschaftsorientierung (vgl. Kapitel 3.3.2), Exemplarität, Aktualität und der originalen Begegnung im Nahraum (vgl. Kapitel 3.5.2) zugeordnet werden (vgl. FLATH 2012). Diese Anhäufung unterschiedlichster Unterrichtsprinzipien resultiert aus den vielseitigen Einsatz- und Umsetzungsmöglichkeiten von Service Learning - aber auch aus der Schwierigkeit, die Unterrichtskonzeption eindeutig definitorisch abgrenzen zu können (vgl. Kapitel 2.1). Service Learning könnte folglich als unbefriedigend diffuse Begrifflichkeit kritisiert werden - oder in einer gegensätzlichen Sichtweise als Fundus didaktisch und empirisch anerkannter sowie innovativer Möglichkeiten für einen modernen Geographieunterricht.

Diese „Multipotenz“ von Service Learning verdeutlicht, dass geographische Projekte in Abhängigkeit vom Zielfokus des jeweiligen Lernarrangements sehr unterschiedlich initiiert, umgesetzt und genutzt werden können. Es ist davon auszugehen, dass GeographielehrerInnen aufgrund der Offenheit, den partizipativen Unterrichtsstrukturen, dem Arbeiten an außerschulischen Lernorten und veränderten Rollen der UnterrichtsakteurInnen den Wert von Service Learning für sich, den Geographieunterricht und die Lernenden unterschiedlich einschätzen und wahrnehmen.

Die Fragen, wovon diese Wahrnehmung und Bewertung von Service Learning bei den GeographielehrerInnen abhängt und welche Gelingensbedingungen sich daraus für den Geographieunterricht ableiten lassen, werden im nachfolgenden empirischen Teil dieser Arbeit beantwortet.

4 Forschungsmethodik

Die methodische Planung und Umsetzung eines Forschungsvorhabens ist für die Aussagekraft und Qualität einer Untersuchung von entscheidender Bedeutung (vgl. ROOS & LEUTWYLER 2011, S. 173). Dieses Kapitel beschreibt und begründet das forschungsmethodische Vorgehen innerhalb dieser Arbeit. Zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit werden die qualitativ ausgerichteten Datenerhebungs- und Datenanalyseverfahren erklärt und die theoretischen und organisatorischen Hintergründe des Forschungsprozesses beschrieben. Es wird erläutert, welche Faktoren die Vorbereitungen und einzelne Entscheidungen innerhalb dieser Arbeit entscheidend beeinflusst haben. Die methodischen Grenzen der ausgewählten Erhebungs- und Auswertungsverfahren werden beschrieben und der konkrete Umgang mit diesen forschungsmethodischen Herausforderungen erklärt. Das Kapitel schließt mit einer Erläuterung der Darstellungsmethodik und bereitet auf diesem Wege den Ergebnisteil vor.⁵⁵

4.1 Entwicklung und Vorbereitung der Untersuchung

Die nachfolgende Abbildung verdeutlicht die Entwicklung und den Ablauf der Untersuchung und erklärt erste wichtige methodische Entscheidungen innerhalb des Forschungsprozesses (vgl. Abbildung 10).

⁵⁵ Einige der folgenden Textabschnitte und Abbildungen stammen aus dem Aufsatz „Implementationsstudien in der Geographiedidaktik am Beispiel von Service Learning“ (THÖNNESEN 2015).

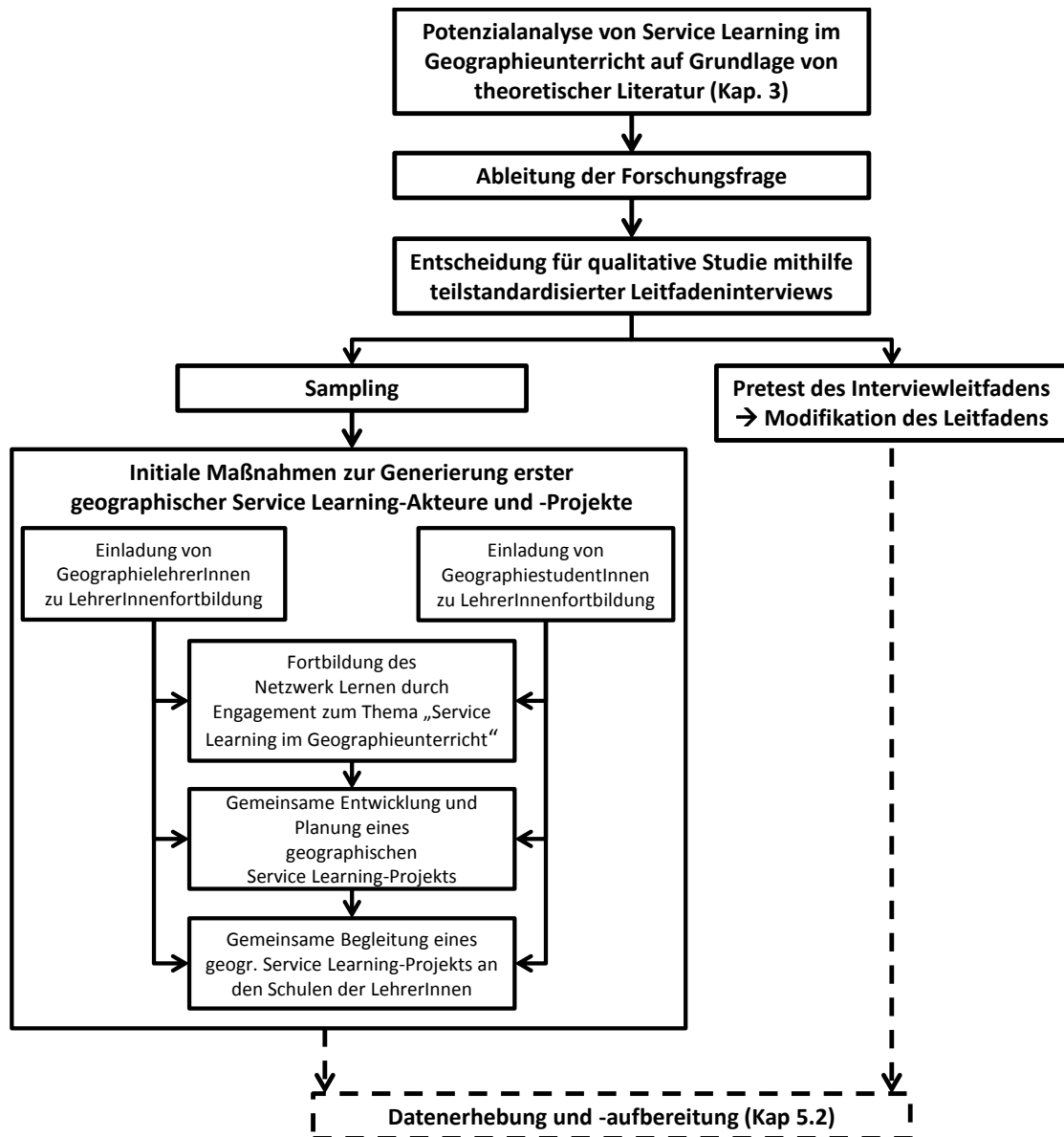


Abbildung 10: Ablaufskizze zur Entwicklung und Vorbereitung der Untersuchung - (eigene Darstellung)

Warum wurde eine qualitative Studie durchgeführt?

Die Fragestellung dieser Untersuchung trägt eine große Offenheit in sich. Sie bildet die Grundlage für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem Forschungsgegenstand, der im geographiedidaktischen Kontext bislang noch nicht empirisch untersucht wurde. Dies erklärt den stark explorativen Charakter dieser Studie. Sie will die Lehrenden in ihrem konkreten Kontext - Service Learning im Geographieunterricht - und ihrer Individualität - subjektive Sichtweisen auf sowie Deutungs- und Wahrnehmungsmuster von Service Learning im Geographieunterricht - verstehen (MAYRING 2002). Sie will die individuellen Beurteilungskriterien und persönlichen Vorannahmen der Lehrkräfte erkennen, nach welchen sie ihre Unterrichtserfahrungen mit Service Learning bewerten. Folglich will die Studie nachvollziehen, welche dispositionalen Gedankenmuster und subjektive Theorien über Geographieunterricht ihre Wahrnehmung und Beurteilung der

Unterrichtskonzeption Service Learning beeinflussen sowie welche Bedeutungen die LehrerInnen daraus für sich und ihre SchülerInnen ableiten. Auf Grundlage der so erworbenen Erkenntnisse sollen - orientiert am Konzept der Grounded Theory (GLASER & STRAUSS 1967) - Erkenntnisse generiert werden, welche abbilden, nach welchen Mustern Lehrende Service Learning für ihren Geographieunterricht bewerten und folglich, welche Bedeutung die Unterrichtskonzeption für sie selbst, ihre SchülerInnen und ihren Unterricht hat.

Die Unbekanntheit des Forschungsgegenstandes, die entsprechende Offenheit des Forschungsansatzes, die Subjektorientierung der Fragestellung und die Intention, individuelle Bewertungs- und Deutungsmuster der GeographielehrerInnen rekonstruieren zu wollen und der daraus resultierende theoriegenerierende Charakter des Forschungsansatzes begründen, warum ein qualitativer Forschungsansatz für diese Implementationsstudie als zielführend bewertet wurde.

Warum wurden die (angehenden) GeographielehrerInnen fortgebildet?

Die Generierung von Daten zur empirischen Untersuchung von Service Learning im Geographieunterricht bedurfte initialer Maßnahmen, um erste AkteurInnen in geographischen Service Learning-Projekten zu gewinnen (vgl. Abbildung 10). Gespräche mit VertreternInnen des Netzwerks „Service Learning - Lernen durch Engagement“ ergaben, dass im deutschen Sprachraum keinerlei AkteurInnen bekannt waren, welche bereits Service Learning-Projekte im Geographieunterricht begleitet oder dokumentiert haben. Es konnte folglich nicht davon ausgegangen werden, dass die teilnehmenden (angehenden) GeographielehrerInnen bereits Vorwissen zum Thema Service Learning besitzen würden. Die Fortbildung wurde von einer Vertreterin des Netzwerks „Service Learning - Lernen durch Engagement“ abgehalten.⁵⁶ Den Lehrenden sollte somit ein theoretischer und unterrichtspraktischer Orientierungsrahmen gegeben werden, welcher sowohl Handlungssicherheit als auch Handlungsverbindlichkeit bei den AkteurInnen innerhalb der Studie hervorrufen sollte. Ein Zitat SLIWKA belegt, dass es sich bei derartigen Fortbildungen der Lehrenden um lohnenswerte sowie notwendige Unterfangen handeln kann:

„Was wir nicht haben, ist eine Professionalisierung im Bereich Service Learning. [...] Es existiert Fortbildungsbedarf.“ (SLIWKA 2014)

Gab es Besonderheiten in der Konzeption der Fortbildung?

Die Fortbildung fand ganztägig am 29. und 30. März 2012 statt. Den LehrerInnen und StudentInnen sollte in dieser vergleichsweise langen Veranstaltung bewusst die Mög-

⁵⁶ Das Netzwerk „Service Learning - Lernen durch Engagement“ hat durch die Festlegung konkreter Qualitätskriterien die Unterrichtskonzeption von anderen Formen des Projektunterrichts deutlich abgegrenzt hat (vgl. Kapitel 2.1.1).

lichkeit gegeben werden, in Teams (ein(e) LehrerIn + zwei StudentInnen) die Umsetzung eines Service Learning-Projektes für den Geographieunterricht an ihrer Schule ausführlich zu planen. Dementsprechend wurde die Fortbildung durch ihre kooperative, arbeits- und sehr zielorientierte Ausrichtung bewusst mit Elementen eines Workshops konzipiert. Aufgrund der außergewöhnlichen Länge der Fortbildung mussten die teilnehmenden LehrerInnen von ihren SchulleiterInnen für zwei Tage von unterrichtlichen Verpflichtungen befreit werden und zweitägigen Sonderurlaub beantragen. Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass der zeitliche Rahmen der Veranstaltung die Anzahl der TeilnehmerInnen negativ beeinflusst hat.⁵⁷

4.2 Datenerhebung und -aufbereitung

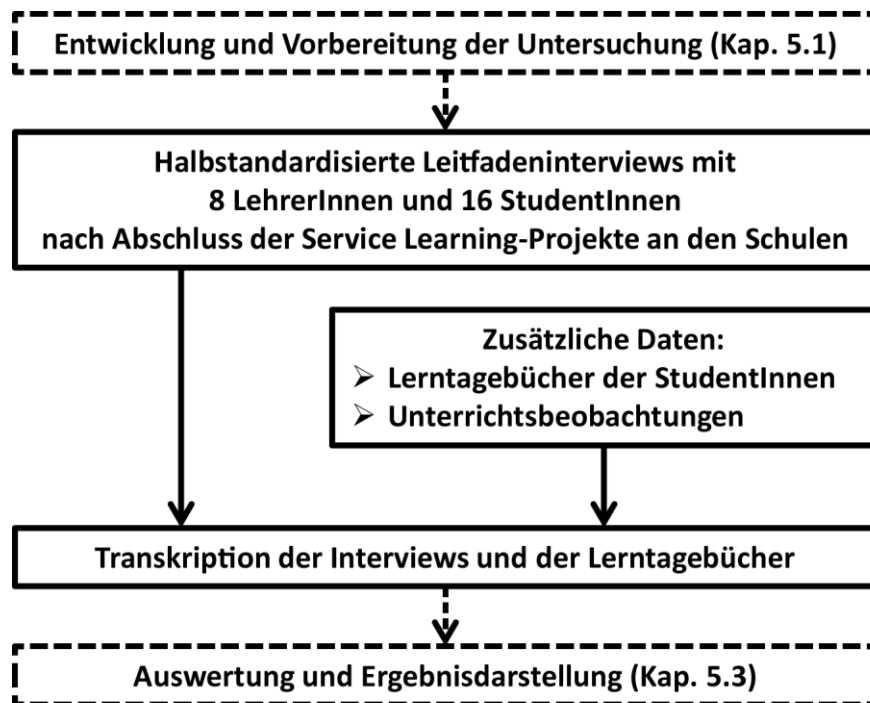


Abbildung 11: Ablaufskizze der Datenerhebung und -aufbereitung - (eigene Darstellung)

Welche Form der Erhebung entsprach dem Forschungsanliegen?

Zur Erhebung der subjektiven Erfahrungen und Bewertungsmuster der GeographielehrerInnen bedurfte es eines Instrumentes, welches den InterviewpartnerInnen die Möglichkeit gab, ihre Erlebnisse aus den Projekten ausführlich beschreiben zu können. Das qualitative Interview wird von ROOS und LEUTWYLER. (2011, S. 211) als Königsweg „zum persönlichen Erleben, zu subjektiven, ungefilterten Sichtweisen, zu persönlichen Überlegungen, Planungen, Vorstellungen und Überzeu-

⁵⁷ Ein Gespräche mit Vertretern der Kompetenzzentren der Bezirksregierung NRW, welche LehrerInnenfortbildungen für die Bezirksregierung Köln organisiert, ergab, dass acht TeilnehmerInnen für eine zwei ganztägige Fortbildungstage als Erfolg gewertet werden könne, da viele halbtägige Fortbildungsveranstaltungen geringere Teilnehmerinnenzahlen aufweisen würden.

gungen, zu individuellen Einstellungen und Erfahrungen sowie zu subjektiven Bedeutungszuschreibungen und Interpretationen“ beschrieben. Es entsprach somit in seiner forschungsmethodischen Charakteristik sehr genau dem Forschungsanliegen dieser Arbeit.

In einer genaueren Betrachtung hätte sich das narrative Interview (vgl. SCHÜTZE 1983) angeboten, das sich neben seiner biographischen Grundausrichtung auch auf einen „bestimmten, zeitlichen und thematischen Ausschnitt“ (FLICK 2011b, S. 228) aus dem Leben des Befragten/der Befragten fokussieren kann und den (die) InterviewpartnerIn dazu bewegen soll, „die Geschichte des in Frage stehenden Gegenstandsbereichs als eine zusammenhängende Geschichte aller relevanten Ereignisse von Anfang bis Ende zu erzählen“ (HERMANN 1995, S. 183). Das so generierte „narrativ-episodische Wissen“ (vgl. FLICK 2011a, S. 273) hätte jedoch nicht zur vollständigen Bearbeitung des Forschungsanliegens dieser Arbeit genügt. Diese wissenschaftliche Erhebung fragt neben den Darstellungen eigens erlebter Situationen innerhalb der Projekte auch nach den subjektiven Sichtweisen auf und Bewertungen von Service Learning im Geographieunterricht und nach den Bedeutungen, welche die Lehrkräfte, ihren Erfahrungen in den Projekten für sich und ihre Unterrichtsentwicklung zuweisen. Aus diesem Grunde wurden die Erzählanreize des narrativen Interviews bewusst um konkretere Fragen erweitert und zu einem teilstandardisierten Interviewleitfaden (vgl. Anhang) zusammengefügt. Auf diese Weise konnte erreicht werden, dass für die Untersuchung bedeutsame Fragestellungen in jedem der Interviews angesprochen wurden, wodurch die Interviews vergleichbar wurden. Diese methodische Ausrichtung ähnelte dem problemzentrierten Interview, welches auf die Erfassung subjektiver Wahrnehmungen und Bearbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität abzielt (WITZEL 1985).

„Aus den gesammelten Informationen filtert er (der Forscher) [Anmerkung des Autors] die für ihn relevanten erscheinenden Aspekte des Problembereichs der sozialen Realität heraus, verknüpft und verdichtet sie zu einem theoretischen Konzept.“ (LAMNEK 2010, S. 364)

Der Interviewleitfaden thematisierte die Service Learning-Projekte als biographisch-episodischen Kontext der Lehrkräfte und generierte zusätzlich gezielt Daten in Hinblick auf die leitenden Fragestellungen dieser Arbeit. Durch diese spezifische Verknüpfung konnten die subjektiven Deutungs- und Wahrnehmungsmuster der LehrerInnen von Service Learning im Geographieunterricht rekonstruiert, Sichtweisen auf und Erfahrungen mit Service Learning erfasst und Bedeutungen, welche die LehrerInnen ihrer spezifischen Unterrichtserfahrung zuweisen, analysiert und verglichen werden.

Warum wurden GeographielehrerInnen und LehramtsstudentInnen befragt?

Durch die additive Berücksichtigung der LehramtsstudentInnen konnte eine zusätzliche, alternative Perspektive auf den Forschungsgegenstand gewonnen werden, was eine Per-

spektiventriangulation innerhalb des Forschungsdesigns ermöglichen und zugleich eine Kontextualisierung unklarer Aussagen bei der Auswertung der Interviews erleichtern sollte.

Drittens war aus dem Bereich der US-amerikanischen Lehrer(fort)bildungsforschung bekannt, dass eine Kooperation von bereits ausgebildeten Lehrkräften und LehramtsstudentInnen die Qualität und den Umfang der Service Learning-Projekte deutlich erhöhen kann (ANDERSON & ROOT 2010). Aus diesem Grunde wurde ein Fortbildungsmodell entworfen, bei dem LehrerInnen und StudentInnen gleichermaßen qualifiziert wurden, um gemeinsam erste geographische Service Learning-Projekte an Schulen entstehen zu lassen (vgl. Abbildung 10). Durch diese Maßnahme sollte sichergestellt werden, dass die Projekte tatsächlich den hohen Qualitätsstandards von Service Learning entsprechen, und der Gefahr entgegengetreten werden, dass bereits angelaufene Projekte eventuell abgebrochen würden. Folgende Zitate von einzelnen LehrerInnen zeigen, dass dieses Anliegen durch das Forschungsdesign stark unterstützt werden konnte:

„Ich glaube aber auch, wenn die Studenten jetzt nicht beteiligt gewesen wären, hätte ich wahrscheinlich...wäre ich geneigt gewesen zu sagen, komm lass uns das bis ins nächste Schuljahr verschieben.“

„Also ich glaube einfach die Zeit, die das in Anspruch nimmt, wenn man das auch alleine machen muss, und nicht eine Kooperation mit Studenten hat. Wie gesagt, mir haben die superviel Arbeit abgenommen. Wenn die nicht da gewesen wären, wäre es wirklich schwierig gewesen. Das liegt vielleicht auch ein bisschen daran, dass ... ich bin ja auch relativ frisch im Schuldienst.“

Der Qualität der Projekte wurde bei der Planung der Untersuchung auch deshalb eine große Bedeutung eingeräumt, da die Umsetzungsqualität von Service Learning-Projekten als entscheidender Einflussfaktor auf die Wirkung von Service Learning und die damit verbundenen Lernerfolge der SchülerInnen zu betrachten ist (BILLIG & WEAH, 2008; FURCO & ROOT 2010). Den an der Studie teilnehmenden LehrerInnen und LehramtsstudentInnen sollte somit die Möglichkeit gegeben werden, explizit die Unterrichtskonzeption Service Learning in ihrem Geographieunterricht wahrnehmen und bewerten zu können und nicht eine beliebige Form des projektorientierten Unterrichts.

Warum wurden ausschließlich Lehrende und keine SchülerInnen oder KooperationspartnerInnen befragt?

In zahlreichen Berichten und empirischen Befunden aus dem Bereich der Kinder- und Jugendpartizipation konnte nachgewiesen werden, dass die Entstehung, das Gelingen und die Probleme von schulischen Beteiligungsprojekten in der Kommune „[...] ganz zentral mit dem Agieren der erwachsenen AkteurInnen verbunden sind“ (OHL 2009, S. 94). „Ohne adäquate, von Erwachsenen zu schaffende Strukturen hat ein Projekt keine

Aussicht auf Erfolg“ (OHL 2009, S. 127). Bei Service Learning, wie bei vielen anderen schulischen Beteiligungsprojekten auch, sind folglich die LehrerInnen als InitiatorInnen für die Umsetzung, deren Qualität und somit auch für eine eventuelle Implementation ganz entscheidend. Dementsprechend war es für diese Studie von großer Bedeutung, wie und was die Lehrenden in der Umsetzung von Service Learning in ihrem Unterricht wahrnehmen. Wie für qualitative Erhebungen typisch, sollten erst im Anschluss und basierend auf den Ergebnissen der Interviewanalyse Hypothesen generiert werden, die weiterführende empirische Untersuchungen der SchülerInnen oder Kooperationspartner innerhalb von Service Learning-Projekten ansteuern können.

Die Samplestruktur - Warum wurden (nur) Real- und GesamtschullehrerInnen befragt?

Jeweils eine postalische und digitale Einladung zur oben beschriebenen Fortbildung ging an alle Schulen im Kölner Stadtgebiet, welche das Unterrichtsfach Geographie unterrichten. Numerisch ausgedrückt, wurden 26 Hauptschulen, 24 Realschulen, 36 Gymnasien und 14 Gesamtschulen über das Fortbildungsangebot informiert. Aus einem großen potenziellen Fundus von weit mehr als 300 LehrerInnen meldeten sich 8 GeographielehrerInnen zu der zweitägigen Fortbildung an. Es handelte sich um vier männliche Lehrende (2 Realschullehrer; 2 Gesamtschullehrer) und vier Realschullehrerinnen. Somit wurde weder eine Anzahl der LehrerInnen im Vorfeld der Studie festgelegt, noch wurde im Rahmen der Untersuchung ein Fokus auf eine spezielle Schulform gelegt. Die Samplestruktur ergab sich folglich zufällig.

Das Forschungsdesign war im Sinne einer Vollerhebung innerhalb von qualitativer Forschung bewusst darauf ausgerichtet, „[...] möglichst alle erreichbaren Fälle in das Sample aufzunehmen und darin zu behalten“ (FLICK 2011b, S. 158). Solche Vollerhebungen kennzeichnen sich dadurch, dass die Auswahl der Fälle durch bestimmte Kriterien vorab begrenzt wird (vgl. ebd.).⁵⁸ Im Falle dieser Studie orientierte sich das Sampling an dem Hauptkriterium: Lehrkraft mit praktischer Unterrichtserfahrung mit Service Learning im Geographieunterricht. Diesem Kriterium entsprach nach bundesweiter Recherche im Vorfeld dieser Studie niemand. Somit musste von einer schrittweisen Festlegung der Samplestruktur im Forschungsprozess, dem theoretischen Sampling (GLASER & STRAUSS 1967), zugunsten eines zufälligen und regional begrenzten Samplings, Abstand genommen werden. Dieses führte zu einer Untersuchungsgruppe, welche sich nur aus Real- und GesamtschullehrerInnen zusammensetzte (vgl. Tabelle 6).

⁵⁸ „Eine bestimmte Krankheit, ein bestimmtes Alter, eine bestimmte Region, ein umgrenzter Zeitraum, spezielle Lebensverhältnisse kennzeichnen die interessanten Fälle. Dadurch schränkt sich die Gesamtheit der in Frage kommenden Fälle so weit ein, dass diese vollständig in der Untersuchung berücksichtigt werden können.“ (FLICK 2011b, S. 157)

Tabelle 6: Merkmale der befragten LehrerInnen - (eigene Darstellung)

Geschlecht	Alter	Fächerkombination	Schulform	Unterrichtserfahrung in Jahren
♀	28	Geographie/Biologie/Physik	Realschule	3
♂	28	Gesellschaftslehre/Deutsch	Gesamtschule	2
♀	29	Geographie/Biologie	Realschule	3
♂	35	Geographie/Biologie/Physik/ Mathe	Realschule	7
♀	36	Geographie/Englisch	Realschule	5
♂	38	Gesellschaftslehre/Deutsch	Gesamtschule	7
♂	38	Geographie/Englisch/Religion	Realschule	7
♀	42	Geographie/Mathematik	Realschule	10

Wie sind die LehramtsstudentInnen der Geographie zu charakterisieren?

Insgesamt wurden 18 LehramtsstudentInnen der Geographie befragt. Zehn der Befragten studierten das Lehramt für Gesamt-/ Haupt- und Realschule. Sechs studierten das Lehramt für Sonderpädagogik. Zwei studierten das Lehramt für die Primarstufe. Sie wurden im Rahmen einer Lehrveranstaltung des Sommersemesters 2012 am Seminar für Geographie und ihre Didaktik der Universität zu Köln für die Studie gewonnen. Die Lehrveranstaltung nannte sich „Service Learning - Innovative Methoden im Geographieunterricht“. Den Studierenden war die Unterrichtskonzeption unbekannt. Sie wussten vor ihrer Anmeldung zu diesem Seminar, dass sie nach einer Fortbildung Service Learning-Projekte in Kooperation mit bereits aktiven LehrerInnen unterrichtspraktisch umsetzen würden. Zu dieser fachdidaktischen Veranstaltung konnten sich im Hauptstudium befindlichen LehramtsstudentInnen freiwillig anmelden.

Warum fanden zudem Unterrichtsbeobachtungen statt?

Im Rahmen qualitativer Sozialforschungen stellen Beobachtungen eine Alternative oder methodische Ergänzung zu Interviews dar. Auch wenn der theoretisch-methodische Unterbau wissenschaftlicher Beobachtungen oft als unzureichend durchdacht kritisiert wird (LÜDERS 2008), hat die Beobachtung im Vergleich zum Interviewverfahren den Vorteil, Prozesse, Handlungen und Aktionsräume der im Fokus des Forschungsinteresses stehenden Menschen „in vivo“ erfassen zu können.

Ziel der Beobachtungen der vorliegenden Studie war es, die Projekte, die beteiligten Lehr- und Lerngruppen sowie das Schulumfeld besser kennenzulernen, um die späteren Interviews leichter in den jeweils situativen Kontext einbetten zu können. Inhaltlich bildeten die beobachteten Unterrichtseinheiten sowohl Planungs-, Reflexions- als auch stark fachbezogenen Stunden ab. In einem Projekt musste die Beobachtung ausfallen, da

an dem vereinbarten Termin kurzfristig eine Klassenarbeit geschrieben wurde und kein neuer Alternativtermin vereinbart werden konnte.

Wieso haben die StudentInnen Lerntagebücher erstellt?

In den Lerntagebüchern sollten die StudentInnen in einem ersten Schritt eine detaillierte Schilderung des Projekts in seiner inhaltlichen und pädagogischen Ausgestaltung vornehmen. So konnten umfassendere Informationen über den Ablauf und Inhalt des jeweiligen Projekts gewonnen werden, da davon auszugehen war, dass die Befragten bis zu dem Zeitpunkt des Interviews zahlreiche - womöglich für den Forschungsgegenstand sehr interessante - Informationen vergessen haben würden.⁵⁹ Die so erhobenen Daten konnten für die spätere Interviewauswertung und den erleichterten Nachvollzug spezifischer Aussagen innerhalb der Interviews genutzt werden. In einem zweiten Schritt konnten die StudentInnen in ihren Lerntagebüchern die Möglichkeit wahrnehmen, das Unterrichtsgeschehen und ihr Handeln innerhalb der Projekte zu reflektieren. Diese Ausführungen der StudentInnen sollten den Blick „hinter die Kulissen“ der jeweiligen Projekte erleichtern und dabei helfen, Unterschiede innerhalb der Wahrnehmungsmuster der beteiligten AkteurInnen leichter identifizieren zu können - auch um die Validität der Daten zu erhöhen. Folglich wurde weniger eine gezielte Dokumentenanalyse im Sinne SCOTTS (1990) vorgenommen, sondern vielmehr das so generierte Datenmaterial zur Kontextualisierung und Vervollständigung der aus den Interviews gewonnen Daten genutzt.

Die Generierung der zusätzlichen Daten ermöglichte und unterstützte eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand und somit eine Triangulation durch Perspektivwechsel (FLICK 2011c). Einerseits wurden bereits bei der Erhebung des empirischen Materials mit den GeographielehrerInnen und den StudentInnen zwei ungleiche Gruppen befragt, die aus sich ergänzenden Winkeln auf das Thema Service Learning im Geographieunterricht geblickt haben. Andererseits konnten diese unterschiedlichen Blickwinkel auf den Forschungsgegenstand durch die Lerntagebücher und Unterrichtsbeobachtungen um weitere Perspektiven ergänzt und für eine vertiefende und komplementäre Analyse für die Implementationsstudie genutzt werden.⁶⁰

⁵⁹ Die Interviews erfolgten nach Abschluss der Projekte, welche in ihrer Planung am 29.03.2012 ihren Anfang nahmen und spätestens am 06.07.2012 endeten.

⁶⁰ „Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum mit einander in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Er-

Auf diese Weise konnten beispielsweise Passagen aus einem Lerntagebuch genutzt werden, um den bereits bei der Unterrichtsbeobachtung aufkommenden Verdacht zu erhärten, dass die Lehrerin Frau V. ihren SchülerInnen die für Service Learning typischen Partizipationsmöglichkeiten und offeneren Unterrichtsstrukturen nicht angeboten hat oder aus der Interpretation ihrer LehrerInnenrolle heraus nicht anbieten konnte.

„Frau V. lässt den SuS viel zu wenig Freiraum, eigene Entscheidungen zu treffen. Sie vermeidet somit ggf., Kompromisse in Kauf nehmen zu müssen.“

„Die SuS zeigten sich bei Gruppenarbeiten zunächst ausgesprochen unbeholfen, vielmehr begriffsstutzig und z.T. auch überrascht. Im Nachhinein war auch klar, warum: Frau V. merkte mir gegenüber in einem Nebensatz an, dass sie ungern auf Gruppenarbeit zurückgreifen würde.“

Die alleinige Analyse des Interviews von Frau V. hätte diese Erkenntnis nicht hervorgebracht. Somit konnten deutlich präzisere Informationen über bevorzugte Ausgestaltungsformen von Lernumgebungen und subjektiven Qualitätsstandards der LehrerInnen für den Geographieunterricht gewonnen werden.⁶¹

4.3 Datenauswertung und -darstellung

Die Datenerhebung aus den Interviews ergab auditives Material in einer Länge von über 660 Minuten. Es wurde auf über 260 Seiten transkribiert. Die Lerntagebücher der Studierenden umfassten über 272 handgeschriebene Seiten.

kennnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre.“ (FLICK 2011c, S. 12)

⁶¹ Von den bereits aktiven Lehrkräften wurde bewusst kein Lerntagebuch eingefordert. Es sollten keine LehrerInnen durch den zusätzlichen Mehraufwand, den diese Aufgabe mit sich gebracht hätte, von der Teilnahme an diesem Forschungsprojekt „abgeschreckt“ werden. So musste auf die schriftlichen Ausführungen der LehrerInnen, welche aus forschungsmethodischer Sicht und zur Erhöhung der Validität der Ergebnisse sicherlich wertvoll gewesen wären, verzichtet werden.

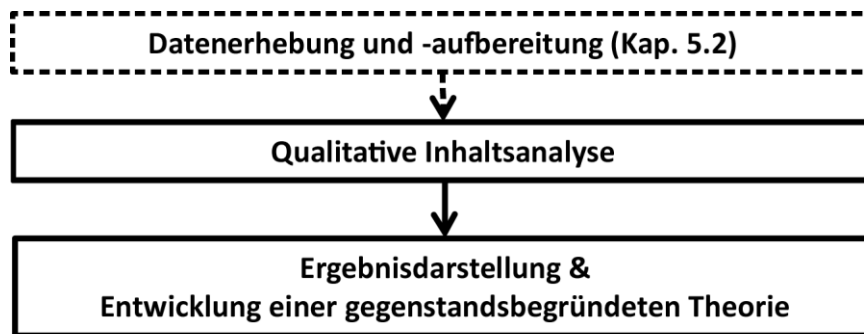


Abbildung 12: Ablaufskizze der Datenauswertung und -darstellung - (eigene Darstellung)

Erstes Ziel bei der Auswertung der Daten war es in einem inhaltsanalytischen Verfahren, das sprachliche Material systematisch, theorie- und regelgeleitet zu kategorisieren und zu analysieren. Als zielführende und dem Forschungsgegenstand angemessene Auswertungsmethode orientierte sich die Arbeit dabei an der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ nach MAYRING (2008). Zweites und weiterführendes Ziel der Datenauswertung war es, dem Ansatz der Grounded-Theory (GLASER & STRAUSS 1967) folgend, die identifizierten Kategorien und Subkategorien miteinander zu einem hierarchischen Netz von Konstrukten zu verbinden, um eine aus dem Datenmaterial hergeleitete und somit gegenstands begründete Theorie zu den Forschungsfragen dieser Arbeit zu entwickeln. Es sollten relevante Bewertungs- und Wahrnehmungsmuster der GeographielehrerInnen und LehramtsstudentInnen kategorisiert werden. Dazu wurden reduktive und explikative inhaltsanalytische Auswertungstechniken ergänzend genutzt, sodass sowohl manifeste (empirische Indikatoren) und insbesondere latente Kommunikationsinhalte (Konstrukte) systematisch herausgearbeitet, interpretiert und analysiert werden konnten.

Die spezifische Samplingstruktur dieser Arbeit hat den Prozess der Datenanalyse entscheidend beeinflusst. Sie ließ beispielsweise nicht zu, die Datenerhebung und -analyse im Sinne eines theoretical samplings (GLASER & STRAUSS 1999) derart miteinander zu verknüpfen, dass Zwischenergebnisse aus der Datenanalyse als Impulse für weitere, verfeinerte Datenerhebungen hätten genutzt werden können. Das erhobene Datenmaterial erwies sich jedoch nach einer ersten Analyse als reichhaltig genug, um die Forschungsfragen tiefgehend bearbeiten zu können. Eine weitere Erhebungsphase im Feld, die sich aus zeitlichen wie auch finanziellen Gründen nicht hätte umsetzen lassen, erübrigte sich somit, auch wenn an dieser Stelle nicht gänzlich ausgeschlossen werden kann, dass die Gewinnung und Auswertung zusätzlicher Daten im Sinne einer theoretischen Sättigung keinen weiteren Erkenntnisgewinn gebracht hätte.

4.3.1 Entwicklung des Kategoriensystems

Bei der Entwicklung des Kategoriensystems wurden deduktive und induktive Vorgehensweisen miteinander kombiniert (MAYRING 2008). Die deduktiv hergeleiteten Kate-

gorien wurden aus den literaturgestützten und theoretischen Vorannahmen dieser Arbeit abgeleitet. Dies ließ ein grobes Kategorienraster entstehen, welches im Zuge der induktiven Kategorienbildung eine starke Ausdifferenzierung und deutliche Ergänzungen erfuhr. In dem induktiven Verfahren konnten die subjektiven Theorien und Überzeugungen der LehrerInnen (vgl. Kapitel 4.3.2) als entscheidende Einflussfaktoren für die Wahrnehmung und Bewertung von Service Learning im Geographieunterricht als Oberkategorien festgelegt werden. Es wurden einzelne Themenfelder bzw. subjektive Theoriebereiche bestimmt - beispielsweise die Kategoriebereiche „Curriculare Anbindung von Service Learning-Projekten“, „Subjektive Lerntheorien der LehrerInnen“, „Qualitätsstandards der LehrerInnen für geographiedidaktische Lernumgebungen“ und „Interpretation der LehrerInnenrolle innerhalb von Service Learning-Projekten“ (vgl. Abbildung 13).

Dem explorativen Charakter dieser Arbeit entsprechend besaß das induktive Vorgehen eine deutlich größere Bedeutung innerhalb des Analyseprozesses, da eine „[...] möglichst naturalistische, gegenstandnahe Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers (und) [Anmerkung des Autors] eine Erfassung des Gegenstands in der Sprache des Materials“ (MAYRING, 2008, S.73) angestrebt werden sollte. Diese Offenheit und Naturalizität des induktiven Forschungsprozesses (vgl. LAMNEK 2010, S. 463) offenbart die Vorteile eines qualitativen Forschungsansatzes gegenüber rein quantitativen Forschungsdesigns. Es kann im Gegensatz zu einer informationsreduzierenden Selektion bei standardisierten Erhebungsverfahren eine Offenheit abseits bereits existierender Hypothesen und Vorannahmen für das möglicherweise Neue beibehalten werden und somit ein Beitrag zur Theorieerweiterung geleistet werden (ebd., S. 20 f.).

Der in Abbildung 13 dargestellte Kategorienausschnitt zeigt Akzeptanzkomponenten der LehrerInnen und StudentInnen innerhalb der Oberkategorie „Interpretation des geographischen Lehrplans“. Beispielsweise konnte die Datenanalyse zu diesem Themenbereich verdeutlichen, dass die Haltung und Interpretation der Lehrkräfte zu den geographischen Curricula ihre Bewertung von Service Learning stark beeinflusst (vgl. Kapitel 5.1).

Die Entwicklung des Kategoriensystems bedurfte mehrerer Durchläufe. Nach der theoriegeleiteten Zusammenstellung und der anschließenden induktiven Ergänzung des Kategoriensystems an knapp der Hälfte des Datenmaterials, konnte das Kategoriensystem wiederholt verfeinert und verändert werden. Eine Überprüfung des Kategoriensystems durch Dritte (FachkollegenInnen) diente einer Gewährleistung eines von MAYRING (2008) eingeforderten Gütekriteriums qualitativer Inhaltsanalysen - der Intercoder-Reliabilität. Im Anschluss wurden die relevanten Interviewpassagen aus dem gesamten

Datenmaterial den Kategorien zugeteilt. Dies geschah mithilfe von MAXQDA, einer Software für qualitative Inhaltsanalyse.

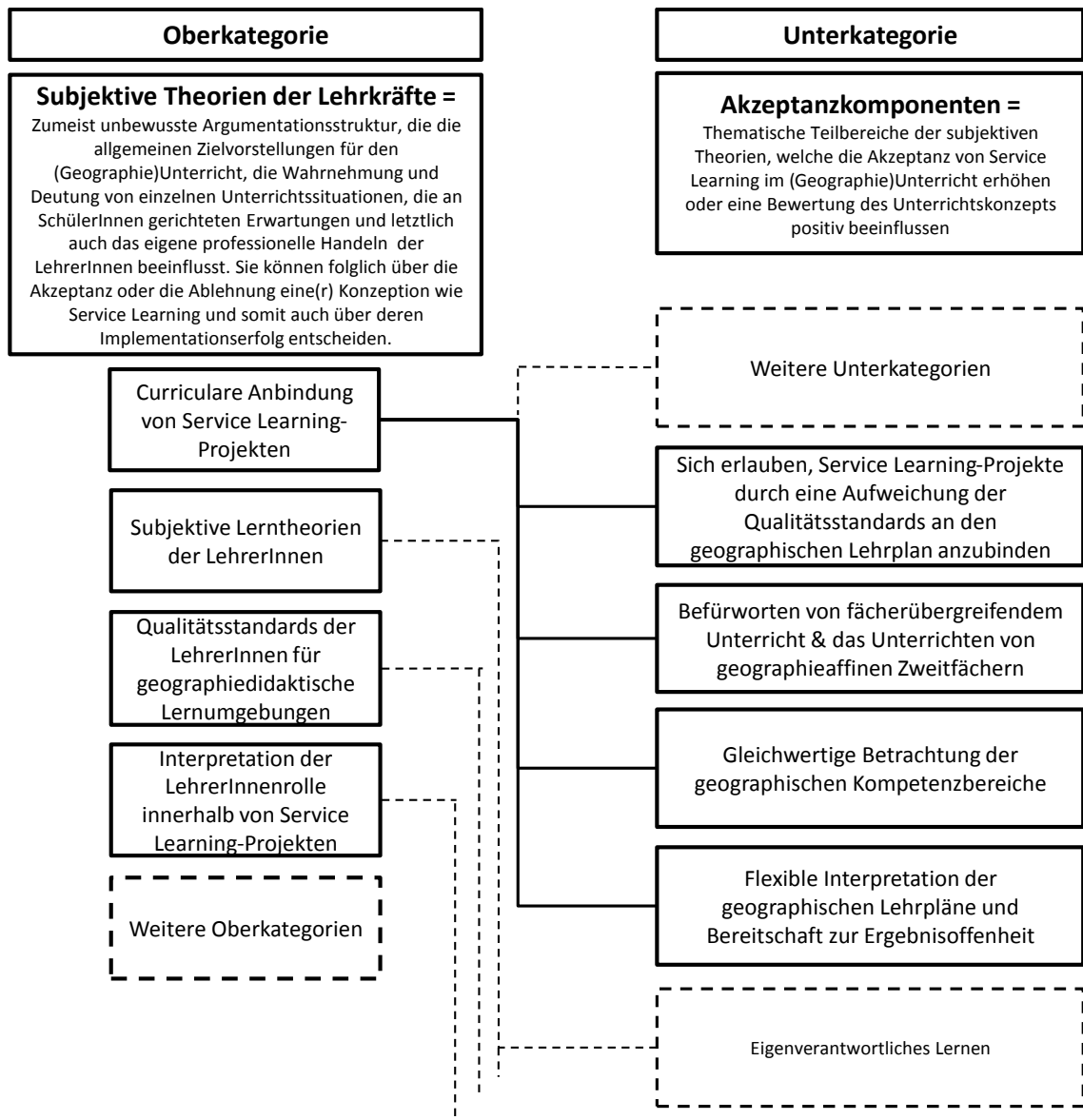


Abbildung 13: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem - (eigene Darstellung)

4.3.2 Die Bedeutung subjektiver Theorien in der Unterrichtsforschung

In der LehrerInnenforschung werden subjektive Theorien als sehr bedeutsame Einflussfaktoren für die Realisierung und Umsetzung von innovativen Unterrichtsmethoden betrachtet (GRÄSEL & PARCHMANN 2004). „Subjektive Theorien beziehen sich auf unbewusste Annahmen und Wissensbereiche, mit denen das eigene Verhalten und das anderer Personen erklärt wird, wie z.B. Lernprozesse von Schülern oder die eigene Lehrerrolle“ (GOLDENBAUM 2012, S. 107). Sie beinhalten eine zumeist unbewusste Argumentationsstruktur, die die allgemeinen Zielvorstellungen für den (Geographie)Unterricht, die Wahrnehmung und Deutung von einzelnen Unterrichtssituationen, die an SchülerInnen gerichteten Erwartungen und letztlich auch das eigene professionel-

le Handeln der LehrerInnen beeinflusst (BAUMERT & KUNTER 2006; FUSSANGEL 2008). Sie können folglich über die Akzeptanz oder die Ablehnung eine(r) Konzeption wie Service Learning und somit auch über deren Implementationserfolg entscheiden (STAUB & STERN 2002; VOLLSTÄDT ET AL. 1999; HAAG ET AL. 2000).

4.4 Methodische Herausforderungen

Die Samplestruktur

Bei der beschriebenen Form des Samplings können die Möglichkeiten der Theorieentwicklung eingeschränkt sein, da die Variationsbreite der Vergleichsmöglichkeiten zwischen den einzelnen Fällen vergleichsweise klein ist. Innerhalb dieser Studie konnte diesem Umstand Rechnung getragen werden, indem den eingeschränkten Möglichkeiten bei der Auswahl der Fälle eine ausführliche und detaillierte Analyse des Datenmaterials gegenübergestellt wurde (FLICK, 2011a).

Zudem sei erwähnt, dass bislang keinerlei empirisch hergeleitete Theorien zum Thema „Service Learning im Geographieunterricht“ vorliegen und diese Studie einen großen Teil ihres Wertes aus ihrer initialen Wirkung in diesem Bereich generiert. Daher leistet sie, trotz der eingeschränkten Möglichkeiten in der Fallauswahl, einen wesentlichen Beitrag zur Theorieentwicklung. Repräsentative Samples im Sinne von FLICK (ebd., S. 168f.) konnten erst durch die Fortbildung der Lehrkräfte gewonnen werden. Ihre Repräsentativität wurde dadurch gewährleistet, dass die GeographielehrerInnen als Repräsentanten einer ausgebildeten „Subjektivität als Ergebnis des Erwerbs bestimmter Wissensvorräte und der Ausbildung spezifischer Handlungs- und Erfahrungsweisen“, als Repräsentanten „eines interaktiv hergestellten und herstellbaren Handlungsraums“ und als RepräsentantInnen „einer spezifischen Professionalisierung“ zu verstehen sind (ebd.). Die befragten GeographielehrerInnen sind die einzigen in Deutschland bekannten Lehrkräfte, welche im Bereich Service Learning fortgebildet wurden und das Unterrichtskonzept praktisch im Geographieunterricht (Handlungsraum) getestet haben. Lediglich diese kleine Personengruppe besaß Handlungs- und Erfahrungswissen (Subjektivität), um Fragen zu diesem sehr spezifischen Forschungsgegenstand (Professionalisierung) beantworten zu können.

Die beschriebene Samplestruktur legt zusätzlich die Vermutung nahe, dass es sich bei den TeilnehmerInnen, aufgrund der außergewöhnlich langen Fortbildung, der Kooperation mit der Universität und der tatsächlichen Umsetzung der Unterrichtskonzeption, um besonders motivierte und engagierte Personengruppe gehandelt haben könnte. Dies hätte dann einen entscheidenden Einfluss auf die Samplestruktur und auf die daraus generierten Daten.

Mehrere Passagen aus den Interviews mit den StudentInnen legten jedoch offen, dass es sich entgegen erster Vermutungen nicht um eine solch einseitige Samplestruktur gehandelt hat.

Stud. Isb.: „Ich glaube, die Frau S. (kooperierende Lehrerin) [Anmerkung des Autors] hat nicht ganz genau gesehen, was sie davon hat, weil sie auch die Fortbildung von der Schulleitung aus machen sollte und deshalb sehr skeptisch am Anfang war.“

Stud. Gri.: „Ja, [...], Frau V. (kooperierende Lehrerin) [Anmerkung des Autors] hat auch selber gesagt, sie wollte eigentlich gar nicht kommen. Sie wurde überredet.“

Nicht alle TeilnehmerInnen nahmen also freiwillig oder aus einer intrinsischen Motivation heraus an der Fortbildung teil. Darüber hinaus lassen sich Vermutungen anstellen, dass einige der TeilnehmerInnen das Fortbildungsangebot dazu genutzt haben, sich erfolgreich für dienstliche Beurteilungen im Rahmen von Revisions- und Beförderungsverfahren zu positionieren. Drei der TeilnehmerInnen befanden sich in einem aktuellen Revisionsverfahren, einer in einem Beförderungsverfahren für eine A15-Stelle. Es ist anzunehmen, dass diese LehrerInnen neben einem konkreten Interesse für die Thematik, die Fortbildung und das dazugehörige Projekt dazu genutzt haben, um ihr berufliches Profil für eine erfolgreiche Bewertung zu stärken.⁶²

Zusammenfassend konnte somit eine heterogenere Samplestruktur generiert werden, als dies zunächst zu erwarten war.

Erzählen als Alltagskompetenz

Erzählen wird als Alltagskompetenz unterschiedlich gut beherrscht. Es war folglich davon auszugehen, dass einige der Befragten größere Schwierigkeiten mit dem Erzählen haben würden als andere (FLICK 2011b). Diese Problemlage konnte jedoch dadurch eingedämmt werden, dass lange und geschlossene Erzählungen nicht gewünscht waren, sondern vielmehr die Beschreibung einzelner Situationen aus den Projekten. Somit konnte dem typischen Problem rein narrativer Interviews erfolgreich entgegengetreten werden, dass „unnatürliche“ Gesprächssituationen entstehen, in denen immer nur der eine spricht, während der andere nur zuhört.

Subjektive Verzerrungen

Diese Arbeit kann nicht beanspruchen, allgemeingültige Aussagen über Service Learning im Geographieunterricht machen zu können. Die beteiligten AkteurInnen des hier beschriebenen Forschungsprozesses - die LehrerInnen und die StudentInnen (als Be-

⁶² In Leistungsberichten von LehrerInnen werden unter anderen die Handlungskompetenzfelder „Unterrichten“, „Innovieren“ und „Kooperieren“ bewertet. Service Learning ist als innovative Unterrichtskonzeption zu bewerten (vgl. Kapitel 2.1.2), welche durch ihre außerschulische Orientierung genuin einen kooperativen Charakter in sich trägt und diese Handlungskompetenzfelder folglich unmittelbar bedient.

obachter erster Ordnung) und der Wissenschaftler (als Beobachter zweiter Ordnung) - haben bestimmte Phänomene unbewusst selektiv - im Falle der LehrerInnen und StudentInnen – oder bewusst selektiv - im Falle des Wissenschaftlers - in ihr Blickfeld genommen. Folglich sind die Darstellungen des untersuchten Forschungsgegenstandes innerhalb der Interviews als subjektive Verzerrungen und innerhalb der Beobachtung durch den Forscher als wissenschaftliche Konstruktion zu verstehen.

„Eine Möglichkeit, mit der Paradoxie der Beobachtung umzugehen, die darin besteht, dass man beim Beobachten unterscheidet und bezeichnet und damit automatisch Elemente ausblendet, ist der Perspektivenwechsel, um bislang ausgeblendete Möglichkeiten wahrnehmen zu können.“ (BUDKE 2010, S. 212)

Dieser Möglichkeit wurde innerhalb dieser Arbeit durch eine bewusste Berücksichtigung mehrerer Blickwinkel auf den Forschungsgegenstand Rechnung getragen.

Beeinflussungen

Interviews sind reaktive Messverfahren. Dies bedeutet, dass Verzerrungseffekte und Beeinflussungen durch die Interaktion zwischen InterviewerIn und Befragtem(r) oder durch Unterschiede im Geschlecht, in der Nationalität, in der Sprache, in der Kleidung, im Auftreten oder in der Schichtzugehörigkeit auftreten können (vgl. STIER 1999, S. 185 f.).

Es wurde versucht, diese unvermeidlichen Effekte bei den Interviews auf mehrerlei Wege zu relativieren. Zum einen wurden die LehrerInnen für jedes der Interviews in ihren Schulen besucht, um sie in einem gewohnten Umfeld in einer permissiv-offenen Atmosphäre befragen zu können. Dies gilt auch für die Interviews mit den Studierenden, welche im vertrauten Umfeld der Hochschule stattfanden. Somit sollte eine „Normalisierung“ und „Entdramatisierung“ der Interviewsituation erreicht werden (HONER 2003, S. 96). Zum anderen wurden die LehrerInnen darüber informiert, dass ich vor meiner beruflichen Tätigkeit an der Hochschule viele Jahre als Erdkundelehrer an unterschiedlichen Schulen gearbeitet habe und folglich das Arbeitsumfeld und die Unterrichtsrealität sehr gut kennengelernt habe. Ich habe somit versucht, meine Berufsrolle als Forscher vor und während des Interviews zu substituieren, um bei den Befragten „keine Leistungsangst oder Kompetenzansprüche“ (HOPF 1978, S. 111) durch meine Rolle als Wissenschaftler aufkommen zu lassen. Diese Maßnahme zielte auf eine Reduktion des „abstrahierenden und kategorisierenden“ (ebd.) Sprachgebrauchs bei den Interviewten ab.

Die in qualitativen Interviews notwendige Anpassung der Fragen an den Sprachstil der Befragten (vgl. LAMNEK 2010, S. 362) gestaltete sich innerhalb dieser Studie unkompliziert, da sich meine Sprachcodes und die der Lehrenden sowie studierenden Befragten aufgrund der schulischen und universitären Sozialisation stark ähnelten.

Der Interviewleitfaden wurde in Pretests (mit bereits aktiven Lehrkräften) und in einem Forschungskolloquium getestet, Erzähl- und Themenimpulse besprochen und auf das beschriebene Forschungsvorhaben verfeinernd ausgerichtet.

4.5 Darstellungsmethodik

Die Darstellungsweise der Ergebnisse folgt in ihrer Logik eindeutig den Merkmalen eines qualitativen Forschungsvorhabens. Im spezifischen Fall dieser Arbeit bedeutet dies, dass sowohl die einzelnen Aussagen der LehrerInnen als auch die interpretativen Ableitungen innerhalb dieser Arbeit einen nur sehr geringen Verallgemeinerungsgrad besitzen. In der intentionalen Ausrichtung der vorliegenden Studie ist dies jedoch auch nicht beabsichtigt. Das hier dargelegte Forschungsprojekt will bereits aktiven und angehenden LehrerInnen neue und/oder alternative Sichtweisen auf den Forschungsgegenstand „Service Learning im Geographieunterricht“ eröffnen und verfolgt unter anderem das Ziel, Gelingensbedingungen für die Durchführung von Service Learning-Projekten im Geographieunterricht erkennen und beschreiben zu können. Diese Studie will verstehen und rekonstruieren, wie GeographielehrerInnen den Verlauf solcher Projekte positiv beeinflussen und die Potenziale der Unterrichtskonzeption ausschöpfen können. Die Studie intendiert und besitzt folglich einen starken Beratungscharakter. Diesem Vorhaben konnte in der Darstellungslogik dieser Arbeit bewusst Rechnung getragen werden, indem die zitierten Interviewaussagen der Lehrkräfte und auch die daraus abgeleiteten Akzeptanzfaktoren so verstanden wurden, dass bereits eine einzelne, nur einmal im Rahmen dieser Studie getroffene, aber im Rahmen des Forschungsinteresses sehr bedeutsame Aussage, trotz ihrer Singularität, als wertvoller Beleg in den Ergebnisteil aufgenommen wurde. Begründen lässt sich dies dadurch, dass bereits eine einzelne Sichtweise eines Geographielehrers eine neue Bewertungs- oder Deutungsperspektive auf den Forschungsgegenstand „Service Learning im Geographieunterricht“ für andere Lehrkräfte eröffnen kann und somit als wegweisendes Beratungselement für die unterrichtliche Zukunft genutzt werden kann.

Inhaltlich nahezu identische Aussagen der LehrerInnen wurden in einem repräsentativen Ankerbeispiel zusammengefasst. Dies findet sich auch in den Formulierungen innerhalb des Ergebnisteils wieder, wo auch quantifizierende Aussagen getroffen werden. Es sei an dieser Stelle jedoch ganz bewusst darauf hingewiesen, dass diese Formulierungen wie beispielsweise „viele Lehrer“, „einige Lehrkräfte“ oder „nahezu alle Befragten“ nicht von wissenschaftlicher Bedeutsamkeit sind. Sie dienen vielmehr dem Lesefluss und deuten ergänzend und wertfrei an, dass ein einzelnes Bewertungsmuster im Kreise der befragten Lehrkräfte mehrfach vorgekommen ist.

Die Zitate der LehrerInnen sind dadurch gekennzeichnet, dass die Nachnamen mit einem einfachen Buchstaben abgekürzt sind (Beispiel: Frau D.). Die Zitate der StudentInnen werden durch zwei oder mehr Buchstaben abgekürzt (Beispiel: Frau Gr.).

Die Untersuchungsergebnisse (vgl. Kapitel 5) sind in ihrer Darstellungslogik in eine Darstellungs-, Auswertungs- und Interpretationsebenen gegliedert (vgl. Abbildung 14):

Die erste Ebene stellt jeweils eine Oberkategorie dar, die im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse aus dem Material abgeleitet werden konnte (vgl. Abbildung 13). Jede Oberkategorie muss jeweils als ein subjektiver Theoriebereich der LehrerInnen und als Unterkapitel (beispielsweise: Kapitel 5.5 „Die subjektiven Lerntheorien der LehrerInnen“) in Kapitel 5 betrachtet werden.

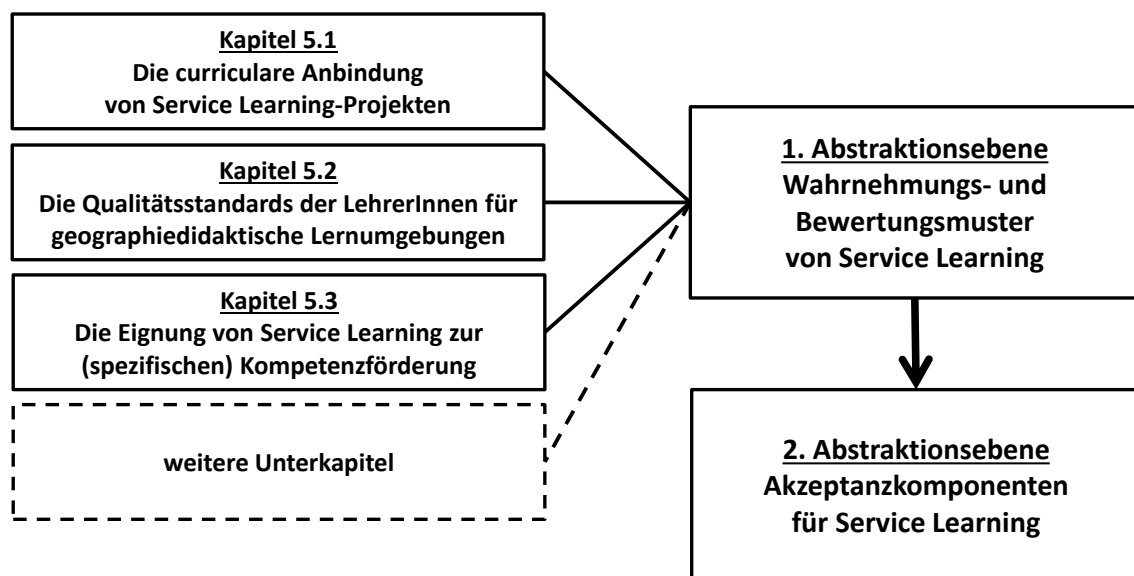


Abbildung 14: Darstellungslogik des Ergebnisteils - (eigene Darstellung)

Jedem dieser Kapitel wurden jeweils zwei weitere Unterkapitel zugeteilt, in denen die Beschreibung und Interpretation der vorliegenden Daten auf zwei unterschiedlichen Abstraktionsebenen vorgenommen wurde. Die erste Abstraktionsebene beschreibt die Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster der GeographielehrerInnen innerhalb einer der Oberkategorien und fächert diese folglich in die dazugehörigen Unterkategorien auf. Dieser Ergebnisteil beschränkt sich nicht nur auf deskriptive Elemente. Er beinhaltet auch zusammenfassende, leicht interpretative Passagen, die der Beschreibung und Erläuterung einzelner Möglichkeiten und Hemmnisse bei der Umsetzung von Service Learning-Projekten dienen. Die darauffolgende Abstraktionsebene der Ergebnisse kennzeichnet sich durch einen stark interpretativen Charakter und leitet als „Essenz“ dieser Studie, die potenziellen Akzeptanzkomponenten von GeographielehrerInnen für Service Learning aus den Wahrnehmungs- und Bewertungsmustern ab. Diese Akzeptanzkomponenten sind als subjektive Theorien, Haltungen und Kompetenzen der LehrerInnen zu verstehen, welche den Zuspruch von Lehrkräften für Service Learning

im Geographieunterricht erhöhen oder eine Bewertung des Unterrichtskonzepts positiv beeinflussen können. Sie werden einerseits direkt aus den positiven Deutungsmustern der LehrerInnen interpretativ bestimmt und/oder andererseits aus den von den LehrerInnen wahrgenommenen Hemmnissen bei der Umsetzung von Service Learning als gegensätzliches und „positives“ Spiegelbild abgeleitet (vgl. Abbildung 15).

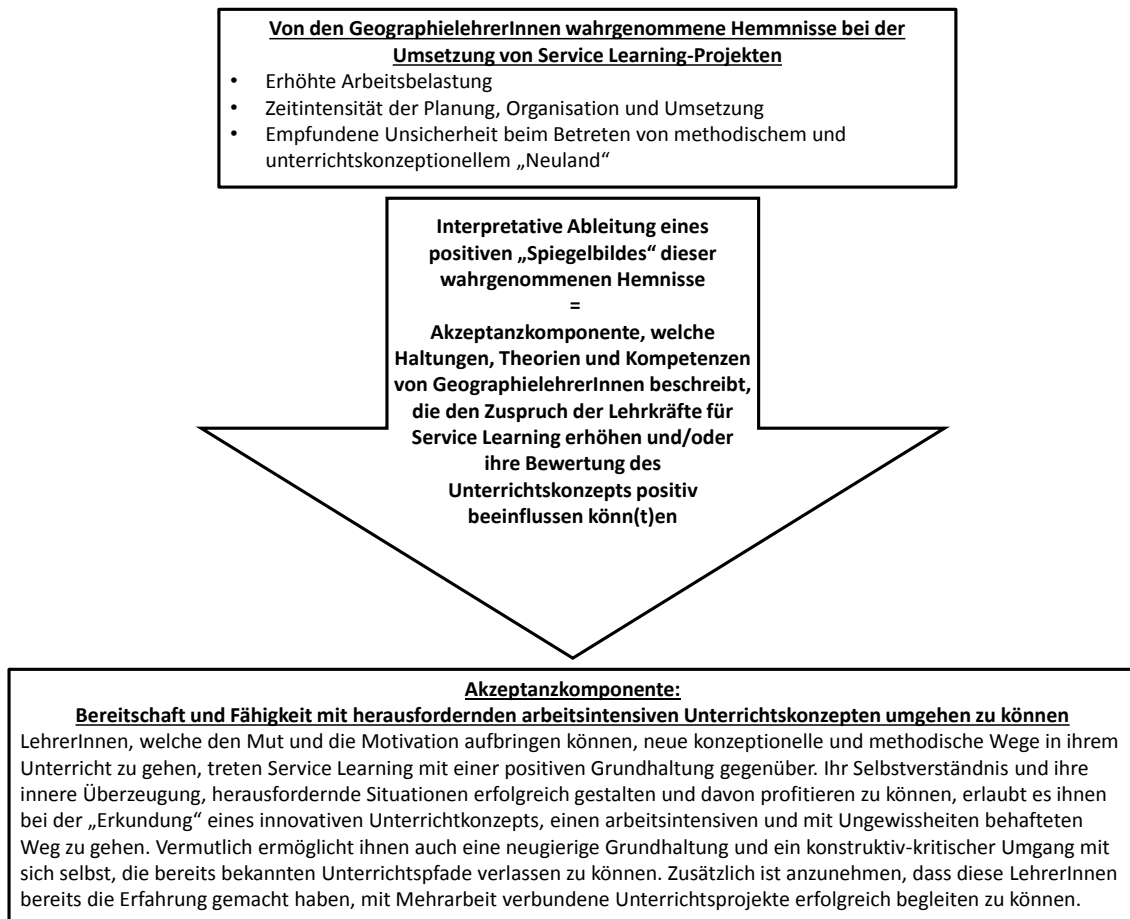


Abbildung 15: Exemplarische Darstellung einer interpretativen Ableitung einer Akzeptanzkomponente aus den von GeographielehrerInnen wahrgenommenen Herausforderungen bei der Umsetzung von Service Learning - (eigene Darstellung)

Die so abgeleiteten Akzeptanzkomponenten werden im Anschluss dem Ansatz der Grounded Theory (GLASER & STRAUSS 1967) folgend als tragende Bausteine genutzt, um eine gegenstandsbegründete Theorie zu den Forschungsfragen dieser Arbeit zu entwickeln (vgl. Kapitel 6).

5 Untersuchungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die Daten und Ergebnisse der empirischen Untersuchung vorgestellt. Sie wurden in neun Themenbereiche untergliedert (vgl. Abbildung 16) und folgen in ihrer Darstellungsmethodik den Erläuterungen aus Kapitel 4.5.⁶³

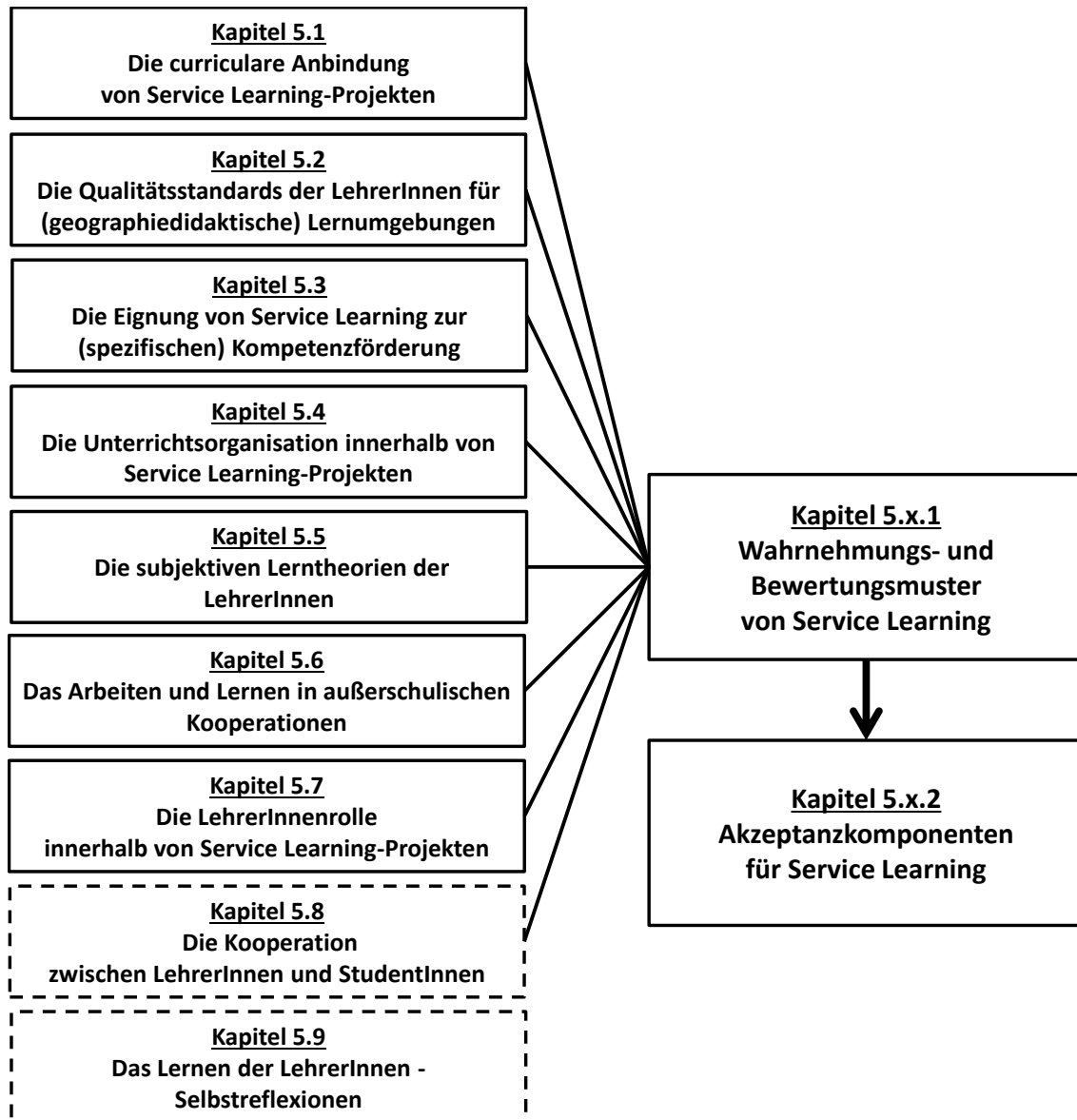


Abbildung 16: Leitfaden für das Kapitel 5⁶⁴ - (eigene Darstellung)

⁶³ Einige der Unterkapitel schließen mit einer Zusammenfassung. Bei Unterkapiteln, deren Zusammenfassung sich lediglich durch Redundanzen gekennzeichnet hätte, wurde von diesem strukturellen Schritt bewusst abgesehen.

⁶⁴ Die Kapitel 5.8 und 5.9 nehmen eine Sonderstellung bei der Darstellung der Untersuchungsergebnisse ein. Sie weichen in der inhaltlichen und methodischen Darstellungsweise von den vorhergehenden Kapiteln ab. Das Kapitel 5.8 bezieht sich auf die für diese Studie spezifische Zusammenarbeit der LehrerInnen und StudentInnen bei der Umsetzung eines Service Learning-Projekts. Das Kapitel 5.9

5.1 Die curriculare Anbindung von Service Learning-Projekten

Alle Interviewten haben die Anbindung der Service Learning-Projekte an den Lehrplan von sich aus thematisiert. Sie betrachten dieses Thema aus ungleichen Richtungen und offenbaren in ihren Äußerungen sehr individuelle Interpretationen des geographischen Lehrplans. Dementsprechend werden unterschiedliche Hemmnisse und Möglichkeiten bei der Integration von Service Learning in die geographischen Lehrpläne wahrgenommen (vgl. Abbildung 17).

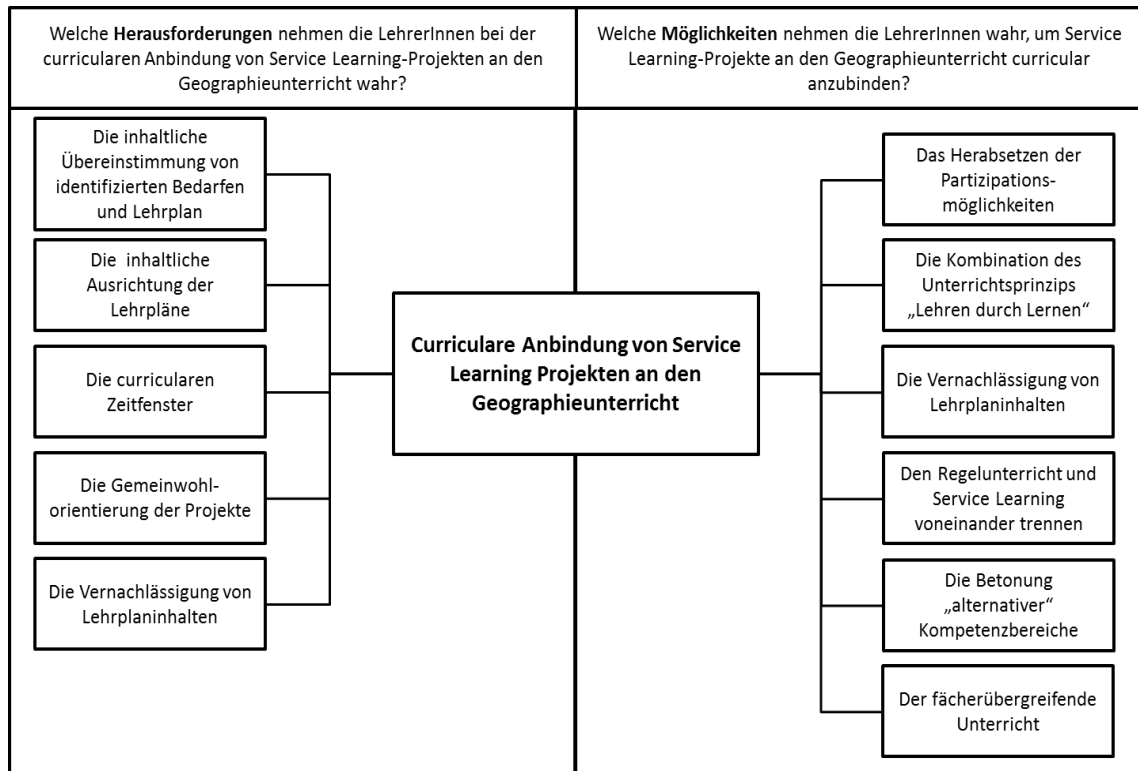


Abbildung 17: Von LehrerInnen wahrgenommene Herausforderungen und Möglichkeiten bei der curricularen Anbindung von Service Learning-Projekten an den Geographieunterricht - (eigene Darstellung)

5.1.1 Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster

5.1.1.1 Hemmnisse bei der curricularen Anbindung von Service Learning-Projekten an den Geographieunterricht

Die Lehrkräfte sehen den Geographieunterricht im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern bei der Generierung und curricularen Anbindung von Service Learning-Projekten benachteiligt.

Frau Is.: „Ich finde die Themenliste (in Erdkunde) [Ergänzung des Autors] ist doch ein bisschen begrenzt.“

beschreibt den subjektiv wahrgenommenen Lernzuwachs der beteiligten Lehrkräfte, den sie durch ihre ersten Lehrerfahrungen in den Service Learning-Projekten bei sich wahrgenommen haben.

Frau Mö.: *„Ja, diese Lehrplananbindung. Ich glaube kaum, dass es im Schulalltag möglich ist etwas zu machen, was im (geographischen) [Ergänzung des Autors] Lehrplan steht.“*

Frau Gr.: *„Aber wie kriegen wir Service und Geographie zusammen? Das fanden wir schwer. [...] Also, das fand ich in Geographie echt eine Herausforderung, da irgendetwas zu finden.“*

Einige Lehrkräfte haben weder bei der Planung ihrer Projekte noch in der abschließenden Nachbetrachtung ihres Unterrichts, Inhalte in den geographischen Lehrplänen entdeckt, welche den letztendlichen Themensetzungen ihrer Service Learning-Projekte entsprachen. Fr. Gr. nimmt vergleichsweise in ihrem zweiten Studienfach Musik deutlich größeres Potenzial und einfachere Wege wahr, die Unterrichtsinhalte und das Unterrichtskonzept miteinander zu kombinieren:

Fr. Gr.: *„Und da denke ich, habe ich in Musik viel bessere Möglichkeiten zu sagen, wir gehen in ein Altenheim und machen Musik mit denen. Das ist natürlich viel einfacher als dahin zu gehen und zu sagen, wir erklären euch jetzt eine Karte oder so.“*

Frau G. erkennt für sich in der curricularen Anbindung sogar *„das größte Problem am ganzen Lernen durch Engagement“*.

5.1.1.1.1 Die inhaltliche Übereinstimmung von identifizierten Bedarfen und Lehrplan

Einige Lehrkräfte bewerten die lokalen Gegebenheiten im Schulumfeld für die Entwicklung von geographischen Service Learning-Projekten als entscheidend. Sie halten die Umsetzung des Unterrichtskonzepts - ohne die Identifikation eines geographischen Bedarfs im unmittelbaren Schulumfeld - für schwer realisierbar. Frau G. sagt, dass sie sich vorstellen könnte, Service Learning mit Geographieunterricht erfolgreich zusammenzuführen, *„wenn man die (örtlichen) [Ergänzung des Autors] Möglichkeiten hat.“*

Jedoch auch für den Fall, dass ein geographischer Bedarf (von den SchülerInnen) identifiziert werden kann, nehmen die Befragten unterrichtsorganisatorische Herausforderungen in Form der curricularen Anbindungen der Projekte wahr.

Frau Is.: *„Aber, wenn man so einen Bedarf gefunden hat, im Idealfall sollen die Schüler den Bedarf ja selber ermitteln. Und dann passt das vielleicht gar nicht zum Lehrplan. Also, das stelle ich mir schwierig vor.“*

Die Studentin Frau Is. erklärt sich dies durch ein konzeptionelles Problem. Sie beschreibt, dass den SchülerInnen einerseits, laut Qualitätsstandards, große Partizipationsmöglichkeiten - insbesondere bei der Bedarfsermittlung - eingeräumt werden sollen. Andererseits jedoch auch die curriculare Anbindung der Projektinhalte gewährleistet bleiben muss. Sie bewertet dies als widersprüchliche Aufgabe.

5.1.1.1.2 Die inhaltliche Ausrichtung der Lehrpläne

Die LehrerInnen sehen sich durch die starke Akzentuierung der humangeographischen Themen im geographischen Lehrplan von NRW bei der Generierung von Projektideen stark behindert. Sie bewerten eine potenziell naturwissenschaftliche Ausrichtung des Faches für eine erfolgreiche Umsetzung von Service Learning-Projekten als zielführender.

Frau G.: *„Die Themen in Erdkunde sind halt nur humangeographisch, und nicht wirklich geomorphologisch. Und es gibt so viele Sachen, die man in Erdkunde praktisch machen könnte, die aber gar nicht vorkommen.“*

Frau G. sieht sich durch die inhaltlichen Vorgaben der Curricula bei der Umsetzung von Service-Learning-Projekten eingeschränkt und erklärt, dass sie eine projektorientierte Ausrichtung des Geographieunterrichts leichter über physisch-geographische Themen erreichen kann. Ihrer Ansicht nach sind es *„nicht unbedingt die (humangeographischen) [Ergänzung des Autors] Themen, wo die Schüler aktiv handeln.“* Sie beschreibt, dass die SchülerInnen *„[...] zwar Gespräche führen oder auch umhergehen und nach Problemen suchen und die auch analysieren können“*, doch sieht sie deutliche methodische und inhaltliche Vorteile und Parallelen zu Service Learning bei einer naturwissenschaftlichen Ausrichtung des Geographieunterrichts.

5.1.1.1.3 Die curricularen Zeitfenster

Die Lehrenden entdecken nur kleine Zeitfenster in den geographischen Lehrplänen, innerhalb welcher sich am Nahraum orientierte Projekte umsetzen lassen.

Herr Al.: *„Unserer Meinung nach bieten sich die Themen der achten Klassen vom Curriculum absolut nicht für Service Learning an, weil einfach kein aktiver Service möglich ist.“*

Er sieht die Anwendbarkeit von Service Learning zu einem früheren Zeitpunkt in der Sekundarstufe I gegeben: *„In der fünften Klasse passt das dann besser rein.“* Er begründet seine Ausführungen damit, dass *„man gerade in Erdkunde diese ganze Nahraumgeschichte ja eigentlich nur in der fünften Klasse so wirklich hat“* und daher Service Learning mit seinen Qualitätsstandards *„Engagement außerhalb der Schule“* und *„realer Bedarf im Stadtteil oder Schulumfeld“* nur dann in Anwendung gebracht werden könne.

5.1.1.1.4 Die Gemeinwohlorientierung der Projekte

Die gemeinwohlorientierte Ausrichtung von Service Learning-Projekten wird von den Lehrkräften als großes unterrichtsorganisatorisches Hemmnis bewertet.

„[...] und es ist ja immer, dieses Verändern in der Umgebung. Welche erdkundlichen Themen bieten sich an, um irgendetwas in der Umgebung positiv nachhaltig zu verändern. [...] Mir ist noch bisher kein Thema eingefallen, muss ich sagen.“

Frau D. beschreibt, dass sie auch nach der Durchführung ihres Projekts kein Thema erkennen kann, welches geographische Inhalte aufgreift und zugleich dem gemeinwohl- und bedarfsorientierten Charakter von Service Learning-Projekten entspricht. Gleichzeitig verdeutlicht sie, dass sie Service Learning-Projekte als sehr anspruchsvollen Auftrag versteht, bei denen am Ende stets eine positiv nachhaltige Veränderung der Umgebung stehen sollte.

5.1.1.1.5 Die Vernachlässigung von Lehrplaninhalten

Einige Lehrkräfte betonen, dass die Umsetzung von Service Learning-Projekten mit einer (partiellen) Abkopplung des Unterrichts vom Lehrplan einhergehen muss. Dies stünde jedoch ihrer Meinung nach der von ihnen als wichtig eingestuften Förderung des Kompetenzbereichs „Fachwissen“ entgegen. Herr Al. betrachtet eine solche Vernachlässigung der curricularen Inhalte als kritisch. In dem vom ihm begleiteten Projekt wurde die curriculare Anbindung beispielsweise gänzlich vernachlässigt:

„Ich würde es nicht mehr abkoppeln vom Lehrplan. Also jetzt mit einer achten Klasse, das ist wirklich eine Katastrophe. Gerade in Bezug auf das, was nachher ansteht. Wir haben oft darüber gesprochen, dass an der Regelschule abrufbares Wissen generiert werden muss. Das hat die jetzt unheimlich ausgebremst was das angeht - jetzt dieses halbe Jahr. Weil die sind jetzt nicht weitergekommen, die hätten jetzt, was weiß ich, hätten die trockene Zone oder so gemacht.“

Für Herrn Al. ist die Lerngruppe im Vergleich zu anderen Lerngruppen durch das Service Learning-Projekt in einen dramatischen (Wissens)Rückstand geraten. Die SchülerInnen haben anstatt der unterrichtlichen Behandlung von Klima- und Vegetationszonen ein Projekt zur Müllvermeidung am Wienerplatz in Köln-Mülheim durchgeführt. Es lag aus seiner Sicht keine Anbindung zu den Lehrplänen vor. In einem zukünftigen Projekt würde er eine curriculare Anbindung zur Generierung von reproductivem Wissen gewährleisten wollen.

„Für den Ertrag (...) normaler Unterricht wäre auf jeden Fall sinnvoller gewesen, denke ich. [...] Jetzt nur vom Lernzuwachs der Schüler, also Wissenszuwachs.“

5.1.1.2 Welche Möglichkeiten nehmen die LehrerInnen wahr, Service Learning-Projekte an den Unterricht anzubinden?

Einige LehrerInnen erkennen Wege, Service Learning-Projekte mit curriculärer Anbindung in den Geographieunterricht zu integrieren. Im Gegensatz zu anderen Befragten nehmen sie die inhaltlichen Möglichkeiten zur Umsetzung von Service Learning-

Projekten im Fach Geographie als sehr reichhaltig wahr. Sie benennen keine curricular bedingten Hindernisse, die eine Anwendung der Unterrichtskonzeption im Geographieunterricht beeinträchtigen können. Vielmehr beschreiben sie, wie sie beispielsweise durch ein Herabsetzen der Partizipationsmöglichkeiten und andere methodisch-organisatorische Maßnahmen eine Kombination der unterrichtlichen Inhalte der Fachdisziplin und des Unterrichtskonzepts Service Learning gewinnbringend gewährleisten können.

5.1.1.2.1 Das Herabsetzen der Partizipationsmöglichkeiten

Als einen Weg der erfolgreichen Umsetzung erkennen die Lehrkräfte eine Verringerung der Partizipationsmöglichkeiten der SchülerInnen. So räumen sie ihnen bei der Bedarfsklärung nur geringe, keine oder vorgetäuschte Partizipationsmöglichkeiten ein.

Herr T. hatte beispielsweise bereits vor dem Beginn seines Service Learning-Projektes sehr konkrete Vorstellungen davon, wie er selbiges umsetzen und inhaltlich füllen wollte. Er strebte eine Kooperation mit einer benachbarten Grundschule an. Seine SchülerInnen sollten den GrundschülerInnen geographische Fachinhalte vermitteln. Die Bedarfsklärung nahm er ohne die SchülerInnen und alleinig in Rücksprache mit seiner Kollegin an der Grundschule vor.

Herr T.: *„Ich bin allerdings auch mit Schülern zur Grundschule gegangen, zur Grundschullehrerin, um nochmal nachzufragen: Was ist der Bedarf? Aber da ging es eher darum, dass die Schüler das Gefühl haben: Wir werden hier gebraucht. Und wir bekommen die Aufgabe jetzt von der Lehrerin etwas zu tun. Wir haben das so gemacht, weil das schwierig zu koordinieren war.“*

Die tatsächliche Bedarfsklärung hat Herr T. aus unterrichtsorganisatorischen Gründen bewusst unabhängig von den SchülerInnen im Vorfeld des Projektes vorgenommen. Seinen SchülerInnen hat er trotzdem die Möglichkeit gegeben, den Kooperationspartner und dessen Bedarf im Vorfeld kennenzulernen. Er wollte ihnen somit die Bedeutsamkeit des Projektes verdeutlichen und hat dazu eine initiierte Bedarfsidentifikation zur Motivation seiner SchülerInnen genutzt. In diesem Projekt haben die SchülerInnen eine Lernumgebung zum Thema „Nachhaltiger Umgang mit Wasser“ entwickelt und einen Schultag für die Primarstufler zu diesem Inhalt organisiert.

5.1.1.2.2 Die Kombination mit dem Unterrichtsprinzip „Lernen durch Lehren“

Die Lehrkräfte erklären, dass das Unterrichtsprinzip des „Lernen durch Lehren“ ein Umsetzungsmodell für Service Learning-Projekte sein kann, durch das vielfältige geographische Themen aufgegriffen werden können. Sie beschreiben, dass es nach diesem Prinzip sehr leicht möglich sei, die Lehrplaninhalte in einem ersten Schritt zu den Projektinhalten zu machen, um dann im zweiten Schritt nach einem geeigneten oder interessierten Service Partner zu suchen, dem diese Inhalte dann von Seiten der

SchülerInnen vermittelt werden könnten. Sie betonen, dass es sich dabei beispielsweise um jüngere Lerngruppe (aus anderen Schulen) handeln könne.

Frau D.: *„[...] wenn man es jetzt auf dem Niveau und der Kooperation mit der Grundschule belässt, dann könnten meine Schüler ja geographische Sachverhalte den Grundschulkindern beibringen.“*

Frau D. erkennt in dem Prinzip des „Lernen durch Lehren“ und in Zusammenarbeit mit Kindern aus der Primarstufe ein geeignetes Modell, um Service Learning an das geographische Curriculum anbinden zu können. Dieses Modell wurde von zwei anderen Gruppen auch praktisch umgesetzt. Die LehrerInnen bewerteten diese Form des Service als positiv und im Vergleich zu anderen Engagements als leicht umsetzbar.

Herr T.: *„Dann hat sich da auch schon gezeigt, gerade Grundschule, man kann das ja eigentlich überall machen, aber Grundschule hier in der Umgebung war eigentlich super. [...] Speziell das zu machen, also jetzt nicht ins Altenheim zu gehen oder so. Das war schon gut.“*

5.1.1.2.3 Die Vernachlässigung von Lehrplaninhalten

Einzelne LehrerInnen halten die curriculare Anbindung der Projekte sogar für vernachlässigbar. Sie empfinden, im Vergleich zu den Hauptfächern, eine geringe Verbindlichkeit zu den Inhalten der geographischen Lehrpläne und erkennen darin methodische Freiheiten für die praktische Umsetzung ihres Unterrichts.

„In Erdkunde sage ich mal, ob ich jetzt Japan mache oder nicht, das interessiert am Ende keinen. Aber in Mathe ist das schon etwas anderes, ob ich jetzt Pythagoras mache oder nicht.“

Frau V. nimmt für die Ausgestaltung geographischer Lernumgebungen inhaltliche Freiräume wahr, die sie in dem Hauptfach Mathematik nicht sieht. Sie kann sich gut vorstellen *„[...] Service Learning im Geographieunterricht zu machen. Im Matheunterricht ist das natürlich einfach zu zeitintensiv. Da habe ich gar nicht die Zeit jetzt wochenlang etwas anderes zu machen.“*

Frau V. hat sich bei der inhaltlichen Ausrichtung des Projektes stark an den Interessen der SchülerInnen orientiert und weniger den Bezug zu geographischen Inhalten in den Vordergrund der Planung gestellt:

„Ja, der (Bezug zum Erdkundeunterricht) [Anmerkung des Autors] war jetzt nicht ganz (...) also gut, ein bisschen Kartenarbeit, [...], die haben keinen Film über die Umgebung, sondern einen über die Schulregeln gedreht. [...] Kann man einsetzen, hat nichts mit Erdkunde speziell zu tun, aber die machen das halt gern. Dann hab´ ich gesagt gut, wir hatten ja Zeit. [...] Fand ich jetzt nicht so schlimm, wenn wir ein bisschen was außerhalb machen.“

Im Gegensatz zu anderen Befragten nimmt Frau V. keinerlei curricularen Zeitdruck wahr. Sie fühlt sich durch den Lehrplan auch nicht eingeschränkt. Sie betont, dass sie eine Vernachlässigung der curricularen Vorgaben zugunsten einer an den SchülerInneninteressen und -vorlieben orientierten Projektausgestaltung als hinnehmbar empfindet.

5.1.1.2.4 Den Regelunterricht und Service Learning voneinander trennen

Einige Lehrkräfte bewerten die Lehrplananbindung als sehr wichtig. Aus diesem Grunde bemühen sie sich, Lehrplaninhalte, welche sich nicht in den Projekten wiederfinden lassen, durch vom Projekt losgelöste Unterrichtsstunden mit ihren SchülerInnen nachzuarbeiten.

Frau G.: *„Man muss wirklich die Bezüge zum Lehrplan finden. In den Stunden haben die Schüler auch nicht gemerkt, dass es etwas mit dem Projekt zu tun hat. Und vielleicht sollten sie es in jeder Stunde merken, aber es ging halt einfach zeitlich manchmal nicht. Dann musste man einfach nochmal eine Schulstunde, eine Buchstunde machen, weil irgendwo musste der Stoff auch wieder ran geholt werden.“*

Frau G. beschreibt, dass sie sich gezwungen sah, innerhalb des Projektes Unterrichtsstunden abzuhalten, die keinen direkten Bezug zum Service Learning-Projekt hatten. Für sie stellt dies eine Möglichkeit dar, die curricularen Vorgaben zu erfüllen und gleichzeitig das Service Learning-Projekt zu begleiten. Sie erkennt, dass es wünschenswert gewesen wäre, dass die Unterrichtsinhalte in jeder Stunde mit dem Projekt korreliert hätten. Da die Inhalte des Projektes jedoch den Lehrplaninhalten nicht vollständig entsprachen, entschied sie sich aus zeitlichen Gründen dazu, das Service Learning-Projekt und den regulären Geographieunterricht parallel laufen zu lassen.

Frau G.: *„Die Stunden müssen auch meiner Meinung nach wirklich drin sein, damit man lehrplanbezogen arbeitet und man nicht vielleicht abschweift.“*

5.1.1.2.5 Die Betonung „alternativer“ Kompetenzbereiche

Die Lehrkräfte erkennen in der Umsetzung der Service Learning-Projekte die Möglichkeit, Kompetenzen abseits des Bereiches „Fachwissen“ zu fördern - beispielsweise die Kompetenzbereiche „Erkenntnisgewinnung/Methoden“ und „Handlung“.

„Das andere war eher praktisch was wir gemacht haben, sonst ist es eher kognitiv, was die Lernziele angeht. [...] Also es war nicht so speziell nur Erdkunde, da war alles drin.“

Frau V. erkennt in ihrem durchgeführten Projekt eine Akzentuierung von Lernzielen, die sie in ihrem sonstigen Unterricht weniger wiederfindet. Die gewohnt kognitive Ausrichtung innerhalb der von ihr geschaffenen Lernumgebungen wurde durch andere, eher fachunspezifische Unterrichtselemente und somit Lernziele ersetzt. Herr So. betont, dass dies nicht automatisch mit einer Entfernung von geographischen Lehrplaninhalten

einhergehen muss. Insbesondere im Kompetenzbereich „Erkenntnisgewinnung/ Methoden“ identifiziert er einen mit dem geographischen Lehrplan vereinbaren Förderbereich für die SchülerInnen: *„Es bieten sich halt sehr stark methodische Sachen an (...) Kartierungen, Interviews.“*

5.1.1.2.6 Der fächerübergreifende Unterricht

In Abhängigkeit von der Fächerkombination, welche die LehrerInnen unterrichten, bewerten diese den fächerübergreifenden Unterricht als eine geeignete Organisationsform für die Zusammenführung von Geographieunterricht und Service Learning. Insbesondere die Kombination von Geographie und Biologie wird als geeignete Verknüpfung wahrgenommen.

Frau D.: *„...die Sachen die da infrage kommen, sind alle so fächerübergreifende Sachen. Bio - dass man etwas anpflanzen, Bäume pflanzen, Tiere und Bäche untersuchen kann.“*

Frau D. betont, dass eine Berücksichtigung geographischer Inhalte innerhalb der Projekte nur mit einem fächerübergreifenden Ansatz einhergehen kann. Insbesondere biologische Inhalte lassen sie Schnittmengen mit dem Fach Geographie erkennen. Auch Frau G. sieht gute Möglichkeiten, auf diesem Wege geographische Service Learning-Projekte zu entwickeln: *„[...] weil ich eh immer sehr versuche Bio und Erdkunde zu verbinden - in der Verbindung mit beiden sehe ich es (das Unterrichtskonzept) [Anmerkung des Autors] wirklich gut.“* Frau G. unterrichtet Geographie und Biologie und beschreibt, dass sie sich in der inhaltlichen Kombination dieser Fächer eine Integration geographischer Inhalte in Service Learning-Projekte gut vorstellen kann. Entsprechend ihrer Aussage, hat Frau G. ein Projekt „Ein neues Kräuterbeet für den Kindergarten“ durchgeführt, welches geographische als auch biologische Inhalte aufgegriffen hat. Im Gegensatz dazu sieht Frau D. diese Form der Umsetzung kritischer: *„Dann komme ich ja immer in die Quere von der Biologie. Ich müsste das immer fächerübergreifend mit einem anderen Lehrer zusammen machen.“* Sie nimmt die Kombination von Biologie und Erdkunde als Hindernis wahr. Sie unterrichtet keine Biologie und sähe sich zu einer Kooperation mit fachkundigen KollegInnen gezwungen.

5.1.2 Interpretation der Ergebnisse - Akzeptanzkomponenten

In den Äußerungen der Lehrkräfte wird deutlich, dass die Art und Weise wie sie die curricularen Vorgaben interpretieren und sich an diese binden wollen, in entscheidendem Maße ihre Akzeptanz für Service Learning im Geographieunterricht beeinflusst. Es ist zu vermuten, dass die LehrerInnen aus diesem Grund die Möglichkeiten und Herausforderungen einer curricularen Anbindung von Service Learning-Projekten sehr unterschiedlich und teilweise sogar gegensätzlich einschätzen.

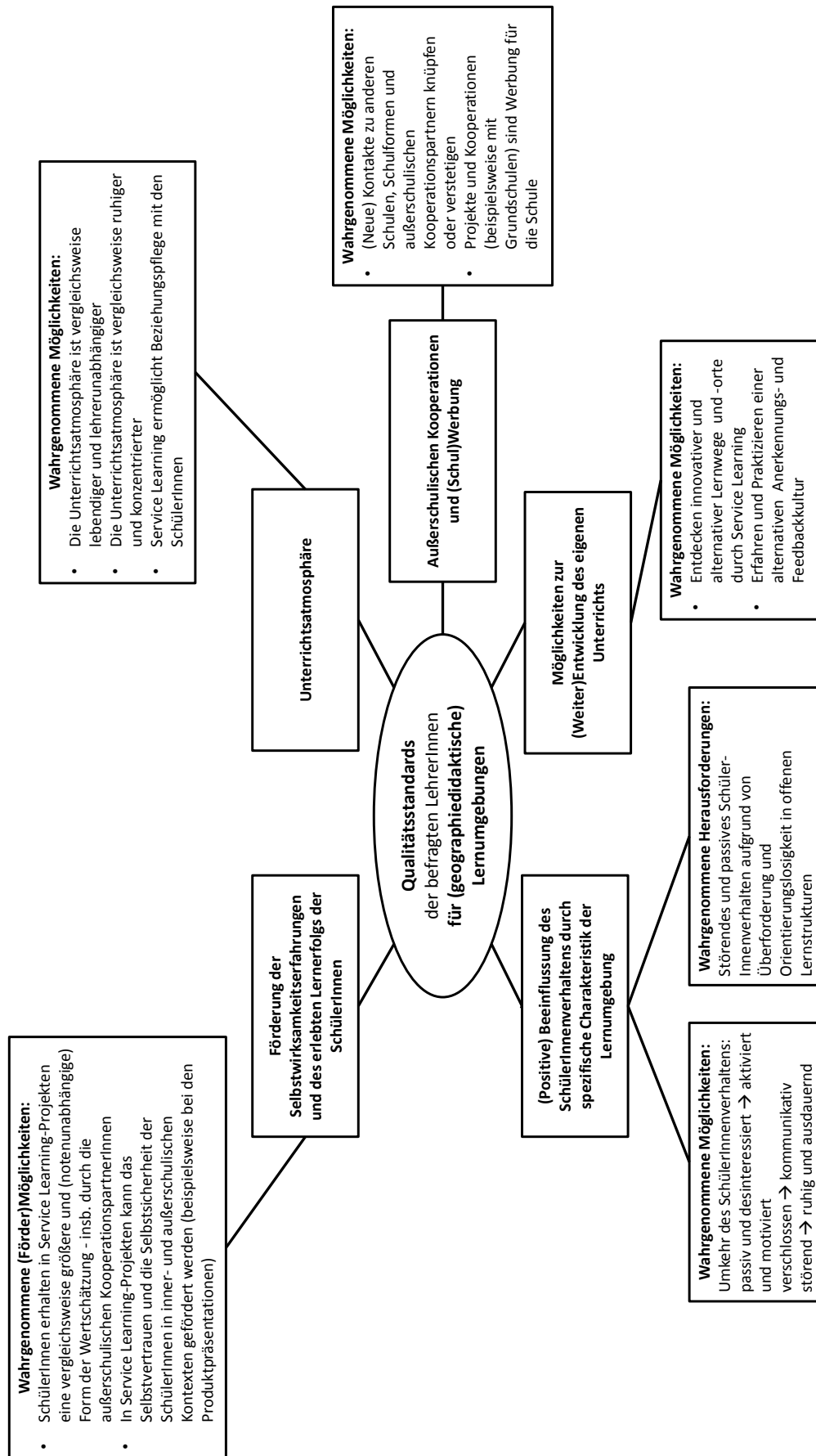


Abbildung 18: Akzeptanzkomponenten im Bereich „curriculare Anbindung von Service Learning-Projekten“ - (eigene Darstellung)

5.1.2.1 Akzeptanzkomponente: Flexible Interpretation der geographischen Lehrpläne und Bereitschaft zu Ergebnisoffenheit

Eine zu starke Abschottung der geographischen Lehrpläne zu anderen Fachbereichen scheint einer erfolgreichen Generierung von Service Learning-Projekten entgegen zu stehen. Einige Lehrkräfte betonen mehrfach, wie schwer es ihnen fällt, geographische Lehrplaninhalte ohne ein Überschreiten der Fachgrenzen mit einer aktiven Verantwortungsübernahme zusammenzubringen. LehrerInnen, welche die geographischen Lehrplaninhalte dagegen flexibel interpretieren und eine Bereitschaft zur Ergebnisoffenheit mitbringen, scheinen größere Möglichkeiten bei der Projektgenerierung zu erkennen. (vgl. Kapitel 3.5). Dies gilt auch für LehrerInnen, welche die curricularen Vorgaben für austauschbar oder gar vernachlässigbar halten. Diese Haltung gegenüber den Lehrplänen vereinfacht ihnen die Generierung von Service Learning-Projekten, führt jedoch unter Umständen zu einer deutlichen Entfernung von inhaltlich geographisch geprägten Projekten.

5.1.2.2 Akzeptanzkomponente: Fächerübergreifender Unterricht und Bewertung des Zweitfaches als geographie-affin

In den Bildungsstandards (DGfG 2012) wird die Bedeutung des Faches Geographie als Brückenfach mit fächerübergreifenden und fächerverbindenden Bildungsaufgaben betont. Die wenigen Veröffentlichungen zur Umsetzung von Service Learning im Geographieunterricht sehen insbesondere in dieser Ausrichtung des Geographieunterrichts gute Möglichkeiten für eine erfolgreiche Anwendung des Unterrichtskonzepts. Im Speziellen trifft dies für den Bereich der Umweltbildung und bei der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeitsfragen zu (vgl. Kapitel 3.4.2). Auch die befragten Lehrkräfte nehmen fächerverbindende Service Learning-Projekte als geeignete Möglichkeit zur curricularen Anbindung wahr. Dies trifft insbesondere zu, wenn sie ihr Zweitfach als geographie-affin wahrnehmen und bewerten. Sie befürworten diese Form der Unterrichtsorganisation sogar deutlich, da ihnen und ihren SchülerInnen somit vergleichsweise größere Möglichkeiten der Bedarfsidentifikation und Projektentwicklung zur Verfügung stehen. LehrerInnen, welche ihr Zweitfach als weniger geographie-affin bewerten, nehmen dagegen den fächerübergreifenden Unterricht als größere Herausforderung wahr. Es ist zu vermuten, dass sie sich im Gegensatz zu ihren KollegInnen nicht inhaltlich auf solche Projekte vorbereitet fühlen, eine erhebliche zusätzliche Arbeitsbelastung vermeiden wollen (vgl. Kapitel 3.5.4) oder potentielle fächerübergreifende Themenstellungen bei der Bedarfsrecherche aufgrund von mangelnder Expertise schlicht nicht erkennen.

5.1.2.3 Akzeptanzkomponente: Gleichwertige Betrachtung der geographischen Kompetenzbereiche

Die befragten LehrerInnen bewerten die Bedeutung der einzelnen Kompetenzbereiche innerhalb der Lehrpläne unterschiedlich. Wenn die Lehrenden der Förderung aller Kompetenzbereiche eine ähnliche Bedeutung zusprechen, finden sie leichter Anwendungsmöglichkeiten für Service Learning im Geographieunterricht. LehrerInnen, die erfolgreich geographisch-geprägte Projekte mit ihren SchülerInnen generieren konnten, erachten beispielsweise die Kompetenzbereiche „Erkenntnisgewinnung/Methoden“ und „Handlung“ neben dem Kompetenzbereich „Fachwissen“ für sehr bedeutungsvoll. LehrerInnen, welche den Fokus auf die Förderung deklarativen Wissens legten, fühlten sich in der Erfüllung der curricularen Vorgaben durch ein Service Learning-Projekt stark behindert.

5.1.2.4 Akzeptanzkomponente: Selbsteinschätzung der LehrerInnen, curriculare Lücken, welche durch die Umsetzung von Service Learning-Projekten entstehen, kompensieren zu können

LehrerInnen, die sich dazu in der Lage sehen, eine curriculare Anbindung gewährleisten zu können, auch wenn die Projektinhalte nicht unmittelbar mit den Vorgaben übereinstimmen, bewerten die Anwendung von Service Learning eher positiv, als wenn ihnen dies nicht gelingt. Hier wird deutlich, dass das Selbstbild der LehrerInnen und ihre Überzeugungen von ihren unterrichtspraktischen und -organisatorischen Fähigkeiten ihre Bewertung einer Zusammenführung von Service Learning und Geographieunterricht beeinflusst.

5.1.2.5 Akzeptanzkomponente: Schülerpartizipation und -orientierung bei der Projektgenerierung eine größere Bedeutung einräumen als der curricularen Anbindung

Die Bevorzugung eines an den Schülerinteressen orientierten Unterrichts führt gleichermaßen bei den Lehrkräften zu einer erhöhten Akzeptanz des Unterrichtskonzeptes. Lehrkräfte, die sich leichter von den curricularen Vorgaben trennen können, weil sie den jeweiligen Vorgaben zugunsten der Schülerpartizipation und -orientierung eine geringere Relevanz zusprechen, finden leichter Anwendungsmöglichkeiten für Service Learning im Geographieunterricht.

5.1.2.6 Akzeptanzkomponente: Sich erlauben, Service Learning-Projekte durch ein Aufweichen der Qualitätsstandards an den geographischen Lehrplan anzubinden

In den Äußerungen der Lehrkräfte wird deutlich, dass das individuelle Verständnis und die Interpretation des Unterrichtskonzeptes Service Learning entscheidend für eine erfolgreiche curriculare Anbindung der Projekte sein kann. Lehrkräfte, welche sich erlau-

ben, vom Idealschema von Service Learning abzuweichen und die Qualitätsstandards aufzuweichen, gelingt es leichter eine curriculare Anbindung des Projekts zu gewährleisten. Beispielsweise erscheint es einzelnen Lehrkräften sinnvoll den SchülerInnen bei der Bedarfsrecherche nur begrenzte bis keine Partizipationsmöglichkeiten einzuräumen. Gleichzeitig sind sich die Lehrenden der motivierenden Effekte der Bedarfsrecherche und Problemfindung bewusst. Sie stellen aus diesem Grunde die Bedarfsidentifikation der SchülerInnen künstlich nach und können somit konzeptionelle Grundgedanken von Service Learning aufrechterhalten. In diesem Falle erklären die Lehrkräfte den geographischen Lehrplan zur Konstanten ihrer Unterrichtsplanung und die Qualitätsstandards von Service Learning zur veränderbaren Variablen.

5.1.2.7 Akzeptanzkomponente: Lernen durch Lehren

Eine dieser Modifikationen von Service Learning ist das Unterrichtsprinzip des „Lernen durch Lehren“. Laut Aussagen der Lehrkräfte kann es eine curriculare Anbindung der Projekte sehr zuverlässig gewährleisten. Dies könnte daran liegen, dass sich in diesem Falle beim Knüpfen einer Kooperation die Rollen der Kooperationspartner verändern. Die Service leistende Klasse kann ein geographiedidaktisches Angebot machen und der Service empfangende Kooperationspartner entscheidet, ob er dieses Angebot annehmen oder ablehnen möchte. Somit wird vermutlich die Abhängigkeit von den (oft fachfremden) Bedarfen der außerschulischen Kooperationspartner reduziert. Gleichzeitig kann eine (zeit)aufwendige Bedarfsrecherche im Schulumfeld vermieden werden, da sich eine Kooperation, wie von einigen Lehrkräften beschrieben, mit einer anderen außer- oder innerschulischen Lerngruppe relativ leicht organisieren lässt. Der curriculare Zeitdruck wird somit vermindert.

5.2 Die Qualitätsstandards der LehrerInnen für geographiedidaktische Lernumgebungen

Die befragten Lehrkräfte offenbaren in ihren Beurteilungen der Unterrichtskonzeption Service Learning ihre (subjektiven) Qualitätsstandards für (geographiedidaktische) Lernumgebungen. Dabei weisen sie nur sehr vereinzelt auf das Fehlen eines für sie bedeutsamen Qualitätsmerkmals hin. Vielmehr betonen sie in ihren Darstellungen nahezu ausschließlich, welche ihrer Standards sie innerhalb der Projekte erfüllt sehen, wo sie positiv überrascht wurden oder gar etwas Neues für sich entdecken konnten. Es ist davon auszugehen, dass die spezifische Charakteristik von Service Learning den (Bewertungs)Fokus der LehrerInnen maßgeblich beeinflusst hat und somit nur ein kleinerer Ausschnitt der Qualitätsstandards der befragten LehrerInnen an dieser Stelle abgebildet werden kann.

5.2.1 Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster

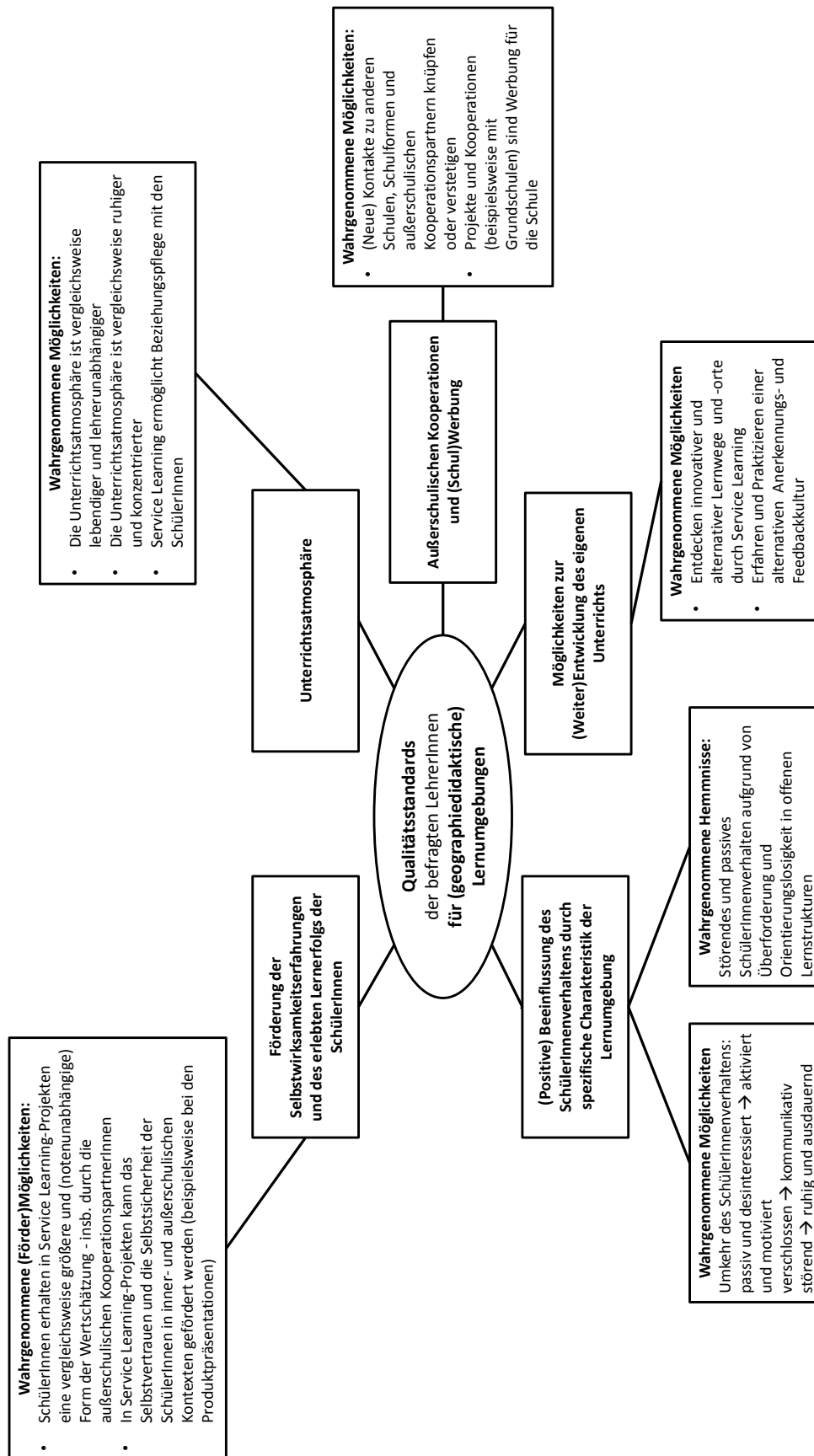


Abbildung 19: Qualitätsstandards der befragten LehrerInnen für (geographiedidaktische) Lernumgebungen - (eigene Darstellung)

5.2.1.1 Möglichkeiten zur Förderung Selbstwirksamkeitserfahrungen und des erlebten Lernerfolgs der SchülerInnen

Herr T.: *„Also, die sind mit viel Stolz aus dieser Sache gegangen. Und das war auch eins der Ziele. Und das ist definitiv erreicht worden. Das war für die schon etwas Besonderes. Die sind gestern mit Sicherheit nach Hause gegangen, und haben erzählt dies und das, wir haben denen etwas beigebracht, und wir haben das toll gemacht, und wir sind gelobt worden.“*

Nahezu alle LehrerInnen zeigen sich begeistert, ihren SchülerInnen innerhalb von Service Learning-Projekten die Möglichkeit geben zu können, sich als selbstwirksam und erfolgreich in ihrem Tun erleben zu dürfen. Viele LehrerInnen haben sich diesen Effekt bereits bei der Planung des Projektes erhofft - insbesondere durch die Übertragung der LehrerInnenrolle an ihre SchülerInnen.

Frau G.: *„Ich hatte halt gehofft, dass dadurch, dass meine Schüler anderen etwas beibringen sollten, dass die mal mehr Anerkennung bekommen als nur vor der Klasse.“*

Die Lehrkräfte drücken deutlich ihre Freude darüber aus, dass ihren SchülerInnen im Rahmen der Projekte Wertschätzung und Anerkennung gegenüber gebracht wird. Sie bewerten die Bestätigungen, welche ihre SchülerInnen im Kontakt zu Außenstehenden oder den Kooperationspartnern erfahren als überaus positiv. Sie erleben die Lernenden als stolz und mit gestärktem Selbstbewusstsein nach Abschluss der Projekte und heben dies als Qualitätsmerkmal von Service Learning-Projekten im Vergleich zum „normalen“ Unterricht deutlich hervor.

Frau G.: *„Aber die sind auch selbstsicherer geworden, finde ich schon.“*

Frau D.: *„Und die Schüler sind auch stolz darauf, was sie gemacht haben, das muss man auch sagen. Waren wahrscheinlich selber überrascht. [...] Einige ältere Leute haben sich Zeit genommen und sie haben sich dann wirklich bestätigt gefühlt, dass es nicht so ganz falsch ist, was sie wochenlang zusammengestellt haben. Also das Selbstbewusstsein ist von denen besser geworden.“*

Frau G.: *„Ich habe gemerkt, sie machen das jetzt wirklich für andere und wollen auch die Anerkennung und kriegen die Anerkennung. Und Sie merken, dass es ihnen gut tut.“*

Frau R. erkennt in der Umsetzung von Service Learning die zusätzliche Chance, ihrer an negative Rückmeldungen gewöhnte Klasse, einen Rahmen bieten zu können, in dem sie - im Gegensatz zum Schulalltag - Wertschätzung erfahren dürfe:

„Sonst ist es eher die Schreckensklasse an der Schule - also jeder Lehrer der hier an der Schule ist regt sich auf, trägt diverse Sachen ins Klassenbuch ein. Es gab schon zig Besprechungen und Konferenzen deswegen. Ja, und wir waren in dem Altenzentrum und ich bekomme nur gesagt, was das für liebe nette süße Kinder wären - so wohlgezogen.“

(lacht) Ich glaube, dass das für die einfach schön ist, wenn sie sehen, dass Menschen sich um sie kümmern oder sie wertschätzen. Oder, dass sie anderen Menschen etwas geben können, gerade auch den älteren Menschen. Das war auch für die Kinder eine ganz schöne Erfahrung.“

Herr T. betont, dass er auch in seinem sonstigen (Geographie)Unterricht darum bemüht sei, seinen SchülerInnen Raum für Selbstwirksamkeitserfahrungen zu geben. Er betont jedoch explizit, dass er diesen erwünschten Effekt bei seinen SchülerInnen in dem Service Learning-Projekt „*nochmal eine Stufe höher*“ wahrgenommen habe - „[...] *auch was den Stolz und das Selbstbewusstsein angeht.*“ Er begründet dies dadurch, dass seine SchülerInnen eine für sie besonders herausfordernde Situation erfolgreich gemeistert hätten - in diesem Falle die Ausgestaltung und Präsentation einer Lernstation für GrundschülerInnen.

Weiterführend berichtet Herr L. davon, dass den Lernenden nun der „*Umgang mit Nervosität*“ leichter fiel. „*Sie haben auch gesagt, sie würden jetzt auch eher mit Fremden sprechen.*“ (Frau D.) Herr T. misst dieser von ihm wahrgenommenen Entwicklung der SchülerInnen zu einem selbstsichereren und selbstbewussteren Auftreten „*auch im Hinblick auf den Berufsweg*“ eine große Bedeutung bei.

Auch Frau D. nimmt bei ihren SchülerInnen diese (Persönlichkeits)Entwicklung wahr. Sie betont jedoch, dass es für spürbare Erfolgserlebnisse bei den SchülerInnen von entscheidender Bedeutung sei, dass die Projekte auch tatsächlich bis zum Ende umgesetzt würden.

5.2.1.2 Schülerverhalten in der Lernumgebung

Einige LehrerInnen berichten von überraschenden Reaktionen der SchülerInnen innerhalb der Service Learning-Projekte. Sie nehmen wahr, dass insbesondere leistungsschwache, zurückhaltende und auch verhaltensauffällige SchülerInnen von der Arbeit in Service Learning-Projekten profitieren würden. Sie beschreiben, wie sich diese von ihnen als negativ bewerteten Verhaltensweisen der Lernenden innerhalb der Projekte oftmals in das Gegenteil umgekehrt hätten. Sie berichten nahezu ausschließlich von erwünschten Verhaltensänderungen und bewerten diese wahrgenommene „*Metamorphose*“ überaus positiv.

Herr L.: „*Insofern war das grundsätzlich eine sehr positive Erfahrung für mich. Konkret hat sich das in einer Situation gezeigt, wo eine Schülerin, die auch durchaus problematisch ist, plötzlich dann auch anfang die Arbeitsblätter der Grundschüler zu kontrollieren. Wirklich auch nach Rechtschreibung. Das war überhaupt nicht gefordert. Aber sie hat dann erklärt, und sie ist jetzt nicht die beste Rechtschreibprinzessin, aber hat dann auch erklärt, o.k., nein, Topf schreibt man nicht mit zwei F. Das fand ich beispielhaft.*“

Frau V.: *„Also was mir aufgefallen ist - gerade diese stillen Mädchen, die sonst im Unterricht ganz selten nur etwas sagen, dass die sich da wirklich mal geäußert haben, auch innerhalb der Gruppe. Dass sie da wirklich geredet haben und den anderen sagten, jetzt mach doch mal endlich. Denen hatte ich das gar nicht zugetraut.“*

Frau G.: *„Die Rebecca hat auf einmal geredet. Was sie im Unterricht halt nicht tut. Sie hat sich mit den Kindergartenkindern unterhalten.“*

Die LehrerInnen messen der Lernbereitschaft und Motivation der SchülerInnen bei der Bewertung eines Unterrichtskonzepts große Bedeutung zu. Sie zeigen sich überzeugt, dass das Format eines Lernarrangements das Engagement und den Einsatzwillen der SchülerInnen maßgeblich beeinflussen kann. Ihr Urteil zu Service Learning fällt in diesem Zusammenhang ebenfalls äußerst positiv aus.

Frau G.: *„Es ist zwar stressig zu organisieren, aber wenn man die Freude oder die Aktivität der Schüler sieht, dann lohnt es sich schon, ja.“*

Insbesondere die Phasen, in denen die SchülerInnen in Kontakt zu den außerschulischen Kooperationspartnern getreten sind, heben sie in ihren Darstellungen positiv hervor. Frau G. hatte bereits bei der Planung ihres Service Learning-Projektes die Hoffnung, dass die Umsetzung eines gemeinwohlorientierten Projektes die Motivation ihrer SchülerInnen steigern würde:

„Weil es eben hieß, mal aus der Schule raus und unterrichten. Bzw. dass meine Schüler anderen etwas beibringen sollten, dass ich gehofft hatte, oder auch hoffe, dass die Mal mehr motiviert werden. Letztendlich ist es die Motivation gewesen, die ich für die Schüler gesehen hab.“

Viele Lehrende betonen die wahrgenommene Lebendigkeit und den Mut ihrer SchülerInnen in den Service Learning-Projekten. Andere erklären, dass sie SchülerInnen, welche im sonstigen Unterricht hauptsächlich durch Stören auffallen würden, durch das Arbeiten in einem außerschulischen Kontext, ausgeglichener und besonnener erlebt hätten.

Frau D.: *„Und Carina hat sich komplett geändert in diesem Projekt. [...] Ich finde die hat sich komplett verändert. Die ist viel ruhiger geworden, nicht mehr so nervig. Am Anfang war sie total nervig und so aufbrausend. Für die war das genau das Richtige, rauszugehen - dieses Rauskommen aus dem Klassenraum.“*

Auch Herr L. hat insbesondere „die schwierigen Schüler“ als „extrem motiviert“ wahrgenommen. Er beschreibt, dass sie „extrem gut gearbeitet“ hätten und ergänzt, dass er aus diesem Grund „sehr froh“ sei, das Projekt umgesetzt zu haben. Frau D. glaubt innerhalb des Projektes eine unerwartet ausdauernde Seite in einem ihrer Schüler erkannt zu haben.

Frau D.: *„Und auch ein türkischer Junge, ein ganz großer, dass der die Geduld hat, sich um kleine Kinder zu kümmern. Das hätte ich nicht gedacht, weil bei dem muss immer alles ganz schnell gehen.“*

Einzelne LehrerInnen berichten auch von Verhaltensweisen ihrer SchülerInnen innerhalb der Projekte, die sie als negativ bewerteten. Es seien insbesondere die offenen Unterrichtsstrukturen, die die Lernenden in unerwünschte passive und störende Verhaltensmuster „transportieren“ würden. Herr A. berichtet, dass die Offenheit des Unterrichts *„manchmal von den Schülern auch ausgenutzt“* würde.

Herr Ri.: *„Die Schüler haben, glaube ich, ihre Schlupflöcher sehr gut finden können. Vielleicht auch, weil es so ungewohnt war, wirklich so frei zu arbeiten. [...] Ich glaube, da war einfach die Versuchung sehr groß.“*

Frau V. zitiert eine Schülergruppe mit einem *„Ja, Ja, wir arbeiten!“* und beschreibt weiterführend, dass sie *„in Wirklichkeit gequatscht und über etwas anderes geredet“* hätten. *„Die haben da eher gechilled. Das war natürlich nicht das was ich wollte.“* Sie berichtet auch wie unterschiedlich ihre Lerngruppe auf das offene Unterrichtsarrangement reagiert hätte.

„Ja, das ist zweigeteilt. Die einen waren wirklich fleißig und haben was getan und haben sich auch Dinge überlegt, haben sich damit auseinandergesetzt. Andere haben eher die Zeit genutzt, um irgendwas anderes zu machen.“

Herr A. erklärt sich das teilweise störende und auch unproduktive Verhalten seiner SchülerInnen damit, dass sie diese Art des Lernens und Arbeitens schlicht *„nicht kennen“* würden.

Herr A.: *„Das ist doch sehr offen zum Teil gewesen - und dann zu wissen, das ist aber trotzdem Unterricht. Das war denen auch nicht immer klar. [...] Die brauchten mehr Führung, die konnten damit nicht so viel anfangen. Sie haben sich auch nicht darauf eingelassen.“*

Die SchülerInnen zeigen sich, den Äußerungen einiger LehrerInnen zufolge, unerfahren in der selbstständigen Bewegung in den offenen Unterrichtsstrukturen von Service Learning-Projekten. Einzelne Lehrende beschreiben, wie wichtig es sei, zur Vermeidung von Überforderungssituationen oder mangelnder Zielorientierung der Lernenden, *„den roten Faden für die Schüler vorzulegen.“* (Frau V.) Herr Ri. ist der Meinung, dass es nach diesem ersten Schritt wichtig sei, in einem zweiten Schritt *„die Schüler selbst innerhalb ihres Projektes eine gewisse Struktur entwickeln“* zu lassen. Er sagt, es sei die Aufgabe der Lehrkraft, die Lernenden genau auf diesem Wege zu begleiten.

5.2.1.3 Unterrichtsatmosphäre

Frau D.: *„Man musste die Schüler auch immer wieder daran erinnern - das ist Unterricht.“*

Einige LehrerInnen nehmen den Unterricht innerhalb der Projekte als *„lebendiger“* und *„lehrerunabhängiger“* wahr. Sie beschreiben, dass sie ihre SchülerInnen in diesem offenen, *„nicht so zentrierten, nicht ganz so zielorientierten“* (Frau D.) Unterrichtsrahmen *„sehr ruhig“* und *„sehr konzentriert“* (Herr L.) erlebt hätten. Frau R. begründet dies dadurch, dass *„der gängige Unterricht viel langweiliger ist“* und *„nicht so viele Möglichkeiten des sozialen Lernens“* böte. Herr A. beschreibt, dass diese Unterrichtsatmosphäre - im Vergleich zum gewöhnlichen Unterricht - positiv auf seine (Unterrichts)Zufriedenheit abfärben und zugleich persönlichere Begegnungen mit den Lernenden ermöglichen würde.

Herr A.: *„Und ich bin auch im Prinzip weg von dem klassischen Unterricht. Es erfüllt mich auch ein Stück weit mehr. Man hat doch für den ein oder anderen ein bisschen mehr Zeit, oder es ist etwas offener. [...] Man hat einen anderen Bezug zu den Kindern.“*

Auch Frau G. scheint Zufriedenheit und persönliche Freude darüber zu empfinden, ihre SchülerInnen aktiviert und als eigenverantwortlich handelnd wahrzunehmen:

„Das ist schon schön, wenn man dann sieht, die Siebener gehen dann ja auch auf, die haben Verantwortung, freuen sich, wollen das machen. Das ist dann schon schön.“

5.2.1.4 Beziehungspflege

Frau R.: *„Und ich hatte mir auch davon erhofft, dass wenn man so etwas mit denen macht (...) ja, man es als Lehrer dann auch leichter hat, weil die auch sehen, man setzt sich für die ein oder macht mal schöne Sachen. Und man selber lernt sie besser kennen, von einer anderen Seite. Das war auch mein Hintergedanke so dabei.“*

Frau R. beschreibt ihre Beweggründe für die Umsetzung eines Service Learning-Projektes. Sie beabsichtigte durch das Projekt ihre Beziehung zu den SchülerInnen ihrer *„Schreckensklasse“* zu verbessern und zu intensivieren. Die Frage, ob sie dieses Ziel erreicht habe, möchte sie bejahen und begründet dies mit den Rückmeldungen der SchülerInnen, die ihr spiegelten, dass sie das Projekt *„super, schön und gut“* gefunden hätten.

„Ich glaube (...) oder was heißt ich glaube, ich weiß, dass es denen in dem Altenzentrum viel gebracht hat, dass die das wirklich gut fanden. Ich weiß es, weil sie mir das gesagt haben, und ich es aber auch merkte im Verhalten von der Klasse, oder dem Verhältnis, was ich zur Klasse habe. Also es hat sich dadurch schon entspannt. Es ist ein bisschen harmonischer geworden. [...] Die Schüler reagieren besser darauf, was ich

sage. Sie würdigen, dass ich mich als Fachlehrer...dass ich mir was habe einfallen lassen. Also das merkt man schon, dass sie das würdigen, dass man mal etwas anderes gemacht hat. [...] Deswegen habe ich auch einen größeren Bezug zu der Klasse.“

Frau R. beschreibt weiterführend, dass sie nicht nur eine Verhaltensänderung bei den SchülerInnen beobachten könne, sondern dass auch sie als Lehrerin der Lerngruppe nach Ablauf des Projektes gewissenhafter und engagierter gegenüber trete.

„Und jetzt haben wir dieses Projekt gemacht (...) und jetzt fühlt man sich direkt mehr verantwortlich für die Schüler. Oder macht auch mehr Sachen. Also das merke ich schon.“

Frau D. erklärt, dass sie mehr Vertrauen in ihre Klasse gewonnen hätte. Sie beschreibt, dass sich ihre SchülerInnen insbesondere in den Situationen außerhalb der Schule und im Kontakt mit Außenstehenden bewährt hätten. Sie würde ihnen nun aufgrund ihres dazu gewonnenen Vertrauens in zukünftigen Projekten mehr Verantwortung übertragen.

„Ich kann jetzt auch loslassen. Die Schüler haben ja gezeigt, dass sie das können. Auch, wie sie mit den Menschen auf der Straße gesprochen haben. Die waren jetzt nicht irgendwie komisch zu denen, haben deutlich gesprochen ganz langsam, sind nie irgendwie frech geworden. [...] Haben mich nicht blamiert. Also kann ich sie auch woanders anrufen lassen.“

5.2.1.5 Möglichkeit zur (Weiter)Entwicklung des eigenen Unterrichts

Einige LehrerInnen entdecken in der Umsetzung von Service Learning-Projekten neue Möglichkeiten zur (Weiter)Entwicklung ihres Unterrichts. Sie beobachten, dass für ihre SchülerInnen innerhalb der Projekte neue (außerschulische) Lernräume erschaffen und alternative Wege des Wissenserwerbs eröffnet werden können.

Frau G.: *„Die Schüler erklären es dann Gleichaltrigen. Das versucht man dann über Gruppenpuzzle oder Expertengruppen zu machen. Aber ich finde halt (...) sie müssen wirklich einen Schritt weiterdenken und es verstehen, um es Jüngeren erklären zu können. Und das ist dann der Unterschied zum normalen Unterricht.“*

Frau G. beurteilt diese für sie (außergewöhnliche) Form der Wissensvermittlung als *„eine wirklich schöne Sache“* und begründet dies damit, dass *„die Schüler mal einen anderen Weg kennenlernen.“* Sie konkretisiert ihre Ausführungen damit, dass ihre SchülerInnen innerhalb des (außerschulischen) Lernarrangements ihre für die Kindergartenkinder didaktisch reduzierten Wissensinhalte anwenden könnten und dann *„auch wirklich aus ihren Fehlern gelernt haben.“* Die SchülerInnen würden diese Erfahrung ihrer Meinung nach *„im Klassenverband nicht unbedingt machen. Da machen alle dieselben Fehler und da fallen die Fehler dann nicht auf [...]“. Und so haben sie von anderen (den Kindergartenkindern) [Anmerkung des Autors] die Fehler gehört. Das war*

auch gut.“ Aus diesem Grunde findet sie es wichtig, „dass es (Service Learning) [Anmerkung des Autors] gemacht wird.“

Auch Frau R. erkennt in ihrem Projekt einen neuen Erfahrungsraum für Ihre SchülerInnen und begrüßt neben dem Lernen in einem außerschulischen Setting den Kontakt zur außerschulischen Realität und der in der Unterrichtskonzeption eingebetteten alternativen Form der Anerkennung und Wertschätzung.

Frau R.: *„Weil das für die einfach eine neue Erfahrung war, dass sie da etwas in dem Altenzentrum gemacht haben, nicht nur hier in dem Klassenraum waren, sondern auch mal rausgegangen sind, mal rausgekommen sind, andere Menschen gesehen haben, von anderen auch ein positives Feedback bekommen haben.“*

5.2.1.6 Außerschulische Kooperationen und Werbung

Herr T.: *„Den Kontakt zu den Grundschulen verbessern - das war für mich auch ein wichtiges Ziel. Also mit den Schülern, aber auch mit den Lehrern, mit der Schule, nochmal mehr zu kooperieren. Finde ich eigentlich genial so etwas zu machen.“*

Herr T. erkennt in der Kooperation mit einer naheliegenden Grundschule die Möglichkeit innerhalb von Service Learning-Projekten Werbung für „seine“ Schule machen zu können. Er bezieht sich dabei konkret auf Anmeldezahlen von GrundschülerInnen, die er glaubt durch den kooperativen Charakter der Projekte und dem Besuch der GrundschülerInnen an ihrer potenziell zukünftigen Schule positiv beeinflussen zu können.

„Und auch innerhalb der Schule stieß es natürlich auf offene Ohren und offene Herzen, weil dadurch die Lise-Meitner-Schule, die auch konkurriert mit anderen weiterführenden Schulen sich auch nochmal präsentiert. Und die Schüler sind schon mal hier. Das ist natürlich auch ein schöner Nebeneffekt. Ob das jetzt im Zentrum steht..., aber das ist auch eine gute Sache.“

Herr T. deutet neben weiteren LehrerInnen an, dass auch „didaktische Leiter“ (Herr. L.) und „Schulleiter“ (Frau R.) die Teilnahme an dem Service Learning-Projekt sehr begrüßt oder gar forciert haben. Es ist zu vermuten, dass sich diese nur indirekt beteiligten Personen durch die Projekte eine Aufwertung des (didaktischen) Schulprofils und -programms sowie eine positive Außendarstellung erhofft haben.

5.2.2 Interpretation der Ergebnisse - Akzeptanzkomponenten

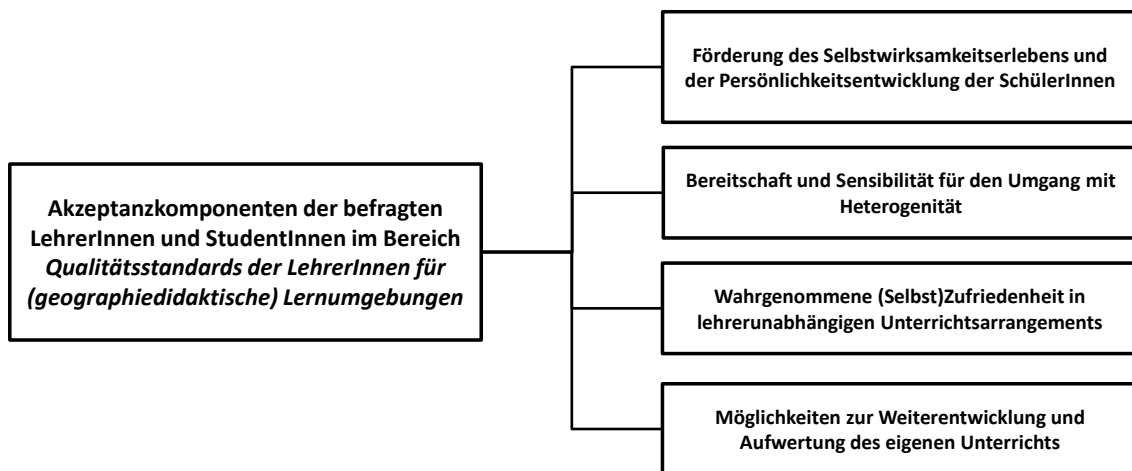


Abbildung 20: Akzeptanzkomponenten im Bereich „Qualitätsstandards der LehrerInnen für (geographiedidaktische) Lernumgebungen“ - (eigene Darstellung)

5.2.2.1 Akzeptanzkomponente: Förderung des Selbstwirksamkeitserlebens und der Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen

LehrerInnen, die ihren SchülerInnen Anerkennung und Erfolgserlebnisse abseits von Testergebnissen und Zeugnisnoten einräumen möchten, stehen dem Einsatz von Service Learning überaus positiv gegenüber. Sie nehmen insbesondere für SchülerInnen, die im „normalen“ Unterrichtsgeschehen durch schlechte Leistungen oder Unterrichtsstörungen auffallen, die Möglichkeit wahr, durch Service Learning Erfahrungsräume schaffen zu können, innerhalb welcher sich die Lernenden als (ungewohnt) selbstwirksam erleben dürfen. Eine sehr bedeutsame Rolle spielen dabei in der Wahrnehmung vieler LehrerInnen die zumeist sehr positiven Rückmeldungen aus den außerschulischen Kooperationen. Die SchülerInnen begeben sich in diesem Kontext in eine von Dankbarkeit, Anerkennung und Respekt gekennzeichnete Lernumgebung, die das Selbstwert- und Selbstwirksamkeitsempfinden der SchülerInnen aus Sicht der LehrerInnen deutlich fördern kann. Folglich scheinen Lehrkräfte, die die Förderung dieser Persönlichkeitskomponenten innerhalb ihres Unterrichts für bedeutsam erklären, eine erhöhte Akzeptanz gegenüber Service Learning aufzuweisen.

5.2.2.2 Akzeptanzkomponente: Bereitschaft und Sensibilität für den Umgang mit Heterogenität

LehrerInnen, die die individuelle Förderung von SchülerInnen als ein bedeutsames Qualitätskriterium für (Geographie)Unterricht betrachten, nehmen eine bejahende Haltung gegenüber Service Learning ein. Dies lässt sich damit begründen, dass sie ihre SchülerInnen innerhalb der Projekte - oftmals überraschend - in einer Art und Weise erleben, die ihnen im Vorfeld der Projekte unbekannt war. Ehemals als passiv beobachtete SchülerInnen beschreiben sie als sehr motiviert und aktiv, „Störenfriede“ als kon-

zentriert und schüchterne, zurückhaltende SchülerInnen als selbstbewusst und deutlich dominanter. Sie scheinen aus diesen Beobachtungen neue Fördermöglichkeiten für ihre SchülerInnen abzuleiten, die sie wohlmöglich im Rahmen anderer Lernarrangements in dieser Form noch nicht erkennen konnten. LehrerInnen, welche individuellen Bedürfnissen und mangelnder Begeisterung ihrer SchülerInnen aktiv und bewusst begegnen möchten und somit eine wertvolle Grundlage für Gelingensbedingungen innerhalb ihres Fachunterrichts schaffen wollen, scheinen Service Learning folglich eher mit einer positiven (Grund)haltung gegenüberzustehen als dies Kollegen tun, die eine geringere Bereitschaft und Sensibilität für den Umgang mit Heterogenität besitzen.

In den Äußerungen der LehrerInnen wird auch deutlich, dass die LehrerInnen in Service Learning zwar eine Chance erkennen mit Heterogenität umzugehen, damit jedoch eher fachunspezifische und nicht genuin geographie-didaktische Formen meinen. Es lässt sich dennoch vermuten, dass die erhöhte Lernbereitschaft und Motivation ehemals passiver oder uninteressierter SchülerInnen auch positive Rückkopplungseffekte auf die Vermittlung geographischer Fachinhalte und Methoden haben kann (vgl. Kapitel 2.3.1.2).

Jedoch bedarf es von Seiten der Lehrenden mehr als nur der Umsetzung eines Service Learning-Projektes, um den SchülerInnen ein Lernfeld mit individuellen Fördermöglichkeiten anbieten zu können. Die Interviews zeigen, wie wichtig es anscheinend ist, dass die LehrerInnen die Lernenden schrittweise an die zumeist ungewohnt offenen Unterrichtsstrukturen von Service Learning-Projekten heranführen, um die SchülerInnen nicht in Überforderungssituationen zu transportieren. Entspricht die Planung und Umsetzung der Projekte nicht dem Leistungsstand und den Förderbedarfen der SchülerInnen, sind nur ein sehr geringer Kompetenzzuwachs, Orientierungslosigkeit der SchülerInnen und Unterrichtsstörungen zu erwarten. Die LehrerInnen scheinen daher eher eine positive Grundhaltung gegenüber Service Learning-Projekten auszubilden, wenn sie eine dem (individuellen) Leistungsstand der Lernenden entsprechende Balance zwischen Offenheit und Vorstrukturierung innerhalb des Lernarrangements kreieren können. Es ist daher zu vermuten, dass LehrerInnen, welche sich Zeit für eine ausführliche Diagnose im Vorfeld der Projekte nehmen und somit die individuellen Förderbedarfe ihrer SchülerInnen besser kennen, eine höhere Akzeptanz gegenüber Service Learning-Projekten aufweisen. Sie scheinen eventuell aufkommende Probleme der SchülerInnen in einem offenen Lernfeld leichter antizipieren zu können und sind somit leichter in der Lage, proaktiv Gelingensbedingungen für (individuelle) Erfolgserlebnisse auf Seiten der Lernenden entstehen zu lassen. In dieser Interpretation wird deutlich, dass die LehrerInnen die Möglichkeiten der individuellen Förderung der SchülerInnen im Vorfeld und innerhalb von Service Learning-Projekten eigenständig beeinflussen können und somit nicht den spezifischen Automatismen einer Unterrichtskonzeption ausgeliefert sind. Vielmehr scheinen sie das Maß ihrer Akzeptanz für Service Learning

maßgeblich durch einen vorausschauenden und individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigenden, adaptiven Lehrstil selbst positiv beeinflussen zu können.

5.2.2.3 Akzeptanzkomponente: Wahrgenommene (Selbst)Zufriedenheit in lehrerunabhängigen Unterrichtsarrangements

Die Akzeptanz der LehrerInnen für Service Learning scheint auch davon abhängig zu sein, welche Lern- und Unterrichts Atmosphäre sie bevorzugen. Lehrende, die lehrerunabhängigere Lernarrangements gegenüber lehrerzentrierten Lernumgebungen vorziehen oder zumindest als bereichernde Alternative zum herkömmlichen Unterricht betrachten, leiten für sich positive Merkmale aus dem Unterrichtskonzept ab. Sie erleben sich und viele ihrer SchülerInnen in einer vergleichsweise „unterrichtsunähnlichen“ Lernatmosphäre, die, so schildern es die Lehrenden, positiv auf die Zufriedenheit nahezu aller Beteiligten abzufärben scheint. Ihre persönliche Selbstzufriedenheit begründen die Lehrenden damit, dass sie innerhalb der Projekte deutlich stärker mit ihren SchülerInnen in Beziehung treten können und viele der Lernenden als ungewohnt konzentriert, engagiert und eigenverantwortlich handelnd wahrnehmen. Lehrende, die sich in einer weniger leistungsorientierten und „lockeren“ Lernatmosphäre selbstsicher und wohl fühlen, scheinen folglich eine positive Haltung und Bewertung gegenüber Service Learning entwickeln zu können.

5.2.2.4 Akzeptanzkomponente: Möglichkeit zur Weiterentwicklung und Aufwertung des eigenen Unterrichts

LehrerInnen, die in Service Learning die Möglichkeit einer konzeptionellen und methodischen (Weiter)Entwicklung ihres Unterrichts erkennen, scheinen die Projekte für sich und ihre SchülerInnen als wertvolles Lernfeld zu betrachten. Sie beurteilen das Eröffnen alternativer Lernwege und den Transport der SchülerInnen in ungewohnte Lernsettings als sehr bedeutsame Aufwertung und Bereicherung ihres Unterrichts und weisen in dieser lernwilligen Grundhaltung eine große Akzeptanz für die Unterrichtskonzeption auf.

5.3 Die Eignung von Service Learning zur spezifischen Kompetenzförderung

Die befragten LehrerInnen betonen ausnahmslos, wie wichtig ihnen die Kompetenzförderung ihrer SchülerInnen sei. Sie unterscheiden sich in ihren Ausführungen jedoch maßgeblich darin, welche Bedeutung sie den einzelnen Kompetenzbereichen beimessen.

5.3.1 Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster

5.3.1.1 Förderung des Kompetenzbereichs „Fachwissen“

Herr A.: *„Und die lernen - wenn man das inhaltlich gut aufarbeitet - lernen die viel viel mehr, als wenn ich da den Trichter ansetze und denen da etwas einflöße. Das ist schon viel viel mehr, wenn die das selber machen.“*

Herr A. zeigt sich überzeugt, dass die in Service Learning-Projekten eingeforderte Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit der SchülerInnen zu einem vergleichsweise größeren Lernerfolg führen würden als dies in einem stark direktiven und lehrerzentrierten Unterrichtsarrangement der Fall wäre. Er erläutert, wie andere LehrerInnen auch, dass sich die Unterrichtsziele in den Projekten im Vergleich zum gängigen Unterricht *„nicht verändert“* hätten, sich *„aber der Effekt einfach nochmal verbessert“* hätte. Frau G. begründet dies dadurch, dass die SchülerInnen *„wirklich einen Schritt weiter denken müssen und es verstehen müssen, um es den Jüngeren erklären zu können. Das ist der Unterschied zum normalen Unterricht.“* Herr T. nimmt dies ähnlich wahr und betont, dass durch den Schritt aus der gewohnten Lernumgebung und die zusätzliche (Lern)Kooperation mit außerschulischen Partnern, das (Fach)Wissen und andere Kompetenzen *„nochmal zusätzlich verfestigt und gesichert“* hätten.

Andere LehrerInnen wie Frau V. bemängeln hingegen, dass im Rahmen ihres Projektes insbesondere die Förderung des (geographischen) Fachwissens zugunsten fachunspezifischer Kompetenzen vernachlässigt werden musste.

Frau V.: *„Gut, sonst machen wir es ein bisschen spezieller. Ich hätte Japan mit denen gemacht, spezieller, dass sie Japan kennenlernen. Das ist dann schon ein bisschen mehr kognitiv. Das war eher praktisch, was wir gemacht haben, sonst ist es eher kognitiv, was die Lernziele angeht. Also es war ja nicht so speziell nur Erdkunde, war ja alles drin.“*

Auch Herr Al. betont, dass *„normaler Unterricht auf jeden Fall sinnvoller gewesen wäre. [...] Jetzt nur vom Lernzuwachs der Schüler, also Wissenszuwachs.“*

Die Frage nach Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Vermittlung von (geographischem) Fachwissen innerhalb von Service Learning-Projekten beantwortet Frau D. mit dem Vorschlag einer Vereinfachung des Unterrichtskonzepts. Sie sieht in kleineren (nicht alle Qualitätsstandards berücksichtigenden) Service Learning-Projekten eine Chance, geographische Wissensinhalte erfolgreicher transportieren zu können - z.B. durch handlungsorientierte Kooperationen mit Grundschulen oder niedrigeren Jahrgangsstufen.

„Jetzt fragte mich eine Kollegin: ‘Hast du nicht mit deiner Klasse letztes Jahr das Gradnetz gemacht? Die wussten alle nicht mehr was Längen- und Breitengrade sind‘

Was soll ich sagen? Wie oft ich das an die Tafel gemacht habe und habe das abmalen lassen. Und jetzt ist das weg. Wenn die vielleicht ein Globus gebastelt hätten, und das nochmal in der Grundschule erklärt hätten, dann wüssten die das wahrscheinlich heute noch. Also, vielleicht könnte man die Erdkundethemen nächstes Jahr, wenn man die bearbeitet hat, in der Grundschule von den Schülern erklären lassen. [...] Wenn man es auf diesem Niveau und der Kooperation mit der Grundschule beließe, dann könnten die ja irgendwelche Sachverhalte - physische Geographie - den Kindern beibringen“

5.3.1.2 Förderung des Kompetenzbereichs „Kommunikation“

Herr L.: *„Und auch das ist nochmal eine Stufe höher als das normale Präsentieren. Also das Runterattem eines Referats. Die werden, wenn sie jetzt nochmal irgendwo einen Vortrag halten, dann denke ich, wird unsere Klasse nochmal ein Stück weiter sein, als jetzt vielleicht eine andere fünfte Klasse. Ich meine, die haben dadurch, was Präsentation angeht, auch viel gelernt.“*

Einige LehrerInnen beschreiben, dass sie ihre SchülerInnen insbesondere in den Lehr-Lern-Settings außerhalb der Schule und in Kontakt mit den außerschulischen Kooperationspartnern in neuen und für sie sehr herausfordernden Kommunikationsstrukturen wahrgenommen hätten. Sie bewerten diese Situationen in Hinblick auf die Förderung der kommunikativen Kompetenzen der Lernenden als sehr wertvoll und effektiv. Die Lehrenden berichten davon, eine ungewohnt selbstkritische und selbstreflexive Haltung bei ihren SchülerInnen beobachtet zu haben. Sie beschreiben, wie die Lernenden sich immer wieder die Frage gestellt hätten: *„Wie kann man das jetzt adressatengerecht machen? Oder wie können wir das so aufbauen, dass es beim nächsten Mal besser läuft.“* (Herr T.) Herr L. erklärt, dass die Arbeit in dem Service Learning-Projekt den Lernenden, *„nochmal eine Fülle an Werkzeugen an die Hand gegeben“* hätte, *„wenn es darum geht, wie kann ich etwas präsentieren. Wie kann ich jemand anderem etwas beibringen, etwas zeigen?“*

Frau G. beschreibt, dass sich ihre SchülerInnen auch emotional stärker an ihre Aufgabe der Wissensvermittlung gebunden hätten, als sie dies in ihrem sonstigen Regelunterricht beobachten würde. In diesem speziellen Fall nimmt sie die Kindergartenkinder als für ihre SchülerInnen bedeutsames Korrektiv wahr, welches den Lernenden unmittelbar die Qualität und Eignung ihrer Präsentation widerspiegelt und zu einem produktiven Umdenken anregt.

Frau G.: *„Wenn das Kindergartenkind nicht mehr zugehört hat, dann waren die Fünfer auch ein bisschen geknickt. So: `Das hat den total gelangweilt gestern, weil da keine Bilder drauf waren´ Also sie haben auch wirklich aus Fehlern gelernt. [...] Das war auch gut. [...] Sie haben gemerkt, dass sie anders formulieren müssen, um an die Kindergartenkinder heranzukommen.“*

Frau D. erklärt, dass auch innerhalb des Klassenraums - in der Vorbereitung der Projekte - kommunikative Kompetenzen bei den SchülerInnen gefördert werden könnten. Der Lehrerin zufolge hat die demokratiepädagogische Ausrichtung von Service Learning die Kommunikationsmuster und -formen innerhalb der Lerngruppe während des Projektes deutlich verändert. Die SchülerInnen seien auf diesem Weg viel stärker dazu aufgefordert gewesen, ihre Standpunkte zu vertreten und stichhaltig zu argumentieren.

Frau D.: *„Gefördert wurde die Teamfähigkeit - ganz extrem, weil die mussten ja alles besprechen und abstimmen, auch demokratisch, weshalb ich erklärt habe, dass das hier Demokratie ist. Diese Abstimmungsverfahren haben sie auch nochmal wiederholt. Und wenn es zum Schluss eine Pattsituation war, `jetzt müsst ihr euch entscheiden` [...] Ja, die mussten sich viel miteinander auseinandersetzen und miteinander Gespräche führen, warum das besser ist [...] und jenes nicht. Die Kommunikation war eine ganz andere.“*

5.3.1.3 Förderung der Methoden- und Orientierungskompetenz⁶⁵

Herr Al.: *„Aber die Schüler haben unheimlich viel gelernt, gerade was die Methoden des Erdkundeunterrichts angeht. Die wissen jetzt wie man Interviews führt, die wissen wie man eine Karte erstellt. Also da ist auf jeden Fall mehr hängen geblieben als im Vorhinein - da war Wissen. Gerade zur Karte.“*

Die befragten LehrerInnen nehmen Service Learning als sehr methodenintensive Lernumgebung wahr. Sie betonen, dass die SchülerInnen in den Service Learning-Projekten *„methodisch, geographisch-methodisch viel mitgenommen“* hätten - *„in der kurzen Zeit.“* (Herr A.) Sie berichten beispielsweise von *„Müllaufkommen kartieren“* (Frau D.), arbeiten mit *„Google Maps“*, (Frau V.), dem Führen und Auswerten von Interviews (Herr Al.), das Vor- und Nachbereiten einer Exkursion (Herr A.) und der *„Analyse von Bodenproben“* (Frau G.).

Einzelne LehrerInnen wie Herr. Sou. erklären, dass sie aufgrund der großen Schwierigkeiten einer curricularen Anbindung der Projekte (vgl. Kapitel 5.1.1.1), nur mit der gezielten Förderung geographischer Methoden (der Erkenntnisgewinnung) eine „Legitimation“ gefunden hätten, das jeweilige Projekt dem Geographieunterricht zuzuordnen.

Herr. Sou.: *„Haben dann umgeschwenkt und haben gedacht, da wir auch Geographieunterricht machen, bleibt uns nur übrig erstmal methodisch mit denen zu arbeiten. Und dann haben wir das Interview, das Leitfadeninterview eingeführt.“*

⁶⁵ Viele der befragten LehrerInnen - wahrscheinlich beeinflusst durch die Kernlehrpläne für das Fach Erdkunde des Landes NRW, zählen die Orientierungskompetenz zur geographischen Methodenkompetenz. Aus diesem Grunde sind diese beiden Kompetenzbereiche auch in dieser Arbeit gemeinsam aufgeführt.

5.3.1.4 Förderung der Handlungskompetenz

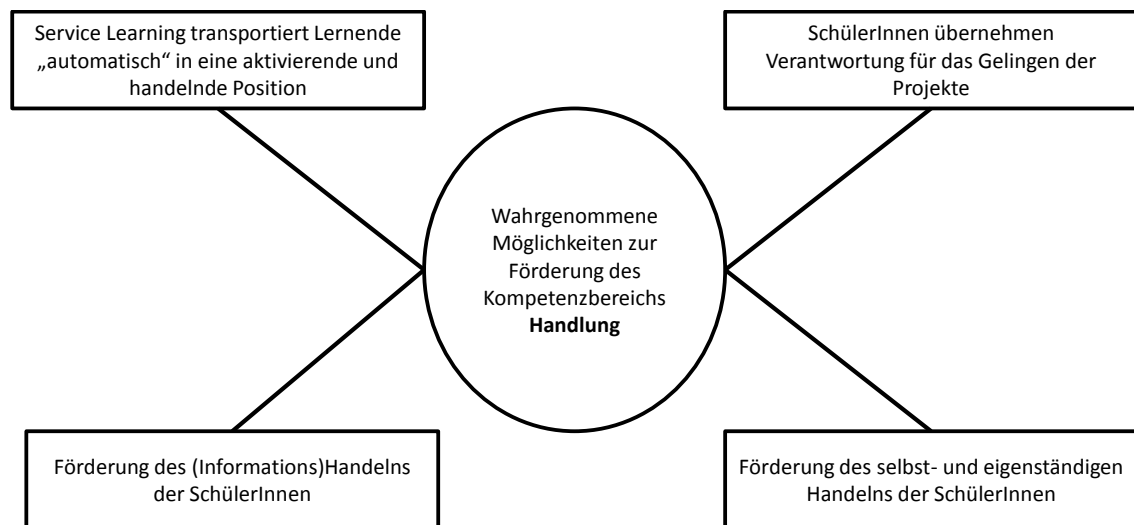


Abbildung 21: Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster der befragten LehrerInnen zur Eignung von Service Learning zur "Förderung des Kompetenzbereichs Handlung" - (eigene Darstellung)

Frau G. antwortet auf die Frage, welche Kompetenzen ihrer Meinung nach innerhalb des Projektes bei ihren SchülerInnen gefördert worden wären mit: „*Handlungskompetenzen, definitiv, weil sie handeln mussten.*“ Sie begründet diese Behauptung weiterführend damit, dass der gegebene Projektrahmen ihre SchülerInnen nahezu automatisch in eine aktivierte und handelnde Position transportiert hätte. Sie verdeutlicht, dass es dabei nicht um ein erzwungenes, sondern freiwilliges und aus einem inneren Antrieb motiviertes Handeln geht. Sie beschreibt, dass sie den Lernenden angemerkt hätte, dass sie sich - in diesem Fall für die Kindergartenkinder - freiwillig hätten einsetzen wollen. Sie zeigt sich begeistert über ihre Beobachtung, dass ihre SchülerInnen von einer passiven abwartenden Haltung in eine aktiv agierende und handelnde Haltung innerhalb der Projekte gewechselt hätten. Sie beschreibt, dass das Verantwortungsgefühl der SchülerInnen für das Gelingen des Projektes und deren Wunsch nach Wertschätzung Triebfedern für die Lernenden gewesen seien:

Frau G.: „*Es war positiv, als sich der Schalter umgeschaltet hat bei denen. Und man gemerkt hat, sie machen das jetzt wirklich für andere und wollen auch die Anerkennung [...]. Die Schüler haben Verantwortung übernommen. Also das merkte man dann nachher schon, wie sie die Verantwortung übernehmen, in ihren Köpfen.*“

An einem anderen Beispiel verdeutlicht Frau G. die Motivation und das Interesse ihrer SchülerInnen für geographische Handlungsfelder - in diesem speziellen Falle die Vermittlung und Bedeutung von Bodenprofilen an Kindergartenkinder - und zugleich, dass

die Bereitschaft zum konkreten (Informations)Handeln⁶⁶ der SchülerInnen auch vom Elternhaus gestützt werden kann (oder muss).⁶⁷

„[...] ein Schüler hat dann auch, nachdem er, er wusste nicht was Humus ist, und wusste nicht, was er mit den Horizonten anfangen sollte, hatte sich immer mehr damit beschäftigt, und dann ist er zu den Fünfern, hat das vorgestellt. Dann hat er sogar noch von zuhause Humus mitgebracht, da haben die Eltern auch noch mitgespielt. Da hat man gemerkt, dass er (...) da ist man doch baff, wenn er sagt, 'Ich hab hier noch mehr Bodenproben und da noch, und ihr könnt da mal dran riechen, man riecht auch den Unterschied' Also da war auch klar, dass die Lernziele erreicht sind.“

Auch andere LehrerInnen betonen die Möglichkeit, innerhalb von Service Learning-Projekten die Bereitschaft zum Handeln bei ihren SchülerInnen fördern zu können.

Frau D.: *„Und dann wollten alle nochmal ein Service Learning-Projekt machen. [...] Das finde ich eigentlich gut, dass da das Interesse besteht etwas machen zu wollen. Und nicht nur so, füttere mich mit Informationen. Also ich werde es auf jeden Fall nächstes Jahr vorantreiben.“*

Andere Lehrkräfte erklären die Förderung des selbst- und eigenständigen Handelns ihrer SchülerInnen als Chance innerhalb von Service Learning-Projekten.

Frau Gr.: *„Einfach, weil die es auch selber machen. Alleine, die entwickeln, müssen eigene Lösungsstrategien entwickeln, um am Ende dann auch irgendwie das Projekt zum Erfolg zu führen.“*

5.3.2 Interpretation der Ergebnisse - Akzeptanzkomponenten

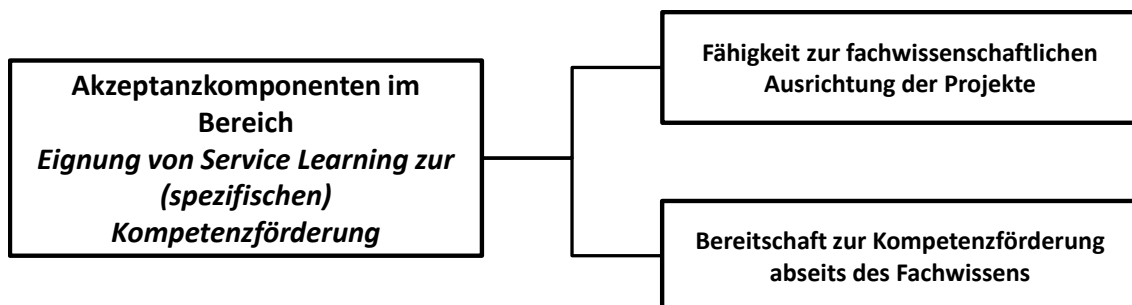


Abbildung 22: Akzeptanzkomponenten im Bereich „Eignung von Service Learning zur (spezifischen) Kompetenzförderung“ - (eigene Darstellung)

⁶⁶ „Bei Handlungen kann man zwischen dem Informationshandeln, dem politischen Handeln und dem Alltagshandeln unterscheiden.“ (DGfG 2012, S. 26)

⁶⁷ „Gleichwohl zielt der Geographieunterricht gemeinsam mit anderen Schulfächern darauf ab die Bereitschaft zum angemessenen Handeln (H3) zu entwickeln. Dabei ist zu bedenken, dass der Einfluss des Unterrichts hier begrenzt ist und dass außerschulische Faktoren, insbesondere das Elternhaus und der Freundeskreis, eine große Rolle spielen.“ (DGfG 2012, S. 26)

5.3.2.1 Akzeptanzkomponente: Fähigkeit zur fachwissenschaftlichen Ausrichtung der Projekte

Die Lehrenden nehmen anscheinend nur dann eine bejahende Haltung gegenüber Service Learning ein, wenn ihnen eine wissensgenerierende Ausrichtung der Projekte gelingt. Daher scheint es für eine positive Bewertung der Unterrichtskonzeption von essentieller Wichtigkeit zu sein, dass die LehrerInnen bei der Planung und Umsetzung der Projekte die fachwissenschaftlichen Inhalte mitdenken und erfolgreich in den Unterrichtsverlauf integrieren. Gelingt es ihnen, diese Herausforderung zu meistern, so beobachten sie sogar im Vergleich zum sonstigen Unterricht einen nachhaltigeren Wissenserwerb bei den Lernenden. Die Wissensvermittlung an die Kooperationspartner nach dem Prinzip des „Lernen durch Lehren“ hat dabei in den Augen der LehrerInnen einen sehr bedeutsamen und unterstützend-katalytischen Effekt auf die Lernerfolge der SchülerInnen. Die Lehrkräfte bewerten Service Learning daher anscheinend dann positiv, wenn es ihnen im Rahmen der Projekte gelingt, ihre SchülerInnen in kooperative Situationen zu transportieren, in denen sie ihr im Unterricht erworbenes Wissen selbstständig anwenden und eigenverantwortlich an andere transferieren können. Lehrende, denen dieser Schritt in der Ausgestaltung der Projekte nicht gelingt, vermissen die Fördermöglichkeiten des Kompetenzbereiches „Fachwissen“ deutlich und nehmen eine eher ablehnende Haltung ein.

5.3.2.2 Akzeptanzkomponente: Bereitschaft zur Kompetenzförderung abseits des Fachwissens

LehrerInnen, die neben der Förderung des Fachwissens auch andere Kompetenzbereiche in den Fokus ihres Geographieunterrichts bringen wollen, bewerten Service Learning in vielerlei Hinsicht als Chance.

Sie sehen beispielsweise großes Förderpotenzial im Kompetenzbereich „Kommunikation“. Insbesondere die Auseinandersetzung mit den außerschulischen Kooperationspartnern scheint in den Augen der Lehrenden die selbstkritische und selbstreflexive Haltung der Lernenden deutlich zu verstärken. Die SchülerInnen bemühen sich mit ungewöhnlich großem Engagement in den außerschulischen, häufig neuen sowie ungewohnten Unterrichtssituationen um eine adressatengerechte und erfolgreiche Präsentation der geographischen Wissensinhalte. Die Akzeptanz der LehrerInnen für Service Learning wird durch dieses bei den Lernenden beobachtete Verhalten deutlich erhöht.

Die befragten LehrerInnen erkennen in der Umsetzung von Service Learning-Projekten zudem zahlreiche Möglichkeiten, die Methodenkompetenz ihrer SchülerInnen fördern zu können. Dabei scheinen insbesondere das Lernen an außerschulischen Lernorten, die projektbezogene Bedarfsrecherche und die damit in Verbindung stehende Anwendung geographischer Methoden der Erkenntnisgewinnung (z.B. Interviews, Kartierungen,

Bodenanalysen) die Lehrenden von den Potenzialen der Unterrichtskonzeption zu überzeugen.

Die LehrerInnen scheinen der Unterrichtskonzeption Service Learning auch dann positiv gegenüberzustehen, wenn sie es für wichtig erachten, ihren SchülerInnen geographische und praxisorientierte Handlungsfelder eröffnen zu können. Insbesondere die Bereitschaft zum (Informations)Handeln scheint dabei in den Augen der Lehrenden durch Service Learning gefördert werden zu können.

In den Äußerungen der LehrerInnen wird jedoch auch deutlich, dass sie nur in einem geringen Maße die Förderung von genuin geographischen Handlungskompetenzen als bedeutsame Stärke von Service Learning-Projekten betrachten. Sie sehen die Unterrichtskonzeption eher als fachunspezifischen Transporter in eine aktivierte, motivierte, oftmals sehr interessierte und gemeinwohlorientierte Arbeitshaltung von Lernenden.

5.4 Die Unterrichtsorganisation innerhalb von Service Learning-Projekten

Die befragten LehrerInnen achten bei der Bewertung und Wahrnehmung einer Unterrichtskonzeption sehr stark auf deren Tauglichkeit für den schulischen Alltag. Sie betonen, dass die Anwendbarkeit und Umsetzung eines Unterrichtsarrangements in Verbindung mit allen Lehrerfunktionen betrachtet werden müsse. Aus dieser Betrachtungsweise heraus entdecken die interviewten Lehrkräfte vielseitige Hemmnisse bei der Umsetzung von Service Learning im Geographieunterricht. Sie berichten von großen Problemen in den Bereichen „Leistung messen und beurteilen“ und dem „Organisieren und Verwalten“ des Unterrichts. Dabei betonen sie insbesondere die Schwierigkeiten bei der Beaufsichtigung der SchülerInnen und der zeitlichen Integration der Service Learning-Projekte in den Schulalltag.

5.4.1 Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster

5.4.1.1 Leistungen messen und beurteilen



Abbildung 23: Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster der befragten LehrerInnen im Bereich "Leistung messen und beurteilen" - (eigene Darstellung)

Herr Ty.: *„Ich hätte auch massive Probleme da jetzt Noten zu geben.“*

Frau V.: *„Zum Bewerten war das natürlich sehr schwierig.“*

Einige der befragten LehrerInnen berichten von massiven Problemen, die in den Projekten erbrachten Leistungen der SchülerInnen beurteilen zu können. Sie begründen dies mit der Offenheit des Unterrichtsarrangements und den großen Zeiträumen, welche die SchülerInnen in Gruppenarbeit verbracht hätten. Sie erläutern, dass ihnen aufgrund dessen eine individuelle und differenzierte Bewertung der Lernenden sehr schwer gefallen sei.

Frau Le.: *„Also ich würde schon sagen, der ein oder andere würde von mir ein plus bekommen, der andere ein Minus, aber ich könnte da jetzt keine Noten vergeben.“*

Auch Herr Wi. stellt sich die Frage wie der kooperierender Lehrer Herr A. *„das macht, da für die Schüler jetzt irgendwie Noten zu vergeben.“* Er sieht, wie auch Herr Ri., die Schwierigkeit, dass bei den erbrachten Leistungen und Kompetenzgewinnen der SchülerInnen *„[...] eben ganz viele Sachen dabei sind, die man nicht so gut messen kann.“*

Frau V. verdeutlicht in ihrer Äußerung, dass sie entweder keinen Weg gefunden hat oder finden wollte, um diese „nicht messbaren“ Schülerleistungen zu dokumentieren und somit im Falle einer erwünschten Notenbegründung in Erklärungsnot geraten wäre: *„Wenn jetzt zum Beispiel einer ankäme und sagen würde, er ist unzufrieden mit seiner Note, ist es natürlich jetzt schwierig da irgendwo zu sagen, ja du hast da aber nichts gemacht oder so.“*

Frau G. konnte dieses Problem für sich lösen, indem sie innerhalb des Projektes schriftliche Übungen schreiben ließ und durch Unterrichtsstunden mit größeren theoretischen Anteilen. Sie konnte auf diese Art und Weise auch die Anbindung des Engagements an das Curriculum sicherstellen.

Frau G.: *„Darum habe ich auch noch eine schriftliche Übung zur Überprüfung geschrieben, um halt den Lernstand festzustellen. Die Entwicklung der Schüler war nicht so leicht ersichtlich, weil man ja wirklich ziemlich schnell ins Projekt eingestiegen ist, und keine Grundlage erst mal hatte, um zu sehen, wo steht jeder Einzelne. [...] Da waren Stunden auch wirklich Theorie, wie teilt man Kräuter ein, etc. Diese Stunden müssen meiner Meinung nach auch wirklich drin sein, damit man lehrplanbezogen arbeitet.“*

Frau D. hat zur Bewältigung der von ihr wahrgenommenen Bewertungsproblematik ein wenig differenzierendes und wohlwollendes Bewertungs“System“ gewählt.

Frau D.: *„Ich habe auch keine vier gegeben in diesem Jahr, weil ich es ungerecht gefunden hätte. Auch die, die sonst so still sind, die haben alle irgendwie etwas geleistet in irgendeinem Bereich. Deswegen haben die alle zweien und dreien als Belohnung für dieses Projekt bekommen.“*

Diese Tendenz zur besseren Note ist in den Äußerungen einiger LehrerInnen festzustellen. Die Lehrenden begründen diese Haltung, indem sie auf das große Engagement der SchülerInnen in den Projekten verweisen. Dies hätten sie bewusst anerkennen, stärken und fördern wollen.

Frau V.: *„Von daher habe ich die, die sich besonders engagiert haben, natürlich noch etwas besser bewertet. Habe die Zwei geben, wo sie sonst vielleicht eine drei gekriegt hätten - weil eben gerade die Stillen sich doch da sehr positiv gezeigt haben.“*

5.4.1.2 Organisieren und Verwalten

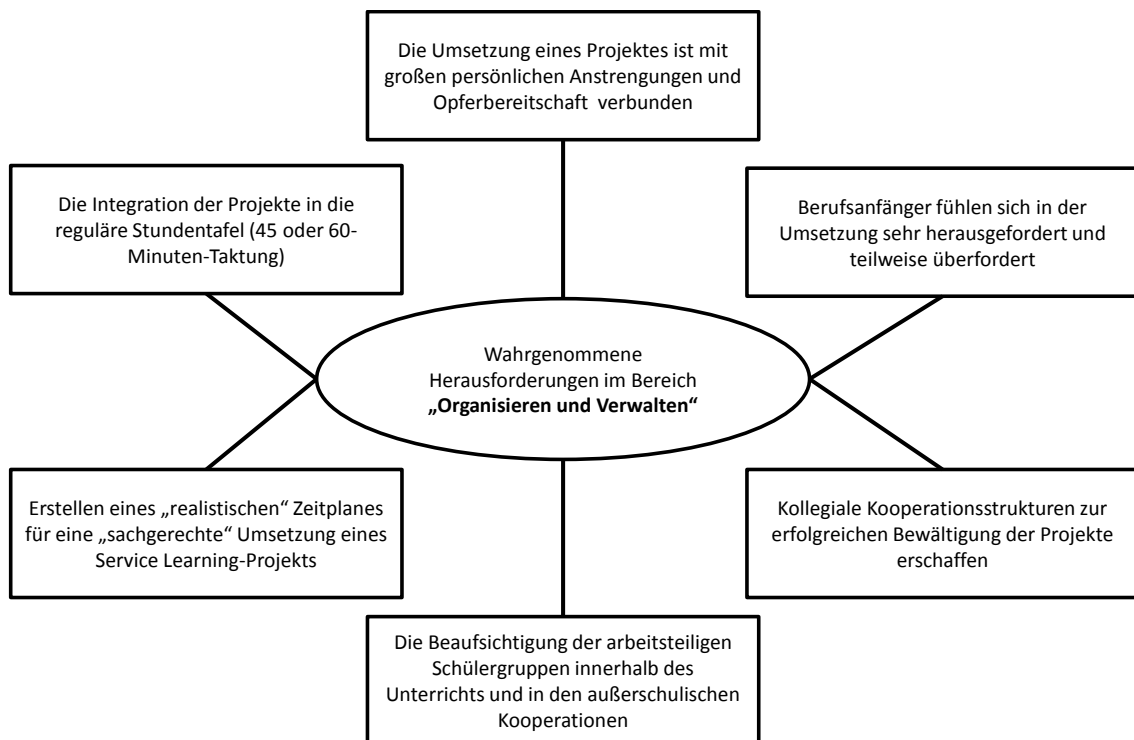


Abbildung 24: Wahrgenommene Herausforderungen der befragten LehrerInnen im Bereich "Organisieren und Verwalten" - (eigene Darstellung)

Herr A.: „*Ich würde Service Learning gerne einsetzen. Aber ich muss wirklich sagen, dass ich da als alleinige Person einen großen Einsatz zeigen muss. Und manchmal fällt es einem auch einfach schwer. Weil wenn man eine volle Stelle hat, mit 28 Stunden, ist dann auch noch Klassenlehrer, und hat dann auch noch sonstige Funktionen wie SV-Lehrer.*“

Viele der befragten LehrerInnen betonen, dass die Umsetzung eines Service Learning-Projektes mit großen Anstrengungen verbunden sei. Sie erklären, dass für die Begleitung eines solchen Unterrichtsarrangements neben den alltäglichen Aufgaben des Schuldienstes ein gewisses Maß an Überwindung und Opferbereitschaft nötig sei, da es „*zeitintensiver als die normale Unterrichtsvorbereitung*“ (Frau R.) sei und „*schon mal Freizeit kostet - das muss man ganz klar sagen.*“ (Herr L.).

Frau R. arbeitet an einer Realschule in einem sozialen Brennpunkt der Stadt Köln. Sie berichtet, dass sie die Umsetzung eines Service Learning-Projektes neben den täglichen Aufgaben - insbesondere als Berufsanfängerin - schlicht überfordere.

Frau R.: „*Und nicht mit einer Klassenleitung zusätzlich. Das ist bei uns in Chorweiler mit viel Arbeit verbunden, weil man diverse Elterngespräche hat, Gespräch mit dem Jugendamt, mit der Schulpsychologin und dem ganzen Trallala.*“

Viele der befragten LehrerInnen erklären, dass sie sich nur schwer vorstellen könnten, derartige Projektarbeit ohne Unterstützung durch KollegInnen erfolgreich und zufriedenstellend zu begleiten.

Herr. A.: *„Man könnte es doch machen, aber es ist doch so, wenn man alleine ist, ist das ein ganz ganz großer Aufwand, gerade bei dem 45-Minuten-Rythmus auch.“*

Frau R.: *„Ich muss sagen, ich sehe das als Einzelkämpfer schwierig zu machen.“*

Einige LehrerInnen berichten, dass sie nur dank der Zusammenarbeit mit den Studierenden das Projekt sinnstiftend ausgestalten oder gar vor einem Abbruch bewahren konnten. Sie erklären, dass die Organisation und Umsetzung dieses offenen Unterrichtsarrangements nur unter Mithilfe der StudentInnen möglich gewesen sei und sich Gelingensbedingungen für die Unterstützung und auch Beaufsichtigung der SchülerInnen nur durch eine kollegiale Kooperation erschaffen ließen.

Frau D.: *„Ohne die Studenten hätte ich mir einen anderen Lehrer suchen müssen.“*

Herr L.: *„Dabei fand ich die Studentinnen auch sehr hilfreich. Das schaffst du nur ganz schwer als Einzelperson im Unterricht [...].“*

Frau R.: *„Also ich glaube einfach die Zeit, die das in Anspruch nimmt, wenn man das alleine machen muss, und nicht eine Kooperation mit Studenten hat. Wie gesagt, mir haben die super viel Arbeit abgenommen. Wenn die nicht da gewesen wären, wäre es wirklich schwierig gewesen.“*

In einem retrospektiven Blick erkennen manche LehrerInnen, dass für eine erfolgreiche Umsetzung der Projekte eine ausführliche und detaillierte Planung sehr bedeutsam sei. Einige berichten, dass sie den Faktor Zeit in der Projektorganisation unzureichend berücksichtigt oder unterschätzt hätten und bei einem zukünftigen Projekt *„auf jeden Fall mehr Zeit einplanen“* (Herr T.) würden. Herr L. erklärt, dass es unabdingbar sei, *„dass man da einfach realistischer kalkuliert, was auf einen zukommt. Realistischer kalkuliert, was parallel noch läuft, gerade bei uns. Prüfungen, Examen und Ähnliches. Da muss man einfach mehr Zeit haben.“*

Frau R. verdeutlicht, dass durch eine verfehlte (zeitliche) Planung der Projekte methodische und für eine „sachgerechte“ Umsetzung von Service Learning bedeutsame Schritte innerhalb der Projekte nicht gegangen werden könnten und diese dadurch deutlich an Wert verlieren würden.

Frau R.: *„Geplant war eigentlich, dass wir dann zum Beispiel Spielplätze uns angucken, da Fotos machen, so selber ein bisschen recherchieren, den Nahraum erkunden. Das hat aber aus zeitlichen Gründen überhaupt nicht geklappt.“*

5.4.2 Interpretation der Ergebnisse - Akzeptanzkomponenten

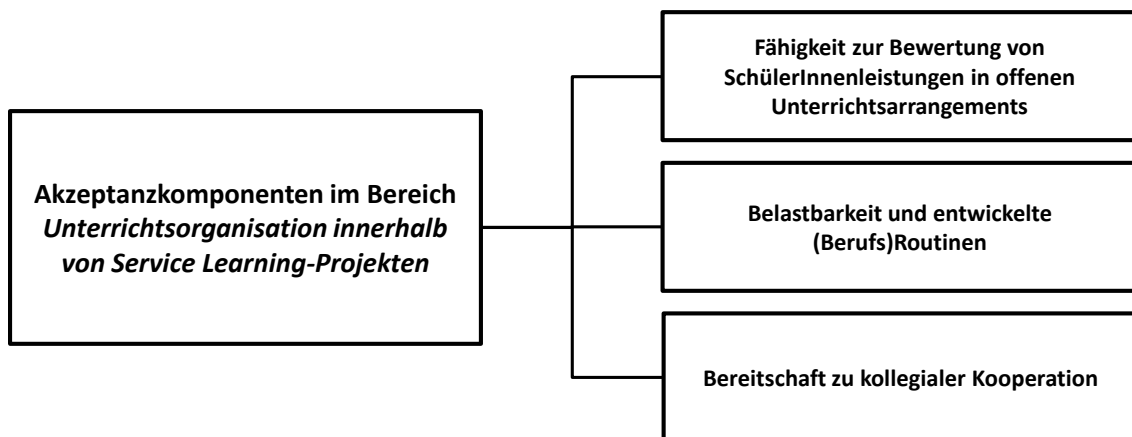


Abbildung 25: Akzeptanzkomponenten im Bereich „Unterrichtsorganisation innerhalb von Service Learning Projekten“ - (eigene Darstellung)

5.4.2.1 Akzeptanzkomponente: Fähigkeit zur Bewertung von SchülerInnenleistungen in offenen Unterrichtsarrangements

Die interviewten Lehrenden messen der Lehrerfunktion „Bewerten“ innerhalb ihrer beruflichen Tätigkeit eine große Bedeutung bei. In ihren Äußerungen betonen sie, dass sie die Qualität einer Lernumgebung auch danach beurteilen, ob sie innerhalb des jeweiligen Arrangements Möglichkeiten einer differenzierten Bewertung der Schülerleistungen erkennen. Folglich scheinen LehrerInnen der Unterrichtskonzeption Service Learning deutlich positiver gegenüber zu stehen, wenn sie die Fähigkeit besitzen oder sich in der Lage sehen, SchülerInnenleistungen in projektorientierten und offenen Unterrichtsarrangements individuell und differenziert zu bewerten. LehrerInnen, die geringere Kompetenzen in diesem Bereich aufweisen und keine geeigneten Instrumente für eine aussagekräftige Bewertung von Schülerleistungen (er)kennen, scheinen hingegen eine eher ablehnende Haltung gegenüber der Unterrichtskonzeption einzunehmen.

5.4.2.2 Akzeptanzkomponente: Belastbarkeit und entwickelte (Berufs)Routinen

Service Learning wird von den befragten Lehrkräften als sehr arbeits- und zeitintensiv bewertet. Ihre Äußerungen zeigen, dass sie sich innerhalb der Projekte vielfach überlastet gefühlt haben. LehrerInnen scheinen somit eine große (berufliche) Einsatzbereitschaft, Stressresistenz und wohlmöglich auch Organisationstalent zu besitzen, wenn sie sich für die Umsetzung eines Service Learning-Projektes entscheiden und somit der Unterrichtskonzeption positiv gegenüberstehen. Jedoch achten die befragten LehrerInnen auch ganz schlicht darauf, ob sich Service Learning mit ihren weiteren beruflichen als auch privaten (alltäglichen) Aufgabenstellungen vereinbaren lässt. Diese Frage haben einige Lehrkräfte deutlich verneint. LehrerInnen entscheiden sich daher vermutlich mit einer größeren Wahrscheinlichkeit für die Umsetzung eines Projektes,

wenn sie für sich und die adäquate Betreuung der Projekte zeitlich-strukturelle Freiräume wahrnehmen.

Weiterführend scheint die Berufserfahrung der Lehrkräfte deren Akzeptanz für Service Learning erhöhen zu können. LehrerInnen, welche in langjähriger Schul- und Unterrichtsarbeit effektive und stressreduzierende Routinen ausgebildet haben, bringen wohlmöglich eine nachhaltigere Motivation und Bereitschaft zur Umsetzung von Service Learning auf. Dem hingegen ist zu vermuten, dass „Neulinge“ oder auch LehrerInnen, die sich bereits mit den „herkömmlichen“ und ohnedies schon sehr herausfordernden Aufgaben des Schulalltags ausgelastet sehen, eher dazu neigen, von Service Learning in ihrem Geographieunterricht abzusehen. Die Persönlichkeitsmerkmale der LehrerInnen als auch strukturell-organisatorische Bedingungen an den jeweiligen Schulen scheinen somit die Wahrnehmung der Lehrenden maßgeblich zu beeinflussen. Sie sind folglich für die (positive) Bewertung von Service Learning äußerst bedeutsam.

5.4.2.3 Akzeptanzkomponente: Bereitschaft zu kollegialer Kooperation

Die Interviews zeigen deutlich, dass LehrerInnen, die sich als „Einzelkämpfer“ in der Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben verstehen und auch in dieser Arbeitshaltung Service Learning-Projekte umsetzen, an ihre Belastungsgrenzen stoßen. Eine adäquate Betreuung der SchülerInnen(gruppen), die Kontaktaufnahme und -pflege mit den außerschulischen Kooperationspartnern sowie die Beaufsichtigung der Lernenden scheint, den Aussagen der Lehrkräfte zufolge, nur durch kollegiale oder externe Unterstützung langfristig möglich zu sein. Es ist folglich zu vermuten, dass LehrerInnen der zeit- und arbeitsintensiven Umsetzung von Service Learning-Projekten mit einer größeren Akzeptanz gegenüberreten, wenn sie die Bereitschaft und den Willen dazu mitbringen, sich in ihren unterrichtlichen Vorhaben Beihilfe zu holen. Sicherlich mag es auch unter den rein eigenverantwortlich handelnden Lehrkräften erfolgreiche Ausnahmen geben, doch betonen die befragten LehrerInnen deutlich, dass sie für die erfolgreiche Umsetzung eines zukünftigen Projektes auf kollegiale Unterstützung angewiesen seien und eine solches Projekt als Alleingänger nicht initiieren würden.

5.5 Die subjektiven Lerntheorien der LehrerInnen

Die befragten LehrerInnen leiten die Unterrichtsqualität eines Lehr-Lern-Arrangements aus ihren persönlichen Überzeugungen ab, wie, wo und womit die SchülerInnen am erfolgreichsten lernen. Sie lassen sich in ihrer Wahrnehmung und Bewertung von Service Learning durch ihre subjektiven Lerntheorien leiten und offenbaren dabei differenzierte Perzeptionsmuster.

5.5.1 Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster

Die befragten LehrerInnen zeigen in ihren Wahrnehmungs- und Bewertungsmustern, welche ihrer Lerntheorien ihrer Meinung nach positiv mit Service Learning korrelieren.

5.5.1.1 Lernen durch Lehren

Frau D.: *„Irgendwie bleibt bei denen mehr hängen, wenn Sie sich damit selber beschäftigen und es sich überlegen, wie sie es anderen beibringen. Dann hat das auch einen höheren Merkwert sozusagen.“*

Herr L.: *„Und gerade dadurch, dass sie das erarbeitet haben und anschließend nochmal in diesem Rahmen präsentiert haben - über das normale innerhalb der Klasse präsentieren hinaus - ist es auch nochmal zusätzlich verfestigt und gesichert worden.“*

Viele der befragten LehrerInnen zeigen sich überzeugt, dass ihre SchülerInnen durch eine Wissensweitergabe oder -vermittlung an andere erfolgreicher lernen. Sie erläutern, dass die eigenverantwortliche Auseinandersetzung und das selbstständige Entwerfen von Lehrstrategien, den Lernenden dabei helfen, Unterrichtsinhalte leichter zu internalisieren. Herr A. sieht in dem *„anderen etwas beibringen“* zusätzlich die Chance einer erfolgreichen Motivation seiner SchülerInnen. Einige LehrerInnen haben aus diesen Überzeugungen heraus in ihre Service Learning-Projekte das Unterrichtskonzept des *„Lernen durch Lehren“* integriert. Sie erläutern, dass durch *„das Anwenden und das den anderen erklären, was man im normalen Unterricht ja nicht unbedingt hat“*, ihre SchülerInnen *„wirklich einen Schritt weiter denken und es verstehen müssen, um es Jüngeren erklären zu können“* (Frau G.). Frau D. glaubt, dass ihre SchülerInnen die oftmals notwendige didaktische Reduktion der zu vermittelnden Wissensinhalte in den außerschulischen Engagements deutlich ernster nehmen und in dieser Arbeitshaltung erfolgreicher lernen.

Frau D.: *„Die wollten auch unbedingt, dass es grundschulgerecht ist.“*

Sie erläutert, dass sie zusätzlich der Annahme sei, dass eine Handlungs- und Produktorientierung innerhalb von *„Lernen durch Lehren“* einen nachhaltigeren Wissenszuwachs für die SchülerInnen mit sich brächte.

Frau D.: *„Und wenn die Schüler vielleicht einen Globus gebastelt hätten, und das nochmal in der Grundschule erklärt hätten, dann wüssten sie das wahrscheinlich heute noch.“*

5.5.1.2 Lernen durch Erfahrung und direktes Feedback

Die LehrerInnen glauben, dass ihre SchülerInnen in den Aufeinandertreffen mit den Kooperationspartnern im Gegensatz zum Regelunterricht *„auch wirklich aus ihren Fehlern gelernt haben.“* (Frau G.)

Frau G.: *„Ich finde das machen sie im Klassenverband nicht unbedingt. Da machen sie alle dieselben Fehler und da fallen die Fehler dann nicht auf.“*

Die Lernenden erhalten somit aus Sicht der Lehrenden eine sehr bedeutsame Rückmeldung von den Kooperationspartnern auf ihre Selbst- und Produktpräsentationen und ihre eigens entworfenen Lehr- und Vermittlungsarrangements. Einige LehrerInnen bewerten diese Form des Lernens als sehr bedeutsam, nehmen eine größere Selbstreflexivität und Selbstkritik bei ihren SchülerInnen in diesen Lehr-Lern-Situationen wahr. Sie bewerten dies für den Lernzuwachs der Lernenden als sehr förderlich.

Frau G.: *„Und sie mussten auch zum Beispiel feststellen, wirklich mal besser feststellen, wie es ist, wenn man etwas langweilig gestaltet, dass da keiner mehr zuhört. Und das was sie untereinander auch nicht wirklich kritisieren, oder bemerken. Nur wenn das Kindergartenkind nicht mehr zugehört hat, dann waren die Schüler auch ein bisschen geknickt, so: Das hat die Kindergartenkinder total gelangweilt gestern, weil da keine Bilder drauf waren.“*

Herr T. beschreibt, dass er bereits innerhalb der Präsentationen der SchülerInnen selbst-reflexive Lernprozesse beobachten konnte, die er auf ein Lernen aus Erfahrung zurück-führt:

„Und die ersten beiden Gruppen, da waren die Grundschüler einfach wahnsinnig gehemmt. Da ging das nur verbal, die Erläuterung der Aufgabe an die Grundschüler: `Macht das, verteilt das bitte so und so`. Die haben sich gar nicht richtig getraut das zu machen. Dann hat die Gruppe nachher, dann ist unsere Schülerin dann hingegangen und hat das mal vorgemacht. `Hier so, nehmt mal das, und das und das, so könnt ihr das` Die haben das quasi nicht nur erklärt, sondern es auch hingelegt. Und dann nochmal ein bisschen später haben sie denen die Pakete direkt in die Hand gegeben, die konnten dann gar nicht anders. Das heißt, bei dieser Gruppe hat so richtig eine Entwicklung stattgefunden. `O.k., denen fällt das jetzt schwer, die sind gehemmt - was kann ich jetzt machen, um dem entgegenzuwirken?`“

5.5.1.3 Eigenverantwortliches Lernen

Herr T.: *„Ich glaube nicht nur inhaltlich haben die etwas mitgenommen, sondern die haben auch gesehen, dass die eine gewisse Verantwortung hatten. Also, die haben das Thema mal komplett in ihrer 4-er oder 5-er Gruppe alleine erarbeitet. Wir haben denen auch nicht noch reingeredet, wir haben denen höchsten gesagt, guckt nochmal da, das passt nicht ganz so. Die haben das komplett alleine gelernt und ich fand, dadurch auch sehr eigenverantwortlich gelernt. Ich glaube, dass es vielen ganz gut getan hat es nicht in so einem engen Rahmen zu machen.“*

Einige LehrerInnen zeigen sich überzeugt, dass das gehobene Maß an Eigenverantwortlichkeit, welches sie in Service Learning-Projekten an die SchülerInnen übertragen ha-

ben, den SchülerInnen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und beim Einüben des eigenständigen und unabhängigen Lernens behilflich sein kann. Sie glauben, dass sie als (zurückhaltender) Lernbegleiter, der *„sich nicht zu viel einmischt“* (Frau D.), den SchülerInnen die Chance zu nachhaltigen Selbstwirksamkeitserfahrungen innerhalb der Projekte eröffnen können.

Frau Thü.: *„Mir bleibt dieses Erlebnis mit der Gruppe, die sich das tatsächlich selbst überlegt hat, wie sie das präsentiert und es so viel besser präsentiert hat, und auch so stolz war. Also, da hat man wirklich Produktstolz gesehen. Die haben allen erzählt, wir haben das selbst gemacht, und wir haben uns das selbst überlegt, und so und so war unser Plan.“*

Auch Frau D. glaubt, dass *„je mehr die Schüler selber entscheiden, umso eher werden sie es alleine umsetzen. Denn wenn sie sich für etwas entschieden haben, dann machen sie das auch.“* Sie betont weiterführend, dass ein auf den SchülerInneninteressen basierendes Lernen, die Motivation der SchülerInnen positiv beeinflussen würde und für eine Aktivierung und Bereitschaft zur Eigenverantwortlichkeit der Lernenden maßgeblich sei.

Frau D.: *„Wenn ich aber von oben sage, hier, jetzt macht ihr das und das, ihr untersucht jetzt Bäche und schickt das ans Umweltamt. (gähnt) Langweilig! Ja, mehr auf die Schülerinteressen schauen und nicht auf den Lehrplan.“*

Frau Thü. ist der Überzeugung, dass die SchülerInnen ihr Potenzial erst dann in vollem Ausmaße entfalten können, wenn die Lehrkräfte nicht als direkte Kontroll- und Bewertungsinstanz die Lehr-Lern-Prozesse innerhalb der Projekte *„überwachen“*. Sie hat beobachtet, dass ihre SchülerInnen *„die Inhalte wirklich viel besser vor den Grundschulern wiedergegeben haben, wenn wir nicht in der Nähe waren, oder auch Sie ganz in Ruhe gelassen haben.“* Aus dieser Erfahrung heraus möchte sie den SchülerInnen in Zukunft mehr Raum zur Eigenverantwortlichkeit lassen.

5.5.2 Interpretation der Ergebnisse - Akzeptanzkomponenten

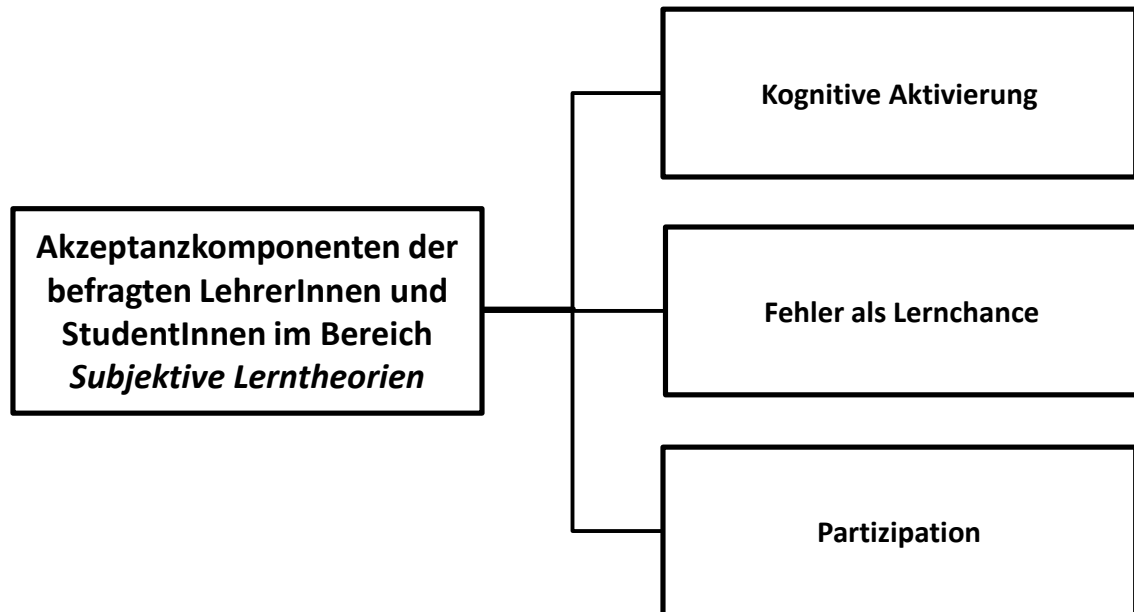


Abbildung 26: Akzeptanzkomponenten für Service Learning der befragten LehrerInnen und StudentInnen im Bereich „Subjektive Lerntheorien“ - (eigene Darstellung)

5.5.2.1 Akzeptanzkomponente: Kognitive Aktivierung

LehrerInnen, die davon überzeugt sind, dass es herausfordernder Lernaufgaben bedarf, um die SchülerInnen bei einer tiefen und nachhaltigen Verarbeitung von Lerninhalten erfolgreich begleiten zu können, scheinen Service Learning mit einer positiven Grundhaltung gegenüberzustehen. Sie erkennen in der Unterrichtskonzeption die Möglichkeit, den Lernenden anspruchsvolle und von Eigenverantwortlichkeit geprägte Lernräume anbieten zu können, die zu einem autonomen und selbstgesteuerten Lernen auffordern und somit ein erfolgreiches Lernen unterstützen können.

Viele LehrerInnen glauben diesen stark selbstbestimmten Lernweg durch das Prinzip des „Lernen durch Lehren“ methodisch unterlegen zu können. Sie sehen in dem damit in Verbindung stehenden spezifischen Auftrag, die erarbeiteten Unterrichtsinhalte aktiv für die außerschulischen Kooperationspartner zu reorganisieren und die Wissensinhalte didaktisch und adressatengerecht zu reduzieren, eine wirkungsvolle Unterstützungsmaßnahme für die Lernenden.

Zudem scheinen LehrerInnen eine große Akzeptanz gegenüber Service Learning aufzubringen, wenn sie es für bedeutsam halten, dass ihre SchülerInnen ihre Lehr- und Lernerfahrungen aktiv reflektieren und die Strategien und Vorgehensweisen des Lehrens und Lernens konstruktiv hinterfragen und diskutieren. Sie glauben, dass das Lernen im sozialen Austausch und die Artikulation und Reflexion der Service-Erfahrungen die Verarbeitungstiefe von Lerninhalten bei den SchülerInnen erhöht.

5.5.2.2 Akzeptanzkomponente: Fehler als Lernchance

LehrerInnen scheinen eine erhöhte Akzeptanz gegenüber Service Learning aufzuweisen, wenn sie vermeintliche Fehler als eine Lernchance verstehen und davon überzeugt sind, dass SchülerInnen in spezifischen Lernarrangements erfolgreicher lernen, wenn sie sich dort ausprobieren und entdeckend Fehler machen dürfen. Lehrende, die der Meinung sind, dass SchülerInnen auch Schutz- und Schonräume zum Üben und Fehlermachen benötigen, um Lösungen und Erkenntnisse innerhalb eines individuellen Lernprozesses entdecken zu dürfen, sehen in der Unterrichtskonzeption und insbesondere in den Kontakten zu den außerschulischen Kooperationspartnern eine große Lernchance. LehrerInnen, die sich als Lernbegleiter zurücknehmen können und nicht sich selbst, sondern die Erfahrung der SchülerInnen als entscheidendes Korrektiv für deren Lernerfolg betrachten, scheinen Service Learning als sehr geeignetes Lernfeld wahrzunehmen. Sie erkennen insbesondere dann markante Lernfortschritte bei den Lernenden, wenn sie sich zurückgenommen haben und die SchülerInnen aus einer unauffälligen Position heraus beobachtet haben.

Die Äußerungen der Lehrenden lassen zusammenfassend die Vermutung zu, dass die SchülerInnen in ihren Engagements nicht durch Leistungsangst gehemmt, sondern vielmehr durch die wertschätzende und anerkennende Haltung der Kooperationspartner in einem lernförderlichen Klima mutiger werden. Viele der befragten LehrerInnen haben ähnliche Prozesse in ihren Projekten beobachtet und begrüßen dies in Hinblick auf die Lernerfolge ihrer SchülerInnen sehr. Dem hingegen ist zu vermuten, dass LehrerInnen, die den Unterricht als fortwährende Leistungssituation betrachten, Service Learning mit einer eher ablehnenden Haltung gegenüberzutreten werden.

5.5.2.3 Akzeptanzkomponente: Partizipation

LehrerInnen scheinen Service Learning-Projekte positiv zu bewerten, wenn sie der Überzeugung sind, dass größere Partizipationsmöglichkeiten und eine hohe Eigenverantwortlichkeit im Unterricht, den Lernerfolg der SchülerInnen positiv beeinflussen können. Dementsprechend scheinen Lehrende die Umsetzung von Service Learning-Projekten zu befürworten, wenn sie die Meinung vertreten, dass eine Öffnung des Unterrichts für die Ideen, Bedürfnisse und Interessen der SchülerInnen, den Kompetenzzuwachs der Lernenden unterstützt. Insbesondere die Lernmotivation der Lernenden scheint für die LehrerInnen bei der positiven Bewertung von Service Learning von großer Bedeutung zu sein. Diese nehmen sie innerhalb der Projekte in einer vergleichsweise deutlich gesteigerten Form wahr (vgl. Kapitel 5.2.1.2), woraus sie im nächsten Schritt positive Effekte für die Lernerfolge ihrer SchülerInnen ableiten.

5.6 Das Arbeiten und Lernen in außerschulischen Kooperationen

Das Arbeiten der Lehrenden und Lernen der SchülerInnen in außerschulischen Kooperationen kann als spezifisches Charakteristikum von Service Learning bezeichnet werden. Alle Befragten haben es zu einem bedeutenden Thema innerhalb ihrer Projekte erklärt und dabei unterschiedlichste Möglichkeiten und Hemmnisse identifiziert.

5.6.1 Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster

5.6.1.1 Wahrgenommene Möglichkeiten in den außerschulischen Kooperationen

Insbesondere die befragten LehrerInnen, welche im Rahmen ihrer Projekte mit anderen Schulen und Schulformen kooperiert haben, zeigen sich in der Bewertung ihrer außerschulischen Zusammenarbeit sehr zufrieden. Sie berichten, dass sowohl die SchülerInnen beider Schulen als auch die Institutionen von der Kooperation profitiert hätten. Herr T. wollte beispielsweise innerhalb seines Service Learning-Projektes ganz bewusst *„den Kontakt zu den Grundschulen verbessern“*, um *„mit den Lehrern und mit der Schule nochmal mehr zu kooperieren.“* Er verspricht sich dadurch, unabhängig von einer erfolgreichen Vermittlung der Unterrichtsinhalte, eine engere Bindung der GrundschülerInnen und derer betreuenden LehrerInnen an seine weiterführende Gesamtschule:

„Finde ich eigentlich genial, so etwas zu machen.“

Er erklärt weiterführend, dass er diese erwünschten Effekte in seiner Kooperation tatsächlich erzielt habe, weil im Nachklang an das durchgeführte Projekt die kooperierende Grundschullehrerin berichtet habe, *„dass da einige Kollegen sind, die mit den Hufen scharren und eigentlich auch mal vorbeikommen wollen. Deshalb wollen wir das im nächsten Schuljahr fortsetzen.“* Er begründet diese positive Resonanz damit, dass *„die Lehrerin total begeistert war. Sie ist rund gegangen und war fast sprachlos, weil deren Klasse im Unterricht wohl unruhig ist“* und sie nun feststellen durfte, dass es innerhalb der Kooperationssituationen *„einfach wahnsinnig ruhig war. Es war einfach (...) man kann es gar nicht richtig beschreiben, es war eine extrem friedliche, konzentrierte Atmosphäre.“* Herr T. nimmt an, dass die Lehrerin aus dieser positiven Erfahrung heraus, Werbung für Service Learning und eine weiterführende Kooperation gemacht habe.

Frau G. berichtet, dass ihre Kooperation *„mit dem Kindergarten gut funktioniert hat“* und erklärt dies damit, dass *„die das eh auch vorhatten, ein Kräuterbeet anzulegen im Sommer - jetzt irgendwann.“* Sie zeigt sich darüber erfreut, dass sie einen Kooperationspartner finden konnte, dessen Bedarf mit dem Angebot ihres Service Learning-Projektes übereinstimmte. Dies habe ihrer Meinung nach die Kooperation deutlich vereinfacht und die Stärken von Service Learning und des außerschulischen Lernens erst zur Entfaltung kommen lassen.

Frau R. verdeutlicht, dass die außerschulische Kooperation ihre SchülerInnen in authentische und lebensnahe Situationen transportiert habe, von denen die Lernenden deutlich profitiert hätten.

„Weil das für die einfach eine neue Erfahrung war, dass sie da etwas in dem Altenzentrum gemacht haben, nicht nur hier in dem Klassenraum waren, sondern auch mal rausgegangen sind, mal rausgekommen sind, andere Menschen gesehen haben, von anderen auch ein positives Feedback bekommen haben.“

Sie berichtet weiterführend von einer konkreten Situation fernab jeglicher geographischer Inhalte, die sie für den Lernzuwachs ihrer SchülerInnen jedoch als sehr bedeutsam bewertet.

„Also, mir fällt jetzt eine Situation ein, wo wir draußen im Park waren und eine alte Dame im Rollstuhl sich eine Zigarette anmachte, eine rauchte, aber todkrank ist, was sie vorher auch erzählt hatte. Und die Schüler kamen dann zu mir und meinten: ‚Warum raucht die denn, die ist doch ganz krank?‘ Die haben auch nicht gesehen (...) die hatte ihr Leben gelebt, ne? Die war eh kurz vor dem Sterben, auch wenn das hart klingt. Warum man da aufs Rauchen verzichten sollte? Solche Sachen.“

Sie sagt, es seien die nahen und persönlichen Kontakte, an denen die SchülerInnen unverkennbar dazu gewonnen hätten und fügt ergänzend hinzu, dass die Zusammenarbeit auch den Kooperationspartnern und BewohnerInnen des Altenheims *„total viel gegeben hat. [...] Die Senioren haben sich sehr darüber gefreut. Eine hat auch angefangen zu weinen, weil die auch nicht mehr so viele Angehörige hat.“* Sie glaubt, dass insbesondere auf der sozialen und emotionalen Ebene wertvolle Lernprozesse bei den Lernenden durch das Service Learning-Projekt initiiert wurden und somit für die SchülerInnen ein Fenster mit Blick in eine (vielleicht) fremde, aber bedeutsame außerschulische Realität geöffnet worden sei.

5.6.1.2 Wahrgenommene Hemmnisse in den außerschulischen Kooperationen

Frau Gr.: *„Diese Findung am Anfang ist sicherlich immer schwierig - dass man adäquate Servicepartner findet, auf die man sich verlassen kann. [...] Also verlässliche Partner, irgendwie.“*

Herr Sou.: *„Der erste Kooperationspartner, den wir ins Auge gefasst hatten, erwies sich dann aber als nicht sonderlich zuverlässig.“*

Einige der Befragten beschreiben die Schwierigkeit, einen (verbindlichen) Kooperationspartner zu finden. Sie verdeutlichen in ihren Aussagen, dass neben der Zuverlässigkeit der Partner vor allem kommunikative Probleme und Interessenskonflikte weitere Hemmnisse bei der Initiation oder späteren Umsetzung der Projekte nach sich gezogen hätten.

Frau G.: *„Ja, es war schwierig einen Kooperationspartner zu finden, weil die meisten irgendwelche Baumaßnahmen gerade hatten. Und dann: `Nee, sie möchten das nur, mit pädagogischem Hintergrund haben. Das war ganz komisch. Die haben das halt nicht gesehen, dass da auch eine pädagogische Absicht hinter steht, sondern waren halt der Meinung, da kommen ein paar Kinder und machen mir meine Kindergartenkinder ganz unruhig.“*

Während bei Frau G. die Vermittlung und Kommunikation der potentiellen Projekthalte und -intentionen die Kooperationspartnerfindung erschwert hat, wurde bei Herrn Al. das Unverständnis eines (möglichen) Kooperationspartners für die Bedürfnisse der Schulklasse zu einer bedeutsamen Schwierigkeit. Der Kooperationspartner zeigte sich schlicht blind und ignorant für die Belange des Lehrers und der Lernenden.

Herr Al.: *„Also, das hatte diesen Charakter, bei diesem "Hallo Nachbar" - nach dem Motto, wir sammeln einmal gemeinsam Müll mit den Schülern und unterstützen deren Projekte, die schon alle laufen, aber die wollten uns nicht wirklich einbinden. Das war das Problem. Wir haben viel vorgeschlagen, aber die haben überhaupt nicht darauf gehört, was wir eigentlich wollen. Dass wir Unterricht dazu machen müssen usw., das kam denen überhaupt nicht richtig in den Sinn. Also, das war unheimlich schwierig.“*

Neben diesen Herausforderungen stellt die zeitliche Koordination der Projekte eine Problemstellung in der Zusammenarbeit zwischen Schulklasse und Service-Partner dar. So berichtet Frau G. von fehlenden zeitlichen Schnittmengen zwischen ihren Unterrichts- und den Öffnungszeiten des Kindergartens, was eine Zusammenkunft deutlich erschwert hätte. Desgleichen stellte sie Ungeduld beim Kooperationspartner fest, wenn das Projekt nicht im erwarteten Tempo voranschritt.

Frau G.: *„Ich glaube, dass es mit der Kooperation mit außerschulischen Partnern schwierig ist. Weil das bedingt halt eine Zeit, die sehr schwer zu organisieren ist. Weil auch die Zeiten vom Kindergarten andere waren, als bei uns. Die Betreuerin war immer nur bis um eins da. Ich hatte aber die Klasse nur an einem Tag vormittags. Das hat nicht hingehauen. Die Schüler wären zwar auch nachmittags mal hingegangen. Aber dann schlafen die Kindergartenkinder. Das ist immer schwierig.“*

Sie berichtet jedoch, dass sie dieses Problem erfolgreich lösen konnte, indem *„man ständig im Kontakt stand. `Wie weit sind wir jetzt ungefähr?` Dann hatten wir Termine, dann musste etwas verschoben werden. Aber so hat es gut geklappt mit dem Kindergarten.“*

Frau R. berichtet hingegen von einer ganz anderen Herausforderung. Ihr ist aufgefallen, dass sie im Rahmen ihrer außerschulischen Kooperation, phasenweise die Kontrolle über ihre Lerngruppe verloren habe und unerwünschtes Schülerverhalten die Zusammenarbeit mit dem Altenheim negativ beeinflusst hätte.

Frau R.: „Schön ist, dass sie unbefangen und ohne Hemmungen zu den Senioren hingegangen sind. Jedoch ist das in einer Situation, von der ich nachher erfahren habe, halt auch mal gekippt. Wo sich dann wieder zeigt, dass meine Schüler ein grenzenloses Verhalten haben. Zum Beispiel hat eine Schülerin im Interview eine Seniorin gefragt, wann sie denn ihre Jungfräulichkeit verloren hätte. (lacht) Und das muss ich sagen, empfinde ich auch als Herausforderung, weil mich das auch recht schockiert hat, muss ich sagen.“

5.6.2 Interpretation der Ergebnisse - Akzeptanzkomponenten

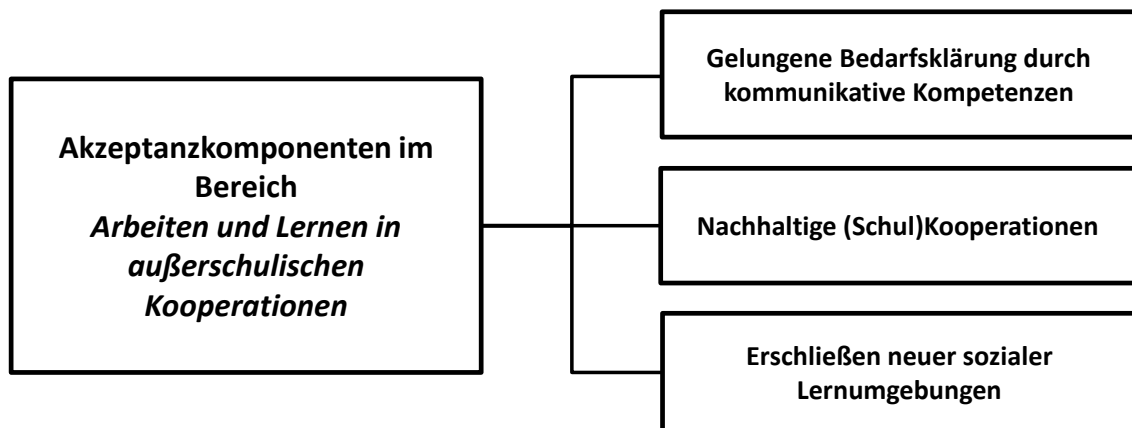


Abbildung 27: Akzeptanzkomponenten im Bereich „Arbeiten und Lernen in außerschulischen Kooperationen“ - (eigene Darstellung)

5.6.2.1 Akzeptanzkomponente: Gelungene Bedarfsklärung durch kommunikative Kompetenzen

Anscheinend stehen LehrerInnen der Unterrichtskonzeption Service Learning in einer positiven Grundhaltung gegenüber, wenn es ihnen in der Auseinandersetzung mit einem potentiellen Kooperationspartner gelingt, Ziele und Intentionen ihres Projektes transparent zu machen und mit den Bedürfnissen des Service-Partners adäquat abzustimmen. Es ist anzunehmen, dass Lehrkräfte, die sich an dieser Stelle, bei der „Geburt“ eines Service Learning-Projektes, um Klarheit und die Reduktion von Interpretationsspielräumen bemühen, anschließend bejahend und befürwortend auf ihren Unterricht zurückblicken. Die Äußerungen einiger LehrerInnen lassen vermuten, dass Projekte, die bewusst als „Win-Win-Situation“ ausgestaltet und auch in ihrem Verlauf durch fortwährende Kommunikation immer wieder dorthin korrigiert wurden auf eine vergleichsweise größere Zufriedenheit aller Beteiligten stoßen. Kommunikative Kompetenzen, Offenheit und auch der Mut „Nein“ zu sagen scheinen dementsprechend für einen erfolgreichen und befriedigenden Projektverlauf auf beiden Seiten von großer Bedeutung zu sein.

5.6.2.2 Akzeptanzkomponente: Nachhaltige (Schul)Kooperationen

LehrerInnen und außerschulische Service-Partner stehen Service Learning scheinbar eher befürwortend gegenüber, wenn sie eine auf Nachhaltigkeit angelegte Kooperation anstreben. Es ist zu vermuten, dass sie sich deutlicher und mit größerer Motivation um funktionierende Kooperations- und Kommunikationsstrukturen bemühen, als dies Kollegen tun, die lediglich eine singuläre und befristete Zusammenarbeit anstreben. Die gemeinsam erschaffene Transparenz und Zielklarheit bei der Planung der Projekte und die daraus resultierende hohe Qualität, lässt die Service-PartnerInnen und LehrerInnen eine positive Grundhaltung gegenüber Service Learning einnehmen. Dies motiviert sie anscheinend auch dazu, ähnlich gelagerte Projekte in Zukunft erneut angehen zu wollen. In den Interviews zeigten sich in diesem Zusammenhang insbesondere die Kooperationen zwischen (unterschiedlichen) Schulen und Schulformen als erfolgreich. So scheinen beispielsweise Service-Angebote von älteren für jüngere Jahrgangsstufen erfolgreich koordiniert und von den Verantwortlichen betreut werden zu können. Es ist zu vermuten, dass curriculare Schnittmengen als auch das Arbeiten und Lernen in nahezu identischen Zeitfenstern die Kooperation vereinfachen. In dem speziellen Fall einer Kooperation von weiterführender Schule und Grundschule erkennen die LehrerInnen den zusätzlichen Vorteil, Werbung für sich und ihre Schule machen zu können, um potentielle SchülerInnen an ihre Schule „locken“ zu können.

5.6.2.3 Akzeptanzkomponente: Erschließen neuer sozialer Lernumgebungen

LehrerInnen scheinen Service Learning mit einer positiven Grundhaltung gegenüber zu stehen, wenn sie ein Lernen in fremden Sozialräumen für ihre SchülerInnen als wertvoll erachten. Sie erkennen in der Unterrichtskonzeption eine Möglichkeit, die SchülerInnen durch die gemeinwohlorientierten Kooperationen in außerschulische Alltagsrealitäten transportieren zu können und betonen in diesem Zusammenhang insbesondere die Potenziale einer Begegnung und Kommunikation der Lernenden mit unbekanntem Menschengruppen. Sie sehen in dem kooperativen Format von Service Learning eine im Vergleich zum sonstigen Unterricht außergewöhnliche und sehr bedeutsame Gelegenheit, den SchülerInnen bei der Erweiterung ihres sozial(räumlich)en Horizonts und dem Abbau von Berührungspunkten behilflich sein zu können.

5.7 Die LehrerInnenrolle innerhalb von Service Learning-Projekten

Die LehrerInnen nehmen sich im Vergleich zur Arbeit in ihren gewohnten Lehr-Lern-Arrangements innerhalb von Service Learning-Projekten in anderen, neuen Rollen wahr. Die Bewertung dieses Rollenwechsels divergiert bei ihnen stark. Sie scheint in direkter Abhängigkeit zum eigenen Selbstverständnis als LehrerIn und der eigenen Interpretation der LehrerInnenrolle zu stehen.

<p>Durch LehrerInnen wahrgenommene Rollen</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">Coach</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">Berater</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">Lernbegleiter</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">Organisator</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">Strukturierer</div> </div>	
<p>Bewertung dieser Rollen durch LehrerInnen</p>	<p>Möglichkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verantwortung an SchülerInnen abgeben können • Entlastung empfinden • SchülerInnen LehrerInnenrolle erleben lassen • Selbsterfahrungen in unbekannter Rolle machen • Vergleichsweise größere Freude und Erfüllung im Unterricht 	<p>Herausforderungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verlassen der gewohnter (Lehrer)Rollen • Zurückfallen in alte Rollenmuster (LehrerInnen + SchülerInnen) • Rollenwechsel als zusätzliche Arbeitsbelastung empfinden • Lehrerrolle in Service Learning-Projekten entspricht nicht dem (Selbst)Verständnis als LehrerIn

Abbildung 28: Wahrgenommene Rollen in Service Learning-Projekten und deren Bewertung durch die Lehrkräfte - (eigene Darstellung)

5.7.1 Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster

Frau D.: *„Coaching war das eher als Lehre.“*

Frau R.: *„Letzte Woche [...], da haben wir noch einmal eine Feedbackrunde gemacht, da bin ich wieder in diese Lehrerrolle reingekommen, vorher war das wirklich eher begleitend.“*

Herr T.: *„Größtenteils, war ich der Organisator. Ich habe natürlich auch Sachen angeboten.“*

Die Lehrkräfte beschreiben ihre Rolle innerhalb der Projekte relativ einheitlich. Sie nehmen sich als Lern- und Lehrbegleiter wahr, als Unterstützer oder auch als „Coach“. Sie erklären, dass ihre Handlungen innerhalb der Projekte mehr einem „Angebot machen“ als klaren Vorgaben geglichen habe. Einige betonen, dass ein (Vor)Strukturieren oder gemeinsames Kategorisieren von Wissensinhalten unumgänglich sei, jedoch mit zunehmendem Alter und steigendem Leistungsstand der SchülerInnen reduziert werden könne.

5.7.1.1 Rollenverständnis

Herr T.: *„Ich finde das gut, dass die Schüler auch mal gesehen haben, was das überhaupt für eine Anstrengung ist hier anderthalb Stunden, also zwei Schulstunden, zu stehen und anderen etwas beizubringen.“*

Einzelne Lehrkräfte begrüßen, dass Service Learning nicht nur einen Rollenwechsel bei den LehrerInnen, sondern auch bei den SchülerInnen bewirken kann. Herr T. bewertet beispielsweise positiv, dass seine SchülerInnen innerhalb des vom ihm begleiteten Projektes eine Vorstellung davon gewinnen konnten, wie anspruchsvoll und energieraubend das Vermitteln von Wissensinhalten für LehrerInnen sein kann. Frau R. antwortet auf die Frage, wie sie diese Form des Rollentauschs wahrgenommen habe: *„Ja, das war*

*angenehm.“. Frau D. beschreibt genauer: „Am Anfang eher dieses ganze Leiten und Raussuchen, wie das immer so ist. [...] Dann war ich entlastet. Dann wussten Sie auch wirklich viel darüber, und dann habe ich fast gar nichts mehr gemacht außer, ja, nein, ok, nicht ok. [...] Dann war es eigentlich ruhig.“ Die Frage nach der Bewertung dieser Form beantwortet Sie mit einem „gut“ und betont gleichzeitig, dass man aufpassen müsse, *„dass man sich nicht zu viel einmischt - dass man diese Lehrerrolle wirklich ablegt.“* Auch Herr A. konnotiert genau diese Interpretation der LehrerInnenrolle überaus positiv: *„Und ich bin auch im Prinzip weg von dem klassischen Unterricht. Es erfüllt mich auch ein Stück weit mehr.“**

Andere Lehrkräfte verdeutlichen, dass sie auch negative Begleiterscheinungen im Einnehmen dieser alternativen LehrerInnenrolle wahrnehmen. Sie betonen, wie schwierig und energieraubend es sei, bei den SchülerInnen ein neues Rollenbewusstsein innerhalb des Lernarrangements zu kreieren und aufrechtzuerhalten:

Frau G.: *„Negativ war sicher der Arbeitsaufwand, dass man die Schüler so weit kriegt, dass es in ihre Köpfe geht, dass sie jetzt auch mal etwas für andere tun müssen. Und somit auch anders handeln müssen. Das war sehr anstrengend, weil man sie immer wieder dahin zurückbringen musste und man hat gemerkt, die fallen schon wieder in den alten Trott rein.“*

Frau V. nimmt ihre Rolle innerhalb des Projektes als *„teilweise langweilig“* wahr. Die Übertragung von Verantwortung an die SchülerInnen hat dazu geführt, dass *„sie gar nicht so viel zu tun“* hatte. Die Notizen aus dem Lerntagebuch des mit ihr kooperierenden Studenten Herr Ri. vermittelt in einem ironischen Unterton, dass es ihr aus dieser empfundenen Langeweile nicht gelungen ist, sich aus den gruppendynamischen Prozessen ihrer SchülerInnen zurückzuhalten: *„Unangenehmerweise konnte Fr. V. ihren Aktionismus wieder nicht bremsen [...]. So musste sie, zwischendurch, völlig unnötig aus meiner Sicht, ein Jungengruppe mit Noten bewerten.“*

Frau G. ist der Meinung, dass für die Durchführung von Service Learning-Projekten, die Persönlichkeit der Lehrkraft ganz entscheidend ist und spezifische Eigenschaften wie Improvisationstalent und Kompromissbereitschaft für die Umsetzung des Unterrichtskonzeptes notwendig sind.

„Ist halt die Frage, wie man drauf ist. Kann man gut Kompromisse eingehen oder kombinieren. Man muss halt gut improvisieren können. [...] Man muss halt megaimprovisieren bei dem Ganzen. Das ist das wichtigste was man tun muss.“

Student Herr Ri. beschreibt im Gegensatz dazu, welche Eigenschaften einer erfolgreichen Umsetzung von Service Learning im Wege stehen können: *„Mangelnde Motivation und Schubladendenken von Frau V. gegenüber den SuS haben meiner Meinung nach einen wesentlichen Anteil am durchschnittlichen Projektergebnis. Im Ganzen eine*

Lehrperson als Paradebeispiel, wie schlechter Unterricht 'erfolgreich' umgesetzt werden kann.“ Auch bemängelt er bei seiner Kooperationspartnerin fehlendes „*Organisationstalent*“, welches er für die Umsetzung von Service Learning-Projekten als besonders wichtig einstuft. Mangelnde Kompromissbereitschaft der Lehrerin und das Überlassen von „*viel zu wenig Freiraum*“ für eigene Entscheidungen der SchülerInnen, haben seiner Meinung nach, das Projekt scheitern lassen.

5.7.1.2 Reflexionen und Modifikation der eigenen Rolle

Die Interviews konnten bei den LehrerInnen Prozesse der Selbstreflexion und der Neuinterpretation der eigenen LehrerInnenrolle initiieren. Dabei variierte die Reflexionstiefe innerhalb der einzelnen Interviews deutlich. Es zeigt sich zudem, dass die Beschreibungen wie die etablierten LehrerInnen ihre Rolle innerhalb der Projekte wahrgenommen haben, zum Teil deutlich von den Beobachtungen und Darstellungen der kooperierenden Studenten abweichen. Erst in der selbstreflexiven Nachbetrachtung der Projekte scheinen sich die Wahrnehmungen und Bewertungen der LehrerInnen und Studierenden anzugleichen.

Frau D. zieht aus ihren Unterrichtserfahrungen den Schluss, dass „*die Schüler schon ganz viel alleine können. [...] Wir glauben das nur immer nicht. Trauen das denen nicht zu, sagen wir das mal so. Jetzt weiß ich, dass ich ihnen das zutrauen kann.*“ Sie hat innerhalb ihres Projektes erkannt, dass sie ihre SchülerInnen, „*jetzt auch mal loslassen kann*“, weil sie „*ja gezeigt haben, dass Sie es können.*“ Sie kommt für sich zu dem Schluss, dass ein Loslassen und „*nicht immer gleich so perfektionistisch*“ zu sein, den SchülerInnen wertvolle Lern(frei)räume ermöglichen kann.

Frau D.: „*Mehr die Kinder entscheiden lassen noch, von Anfang an. Selber auch zu sagen, ruf du mal in der Grundschule an. [...] Ich würde die selber ein Konzept erstellen lassen, wo die dahingehen und das vorstellen, und es selber machen. [...] Ich lasse die alles alleine machen, weil da ich auch gar keine Zeit zu habe. Muss ich ehrlich sagen, also diese ganzen Orte zu suchen, das würde ich abgeben. Ich glaube auch, dass die das können.*“

Die Lehrerin möchte in zukünftigen Projektarbeiten deutlich mehr Verantwortung an ihre SchülerInnen abgeben. Sie traut ihnen nun Dinge zu, die sie im Vorfeld des Projektes selber übernommen hat oder erst gar nicht angegangen wäre, weil ihr die zeitlichen Kapazitäten dazu fehl(t)en. Frau D. hat bei ihren SchülerInnen „neue“ Kompetenzen beobachten können, die es ihr nun ermöglichen, ihnen mehr Vertrauen zu schenken und Verantwortung zu übertragen. Die Beschreibung von Frau D. durch einen der kooperierenden Studenten verdeutlicht, dass die Lehrerin während des Projektes noch einen sehr direktiven und verantwortungstragenden Unterrichtsstil gepflegt hat: „*Frau D. hat dann gesagt wir machen jetzt das und das und es läuft so und so.*“ Die Unterrichtserfahrun-

gen innerhalb des Service Learning-Projektes haben Frau D. in einem selbstreflexiven Prozess alternative, offenere Interpretationsformen der LehrerInnenrolle erkennen lassen. Auch Frau G. betont in einer retrospektiven Betrachtung ihres Projektes, dass es für eine tatsächliche Umsetzung der Unterrichtskonzeption Service Learning notwendig sei, dass man *„die Augen öffnet, dass man halt auch mutiger wird.“* Ein Tagebucheintrag der kooperierenden Studentin zeigt, dass Frau G. diesen Mut und das Vertrauen in ihre SchülerInnen innerhalb des Projektes noch nicht aufbringen konnte: *„Ich war heute im Baumarkt und habe die Materialien für das Beet abgeholt und in die Kita gebracht. Gerne hätte ich dies mit den SuS zusammen erledigt. Zum Beispiel hätten die SuS die Spenden-Quittung übergeben können und mitüberlegen können, was wir alles benötigen. Dies wollte Frau G. leider nicht, da sie der Ansicht ist, dass die SuS dafür noch nicht alt genug sind. Wir sind jedoch der Ansicht, dass dies die SuS noch einmal näher mit dem Projekt verbunden hätte.“*

Frau D.: *„Man muss glaube ich den Kindern auch vermitteln, dass man da jetzt der Berater ist und nicht der Lehrer, [...] dass sie selber verantwortlich dafür sind.“*

Frau D. erkennt für sich, dass sie einen Rollenwechsel zum Lernbegleiter oder Coach dann erfolgreich innerhalb eines Projektes nachvollziehen kann, wenn sie auch ihren SchülerInnen transparent macht, dass sich auch deren Rolle innerhalb des Projektes im Vergleich zum gewohnten Unterricht deutlich verändert. Eine gemeinsame Rollenreflexion mit den SchülerInnen gehört für sie zu einem Service Learning-Projekt.

Einzelne LehrerInnen berichten, dass die konzeptionelle Vorarbeit einen wichtigen Teil ihrer Lehrerrolle bei einem zukünftigen Service Learning-Projekt ausmachen würde, um der Lerngruppe und den einzelnen SchülerInnen ein ihrem Leistungsstand angemessenes Lernfeld anbieten zu können. Sie berichten, dass eine ausführliche Planung und Organisation im Vorfeld des Projektes von essentieller Bedeutung für die erfolgreiche Umsetzung ist und diesem Aspekt bei der Interpretation der LehrerInnenrolle besondere Beachtung geschenkt werden müsse.

Frau V.: *„Wie gesagt, ich würde mir das ein bisschen - ein besseres Konzept irgendwo überlegen. Also das irgendwie alle beschäftigt sind. Das so ein bisschen mehr durchdenken, dass alle irgendwie so ein bisschen etwas zumindest zu tun haben.“*

Ein Tagebucheintrag einer mit Frau V. kooperierenden Studentin spiegelt wieder, dass sie diesen Bereich in der Vorbereitung des Projektes - zumindest in der Wahrnehmung der Studenten - nur unzureichend ausgefüllt hat.

„Was die Struktur anbelangt, die Organisation, also das ist alles irgendwie. [...] Wir haben jetzt ein gutes Paradebeispiel erlebt wie es nicht funktionieren kann oder soll.“

Die Tagebucheinträge der Studierenden verdeutlichen zudem, dass einige LehrerInnen, den Reflektionsphasen im Unterricht keine oder nur geringe Bedeutung beigemessen haben.

„Vor allem so etwas wie Reflexion, weil immer, wenn wir das angesprochen haben, war das eher so ein bisschen... mal gucken ob wir das machen.“

„Zu Beginn der Stunde wollten Anna und ich eine Reflexion mit den Schülern über das Projekt machen. Frau G. war jedoch der Ansicht, dass dies nicht notwendig sei.“

Sie schenken somit einem bedeutenden Qualitätsstandard der Unterrichtskonzeption Service Learning wenig Beachtung. Dies ist ein erstaunlicher Umstand, da sie sich einerseits in einer Rolle als Coach oder Lernbegleiter wahrnehmen und andererseits die Reflektion einzelner Lernereignisse und Problemstellungen - einer für diese Rolle typischen Tätigkeit - nahezu unberücksichtigt lassen.

5.7.2 Interpretation der Ergebnisse - Akzeptanzkomponenten

Die Interpretation der LehrerInnenrolle, das Selbstverständnis und einzelne Persönlichkeitsmerkmale beeinflussen die Akzeptanz der LehrerInnen für das Unterrichtskonzept Service Learning entscheidend. Insbesondere individuelle Stile der Unterrichtsführung sowie die Fähigkeit bzw. Bereitschaft zur Selbstreflexion scheinen großen Einfluss auf die Wahrnehmung und Bewertung der LehrerInnen zu haben.

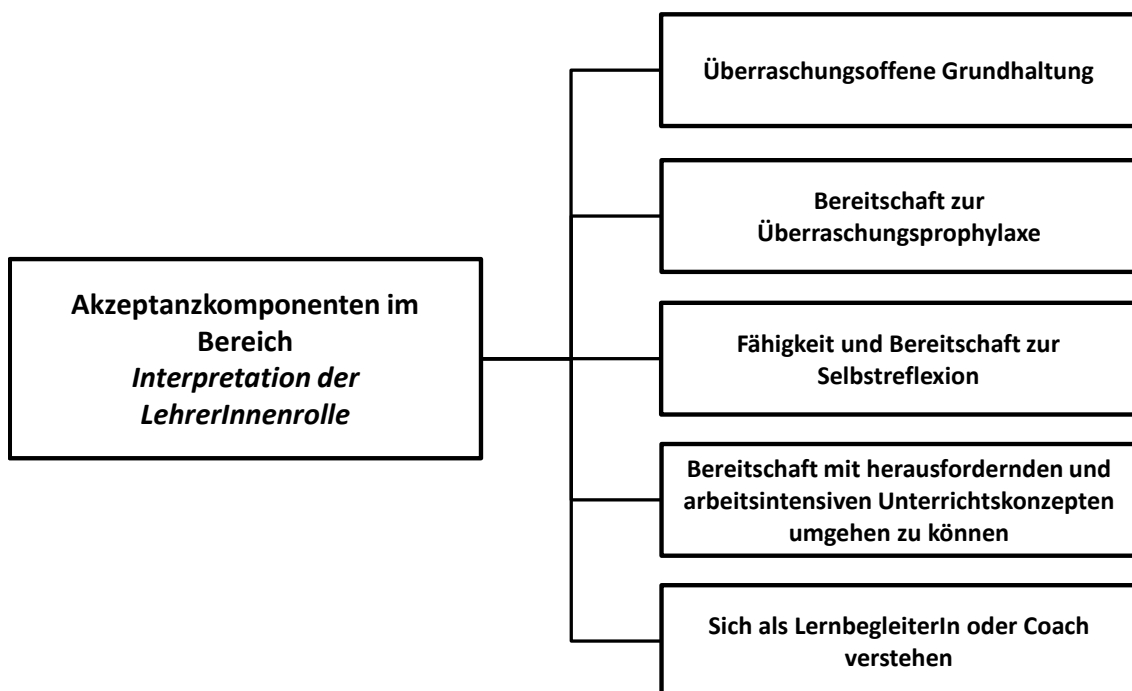


Abbildung 29: Akzeptanzkomponenten im Bereich "Interpretation der LehrerInnenrolle" - (eigene Darstellung)

5.7.2.1 Akzeptanzkomponente: Überraschungsoffene Grundhaltung

Die LehrerInnen betonen, wie wichtig es in den Service Learning-Projekten ist, Kompromissbereitschaft und Flexibilität mitzubringen. Sie erklären, dass die offenen Unterrichtsstrukturen und Unvorhersehbarkeiten Improvisationstalent von den Lehrkräften einfordern. In ihren Äußerungen wird deutlich, dass LehrerInnen, die eine Bereitschaft zur Ergebnisoffenheit und eine überraschungsoffene Grundhaltung mit in die Projekte und ihren Unterricht bringen, den methodischen Grundlinien von Service Learning leichter folgen können.

5.7.2.2 Akzeptanzkomponente: Bereitschaft zur Überraschungsprophylaxe

Gleichzeitig erklären es die LehrerInnen für unabdingbar, insbesondere im Vorfeld von Service Learning-Projekten, inhaltliche und organisatorische Grundstrukturen zu schaffen, welche ein Mindestmaß an Handlungs- und Planungssicherheit garantieren können. Dies bedeutet, dass LehrerInnen, die sich in der Antizipation zeitlicher Rahmenbedingungen sowie der Umsetzbarkeit und Bewertung von Projektideen sicher fühlen, Service Learning-Projekten mit einer vergleichsweise größeren Akzeptanz gegenüberreten, als dies KollegInnen tun, welche sich in der Vorausschau auf ein solch großes Projektvorhaben eher unsicher oder gar überfordert fühlen.

5.7.2.3 Akzeptanzkomponente: Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion⁶⁸

Die LehrerInnen zeigen in den Interviews, dass sie dazu in der Lage sind, das Unterrichtsgeschehen, ihr Handeln und ihre Rolle innerhalb der Projekte kritisch zu reflektieren. Vielfach erklären sie exakt die Aspekte für verbesserungswürdig, welche auch von den kooperierenden Studierenden als Beobachtern der LehrerInnen und des Unterrichtsgeschehens bereits in den Lerntagebüchern kritisiert wurden (z.B. schlechte Organisation und Strukturierung von Unterricht, zu geringe Partizipationsmöglichkeiten der SchülerInnen). Für die Akzeptanz von Service Learning muss die Fähigkeit und Bereitschaft, den eigenen Unterricht und seine Wirkungen kritisch zu reflektieren als entscheidender Einflussfaktor bewertet werden. Nur in der selbstkritischen Auseinandersetzung mit dem erlebten Unterrichtsgeschehen und der Befähigung, die eigene Praxis zu analysieren, zu evaluieren und zu verändern, sind die LehrerInnen in einem selbstregulativen Prozess in der Lage, die Umsetzung einer Unterrichtskonzeption wie Service Learning zu verbessern und damit leichter anzunehmen.

⁶⁸ „Die Fähigkeit und Bereitschaft, den eigenen Unterricht regelmäßig selbstkritisch zu hinterfragen und verfügbare Methoden und Werkzeuge zur Selbstdiagnose und -verbesserung einzusetzen, ist eine Schlüsselbedingung für die Verbesserung des eigenen Unterrichts und damit ein zentrales und für den nachhaltigen Unterrichtserfolg unabdingbares Merkmal der Lehrperson.“ (HELMKE 2009, S. 118)

5.7.2.4 Akzeptanzkomponente: Bereitschaft mit herausfordernden und arbeitsintensiven Unterrichtskonzepten umgehen zu können

LehrerInnen, welche den Mut und die Motivation aufbringen können, neue konzeptionelle und methodische Wege in ihrem Unterricht zu gehen, treten Service Learning mit einer positiven Grundhaltung gegenüber. Ihr Selbstverständnis und innere Überzeugung, herausfordernde Situationen erfolgreich gestalten und davon profitieren zu können, erlaubt es ihnen bei der „Erkundung“ eines innovativen Unterrichtskonzepts, einen arbeitsintensiven und mit Ungewissheiten behafteten Weg zu gehen. Vermutlich ermöglicht ihnen auch eine neugierige Grundhaltung und ein konstruktiv-kritischer Umgang mit sich selbst, die bereits bekannten Unterrichtspfade verlassen zu können. Zusätzlich ist anzunehmen, dass diese LehrerInnen bereits die Erfahrung gemacht haben, mit Mehrarbeit verbundene Unterrichtsprojekte erfolgreich begleiten zu können.

5.7.2.5 Akzeptanzkomponente: Sich als Lernbegleiter oder Coach verstehen

LehrerInnen weisen vermutlich dann eine höhere Akzeptanz für Service Learning auf, wenn sie sich als Lernbegleiter oder -berater verstehen und offene Unterrichtssituationen mit Probiercharakter für die SchülerInnen kreieren können. In dieser Interpretation der LehrerInnenrolle ermöglichen sie den SchülerInnen das selbstständige Entdecken des Richtigen und Angemessenen und agieren durch das Formulieren von geeigneten Reflektionsimpulsen und -fragen eher begleitend. Die Interviews zeigen, dass es einzelnen

LehrerInnen, welche die Bedeutung von Reflektionsphasen in der Unterrichtsplanung und -durchführung als hoch eingeschätzt haben, dementsprechend leichter gelingt eine begleitend, betreuende LehrerInnenrolle einzunehmen. Sie sind dazu bereit, mit den SchülerInnen zu lernen und flexibel auf deren Bedürfnisse und aktuelle Probleme zu reagieren. Andere LehrerInnen haben den Reflexionsphasen in einzelnen Fällen sehr wenig Bedeutung beigemessen. Zum einen ist es denkbar, dass die von ihnen angebotenen Unterrichtsstrukturen nur einen begrenzten Erfahrungsspielraum für die SchülerInnen zugelassen haben und ausgedehntere Reflexionsphasen im jeweiligen Unterrichtsetting nicht ertragreich oder sinnstiftend gewesen wären. Zum anderen könnten sich die LehrerInnen bei dieser Aufgabe unerfahren und unsicher gefühlt haben, was zu einer (un)bewussten Distanzierung von Reflexionsphasen geführt haben könnte. Eine bejahende Haltung gegenüber Service Learning scheinen zudem LehrerInnen zu besitzen, die Lern- von Leistungssituationen innerhalb des Unterrichts deutlich trennen und Unterrichtsprozesse in die eigenverantwortlichen Hände der SchülerInnen abgeben können.

5.7.2.6 Zusammenfassung:

Service Learning kann Lehrkräfte in eine Rolle als Coach oder Lernbegleiter transportieren. Dabei scheinen viele LehrerInnen bei der erstmaligen Umsetzung eines Projektes methodisches und konzeptionelles Neuland zu betreten. Durch das Beschreiten dieser neuen und ungewohnten Pfade werden sie, in Abhängigkeit von ihrer Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion, mit ihrem Selbstverständnis der LehrerInnenrolle konfrontiert.

LehrerInnen, welche die Bereitschaft und Fähigkeit mitbringen, sich auf den beschriebenen Rollenwechsel einzulassen, weisen eine größere Akzeptanz für Service Learning auf. Können oder wollen sie sich nicht von einem sehr direktiven und kontrollierenden Unterrichtsstil trennen, nehmen sie Service Learning als ungeeignetes Unterrichtsarrangement wahr oder orientieren sich nicht an den Qualitätsstandards der Unterrichtskonzeption. Viele Äußerungen der LehrerInnen lassen auch den Schluss zu, dass sie das Unterrichtskonzept in seiner Eigenart durch das Beibehalten einer gewohnten, aber für Service Learning unangemessenen Interpretation der LehrerInnenrolle stark verwässert haben - beispielsweise durch das Verhindern größerer Partizipationsmöglichkeiten für die SchülerInnen. Dies bedeutet zugleich, dass die aus den Interviews der LehrerInnen abgeleiteten Deutungs- und Bewertungsmuster dieser Arbeit teilweise persönlichen Grundhaltungen und Gewohnheiten der Unterrichtsführung der Lehrkräfte entsprechen und nicht den unmittelbaren Erfahrungen aus den Projekten entstammen.

Es erscheint von großer Bedeutung zu sein, dass die Lehrkräfte die Bereitschaft mitbringen, sich in einem selbstreflexiven Prozess vor, während und nach dem Projekt in ihrer Rolle und ihrem Handeln zu hinterfragen. Einige LehrerInnen haben auf diesem Wege für sich alternative und passendere Optionen für zukünftige Service Learning-Projekte entwickeln können. Erst durch diese selbstreflexive Haltung gelangen sie in die Lage, Service Learning und nicht eine beliebige Form des Projektunterrichts nutzen, bewerten und akzeptieren zu können.

LehrerInnen bewerten Service Learning-Projekte positiv, wenn sie eine überraschungsoffene Grundhaltung mitbringen, sich selbst als belastbar, widerstandsfähig und flexibel in herausfordernden Unterrichtssituationen wahrnehmen, wenn es ihnen gelingt, Verantwortungsräume für die SchülerInnen zu schaffen, ohne zugleich verantwortungslos in der Planung und Strukturierung der Unterrichtsvorhaben zu sein. LehrerInnen, die es ihren SchülerInnen erlauben, Fehler innerhalb der Projekte zu machen, um diese in Reflektionsphasen als Lernchance zu nutzen, scheinen einen vergleichsweise angemesseneren Habitus für die Umsetzung von Service Learning-Projekten mitzubringen. Service Learning zeigt sich somit nicht nur als Unterrichtskonzeption, sondern auch als eine Haltung - eine Haltung, wie LehrerInnen ihre Rolle in einem stark erfahrungsbasiert und demokratiepädagogisch ausgerichteten Unterricht interpretieren und verstehen müssen.

5.8 Die Kooperation zwischen LehrerInnen und StudentInnen

Frau S.: „Das war die größte Frage vorher: `Wie gut klappt die Zusammenarbeit.‘“

Die Kooperation der GeographielehrerInnen mit den Studierenden stellte innerhalb des Forschungsdesigns und der praktischen Umsetzung der Service Learning-Projekte eine Besonderheit dar. Sie gab dem ganzen Forschungsprojekt und dem Geographieunterricht an den Schulen ein spezifisches Gepräge und wurde bei der Auswertung der Daten bewusst mitberücksichtigt und untersucht. Die Äußerungen der Beteiligten verdeutlichen sehr eindrücklich, dass die einzelnen Teamwork-Konstellationen sehr unterschiedlich wahrgenommen und bewertet wurden. Die LehrerInnen als auch die StudentInnen offenbaren in ihren Interviews, welche großen Möglichkeiten und Hemmnisse hinter diesen spezifischen Kooperationen verborgen liegen und wie sich Gelingensbedingungen schaffen lassen (könnten).

5.8.1 Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster

<u>Wahrgenommene Möglichkeiten</u>	<u>Wahrgenommene Herausforderungen</u>
<ul style="list-style-type: none"> • LehrerInnen und StudentInnen als gegenseitige (und notwendige) Unterstützung für eine erfolgreiche und qualitativ hochwertige Umsetzung der Projekte • Tatsächliche Berücksichtigung der Qualitätskriterien von Service Learning 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsprobleme • Fehlende(r) Anerkennung und Respekt zwischen den KooperationspartnerInnen • Betreuung der StudentInnen durch die LehrerInnen • Fehlende Unterrichtserfahrung der StudentInnen • Unterschiedliche Arbeitshaltung der KooperationspartnerInnen

Abbildung 30: Wahrgenommene Möglichkeiten und Herausforderungen durch eine Kooperation zwischen LehrerInnen und StudentInnen - (eigene Darstellung)

5.8.1.1 Möglichkeiten einer Kooperation von LehrerInnen und StudentInnen

5.8.1.1.1 StudentInnen als (notwendige) Unterstützung für eine erfolgreiche Umsetzung der Projekte

Herr Ay.: „Frau D. sagte selber: `Wenn ich nicht zwei Studenten gehabt hätte, die auch einen Teil übernehmen, hätte ich das nie geschafft.‘“

Viele der befragten LehrerInnen haben die Kooperation mit den Studierenden als sehr hilfreich empfunden. Sie betonen, dass erst diese spezifische Zusammenarbeit die Umsetzung der Projekte ermöglicht habe. Herr L. erläutert beispielsweise, dass er, „wenn die Studenten jetzt nicht beteiligt gewesen wären“, er dazu „geneigt gewesen wäre, zu sagen: `Komm lass uns das bis ins nächste Schuljahr verschieben.‘“ Er erklärt weiter, dass man „das als Einzelperson nur ganz schwer schafft“ und insbesondere die Betreu-

ung der einzelnen Arbeitsgruppen in der Vorbereitung des Service nicht zu bewältigen sei. Frau R. glaubt, dass die Umsetzung des Projekts allein aus zeitlichen Gründen *„wirklich schwierig gewesen wäre, wenn die Studenten nicht da gewesen wären.“*

Frau R.: *„Wie gesagt, mir haben die superviel Arbeit abgenommen.“*

Sie glaubt, dass sie die Unterstützung der Studierenden als Anfängerin, die noch *„relativ frisch im Schuldienst“* ist in besonderem Maße benötigt habe, da sie für die Unterrichtsvorbereitung auch länger brauche *„als Kollegen, die seit zehn Jahren drin sind“*. Jedoch betonen auch die erfahreneren KollegInnen, wie Frau V., dass einzelne Bestandteile des Projektvorhabens ohne ihre universitären Kooperationspartner nicht gelungen oder zu keinem erfolgreichen Ende geführt worden wären.

„Ja, das wäre alleine sehr schwierig gewesen. Dann wäre aus dem Film glaube ich nichts geworden, wenn da keine Studenten dabei gewesen wären.“

Herr T. erläutert, dass die individuelle Förderung seiner SchülerInnen durch die studentische Unterstützung gelungen sei, da man auf diesem Wege *„ja nochmal vielmehr Hilfestellungen geben“* könne.

5.8.1.1.2 LehrerInnen als (notwendige) Unterstützung für eine erfolgreiche Umsetzung der Projekte

Die LehramtsstudentInnen stufen eine alleinige Umsetzung eines Projektes ohne die Unterstützung der erfahrenen Lehrkräfte als unrealistisches Vorhaben ein.

Herr Ay.: *„Also alleine würde ich so etwas nicht machen. Wenn man mal hier ein-zwei Stunden unterrichten muss, dann ist das kein Problem: `Wir haben jetzt hier jemanden, der ist von der Uni, der macht jetzt drei Stunden für euch.` Das ist ok. Aber so ein Gesamtprozess zu begleiten, da braucht man auf jeden Fall noch eine Lehrerin.“*

Frau Schaf. begründet dies damit, dass man als Berufsanfänger einen *„Ansprechpartner“* brauche, der *„eine gewisse Erfahrung“* habe. Sie bezieht ihre Ausführungen insbesondere darauf, dass die Studierenden zu wenig über *„die Klassen und die Pappenhimer“* wissen würden und man als Neankömmling keinerlei Kenntnisse hätte, *„was die Klasse kann“* oder *„was sie vielleicht nicht so gut kann.“* Die Möglichkeit einer den Projekten vorangehenden Diagnose stuft sie als zu zeit- und arbeitsaufwendig ein.

5.8.1.1.3 Tatsächliche Berücksichtigung der Qualitätskriterien von Service Learning

Einige Studierende erläutern in ihren Interviews, dass sie sich immer wieder mit der Frage auseinandergesetzt hätten, *„ob das wirklich Service Learning ist“* (Frau Thü.), was sie in der Zusammenarbeit mit den LehrerInnen umgesetzt hätten. Frau Schaf. sah beispielsweise das Projekt *„ein bisschen aus dem Ruder laufen.“* Sie habe beobachtet, *„dass wir nur viel unternehmen und nicht auf Service-Learning rauslaufen“*. Sie konnte diese unerwünschte Entwicklung durch ein klärendes Gespräch mit der kooperierenden

Lehrerin korrigieren und nachträglich spezifische Merkmale von Service Learning in das Unterrichtsvorhaben integrieren - in diesem Falle die gemeinwohlorientierte Ausrichtung des Projekts.

Frau Schaf.: *„Da hat sie (die kooperierende Lehrerin) [Anmerkung des Autors] sich auch so ein bisschen, ja, das hört sich jetzt ein bisschen sehr direktiv an, zurückpfeifen lassen.“*

Frau Me. hatte bereits zu Beginn der Planung ihres Projektes das *„ungute Gefühl“*, dass sie *„nicht unbedingt diesen Service Learning-Kriterien nachkommen“* könnten. Ihre Sorge generierte sich aus der von ihr wahrgenommenen Skepsis ihres Kooperationslehrers gegenüber der Unterrichtskonzeption Service Learning. Sie erläutert, dass es ihr jedoch durch ein wiederholendes Hinweisen auf die Qualitätskriterien von Service Learning gelungen sei, dem Projekt eine stärkere Orientierung an einem realen außerschulischen Bedarf geben zu können. Für einen höheren Grad der SchülerInnenpartizipation, so betont sie, hätte sie jedoch vergeblich eingestanden. Sie sagt, dass sich die Planung des Projekts folglich leider nicht an den *„Interessen der Schüler“* orientiert habe.

5.8.1.2 Hemmnisse einer Kooperation zwischen LehrerInnen und StudentInnen

Frau G.: *„Die größte Herausforderung war die Zusammenarbeit mit der Uni, mit den Studentinnen. Das war für mich das größte Problem.“*

Einige der LehrerInnen und auch StudentInnen haben die Kooperation mit ihrem Gegenüber als belastend und als große Herausforderung wahrgenommen. Frau G. nahm die Zusammenarbeit als so konfliktträchtig wahr, dass sie *„zwischenzeitlich wirklich überlegt hatte, das mit den Studentinnen abzusagen und das aber selber weiterzuführen.“* Herr Sou. berichtet von der studentischen Seite, dass er die Arbeitsgemeinschaft mit dem kooperierenden Lehrer eher als störend und wenig produktiv wahrgenommen habe

„Wenn man es böse auslegt, würde man sagen, er (der Lehrer) [Anmerkung des Autors] hat den Unterricht torpediert.“

5.8.1.2.1 Kommunikationsprobleme

Studentin Frau Gr. deutet an, dass sie für eine erfolgreichere Umsetzung des Projektes *„klarer hätten absprechen müssen, wer was anleitet.“* Die kooperierende Lehrerin war den Berichten der Studierenden zufolge jedoch zu einem regelmäßigen und ausführlichen Austausch nicht bereit. Dies habe zu schwerwiegenden Problemen und Missverständnissen bei allen Beteiligten geführt.

Herr Ri.: *„Also ich hätte mir einfach eine bessere Kommunikation gewünscht bei so was.“*

Die Studentin Frau Me. berichtet, dass ihre kooperierende Lehrkraft *„einen Plan im Kopf gehabt“* hätte. *„Von dem Plan wussten wir aber einfach nichts“*. Sie habe sich nicht integriert und informiert gefühlt. Sie sagt, sie wäre bei der Äußerung des Wunsches nach einer gemeinsamen und konkreteren Planung mit der Rechtfertigung abgespeist worden, dass *„man in der Schule nicht planen kann.“* Sie erklärt, dass dieser mangelnde Informationsaustausch zu vielen Irrtümern und Meinungsverschiedenheiten geführt habe.

Frau G.: *„Also wenn dann Vorfälle halt sind, dass man da und da und da nicht kann, und dann ein Plan erstellt wird, wo aber beim dritten Mal sagen immer noch...also ich habe dreimal gesagt es gibt nur drei Stunden, und dann werden immer noch 4 Stunden eingeplant...es muss halt zugehört werden. Und das ... fehlt glaube ich, oder hat in diesem Fall manchmal gefehlt, das Zuhören, dass manche Sachen halt nicht möglich sind. Aber da muss man halt zuhören können damit das ausgeglichen werden kann, und das war hier schwierig glaube ich.“*

5.8.1.2.2 Fehlende(r) Anerkennung und Respekt

Einzelne Kooperationskonstellationen werden von den Beteiligten als sehr konfliktträchtig dargestellt. Die Gründe für die Dissonanzen sind dabei verschieden. So erklärt beispielsweise Frau G., dass sie sich vorstellen könne, dass eine Kooperation mit Studierenden *„eine Hilfestellung sein kann.“* Sie fügt jedoch hinzu, dass ihre Kooperationspartnerinnen und sie *„nicht zueinander gepasst“* hätten. Sie begründet dies mit einem *„Autoritätsproblem“* und erklärt, dass sie als junge Lehrerin von den Studierenden nicht vollends respektiert worden sei.

Frau G.: *„Ich glaube nicht, dass ich als Lehrer akzeptiert wurde, weil meine Aussagen wurden halt infrage gestellt. Wenn ich mal durchgegriffen habe, dann war es direkt wieder ein Gezicke auf der anderen Seite. Oder ich wurde als Zicke definiert, denke ich mal.“*

Sie erklärt, dass sie sich in ihren Meinungen und Ratschlägen nicht anerkannt gefühlt habe, weshalb sie den Kontakt zu den Studentinnen stark reduziert habe. Diese bewertet Frau G. rückblickend als beratungsresistent, unflexibel und wenig engagiert.

Frau G.: *„Irgendwann dachte ich mir halt: `Macht euer Ding. Ich habe jetzt echt keine Lust mehr. Ich muss mich mit euch mehr beschäftigen als mit dem ganzen Projekt.' Die Selbstständigkeit hat auch gefehlt.“*

Student Herr Ri. verdeutlicht in seinen Äußerungen, dass er seiner Kooperationspartnerin berufliche Kompetenzen abspricht und es ihm schwer gefallen ist, sie als Lehrperson vollends anzuerkennen.

Herr Ri.: *„Also Organisationstalent (...) Also sowas...das muss ich ganz ehrlich sagen, also so unstrukturiert, auch hier jetzt in den Praktika, habe ich noch bei keinem Lehrer gesehen.“*

5.8.1.2.3 Betreuung der Studenten

Frau Thü.: *„Ich hatte manchmal so das Gefühl, dass wir so eher so ein Klotz am Bein waren, als eine Entlastung.“*

Die StudentInnen wurden nicht in jeder der Kooperationen als Hilfe oder Unterstützung wahrgenommen. Einige Studierende berichten, dass sie die LehrerInnen in den gemeinsamen Besprechungen als genervt und kurz angebunden wahrgenommen hätten. Ein Gefühl von echter Teamarbeit und des vertrauensvollen Umgangs habe sich über den Verlauf des gesamten Projektes bei ihnen nicht einstellt.

Frau R. bewertet die Kooperation mit den Studierenden als fruchtbare und gelungene Zusammenarbeit. Sie bemängelt jedoch deutlich, wie zeitintensiv die Planung und (Nach)Besprechung der einzelnen Projektabschnitte neben dem sonstigen Schulalltag gewesen sei.

Frau R.: *„Die Studenten waren immer schon sehr früh hier, was natürlich auch schön ist, da man dann immer besprechen konnte. Aber dann war meine Tage relativ lang. Ich habe halt donnerstags 4 Stunden unterrichtet und dann in der Stundenpause setzt man sich halt hin, nicht die ganze Zeit, aber eine halbe Stunde ist es mindestens, eher 40 min, um dann halt nochmal alles zu besprechen. Dann macht man noch dies und das und man läuft ja sowieso schon hin und her. Ich hatte manchmal das Gefühl, ich bin hier bis 14.40 Uhr pausenlos im Einsatz. Und das war schon anstrengend.“*

5.8.1.2.4 Fehlende Unterrichtserfahrung der StudentInnen

Frau G.: *„Da fehlte halt wirklich die Erfahrung dahinter. Ja.“*

Eine große Herausforderung der Kooperationen liegt einigen LehrerInnen zufolge darin verborgen, dass es den StudentInnen schlicht an Unterrichtserfahrungen fehle. Sie berichten, dass Fehlplanungen und -einschätzungen der Studierenden einen reibungslosen Fortlauf der Projekte stark behindert hätten.

Frau R.: *„Man hat da gesehen, dass die Studenten große Ideen irgendwie hatten. Und wenn dann etwas nicht passte, lag es halt auch daran, dass sie die Schüler auch zu wenig kannten. Sie wussten beispielsweise nicht, wie viel die Schüler in der Zeit schaffen und wie viel nicht.“*

5.8.1.2.5 Unterschiedliche Arbeitshaltung der Kooperationspartner

Die StudentInnen und die LehrerInnen bemängeln in einigen Kooperationen, dass innerhalb ihres Teams die Einstellung zu dem Projekt zu unterschiedlich gewesen sei. Sie betonen, dass aus den unterschiedlichen Anspruchshaltungen und der divergierenden

Einsatzbereitschaft der Kooperationspartner Konflikte und Unzufriedenheit entstanden seien.

Frau Mö. beschreibt beispielsweise, dass ihre Kooperationslehrerin *„während der Osterferien nichts mit uns zu tun haben wollte.“* In dieser Zeit hätte sie gerne mit der Detailplanung des Projekts begonnen. Frau Me., die derselben Arbeitsgemeinschaft angehörte, berichtet, dass sich diese Arbeitshaltung der Lehrerin auch mit Wiederbeginn des Unterrichts leider fortgesetzt habe.

Frau Me.: *„Wenn Schulschluss war, wollte sie nichts mehr mit dem Projekt zu tun haben. Also wenn, dann musste alles von der ersten bis zur sechsten Stunde gelaufen sein und danach war sie irgendwie nicht mehr greifbar.“*

Frau Mö. erklärt sich die Passivität ihrer Kooperationslehrerin mit der Vermutung, dass sich diese die Umsetzung eines Service Learning-Projektes auf ihre Fahne habe schreiben wollen, ohne dabei tatsächlich eine qualitativ hochwertige Umsetzung ins Auge gefasst zu haben. Sie betont, es sei ihr mehr um ihre persönliche Außendarstellung gegangen.

Frau Mö.: *„Ich glaube für sie (die Lehrerin) [Anmerkung des Autors] hat es sich gelohnt. Sie kann jetzt sagen: ‘Das habe ich gemacht!’ Und das ist ja gut für ihre Revision.“*

Die Studentin Frau Gr. beschreibt ihre Schwierigkeiten mit der kooperierenden Lehrerin so: *„Weil meine Tandempartnerin alles andere als motivierend und dynamisch war, hat sie mich doch eher etwas runtergezogen. [...] Also, es war schwer ein Thema zu finden, weil ich das Gefühl hatte, alles was ich sage, da sagt sie: ‘Nee, da haben die Schüler keinen Bock drauf.’“*

Frau G. hingegen spricht „ihren“ Studierenden ein ihrer Meinung nach für die Umsetzung von Service Learning-Projekten notwendiges Mindestmaß an Flexibilität ab und sieht in dieser unbeweglichen Arbeitshaltung *„das größte Problem“* für eine gelungene Kooperation und ein erfolgreiches Projekt.

5.8.1.3 Gelingensbedingungen⁶⁹ in der Kooperation von LehrerInnen und StudentInnen

Die Beteiligten beschreiben, welche Verhaltensweisen der Akteure das Gelingen einer Kooperation begünstigen. Sie verdeutlichen in ihren Schilderungen, wie bedeutsam das individuelle (Rollen)Verständnis und die (Arbeits)Haltung innerhalb der Kooperation

⁶⁹ Die Gelingensbedingungen grenzen sich von den Akzeptanzfaktoren in der Art ab, dass sie größtenteils deskriptiv sind. Sie beziehen sich sehr stark auf die Beschreibungen der Kooperationen durch die LehrerInnen und StudentInnen. Im Vergleich zu den Akzeptanzfaktoren ist der Abstraktionsgrad bei ihnen durch die geringen interpretativen Anteile deutlich geringer.

sind und wie diese Einflussfaktoren den Ablauf einer Zusammenarbeit positiv beeinflussen können.

5.8.1.3.1 Gleichberechtigung in der Kooperation zwischen LehrerInnen und StudentInnen

Es sind insbesondere die StudentInnen, welche einen gleichberechtigten und respektvollen Umgang innerhalb der Kooperation mit den LehrerInnen als positiv bewerten. Sie betonen, dass eine Zusammenarbeit in einer flachen Hierarchie das Gelingen der Projekte deutlich unterstützt habe. Frau Mön. erklärt beispielsweise, dass die kooperierende Lehrerin „*genau die gleiche Rolle*“ wie sie gehabt habe und an allen Prozessen „*genauso beteiligt war wie wir*“. Sie sagt, dass sie die Kooperation „*von der Aufteilung her als total gleichberechtigt*“ empfunden habe. Resultat dieser gleichrangig ausgestalteten Zusammenarbeit, so betont sie, sei ein Projekt gewesen, das ihrer Wahrnehmung nach „*weniger aufwendig gelaufen*“ sei, „*weil wir uns die Aufgaben gut aufgeteilt haben*“.

Die Studentin bewertet insbesondere die Kompromissbereitschaft und Offenheit der LehrerInnen innerhalb einiger Kooperationen als sehr positiv. Sie heben hervor, dass immer dann, wenn die Lehrerin studentische Anregungen und Änderungsvorschläge angenommen habe und sie „*auch klipp und klar sagen konnten, wenn etwas nicht gut war*“ (Frau Is.), sie sich als anerkannt und in ihrer Meinung gewertschätzt gefühlt hätten.

Frau Mön. erklärt, dass sie nicht bei jedem Lehrer den Mut aufgebracht hätte, Korrekturvorschläge zu machen oder auf Mängel hinzudeuten. Es sei die Art der kooperierenden Lehrerin gewesen, welche sie kompetent und gleichberechtigt habe fühlen lassen.

Frau Mön.: „*Und sonst passt man sich vielleicht mal eher dem Lehrer an, wenn man weiß, der ist halt schon ein bisschen eingefahren in den Strukturen.*“

5.8.1.3.2 Gemeinsame Entscheidungsfindung

Die StudentInnen bewerten die flachen Hierarchien innerhalb der Kooperationen insbesondere im Rahmen von gemeinsamen Entscheidungsfindungen als positiv. Frau Is. erklärt beispielsweise, dass das Projekt und die Zusammenarbeit mit der Lehrerin auch deshalb „*ganz gut funktioniert*“ hätten, weil „*wir uns ja abgesprochen haben*“. Sie betont, dass sich ihr Team „*am Anfang relativ schwer getan*“ hätte - beispielsweise bei der Themenfindung für das Projekt. Die Lösung dieses Problems, so erklärt die Studentin, habe letztendlich darin gelegen, dass sie innerhalb der Gruppe die jeweiligen „*Vor- und Nachteile abgewägt*“ und es „*zu dritt abgesprochen*“ hätten.

5.8.1.3.3 Rolle als Lernende(r) annehmen

Herr Ay.: „*Ich glaube, wir waren alle Lernende.*“

Die beteiligten Studierenden nehmen die Kooperationskonstellationen insbesondere dann als positiv und gewinnbringend wahr, wenn sich auch die LehrerInnen als Lernende bei der Umsetzung von Service Learning verstanden haben. So betont beispielsweise Herr Ay., „*dass Frau D. (die kooperierende Lehrerin) [Anmerkung des Autors] Service Learning auch zum ersten Mal gemacht hat.*“ Er vermutet, dass „*das vielleicht der Faktor ist, der das (die Kooperation) [Anmerkung des Autors] positiv beeinflusst hat.*“ Auch Frau Mön. folgt der Annahme, dass ihre Kooperationslehrerin „*für das, was wir gemacht haben relativ offen war*“, weil es auch „*für sie etwas völlig Neues war*“.

Herr Ay.: „*Würde man zu einem alten Service-Learning-Hasen gehen, dann kann das vielleicht auch schon wieder ein bisschen anders laufen. Aber so haben wir alle gleich angefangen.*“

5.8.1.3.4 Bereitschaft und Begeisterung für eine Kooperation (mit der Universität)

Herr T.: „*Ich denke, dass die Uni viel stärker in die Schule kommen muss, auch mit Projekten. Und Schulen vielleicht auch an die Uni, wie auch immer. Und das war für mich auch ein wichtiger Aspekt zu sagen: `Das machen wir jetzt.`*“

Lehrer Herr T. zeigt sich bereits im Vorfeld des Projekts begeistert von der Idee, mit der Universität zu kooperieren. Er begründet seine Begeisterung damit, dass er sich solche Lehr-Lern-Ansätze bereits zu seiner Studienzeit gewünscht hätte. Er ist überzeugt, dass „*ein solches Projekt tausendmal mehr bringt als 100 Wochenstunden*“ an der Universität.

„*Was die Arbeit mit den Schülern angeht, das kann ich ja gar nicht (...), an der Uni kann ich das ja gar nicht in einem Seminar oder in einer Vorlesung begreiflich machen.*“

Er sieht in der Kooperation in erster Linie einen Zugewinn für die Studierenden. Gleichzeitig deutet er jedoch auch an, dass ihn nicht nur Selbstlosigkeit und der Wille die Studierenden in ihrer Ausbildung zu unterstützen zu einer Kooperationsbereitschaft antreiben würden. Er sagt, dass er als „*Fachvorsitzender für Gesellschaftslehre [...] schon immer so eine Idee*“ gehabt habe „*eine generelle Kooperation*“ mit der Universität aufzubauen und somit sein Fach methodisch vielseitiger und attraktiver auszugestalten. Er erscheint bereit, auch nach dem Service Learning-Projekt weitere Kooperationen aktiv unterstützen zu wollen.

Die Schilderungen von Studentin Frau Schaf. zeigen, dass auch ihre Kooperationslehrerin zu einer aktiven und engagierten Unterstützung der Kooperation zwischen LehrerInnen und StudentInnen bereit gewesen sei. Sie betont, dass Frau D., obwohl sie „*die Stunde nach unserem Projekt im Grunde frei hatte, sich auch oft hat freistellen lassen, so dass man auch Zeit hatte das Projekt zu besprechen. Das hat das Ganze unterstützt.*“

Frau R.: „So, als erstes fällt mir da erst ein, natürlich erst mal die Idee das so im Unterricht umzusetzen das überhaupt zu machen. Dann die Kooperation mit den Studenten, da welcher vorher auch nicht dran gekommen, irgendwie, dass es sowas gibt, also dafür hat es mir nur etwas gebracht, ja.“

5.8.2 Interpretation der Ergebnisse - Akzeptanzkomponenten

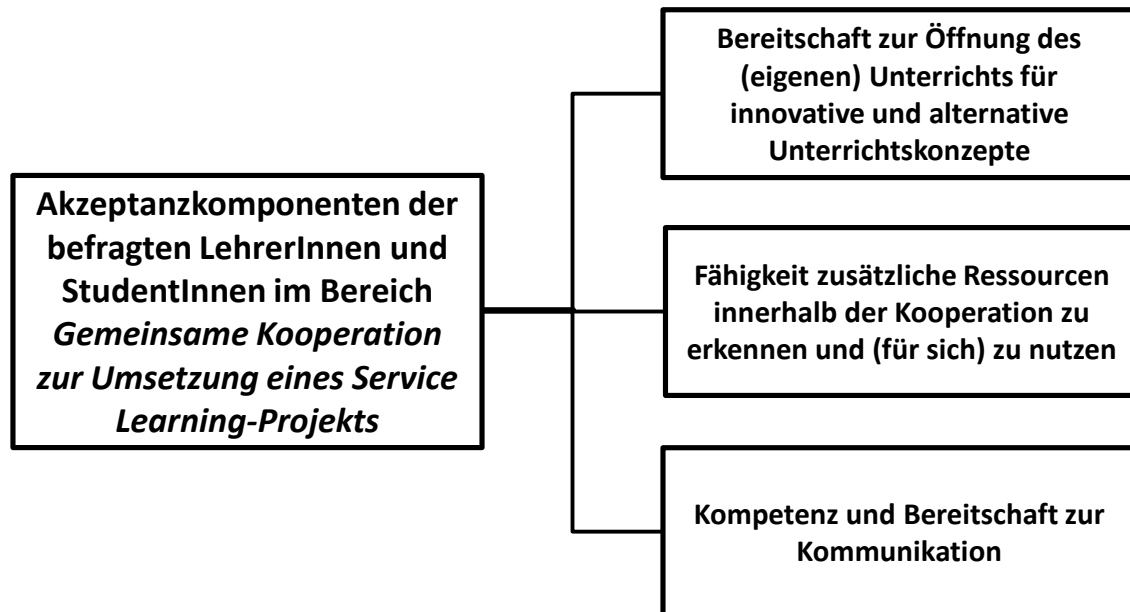


Abbildung 31: Akzeptanzkomponenten der befragten LehrerInnen und StudentInnen im Bereich "Gemeinsame Kooperation zur Umsetzung eines Service Learning-Projekts" - (eigene Darstellung)

5.8.2.1 Akzeptanzkomponente: Bereitschaft zur Öffnung des (eigenen) Unterrichts für innovative und alternative Unterrichtskonzepte

LehrerInnen, die an einer Öffnung von Schule und des eigenen Unterrichts für innovative Unterrichtskonzepte interessiert sind, erwecken den Eindruck, dass sie auch einer aktiven Kooperation mit der Universität und deren Studierenden bejahend gegenüber stehen. Diese LehrerInnen erkennen in der Zusammenarbeit ein Mehrgewinnerspiel, in dem die Studierenden Praxiserfahrungen sammeln dürfen, die SchülerInnen neue und wertvolle Lernimpulse erhalten und sie als Lehrende ihr Spektrum an beruflichen Fertigkeiten und Erfahrungen erweitern können. PädagogInnen, die neugierig sind, neues ausprobieren wollen und sich nicht scheuen ihre Klassentür für externe Einflüsse und fremde Augen zu öffnen, sind vermutlich eher in der Lage eine Kooperation mit den StudentInnen erfolgreich zu gestalten, als KollegInnen, die in ihren subjektiven Unterrichtstheorien und Arbeitsweisen verschlossen sind oder auf Konstanz und aus ihrer Sicht bewährte Konzepte setzen.

5.8.2.2 Akzeptanzkomponente: Fähigkeit zusätzliche Ressourcen innerhalb der Kooperation zu erkennen und zu nutzen

Lehrende scheinen die Kooperation als Zugewinn für sich und ihren Unterricht zu bewerten, wenn es ihnen in der Zusammenarbeit mit den Studierenden gelingt, für sich Entlastungssituationen schaffen und/oder aufgrund der zusätzlichen Arbeitskräfte neue Unterrichtsräume zu erschließen. Diese Sichtweise gewinnen sie jedoch vermutlich nur dann, wenn sie für die Studierenden Aufgabenstellungen innerhalb des Projekts erkennen, die den Kompetenzen der Studierenden entsprechen und nicht zu Überforderungssituationen führen. Gelingt ihnen dies nicht oder sind sie nicht dazu bereit Aufgaben- und Kompetenzfelder vertrauensvoll an die LehramtsstudentenInnen abzugeben, so scheinen sie die Kooperation vielmehr als konflikträchtige Belastung wahrzunehmen.

Insbesondere bei unerfahrenen Lehrkräften scheinen anspruchsvolle und zeitaufwendige Unterrichtskonzepte wie Service Learning eher dann erfolgreich und in einer qualitativ hochwertigen Form umgesetzt werden zu können, wenn diese dazu bereit sind sich helfen zu lassen und Unterstützung zu holen. Dazu müssen sie in einem ersten Schritt potentielle Entlastungsmöglichkeiten für sich erkennen und diese in einem zweiten Schritt auch tatsächlich für sich nutzen - beispielsweise innerhalb der Kooperation mit den Studierenden durch eine Aufgabenteilung bei der Planung und Umsetzung des Unterrichts, bei der (inhaltlichen) Begleitung von Kleingruppen, der Beaufsichtigung von außerschulischen Unterrichtsgängen oder der (energie- und zeitaufwendigen) Kontaktaufnahme zu potentiellen Service-Partnern.

5.8.2.3 Akzeptanzkomponente: Kompetenz und Bereitschaft zur Kommunikation

Die StudentInnen und den LehrerInnen scheinen für eine positive Bewertung und erfolgreiche Ausgestaltung ihrer Kooperation ein Mindestmaß an Kommunikationsbereitschaft und -kompetenz mitbringen zu müssen. Die Interviews zeigen deutlich, dass die Lehrer-Studenten-Teams ihre Zusammenarbeit und auch die Ergebnisse des Projekts zumeist dann positiv bewerten, wenn sie im Vorfeld, aber auch während der Projekte in gemeinsamen Entscheidungsprozessen den Unterricht geplant, abgestimmt und ausgewertet haben. Gruppenkonstellationen, denen dies nicht gelungen ist, bewerten die Kooperation deutlich negativer.

Insbesondere die Äußerungen der Studierenden zeigen deutlich, dass diese die Kooperation mit den bereits berufstätigen Lehrkräften deutlich positiver bewerten, wenn sie Anregungen und Korrekturvorschlägen in die Projektplanung und -umsetzung miteinbringen konnten. Sie scheinen sich durch die Kompromissbereitschaft der LehrerInnen sowohl in ihrer Meinung und als auch Lehrerpersönlichkeit gewertschätzt und anerkannt zu fühlen. Für eine positive Bewertung der Kooperation ist es folglich von entscheidender Bedeutung, dass die LehrerInnen als auch die Studierenden ihr Gegenüber als poten-

tielles Korrektiv ihrer Arbeit und Ansichten akzeptieren und den Kooperationsprozess in einer aktiven, offenen und selbstkritischen Grundhaltung mitgestalten wollen. Daraus kann anscheinend eine von gegenseitigem Respekt und Akzeptanz geprägte Arbeitsatmosphäre resultieren, welche - dies lassen die Äußerungen der Interviewten vermuten - zugleich positive Rückkopplungseffekten auf die Qualität der Projekte haben kann.

5.8.2.4 Zusammenfassung

Die Kooperation zwischen LehrerInnen und StudentInnen zur Umsetzung von Service Learning-Projekten kann eine große Hilfestellung für eine erste und erfolgreiche Initiation des Unterrichtskonzepts im Geographieunterricht sein. Die Unterstützung der Lehrkräfte durch die Studierenden scheint den Umfang und die Qualität der Projekte deutlich zu erhöhen und die potentielle Gefahr eines Projektabbruchs zu vermindern. Begründen lässt sich dies zum einen dadurch, dass die Beteiligten offenbar als gegenseitige Korrektive fungieren und somit die Qualitätsstandards von Service Learning leichter beachtet oder eingehalten werden können. Zum anderen scheint die Kooperation zwischen den Beteiligten Unterstützungs- und Verbindlichkeitsstrukturen schaffen zu können, welche ein erfolgreiches „Zum Ende führen“ der Projekte begünstigen.

LehrerInnen, die leiten, organisieren und zugleich Verantwortung abgeben können, scheinen die Arbeitsgemeinschaft mit den Studierenden gewinnbringend für sich und ihren Unterricht nutzen zu können. Sie begleiten die Kooperation in einer neugierigen, motivierten und interessierten Grundhaltung und mit großer Einsatzbereitschaft. Diese „Teamworker“ scheinen die Zusammenarbeit mit den Studierenden als persönliche und auch berufliche Bereicherung wahrzunehmen und leiten daraus eine positive Bewertung der Kooperation für sich ab.

Die Akzeptanz für eine gemeinsame Zusammenarbeit scheint darüber hinaus sehr stark von der Kommunikationskompetenz und -bereitschaft der Beteiligten beeinflusst zu werden. Insbesondere die Studierenden bewerten die Kooperation deutlich positiver, wenn sie sich im Dialog mit der Lehrkraft als gleichberechtigt wahrnehmen und die getroffenen Zielvereinbarungen für das Projekt als gemeinsame Entscheidung (an)erkennen. Dies verlangt von den kooperierenden LehrerInnen Kompromissbereitschaft und Offenheit - insbesondere gegenüber den studentischen Ideen und Verbesserungsvorschlägen.

Wenn die LehrerInnen und StudentInnen in der Zusammenarbeit Kommunikationsprobleme wahrnehmen oder große Missverhältnisse im Engagement der „Partner“ beobachten, so nehmen sie eine eher ablehnende Haltung gegenüber der Kooperation ein. Dies trifft auch zu, wenn die Lehrkräfte die Planungs- und Beratungsgespräche mit den noch unerfahrenen Studierenden als große zeitliche Belastung bewerten.

5.9 Das Lernen der LehrerInnen - Selbstreflexionen

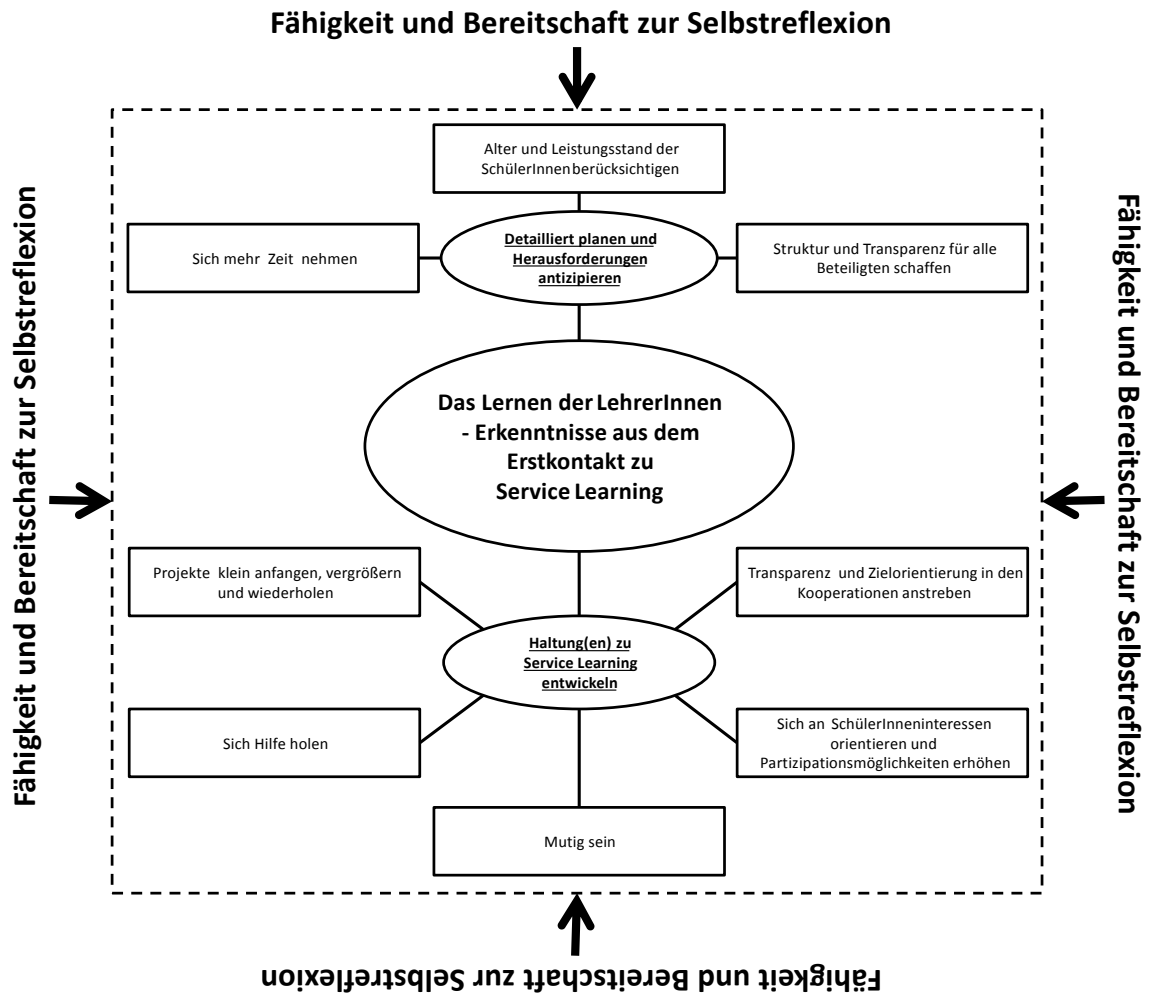


Abbildung 32: Das Lernen der LehrerInnen - Erkenntnisse aus dem Erstkontakt zu Service Learning - (eigene Darstellung)

Herr L.: „Ich habe auch als Lehrperson profitiert.“

Die befragten Lehrkräfte berichten, dass sie durch die Umsetzung von Service Learning neues über (die Planung von) Geographie- und Projektunterricht, ihre SchülerInnen und auch sich selbst erfahren und gelernt haben. LehrerInnen mit der Fähigkeit und Bereitschaft zu selbstreflexiven Prozessen (vgl. Abbildung 32) zeigen in ihren Äußerungen, dass sie erste subjektive Theorien zur erfolgreichen Umsetzung von Service Learning im Geographieunterricht entwickelt, aber auch alte, bereits bestehende Theorien, beispielsweise zum erfolgreichen Lernen ihrer SchülerInnen, verfeinert oder gar verändert haben. Sie weisen zudem auf ihren persönlichen Lernfortschritt hin, indem sie beschreiben, wie sie in Zukunft auf die von ihnen wahrgenommenen Grenzen der Unterrichtskonzeption reagieren würden. Die Lehrenden erklären, welche Kompetenzen man ihrer Meinung nach für spezifische Herausforderungen mitbringen oder entwickeln müsse und mit welcher Haltung man an die Durchführung eines Service Learning-Projekts

herantreten müsse, um dieses inhaltlich und methodisch im Sinne eines „besseren Service Learning“ im Geographieunterricht umsetzen zu können.

5.9.1 Wahrnehmungsmuster

5.9.1.1 Detailliert planen und Herausforderungen antizipieren

Frau V.: *„Ich würde mir ein besseres Konzept überlegen.“*

Viele der befragten LehrerInnen antworten auf die Frage, was sie bei einem zukünftigen Service Learning-Projekt anders machen würden, dass sie ausführlicher planen und sich für die Antizipation potentieller Herausforderungen innerhalb der Projekte mehr Zeit einräumen würden.

Herr. Al. ist nach den Erfahrungen aus seinem ersten Projekt der Meinung, dass *„die ganzen Rahmenbedingungen eigentlich schon feststehen müssen, bevor ich überhaupt so ein Projekt starte.“* Er berichtet von großen Problemen bei der Auffindung eines geeigneten Service Partners.

Frau V. würde die Aufgabenverteilung an die SchülerInnen *„mehr durchdenken.“* Sie wünscht sich für ein zukünftiges Projekt, *„dass alle irgendwie etwas zu tun haben.“* Sie erläutert das Problem, dass einzelne Schülergruppen in ihrer Klasse zeitlich als auch inhaltlich nicht ausreichend gefordert gewesen seien. Sie gesteht ein, dass sie sich im Vorfeld des Projekts darüber nur sehr wenig bis keine Gedanken gemacht hätte und dieses Problem nicht habe kommen sehen.

Herr Al. beschreibt - stellvertretend auch für andere der befragten Lehrkräfte - dass er nicht nochmal *„so ungewiss“* in ein Service Learning-Projekt einsteigen würde. Er empfindet es als *„teilweise echt blöd“* Unterricht machen zu müssen, *„ohne zu wissen, wo ich eigentlich am Ende hin will. Das war dann echt immer so ein bisschen Murkse- rei und schwierig - und dementsprechend dann auch am Ende nicht so ertragreich wie man sich das vorher vorgestellt hat.“*

Die befragten Lehrkräfte erklären in ihrer Retrospektive, dass sie einige Aspekte bei der Umsetzung eines Service Learning-Projekts schlicht unterschätzt hätten - beispielsweise die Bedeutung des Alters der SchülerInnen oder auch die zeitliche Organisation und Umsetzung. Sie betonen, dass ihnen diese Erfahrung rückblickend gezeigt hätte, *„wie wichtig das Planen in Zukunft ist“* (Frau Thü.) und dass *„man wirklich gut strukturiert“* (Frau Möl.) in ein solches Unterrichtsvorhaben gehen müsse, um ein - aus ihrer Sicht - zufriedenstellendes Ergebnis am Ende der Unterrichtsreihe erzielen zu können.

5.9.1.2 Alter und Leistungsstand der SchülerInnen berücksichtigen

Das Alter und der Leistungsstand der SchülerInnen werden von mehreren LehrerInnen als bedeutsame Themen bei der Umsetzung von Service Learning betont. Herr Sou. ist

als Realschullehrer beispielsweise der Meinung, dass, *„wenn man Service Learning in seiner Reinform macht - in der Idealform: Dann wäre es für mich etwas für die Oberstufe.“* Er begründet seine Sichtweise damit, dass erst dann alle SchülerInnen *„eigenverantwortlich und auch selbstständiger arbeiten“* könnten. Zu einem früheren Zeitpunkt in der Schullaufbahn sei Service Learning, so erläutert er, *„wahrscheinlich“* nur etwas für die *„Spitzenkandidaten“*. Er erklärt weiter, dass Service Learning *„auch mit Unterstufenklassen“* möglich sei. *„Nur dann müssten die SchülerInnen wahrscheinlich viel mehr Erfahrungen und Kompetenzen in diesem Bereich haben.“* Diese gelte es, so betont er, den SchülerInnen bereits vor einem Service Learning Projekt zu vermitteln.

Frau R., Lehrerin innerhalb eines Kölner „Problembezirks“, würde ein weiteres Projekt ebenfalls *„nicht nochmal mit so jungen Schülern (5. Klasse) [Anmerkung des Autors] machen.“* Sie leitet ihre Begründung für diese Aussage jedoch nicht von fehlenden fachlichen oder methodischen Kompetenzen ihrer SchülerInnen ab, sondern sie sieht vielmehr Kommunikations- und Disziplinprobleme innerhalb der Lerngruppe als große Herausforderung und Hemmnis für eine erfolgreiche Umsetzung.

„Im Moment würde ich das lieber mit den höheren Klassen machen. Weil ich glaube, dass man da nicht so viel mit diesen sozialen Problemfällen (...) und wie verhalte ich mich (...) diese Streitigkeiten, die die untereinander haben und so, dass man da nicht so viele Probleme mit hat. Und da eher was machen kann.“

Herr Wi. erklärt, dass er - nach den Erfahrungen aus seinem Projekt - nicht mehr *„direkt mit Service Learning“* in einer ihm unbekanntem Lerngruppe *„anfangen würde.“* Er erklärt, dass er sich in Zukunft erst nach einer vorangehenden Diagnose der individuellen Kompetenzen der SchülerInnen und des allgemeinen Leistungsstands der Lerngruppe für oder gegen die Umsetzung entscheiden würde

„Also, es muss schon eine Klasse sein, wo ich weiß, das funktioniert mit denen. Weil, ja, ich glaube das auch von denen so ein bisschen etwas kommen muss, um da wirklich etwas herauszubekommen, was sich am Ende auch lohnt.“

Auch Frau R. möchte sich zukünftig viel genauer darüber im Klaren sein, *„was das für ein Projekt ist und mit welchen Schülern ich das machen will.“*

5.9.1.3 Struktur und Transparenz schaffen

Frau Gr.: *„Was die Struktur angeht, die Organisation. Also, das ist irgendwie alles.“*

Herr Ri.: *„Also, ich glaube, ich nehme für mich vor allem mit, wie wichtig die Struktur ist und diese klaren Abläufe.“*

Viele der befragten LehrerInnen betonen, dass ihnen bereits während des Unterrichts deutlich geworden sei, dass die inhaltliche und im besonderen Maße die organisatorische Klarheit für alle Beteiligten innerhalb des Projekts von großer Bedeutung sei. Die

Lehrkräfte erklären, dass sich durch ein Mehr an struktureller und organisatorischer Transparenz viel Zeit und Energie einsparen ließe. Beispielsweise erkennt Frau Me. für sich, *„dass wir das Projekt nochmal ein bisschen hätten konkretisieren müssen.“* Sie hätte sich rückblickend für die SchülerInnen und sich einen klareren Plan gewünscht, *„an dem man sich orientieren kann.“* Herr Al. findet es in diesem Zusammenhang *„unabdingbar, dass der Service-Partner vorher (vor dem Beginn der Unterrichtsreihe) [Anmerkung des Autors] feststeht.“* Er erläutert, dass durch die Tatsache, dass dieser in seinem Projekt nicht vor Unterrichtsbeginn festgelegt wurde, viel Zeit verloren gegangen sei und die SchülerInnen insbesondere in den Anfängen des Projekts orientierungs- und ziellos gewirkt hätten.

5.9.1.4 Sich mehr Zeit nehmen

Frau G.: *„Mir mehr Zeit nehmen.“*

Nahezu alle Lehrkräfte antworten auf die Frage, was sie bei der Umsetzung eines zukünftigen Service Learning-Projekts anders machen würden hinsichtlich eines Aspekts gleich: Sie würden das Zeitfenster für die Planung und Umsetzung deutlich ausdehnen und/oder die Projekte zeitlich vom Regelunterricht abkoppeln. Frau G. sagt, dass sie bei einem größeren Zeitkontingent der Theorie und den Unterrichtsinhalten mehr und länger Beachtung schenken würde, um die SchülerInnen anschließend inhaltlich besser vorbereitet in den Service entlassen zu können.

Die Lehrenden können vielerlei Handlungsoptionen beschreiben, die sie zukünftig nutzen würden, um innerhalb von Service Learning-Projekten zeitlich freier und variabler zu sein.

Frau G.: *„Also, sich mal wirklich in den Ferien vor dem Schuljahr hinsetzen, vielleicht schon vor den Sommerferien das Problem gefunden haben, dass man sich selber ein Zeitplan macht. Und wo kann ich wirklich noch besser meine Noten noch besser integrieren, wie kann ich den persönlichen Lernzuwachs der Schüler feststellen?“*

Frau Lei. würde sich in einem zweiten Projekt *„einen zeitlichen Puffer lassen, [...] weil immer etwas sein kann, weil man an einer Stelle ein bisschen länger braucht.“* Herr Al. ist rückblickend der Meinung, *„wenn man nur ein halbes Jahr hat“,* dass *„dann der Partner auf jeden Fall feststehen sollte.“* Er betont wiederholt, wie unangenehm er es empfunden habe, dass er noch während des Projektes nie wirklich gewusst habe, ob *„da noch irgendetwas zu Stande kommt.“* Diese Unklarheit habe, so betont er, die zeitliche Gesamtplanung des Projektes deutlich erschwert.

Viele der befragten LehrerInnen plädieren im Nachhinein für eine Umsetzung der Projekte in geschlossenen Zeiträumen:

Frau D.: *„Man könnte ja vielleicht eine AG machen, die sich so nennt: Service Learning.“*

Herr Sou.: *„Und zwar habe ich persönlich für mich gemerkt, dass sich dieses Service Learning eigentlich besser für eine Projektwoche eignen würde. [...] Also ich würde, wenn das möglich ist, das Setting in Bezug auf Service Learning abändern.“*

Herr Sou. begründet seine Ansicht damit, dass die SchülerInnen *„morgens um acht [...], erstmal ankommen müssen [...] und erstmal überlegen müssen [...]: `Was haben wir nochmal gemacht?´“* Er hätte sich gewünscht, dass *„man das wirklich in einem abarbeiten könnte.“* *„Und dann nicht wieder eine Woche warten muss...das reißt das ganze so ein bisschen auseinander. Also wenn das mehr geblockt wäre, dann wäre das vorteilhafter. Die Schüler sind dann auch mehr drin.“* (Frau Lei.)

Herr Al. vertritt die Meinung, dass *„auf jeden Fall zumindest eine Doppelstunde pro Woche nur für dieses Thema zur Verfügung stehen sollte.“* Er betont, wie andere LehrerInnen auch, dass die Qualität der Projekte als auch die eigentliche Charakteristik der Unterrichtskonzeption durch zu kleine Zeitfenster verloren ginge. Einige Lehrende erklären in diesem Zusammenhang, dass sich die als sehr zeitintensiv empfundenen „Reflexionsphasen“ im Unterricht nur dann berücksichtigen ließen, wenn das Zeitkontingent größer sei als man dies vom herkömmlichen Geographieunterricht kennen würde. Sie betonen weiterführend, dass auch das Maß an Partizipationsmöglichkeiten, welches man den SchülerInnen einräumen wolle, in unmittelbarer Abhängigkeit zu der zur Verfügung stehenden Zeit stünde.

5.9.1.5 Mutig sein

Herr Ri.: *„Also, ich glaube, die größte Botschaft ist, dass ich mit den Kindern viel ausprobieren kann, selbst wenn sie es noch nicht kennen. Und man das irgendwie, also vielleicht beim ersten oder zweiten Mal noch nicht so, sage ich mal wie gewünscht oder vorgestellt umsetzen kann, aber dass man auf jeden Fall frei ist in der Unterrichtsgestaltung und man nicht irgendwie so an diesen starren Strukturen kleben muss.“*

Viele der befragten LehrerInnen erklären, dass sie innerhalb der Projekte die Einsicht gewonnen hätten, dass es sich für ihre SchülerInnen und auch sie als Lehrende lohnen würde alte und bereits bekannte (Unterrichts)Wege zugunsten innovativer Unterrichtskonzepte wie Service Learning zu verlassen. Herr L. erläutert beispielsweise, dass er für sich erkannt habe, dass er *„solche Projekte“* zukünftig auch mit schwierigen Klassen *„durchziehen“* wolle - *„wenn es ein kalkulierbares Risiko ist“*. Er begründet seine Aussage damit, dass man auf diesem Wege *„die Möglichkeit für die Schüler geschaffen“* habe, *„sich mal von einer anderen Seite zu zeigen.“* Er erklärt weiterführend, dass im Gegensatz dazu (s)eine ängstliche oder zurückhaltende Haltung gegenüber offeneren

Unterrichtsarrangements wohlmöglich darin münden könnte, *„irgendwann nur noch Konfrontation“* mit (s)einer schwierig zu führenden Lerngruppe zu haben.

Herr L.: *„Insofern war das grundsätzlich eine sehr positive Erfahrung für mich.“*

Auch Frau D. hat bei der Umsetzung ihres Service Learning-Projekts *„gesehen, dass die Schüler schon ganz viel alleine können. Wir glauben das nur immer nicht. Wir trauen denen das nicht zu, sagen wir das mal so. Jetzt weiß ich, dass ich ihnen das zutrauen kann. [...] Ich kann jetzt auch loslassen.“* Sie hat durch die Erfahrungen mit Service Learning neues Vertrauen in ihre SchülerInnen gewonnen und möchte nun mehr Verantwortung an ihre Klasse abgeben. Sie äußert zudem die Absicht, in Zukunft mutiger bei der Anwendung innovativer Unterrichtsarrangements sein zu wollen und Service Learning erneut in ihrem Unterricht einzusetzen.

Lehramtsstudentin Frau Gr. hält diese Haltung zum Unterricht(en) ebenfalls für sehr wichtig. Sie ist aufgrund ihrer Erfahrungen aus dem Projekt der Meinung, dass ihre SchülerInnen *„wirklich schon früh verschiedene Arbeitsmethoden“* kennenlernen sollten, um auch in offenen Unterrichtsarrangements *„keine Angst zu haben und nicht gehemmt sind.“* Sie berichtet, dass die SchülerInnen aus ihrem Projekt das Arbeiten in offenen Unterrichtsstrukturen noch nicht gelernt und sich aufgrund dessen sehr unsicher in dieser Lernumgebung präsentiert hätten. Sie erklärt, dass die kooperierende Lehrerin den Lernenden diese Form des Arbeitens vor dem Projekt nicht zugetraut hätte.

Mehrere LehrerInnen erklären, dass sie im Rückblick auf die Unterrichtsreihe für sich erkannt hätten, dass sie bei Service Learning-Projekten nicht alles kontrollieren könnten und dass es folglich von essentieller Wichtigkeit sei, *„dass man sich an spontanes Handeln gewöhnt“* (Frau Is.). Mehrere Lehrkräfte betonen dementsprechend, dass (die Bereitschaft und der Mut) zu „Flexibilität“ auf Seiten des Lehrers für die erfolgreiche Begleitung eines Service Learning-Projekts von großer Bedeutung sei.

Herr Ri.: *„Ich habe halt gelernt, dass man als Lehrer total flexibel sein muss.“*

Lehramtsstudentin Frau Is. erklärt, dass sie nun das *„Gefühl habe, jetzt offener für solche Projekte“* zu sein und dass ihr die *„Angst genommen“* worden sei, *„es später selber vielleicht mal zu machen.“*

5.9.1.6 Projekte klein anfangen, vergrößern und wiederholen

Herr Al.: *„Also wir haben versucht, das wirklich auch eins zu eins umzusetzen. [...] Was dann letztendlich doch nicht geklappt hat. Also das war so ein bisschen umsonst. Ja, wir haben schon versucht das durchzuführen, wie es in der Literatur stand.“*

Einige der Lehrkräfte sind *„rückblickend gesehen mit zu hohen Erwartungen“* (Herr Al.) in ihre Projekte gestartet. Sie berichten, dass sie eine „originalgetreue“ Umsetzung von Service Learning anvisiert hätten und damit aus vielerlei Gründen gescheitert wä-

ren. Beispielsweise erklären sie, dass sie bereits bei der Bedarfsrecherche oder dem Auffinden eines geeigneten Kooperationspartners in große organisatorische Schwierigkeiten geraten wären.

Einige der befragten LehrerInnen plädieren aus diesen Erfahrungen heraus dafür, dass man bei den ersten „Gehversuchen“ mit Service Learning *„wirklich klein anfängt“* (Frau G.). Sie halten beispielsweise innerschulische Kooperationen zwischen *„älteren und jüngeren Schülern“* (Frau G.) für ein geeignetes Initiationsmodell. Andere würden es auf *„dem Niveau und der Kooperation mit der Grundschule belassen.“* (Frau D.) Frau G. betrachtet diese Herangehensweise als vorbereitende Maßnahme für größere und umfangreichere Service Learning-Projekte.

Frau G.: *„Ich denke, wenn das mal läuft, dann kann man rausgehen.“*

Frau D. zieht aus ihren Unterrichtserfahrungen den Schluss, dass man insbesondere die curriculare Anbindung der Projekte leichter gewährleisten könnte, wenn man das Projektdesign auf inner- oder zwischenschulische Kooperation beschränken würde.

Frau D.: *„Also vielleicht könnte man die Erdkundethemen nächstes Jahr auch noch, wenn man die bearbeitet hat. [...] Dann könnten die Schüler ja den Kindern Sachverhalte der physischen Geographie beibringen. `Jetzt geht ihr in die Grundschule und erklärt denen das nochmal.´“*

Einige LehrerInnen betonen jedoch, dass eine Reduktion der spezifischen Charakteristika von Service Learning nicht zu weit gehen dürfe. So halten einige die Beibehaltung der Reflexionsphasen für essentiell und für eine wertvolle Erweiterung des herkömmlichen Unterrichts. Andere halten die Wertschätzung, welche den SchülerInnen in Service Learning-Projekten entgegen gebracht werden soll für ein unbedingt beizubehaltendes Charakteristikum.

Frau Is.: *„Mir fehlte am Ende die Wertschätzung für die Schüler. Ich fand das schade, dass das so ein wenig untergegangen ist. Weil die hatten das total toll gemacht, das ist für die nicht so rausgekommen, was die tolles gemacht haben. [...] Ja, man hätte es auf jeden Fall besser abschließen können das Projekt.“*

Herr Ri. zieht für sich den Schluss, dass Konstanz und Nachhaltigkeit bei der Umsetzung von Service Learning notwendig seien, um die (Förder)Potenziale der Unterrichtskonzeption tatsächlich ausschöpfen zu können.

„Also wenn das jetzt eine einmalige Veranstaltung war, die wir da gemacht haben, oder die Schüler da in der Form kennen gelernt haben, dann ist der Erfolg wahrscheinlich nicht so...Im Grunde müssten sie jetzt immer wieder solche ähnlichen Projekte durchführen.“

Frau Is. möchte rückblickend etwas nüchterner mit den Verheißungen eines innovativen Konzepts wie Service Learning umgehen und ihre zukünftigen Projektformate mehr den Gegebenheiten des Schulalltags anpassen.

Frau Is.: *„Das wird immer so schön und nett präsentiert. Aber das ist nicht so leicht umsetzbar, weil einfach die Zeit fehlt. Also das schafft man teilweise im Unterricht nicht. Ich habe das einmal gemacht und ich sehe jetzt die Grenzen. Es wird mich nicht davon abhalten, es später selber mal zu machen. Aber dann geht man nicht ganz so euphorisch und mit Riesenprojekten da ran.“*

5.9.1.7 Sich an den Schülerinteressen orientieren und Partizipationsmöglichkeiten erhöhen

Frau D.: *„Die Kinder noch mehr entscheiden lassen, von Anfang an.“*

Einige der befragten LehrerInnen kommen für sich rückblickend zu dem Schluss, dass eine stärkere Orientierung an den Schülerinteressen und eine Erhöhung der Partizipationsmöglichkeiten vielerlei Vorteile für ihren Unterricht mit sich bringen könne.

Frau D. glaubt beispielsweise, dass *„dieses `selber überlegen´, was machen wir jetzt mit den Sachen, das war wohl der Knackpunkt. Wo man sich komplett sagt: `Und jetzt macht ihr das.´“* Sie beschreibt, dass sie ihre SchülerInnen, von dem Moment an, wo sie ihnen mehr Verantwortung und größere Partizipationsmöglichkeiten übertragen habe, nach einem kurzen Moment der Irritation, deutlich motivierter, engagierter und auch zielorientierter wahrgenommen habe. Sie zieht für sich daraus den Schluss ihren SchülerInnen in Zukunft *„mehr zu überlassen und nicht immer gleich so perfektionistisch“* sein zu wollen.

Frau D.: *„Und dann wollten alle das nochmal machen. Unter der Prämisse sie dürfen selber aussuchen, was sie machen wollen, ganz alleine. Das finde ich eigentlich gut, dass da das Interesse besteht, etwas machen zu wollen. Und nicht nur so, füttere mich mit Informationen. Also ich werde es auf jeden Fall nächstes Jahr vorantreiben.“*

Auch für die kooperierende Studentin Frau Schaf. war dies eine wichtige (Lern)Erfahrung innerhalb des Unterrichts: *„Und das ist für mich der Dreh- und Angelpunkt in dem ganzen Projekt. Wo die Schüler sich eingebracht haben und wo ich auch angenehm überrascht war, wie viel eigene Meinung die mit eingebracht haben.“*

Frau V. hat für sich erkannt, dass insbesondere die Gemeinwohlorientierung der Service Learning-Projekte auf das Interesse ihrer SchülerInnen gestoßen sei.

„Das kann man irgendwie nutzen, dass sie eigentlich gerne etwas für andere machen. Da habe ich ihnen mal gezeigt, dass es auch andere Sachen gibt die Spaß machen. Oder, wo ich gemerkt habe, dass es den Schülern Spaß macht.“

Einige der erfahreneren LehrerInnen haben, nach Aussage der Studierenden, ihren SchülerInnen nur geringe bis keine Möglichkeit gegeben, ihre Interessen in die Projekte miteinzubringen. Aus diesem Grunde äußern mehrere der beteiligten StudentInnen den Wunsch, genau diese unterrichtskonzeptionelle Ausrichtung in einem zukünftigen Service Learning-Projekt ausprobieren zu wollen.

Frau Möl.: *„Also ich würde gerne mal wissen wie das läuft, wenn das wirklich (...) wenn der Bedarf von den Schülern kommt und die machen können (...) oder zu sehen, wenn die wirklich motiviert sind oder wenn sie wirklich Lust haben, wenn die es in die Hand nehmen... klar man kann nicht alles abgeben, aber, wenn das mal so läuft. Das will ich nach der Erfahrung mal sehen, wie es andersrum laufen könnte. Oder wie das in diesen Projekten immer so schön beschrieben ist.“*

5.9.1.8 Sich Hilfe holen

Frau G.: *„Man braucht immer zwei Lehrer dafür. Man muss zu zweit sein. Wenn zwei Lehrer daran beteiligt sind, denke ich mal, dann ist das machbar.“*

Frau G. zieht aus ihren Projekterfahrungen den Schluss, dass Service Learning nur in Kooperation mit einer weiteren Lehrkraft umsetzbar sei. Weiterführend betont sie, dass man sich als Lehrkraft gleichzeitig der Unterstützung und Flexibilität der Schulleitung gewiss sein müsse, um ein Service Learning-Projekt zu einem (erfolgreichen) Ende führen zu können.

„Was man gelernt hat ist wirklich, dass die Schule stark dahinter stehen muss, dass man eventuell auch Freistellungen braucht. [...] Es bedingt wirklich eine gute Organisation der Schule, damit Service Learning möglich ist, wirklich.“

Frau D. sieht die Möglichkeit Service Learning *„auch fächerübergreifend“* zu unterrichten und sich durch eine Kooperationsstruktur mit einem zweiten Kollegen Unterstützung und Hilfe für die Umsetzung eines Projekts zu holen.

5.9.1.9 Transparenz im Team anstreben

Frau Möl.: *„Ja, mehr Absprachen, sofort.“*

Die Lehrkräfte berichten auch aus dem Bereich der Kooperationen zwischen LehrerInnen und StudentInnen von bedeutsamen (Lern)Erfahrungen.

Frau Thü. würde beispielsweise nach den Erlebnissen in ihrer Kooperation *„definitiv frühzeitig Erwartungen klären, [...] einen konkreten Zeitplan festlegen und auch schon frühzeitig evtl. dann den Lehrer, falls er nicht selber darauf kommt, dazu anhalten, dass er auch im Schulkalender nachschaut, wann Zeugiskonferenzen sind, und wann Schulübernachtungen geplant sind“*.

Frau Me.: *„Also gelernt habe ich auf jeden Fall in der Hinsicht, dass man sich wirklich konkret einigen soll. Ja, das man das einfach konkreter abspricht. [...] Und nicht sagt, ja, dann machen wir das bis da ungefähr. Dass man sich konkreter einigt und Vereinbarungen trifft.“*

5.9.2 Zusammenfassung

Die befragten Lehrkräfte berichten von zwei zentralen Bereichen, innerhalb welcher sie dazulernen konnten - zum einen in dem Bereich „Unterricht planen“ und zum anderen in dem Bereich „Haltung(en) zum Unterricht“.

5.9.2.1 Unterricht planen

Die LehrerInnen erläutern, dass sie, im Vergleich zur herkömmlichen Unterrichtsvorbereitung und -praxis, in zukünftigen Projekten gewohnte Handlungsmuster verändern wollten und einzelnen Faktoren, wie beispielsweise einer ausführlichen Bedingungsanalyse im Vorfeld der Projekte, deutlich mehr Aufmerksamkeit schenken würden. Genauer gesprochen würden sie der zeitlichen Organisation bei zukünftigen Projekten deutlich mehr Aufmerksamkeit schenken oder den Leistungsstand der SchülerInnen bei der Planung der Projekte stärker berücksichtigen.

5.9.2.2 Haltungen zum Unterricht

In einer rückblickenden Betrachtung der Projekte glauben die LehrerInnen für sich erkannt zu haben, dass es einer sehr spezifischen Einstellung zum Unterricht bedarf, um Service Learning als für den Geographieunterricht geeignete Unterrichtskonzeption anzuerkennen und erfolgreich anzuwenden. Sie möchten in zukünftigen Projekten den Mut aufbringen, weniger ihrem Bedürfnis nach Planungssicherheit und Kontrolle nachzukommen. Die Lehrkräfte scheinen bei sich eine neue Bereitschaft erkannt zu haben, Teile der Verantwortung für das Gelingen der Projekte an die SchülerInnen abgeben zu wollen. Sie ziehen für sich den Schluss, dass erst mit dieser Haltung die Stärken der Unterrichtskonzeption zum Tragen kämen und die SchülerInnen nur durch einen offenen, Partizipation zulassenden und eher begleitenden Lehrerhabitus die Möglichkeit erhielten, Kompetenzen wie Eigenverantwortlichkeit und Selbstwirksamkeit zu erlernen. Viele der LehrerInnen begründen ihre Sichtweise damit, dass sie ihre SchülerInnen vor den Service Learning-Projekten noch nie so engagiert, eigenständig und eigenverantwortlich wahrgenommen hätten.

Gleichsam halten die Lehrkräfte es nicht für ratsam Service Learning nur in seiner Reinform umsetzen, sondern betonen explizit, dass sie in zukünftigen Projekten eher auf vereinfachte Umsetzungsformen der Unterrichtskonzeption innerhalb ihrer Schule setzen würden und insbesondere die außerschulischen Kooperationen einschränken würden.

6 Diskussion und zentrale Ergebnisse

Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Fragestellung: „*Wovon hängt die Bewertung von Service Learning-Projekten durch GeographielehrerInnen ab?*“. Der empirischen Beantwortung dieser Forschungsfrage ging eine theoretische und literaturgestützte Potenzialanalyse von „Service Learning im Geographieunterricht“ voraus. Diese offenbarte, dass Service Learning einerseits als innovativer und vielversprechender konzeptioneller Ansatz für einen an den Bildungsstandards (DGfG 2012) orientierten und modernen Geographieunterricht betrachtet werden kann. Andererseits zeigte sich, dass trotz dieser Potenzialvielfalt noch keinerlei empirische Befunde zum Thema vorliegen (vgl. Kapitel 3.6) und Service Learning noch nahezu keine Anwendung im deutschen Geographieunterricht gefunden hat (vgl. AKTIVE BÜRGERCHAFT E.V. 2013). Somit liegt nicht nur ein Forschungs-, sondern was von noch größerer Bedeutung ist, ein Anwendungsdefizit von „Service Learning“ im Geographieunterricht vor (vgl. Kapitel 4.1). Es war das Ziel dieser Arbeit, zu erforschen, welche Gründe und Barrieren für den „zurückhaltenden“ Umgang der GeographielehrerInnen mit der Unterrichtskonzeption vorliegen und - in einer positiven Betrachtungsweise und als Forschungsschwerpunkt - welche Akzeptanzkomponenten für Service Learning im Geographieunterricht sich aus den Wahrnehmungs- und Bewertungsmustern von LehrerInnen, die erstmalig ein Projekt umgesetzt hatten, ableiten lassen. Diese so gewonnenen Akzeptanzkomponenten werden in diesem die Forschungsfrage abschließend diskutierenden und zusammenfassenden Kapitel im Sinne der Grounded Theory (GLASER & STRAUSS 1967) zu einem Bedingungsgefüge verknüpft. Dieses kann als wissenschaftlich hergeleitete Hilfestellung für Initiations- und Implementationsprozesse der Unterrichtskonzeption Service Learning in den Geographieunterricht verstanden werden und richtet sich somit auch an GeographielehrerInnen, FachleiterInnen und GeographiedidaktikerInnen.

6.1 Die Ergebnisse der Potenzialanalyse

Die literaturgestützte Potenzialanalyse fragte nach den Möglichkeiten und Herausforderungen, welche in der Umsetzung der Unterrichtskonzeption Service Learning verborgen liegen. Es wurden Faktoren identifiziert, welche die Beurteilung von Service Learning durch GeographielehrerInnen beeinflussen können. Folgende Erkenntnisse konnten auf diesem Wege gewonnen werden:

Service Learning soll zur Förderung von Solidarität, Gemeinsinn und zivilbürgerlichem Engagement bei SchülerInnen und einer stärkeren Berücksichtigung von moralisch-ethischen und wertorientierten Themen im Geographieunterricht genutzt werden (vgl.

MOHAN 1995; MADIGAN 2000). Die Unterrichtskonzeption begünstigt durch lokale und gemeinwohlorientierte Unterrichtsprojekte die Förderung einer auf Nachhaltigkeit abzielenden Handlungskompetenz der SchülerInnen (vgl. HOFFMANN 2012). Durch den Umgang mit situierten, alltagsnahen und authentischen Problemen, kann Service Learning günstige Ausgangsbedingungen für ein soziales und kooperatives Lernen im Geographieunterricht schaffen. Es bedient somit unmittelbar die Forderungen vieler GeographiedidaktikerInnen nach einem „Mehr“ an Problemstellungen mit konkretem Lebensweltbezug im Geographieunterricht (vgl. KIRCH 1999; KANWISCHER 2006; REMPFLE 2007; RHODE -JÜCHTERN & SCHNEIDER 2012). In Service Learning-Projekten können SchülerInnen unbekanntes soziales Gemeinschaften und Milieus begegnen, was „Bridging-Prozesse“ (GITTELL & VIDAL 1998) initiieren und zu einer Stärkung der „sozialen Kohäsion“ einer Gemeinde führen kann (SLIWKA 2008, S. 120).⁷⁰

Service Learning schafft als offenes Unterrichtskonzept Platz für eigenaktive Konstruktionsprozesse und Verantwortungsübernahme bei den SchülerInnen (DUCKENFIELD & SWANSON 1992; EFLIN & SHEAFFER 2006). Es ermöglicht den Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht und berücksichtigt den immer stärker eingeforderten Einbau von metakognitiven (vgl. RHODE-JÜCHTERN 2013; SCHNEIDER 2013) und demokratiepädagogischen Elementen in den Geographieunterricht (vgl. EIKEL 2007, OHL 2009). Insbesondere die Beteiligungsprojekte in der Gemeinde scheinen nahezu mustergültig die in der Geographiedidaktik angestrebten Kompetenzen von SchülerInnen zu bedienen (vgl. OHL 2009, S. 58). Dies gilt insbesondere für den Kompetenzbereich „Handlung“ (DGFG 2012). Im Gegensatz zu den oftmals sehr gestellt und unnatürlich anmutenden Bemühungen im Klassenzimmer, kann die Förderung dieses Kompetenzbereichs innerhalb der gemeinwohlorientierten Service Learning-Projekte wesentlich deutlicher betont werden (vgl. EIKEL 2007; SCHOCKEMÖHLE 2011).

Die im Rahmen der Potenzialanalyse extrahierten Herausforderungen bei der Umsetzung von Service Learning im Geographieunterricht beziehen sich, im Gegensatz zu den mehrheitlich als fachspezifischen zu bezeichnenden Möglichkeiten, vorrangig auf unmittelbar unterrichtspraktische Problemstellungen - beispielsweise die hohe Arbeitsintensität für Lehrende und Lernende in außerschulischen Lernarrangements (NIEDERHÄUSERN ET AL. 2012) oder die Überwindung tradierter Bildungsprinzipien in unserem Bildungssystem für eine erfolgreiche Implementation „neuer“ Lehr-Lernformen (vgl. KANWISCHER 2006).

Diese empirische Erhebung untersucht, welche Herausforderungen es sind, die als Akzeptanzbarrieren die Bewertung von Service Learning durch Lehrkräfte tatsächlich ne-

⁷⁰ Ein Blick auf die aktuelle Flüchtlings- und Zuwanderungsdebatte sowie die anstehenden Herausforderungen, die die Integration der neuen MitbürgerInnen mit sich bringen wird, offenbart deutlich, welche Potenziale in der Unterrichtskonzeption für den Geographieunterricht „verborgen“ liegen, wenn sich mit diesem Thema beschäftigt wird.

gativ beeinflussen. Zugleich wird erläutert, wie diese Herausforderungen und Akzeptanzbarrieren überwunden werden können. Akzeptanzbarrieren und Faktoren, welche die Bewertung von Service Learning positiv beeinflussen, werden in dem nun nachfolgenden „Gelingensbedingungsgefüge für Service Learning im Geographieunterricht“ erläuternd beschrieben.

6.2 Ein Gelingensbedingungsgefüge für Service Learning im Geographieunterricht

Die befragten GeographielehrerInnen nehmen vier große Problemfelder als Akzeptanzbarrieren wahr, die einer positiven Bewertung und Anwendung von Service Learning im Wege stehen (können) (vgl. Abbildung 33):

1. Probleme bei der curricularen Anbindung der Projektinhalte (vgl. Kapitel 5.1 & 5.3)
2. Probleme beim Lehren in offenen Unterrichtsstrukturen - insbesondere bei der Interpretation der LehrerInnenrolle, in den Bereichen „Leistung messen und beurteilen“ und „Organisieren und Verwalten von Unterricht“ sowie der Beaufsichtigung der SchülerInnen (vgl. Kapitel 5.4 & 5.7)
3. Zu hohe Arbeitsbelastung (vgl. Kapitel 5.4 & 5.8)
4. Probleme bei der Generierung und Ausgestaltung außerschulischer Kooperationen (vgl. Kapitel 5.6)

Die befragten GeographielehrerInnen stellen diesen Problemstellungen in ihren Äußerungen jedoch auch vielerlei Chancen und Möglichkeiten gegenüber, welche die Umsetzung von Service Learning mit sich bringen kann - beispielsweise im Bereich der Kompetenzförderung:

Die LehrerInnen sehen großes Förderpotenzial im Kompetenzbereich „Kommunikation“. Insbesondere die Auseinandersetzung mit den außerschulischen KooperationspartnerInnen verstärkte in den Augen der befragten Lehrenden die selbstkritische und selbstreflexive Haltung der Lernenden deutlich. Nach ihrer Aussage bemühen sich die SchülerInnen mit ungewohnt großem Engagement in den außerschulischen, häufig neuen und ungewohnten Unterrichtssituationen um eine adressatengerechte und erfolgreiche Präsentation der im Unterricht erlernten geographischen Wissensinhalte. Die Akzeptanz der LehrerInnen für Service Learning wird durch dieses bei den Lernenden beobachtete Verhalten deutlich erhöht.

Die befragten LehrerInnen erkennen in der Umsetzung von Service Learning-Projekten zudem zahlreiche Möglichkeiten zur Förderung der Methodenkompetenz ihrer SchülerInnen. Insbesondere das Lernen an außerschulischen Lernorten, die projektbezogene Bedarfsrecherche und die damit in Verbindung stehenden Anwendung geogra-

phischer Methoden der Erkenntnisgewinnung (z.B. Interviews, Kartierungen, Bodenanalysen) überzeugen die Lehrkräfte von den Potenzialen der Unterrichtskonzeption.

Die LehrerInnen stehen Service Learning auch dann positiv gegenüber, wenn sie es für wichtig erachteten, ihren SchülerInnen geographische und praxisorientierte Handlungsfelder eröffnen zu können. Insbesondere die Bereitschaft zum (Informations)Handeln⁷¹ schien in den Augen der Lehrenden durch Service Learning gefördert werden zu können.

In den Äußerungen der LehrerInnen wird jedoch auch deutlich, dass sie nur in einem geringen Maße die Förderung von genuin geographischen Handlungskompetenzen als bedeutsame Stärke von Service Learning-Projekten ansehen. Sie betrachten die Unterrichtskonzeption eher als fachunspezifischen Transporter in eine aktivierte, motivierte, oftmals sehr interessierte und gemeinwohlorientierte Arbeitshaltung von Lernenden.

Die befragten LehrerInnen nehmen in der Umsetzung noch weitere Möglichkeiten zur Aufwertung ihres Geographieunterrichts wahr, die deutlich positiv auf ihre Bewertungsmuster von Service Learning abfärben - beispielsweise:

- Gute Voraussetzungen zur kognitiven Aktivierung der SchülerInnen (vgl. Kapitel 5.5.2.1)
- Gute Potenziale zum Nutzen von Fehlern als Lernchance (vgl. Kapitel 5.5.2.2)
- Gute Voraussetzungen zur Förderung des Selbstwirksamkeitserlebens und der Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen (vgl. Kapitel 5.2)
- Gute Möglichkeiten zur Förderung des selbst- und eigenverantwortlichen Handelns der SchülerInnen (vgl. Kapitel 5.3.1.4)
- Gute Potenziale zum Umgang mit Heterogenität (insbesondere bislang passive, zurückhaltende und auch eher leistungsschwache SchülerInnen zeigen eine Verhaltensumkehr) (vgl. Kapitel 5.2.2.2)
- Gute Möglichkeiten zur Beziehungspflege zu den SchülerInnen (vgl. Kapitel 5.2.1.4)
- Zufriedenheit vieler Lernenden und Lehrenden in einer unterrichtsunähnlichen Atmosphäre (vgl. Kapitel 5.2.2.3)

Die Interviewanalyse kann nachweisen, dass diese und weiteren Vorteile⁷² jedoch nur dann gesehen werden, wenn die LehrerInnen im Unterricht ein der Unterrichtskonzeption „adäquates“ Lehr(er)verhalten zeigen. Ein noch genauerer Blick verrät, dass es die

⁷¹ „Bei Handlungen kann man zwischen dem Informationshandeln, dem politischen Handeln und dem Alltagshandeln unterscheiden.“ (DGfG 2012, S. 26)

⁷² Einen guten Überblick über die von den GeographielehrerInnen wahrgenommenen Vorteile, die durch den Einsatz von Service Learning entstehen (können), bieten das Kapitel 5.2 und die dazugehörige Abbildung 19. Um Redundanzen zu vermeiden, wurden Vorteile, welche innerhalb der Erläuterung des Gelingensbedingungsgefüges aufgeführt werden an dieser Stelle bewusst nicht erwähnt.

subjektiven Theorien, individuellen (Lehr)Kompetenzen⁷³, persönlichen Überzeugungen⁷⁴ und die Selbstreflexionskompetenz der LehrerInnen sind, die dieses „unterrichtskonzeptionsspezifische“ Lehrerwahrnehmen stark beeinflussen bzw. begünstigen. Somit wird deutlich, dass die Bewertung von Service Learning im Geographieunterricht maßgeblich von diesen persönlichen Sichtweisen und individuellen Fähigkeiten der LehrerInnen abhängt. Sie sind als Überwindungshilfen von wahrgenommenen Akzeptanzbarrieren und Grenzen bei der Umsetzung der Unterrichtskonzeption zu betrachten und in ihrer Funktion mit einem Katalysator zu vergleichen. Sie beschleunigen den Prozessbeginn als auch den Ablauf von Service Learning-Projekten und verringern die dafür aufzuwendende „(Überwindungs)Energie“ bei den Lehrenden. Das Gelingensbedingungsgefüge beschreibt nachfolgend, welche spezifischen subjektiven (Lern)Theorien, individuellen (Lehr)Kompetenzen und persönlichen Überzeugungen eine positive Bewertung von Service Learning begünstigen (vgl. Abbildung 33).

⁷³ beispielsweise die Diagnosekompetenz (vgl. Abbildung 33)

⁷⁴ beispielsweise die gleichwertige Betrachtung der geographischen Kompetenzbereiche (vgl. Abbildung 33)



Abbildung 33: Übersichtsskizze für ein Gelingensbedingungsgefüge von Service Learning im Geographieunterricht - (eigene Darstellung)

6.2.1 Die Bedeutung der subjektiven Lehr-Lern-Theorien der LehrerInnen

Bestimmte subjektive Lehr-Lern-Theorien der GeographielehrerInnen sind innerhalb des Gelingensbedingungsgefüges als wichtige Grundvoraussetzungen für eine positive Bewertung von Service Learning zu betrachten. Können sich die Lehrenden aufgrund ihrer lerntheoretischen Überzeugungen mit didaktischen Grundideen des Service Learning-Ansatzes identifizieren, so begünstigt dies ein positives Urteil der Lehrkräfte zu der Unterrichtskonzeption (vgl. Abbildung 34).

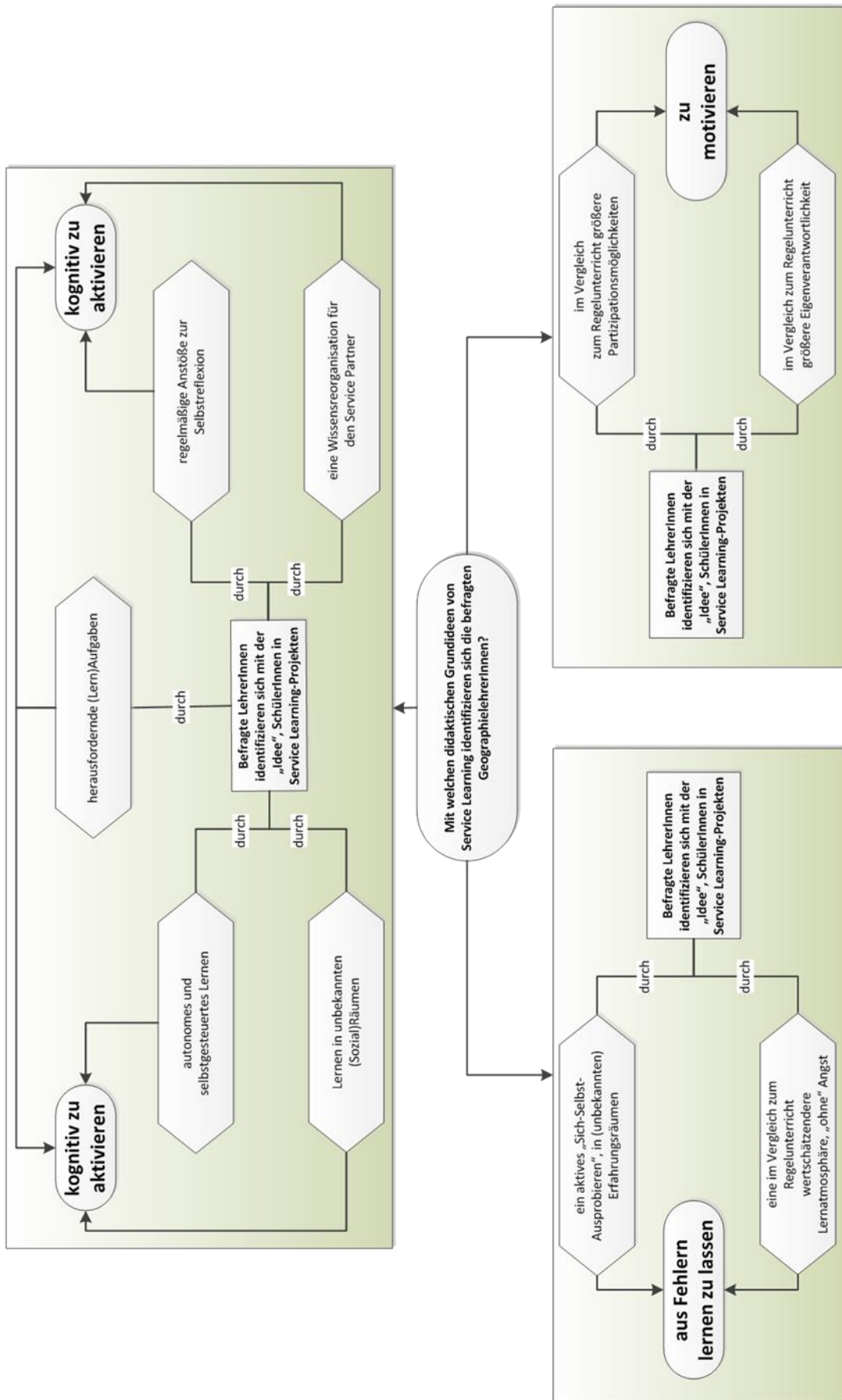


Abbildung 34: Elemente der subjektive Lehr-Lern-Theorien der befragten LehrerInnen, welche mit den didaktischen Grundideen von Service Learning übereinstimmen - (eigene Darstellung)

LehrerInnen nehmen folglich eine bejahende Haltung gegenüber Service Learning ein, wenn sie eine konstruktivistische Lernphilosophie vertreten und sie der Überzeugung sind, dass eine aktive Beteiligung der SchülerInnen am Lernprozess in Form von Selbststeuerungsmöglichkeiten effektives Lernen unterstützt. Gleichmaßen sind sie davon überzeugt, dass insbesondere individuelle Lernerfahrungen und -prozesse, die im Rahmen handlungsorientierter Lernarrangements gemacht und auf metakognitiver Ebene reflektiert werden, den Lernerfolg der SchülerInnen maßgeblich erhöhen können.⁷⁵ Einige LehrerInnen schildern beispielsweise, dass die Lernenden innerhalb von Service Learning-Projekten erfolgreicher lernen, weil sie dort vergleichsweise leichter „Fehler“ als Lernchance hätten nutzen können. Sie begründen dies damit, dass die SchülerInnen insbesondere in den außerschulischen Kontakten (z.B. in der Zusammenarbeit mit Kindergartenkindern) ein sehr unmittelbares und ungefiltertes Feedback zu ihren Projektprodukten bekämen. Einige LehrerInnen sind überzeugt, dass dieses Feedback wiederum Selbstreflexionsprozesse bei den SchülerInnen initiieren würde, welche den Lernerfolg der SchülerInnen deutlich unterstützen. Insbesondere außerschulische Kontakte und konkreten Kooperationsmomente, die als charakteristische Merkmale von Service Learning-Projekten zu bezeichnen sind, werden von einigen LehrerInnen als große Chance zum „angstfreien“ und auch „bewertungsfreien“ Lernen wahrgenommen und sehr positiv bewertet.

Ferner vertreten die befragten LehrerInnen die Ansicht, dass insbesondere die großen Partizipationsmöglichkeiten in den Projekten spürbar positiv auf die Motivation der Lernenden und somit auf deren Lernerfolg abgefärbt hätten.⁷⁶

Einzelne LehrerInnen zeigen sich begeistert wie intensiv und in welcher Breite das Lernangebot Service Learning von ihren SchülerInnen „genutzt“ wurde. Dies ist ein wichtiger Aspekt, da auch Service Learning-Projekte im Sinne des Angebot-Nutzungsmodells nach HELMKE (2012) lediglich als Angebote an die Lernenden verstanden werden können, sich kognitiv aktiv mit einem (geographischen) Thema auseinanderzusetzen.⁷⁷ Diese Lehrkräfte sind überzeugt, dass ihre SchülerInnen durch das problemorientierte, autonome und selbstgesteuerte Lernen in den Projekten erfolgreich kognitiv aktiviert wurden und als Resultat dessen, engagierter und effektiver gelernt

⁷⁵ Die Bedeutung der (Selbst)Reflexion beim Lernprozess verdeutlichen GRYL & KANNWISCHER (2011, 180 ff.).

⁷⁶ Nach der Theorie von DECI & RYAN (1990) strebt der Mensch bedürfnisgeleitet nach sozialer Anerkennung und Eingebundenheit, nach Autonomie und dem Antrieb zur Wirksamkeit. Die Lehrenden sehen in Service Learning-Projekten das Potenzial, diese Emotionen ihrer SchülerInnen befriedigen zu können und leiten daher eine positive Bewertung der Unterrichtskonzeption für sich ab.

⁷⁷ „Ob es tatsächlich gelingt, die Lernenden kognitiv anzuregen, hängt von der individuellen Nutzung des Angebots jedes einzelnen Lernenden ab“ (KLEICKMANN 2012, S. 7).

hätten als im Regelunterricht.⁷⁸ Aus dieser Beobachtung leiten sie eine positive Bewertung der Unterrichtskonzeption für sich ab.

Es mag zunächst wenig überraschen, dass Übereinstimmungen zwischen den lerntheoretischen Hintergründen von Service Learning und den lerntheoretischen Überzeugungen von GeographielehrerInnen (vgl. Abbildung 34), deren Akzeptanz für Service Learning positiv beeinflussen. Allerdings zeigt sich in dieser Erhebung im Gegensatz zu den empirischen Untersuchungen von WAHL (2001, 2002) und BROMME ET AL. (2006), dass die subjektiven (Lehr-Lern)Theorien der Lehrenden nicht zwangsläufig zu einem adäquaten (Unterrichts)Handeln der LehrerInnen führen.⁷⁹ Die Übereinstimmungen in den subjektiven Lehr-Lern-Theorien der Lehrenden und den didaktischen Grundideen von Service Learning sind „lediglich“ als eine Voraussetzung für ein abschließendes positives Urteil und eine (eventuelle) Anwendung anzusehen sind. Es bedarf weiterführender, individueller (Lehr)Kompetenzen und Überzeugungen (beispielsweise bei der Interpretation der LehrerInnenrolle), welche die Lehrenden dabei „unterstützen“, zu einer abschließend positiven Gesamtbewertung von Service Learning im Geographieunterricht zu kommen. Besitzen die LehrerInnen diese nun nachfolgend beschriebenen Sichtweisen und Fähigkeiten nicht, nehmen sie eine „Service Learning? Ja, aber...“- oder „Service Learning? Ich würde, ja, wenn...“-Haltung ein.

Im Umkehrschluss werden LehrerInnen, die beispielsweise von der Effektivität eines instruktiven Lehrstils überzeugt sind und sich nicht mit den lerntheoretischen Hintergründen der Unterrichtskonzeption identifizieren, bereits an dieser Stelle Service Learning ablehnen und höchstwahrscheinlich nicht umsetzen. Sie überprüfen die Unterrichtskonzeption auf theoretischer Ebene und entscheiden sich gegen deren Anwendung.

6.2.2 Die Bedeutung individueller (Lehr)Kompetenzen und persönlicher Überzeugungen der LehrerInnen

Konnten die subjektiven Lehr-Lern-Theorien der LehrerInnen noch als geschlossenes Themenfeld dargestellt werden, so wird in dem weiterführenden Gelingensbedingungsgefüge deutlich, dass sich die (Lehr)Kompetenzen und persönlichen Überzeugungen der GeographielehrerInnen nicht mehr eindeutig inhaltlich trennen lassen und sich oftmals gegenseitig bedingen. Aus diesem Grund werden sie nun nachfolgend gemeinsam und in einzelnen Themenfeldern zusammengefasst dargestellt.

⁷⁸ Mehrere Studien, vornehmlich aus dem Bereich der Mathematik, zeigen, dass kognitiv aktivierender Unterricht bessere Lernergebnisse bei den SchülerInnen bewirkt (LIPOWSKY 2009).

⁷⁹ Subjektive Theorien „steuern - vielfach gar nicht bewusst - das Lehrerhandeln“. Sie leiten dieses „Handeln meist sehr viel stärker als wissenschaftliche Theorien“ (vgl. HELMKE 2009, S. 117).

6.2.2.1 Die Überwindung der Akzeptanzbarriere „Curriculare Anbindung der Projekte“

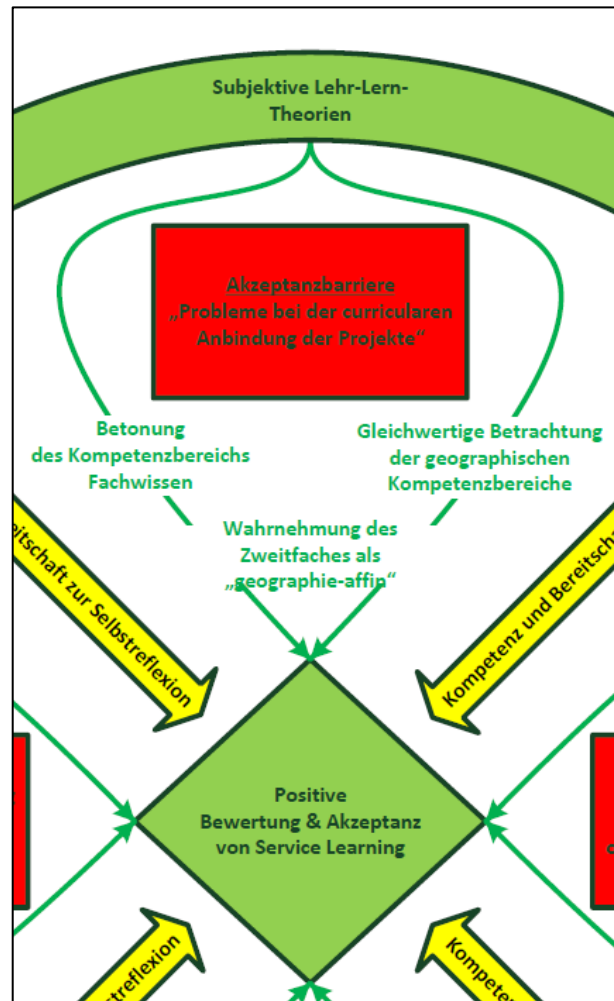


Abbildung 35: Überwindung der Akzeptanzbarriere "Probleme bei der curricularen Anbindung der Projekte" - Ausschnitt aus dem Gelingensbedingungsgefüge für Service Learning im Geographieunterricht - (eigene Darstellung)

Die befragten LehrerInnen erkennen in der curricularen Anbindung der Service Learning-Projekte eine der größten Herausforderungen (vgl. SEIFERT 2012). Während einzelne Lehrkräfte an dieser Aufgabe „gescheitert“ sind und Service Learning aus diesem Grund ablehnen, zeigen andere LehrerInnen in ihren Äußerungen unterschiedliche „Strategien“ auf, wie diese potentielle Anwendungs- und Akzeptanzbarriere überwunden werden kann (vgl. Abbildung 36).

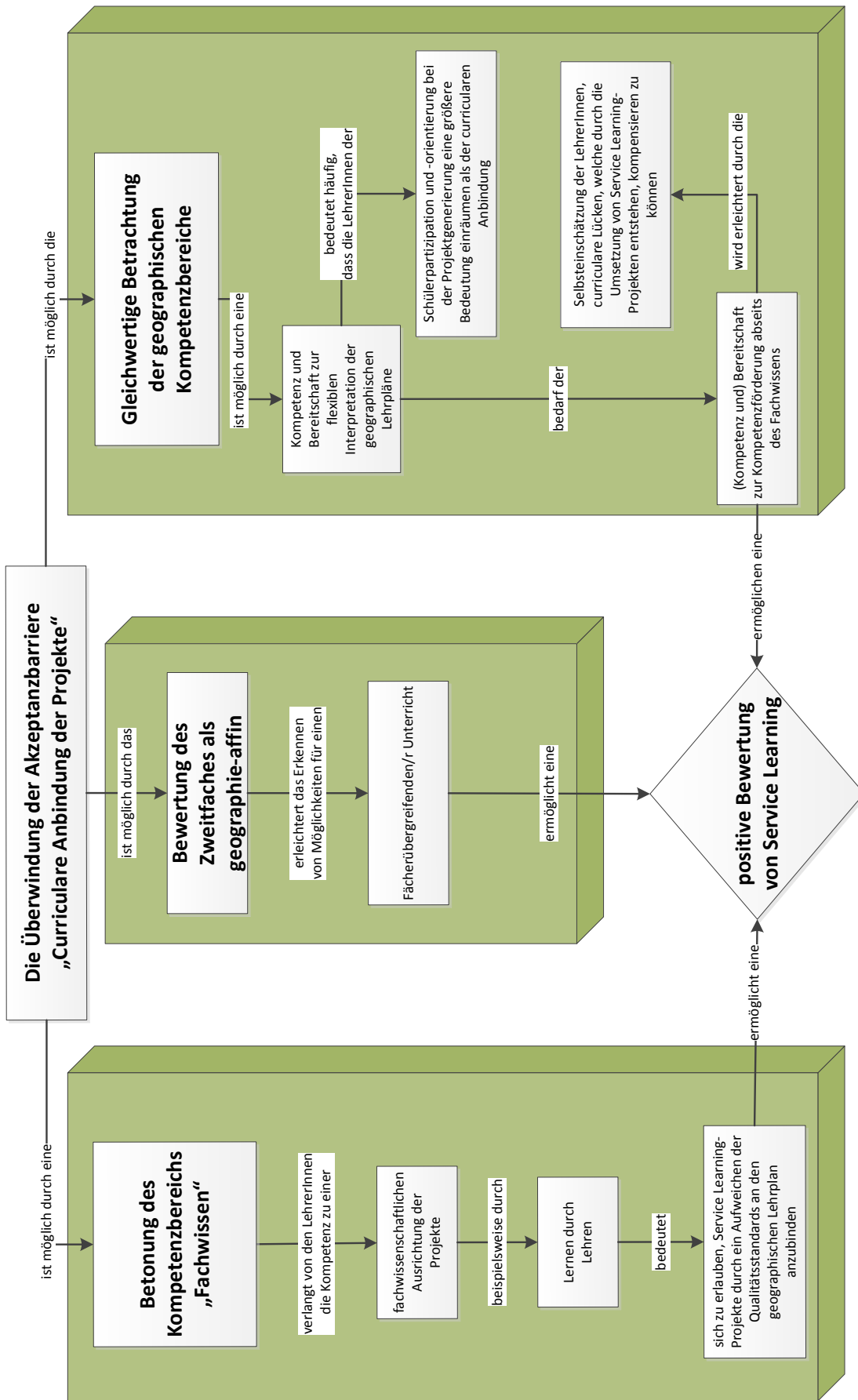


Abbildung 36: Bedingungsgefüge zur Überwindung der Akzeptanzbarriere "Curriculare Anbindung der Projekte" - (eigene Darstellung)

Überwindungshilfe: Betonung des Kompetenzbereichs „Fachwissen“

Lehrkräfte, welche bei der Planung und Umsetzung der Projekte die Inhalte des Lehrplans erfolgreich mitdenken und in den Unterrichtsverlauf integrieren können, nehmen eine bejahende Haltung gegenüber Service Learning ein (vgl. Abbildung 36). Geleitet von der Haltung „Lehrplankonformität ist wichtig“ gelingt diesen Lehrkräften scheinbar - trotz der offenen Unterrichtsstrukturen von Service Learning - eine wissensgenerierende Ausrichtung der Projekte. Dabei betonen sie zu Ungunsten anderer Kompetenzbereiche bewusst die Förderung des „Fachwissens“ bei der Projektplanung und -umsetzung. Diesen Weg können sie jedoch nur dann „beschreiten“, wenn sie sich erlauben, von den theoretischen Zielen von Service Learning abzuweichen und einzelne Qualitätsstandards der Unterrichtskonzeption „bewusst“ aufzuweichen oder gar zu vernachlässigen. „Methodendogmatismus“ - also ein starres Festhalten an den Qualitätsstandards der Konzeption - ist in ihren Augen bei der Umsetzung von Service Learning wenig hilfreich. Sie „opfern“ somit spezifische Merkmale der Unterrichtskonzeption - beispielsweise den „realen Bedarf“ des Projektes in der Gemeinde - zugunsten der Lehrplankonformität. Die handlungsleitende Haltung dieser Lehrkräfte könnte mit „Lehrplan vor Methode“ tituliert werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass diese Lehrkräfte in ihrer Lehrplantreue blind für die vermeintlichen „Stärken“ der Unterrichtskonzeption wären. Sie leiten jedoch nur dann eine positive Bewertung der Kombination „Service Learning und Geographieunterricht“ für sich ab, wenn sie die curriculare Anbindung der Projekte gesichert wissen. Ob der Name „Service Learning“ bei dieser Art der „Konzept-Interpretation“ noch gerechtfertigt ist, soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden. Viel bedeutsamer erscheint, dass eine positive Bewertung und Anwendung der Unterrichtskonzeption nicht nur Flexibilität von den Lehrkräften, sondern auch von der Unterrichtskonzeption verlangt.

Lehrkräfte bewerten Service Learning dann positiv, wenn es ihnen im Rahmen der Projekte gelingt, die Lernenden in kooperative Situationen zu transportieren, in denen sie ihr im Unterricht erworbenes Wissen selbstständig anwenden und eigenverantwortlich an andere transferieren können. Sie erkennen hierfür in dem Unterrichtsprinzip „Lernen durch Lehren“ eine praktikable Umsetzungsmöglichkeit. In diesem Fall werden beispielsweise (geographische) Lehrplaninhalte von den SchülerInnen in Kleingruppen erarbeitet und zumeist an jüngere Lernende derselben oder einer anderen Schule weitergegeben. In dieser Interpretation von Service Learning entfernen sich die Projekte häufig von den Qualitätsstandards „realer Bedarf“, „Schülerpartizipation“ und „Engagement außerhalb der Schule“. Laut Aussage der befragten Lehrkräfte erleichtert diese „Modifikation“ jedoch die curriculare Anbindung und Umsetzung der Projekte.⁸⁰ Die

⁸⁰ Partizipations-Projekte stellen LehrerInnen vor fachwissenschaftliche und methodische Herausforderungen (vgl. OHL 2009). Es ist anzunehmen, dass sich die befragten LehrerInnen durch eine Vermin-

befragten LehrerInnen nehmen auch trotz dieses (reduzierten) Weges sehr positive Effekte auf die Motivation oder den erlebten Lernerfolg ihrer SchülerInnen wahr.

Überwindungshilfe: Gleichwertige Betrachtung der geographischen Kompetenzbereiche

GeographielehrerInnen gelangen auch dann zu einer positiven Bewertung der Unterrichtskonzeption, wenn sie sich eher „linientreu“ gegenüber den Qualitätsstandards von Service Learning verhalten. Dieser „Weg“ bedarf jedoch der Bereitschaft und Kompetenz der Lehrenden die geographischen Lehrplaninhalte sehr flexibel zu interpretieren. Dies fällt LehrerInnen leichter, die ihre SchülerInnen in allen geographischen Kompetenzbereichen⁸¹ (gleichermaßen) fördern wollen. Durch diese Haltung erkennen sie mehr Gelegenheiten zur curricularen Anbindung der Projekte. Diese nehmen sie jedoch nur dann wahr, wenn sie sich der unterschiedlichen geographischen Kompetenzbereiche auch tatsächlich bewusst sind und sie zusätzlich die Lehrkompetenz besitzen, ihre SchülerInnen in den jeweiligen Kompetenzbereichen auch tatsächlich fördern zu können. Dieses Bewusstsein für einen differenziert-kompetenzorientierten Unterricht, der über die Vermittlung von Fachwissen hinausgeht, war bei den befragten Lehrkräften sehr unterschiedlich ausgeprägt.

Die Lehrenden bringen zudem eher die Bereitschaft für eine Kompetenzförderung abseits des Fachwissens auf, wenn sie die Selbsteinschätzung haben, dass sie curriculare Lücken im späteren Unterricht kompensieren könn(t)en, wenn diese durch die Umsetzung von Service Learning-Projekten entstünden. Dies gilt auch für LehrerInnen, welche die vorgegebenen geographischen Themeninhalte in den Curricula für austauschbar oder gar vernachlässigbar halten. Dies betraf in dieser Befragung die erfahreneren und schon länger im Schuldienst tätigen Lehrkräfte. Diese gaben sich eher die Erlaubnis, (inhaltlichen) Abstand von ihrem curricularen Lehrauftrag zu nehmen. Es ist zu vermuten, dass diese Lehrenden im Laufe ihrer Dienstjahre eine aufgelockerte Verbindlichkeit gegenüber Lehrplaninhalten entwickelt haben und es ihnen leichter fällt, einen von (fach)spezifischen Inhalten unabhängigen Unterricht, vor sich selbst und auch anderen vertreten zu können. Personen mit dieser Haltung haben der Schülerpartizipation und -orientierung bei der Projektgenerierung eine große Bedeutung eingeräumt und das Maß der curricularen Anbindung sehr großzügig ausgelegt (vgl. Abbildung 36). Aus geographiedidaktischer Sicht kann diese Lehrhaltung den „Nachteil“ mit sich bringen, dass in den Projekten genuin geographische Kompetenzen vernachlässigt werden (müssen) und Service Learning von den Lehrenden eher als fachunspezifische Konzeption zur Förde-

derung der Partizipationsmöglichkeiten die unterrichtspraktische Umsetzung von Service Learning (unbewusst) erleichtert haben.

⁸¹ Damit sind die sechs Kompetenzbereiche aus den Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss (DGfG 2012) gemeint: 1. Fachwissen, 2. räumliche Orientierung, 3. Erkenntnisgewinnung/Methoden, 4. Kommunikation, 5. Beurteilung/Bewertung, 6. Handlung

rung von persönlichen und sozialen Kompetenzen der SchülerInnen genutzt wird. Vermutlich setzen diese Lehrkräfte Service Learning in dieser Ausrichtung intuitiv „richtig“ zur Förderung eben dieser Kompetenzen ein, in denen bislang auch empirisch die stärksten und beständigsten Wirkungseffekte nachgewiesen werden konnten (FURCO & ROOT 2010, S. 18) (vgl. Kapitel 2.3).

Die Überwindungshilfe: Wahrnehmung des Zweitfaches als „geographie-affin“

Eine positive Haltung zu Service Learning nehmen offenbar auch GeographielehrerInnen ein, die fächerübergreifende Projekte als weitere Möglichkeit zur curricularen Anbindung wahrnehmen (können) und das Fach Geographie, wie in den Bildungsstandards vermerkt, tatsächlich als Brückenfach interpretieren (DGFG 2012, S. 5). Dies fällt LehrerInnen leichter, die ihre Zweitfächer als geographie-affin definieren. Sie erkennen vermutlich mehr Inhalte zur Projektentwicklung und Einbettung in den Geographieunterricht als Kollegen, die ihr Zweitfach als „geographiefern“ bewerten. Diese fühlen sich auf solche Projekte inhaltlich nicht vorbereitet und unsicher. Aufgrund dessen nehmen sie eine ablehnende Haltung gegenüber Service Learning ein (vgl. Kapitel 3.5.2).⁸²

⁸² GUDERIAN (2007) beschreibt, dass Lehrende das Prinzip des fächerübergreifenden Denkens und Arbeitens oftmals zum Überschreiten ihrer fachwissenschaftlichen Wissensgebiete gezwungen sind. Eine Tatsache, die zugleich Möglichkeiten und Hemmnisse außerschulischen Lernens beschreibt und seiner Meinung nach als wesentlicher Grund für die zurückhaltende Berücksichtigung außerschulischer Lernorte im Unterricht angesehen werden muss.

6.2.2.2 Die Überwindung der Akzeptanzbarriere „Lehren in offenen Unterrichtsstrukturen“

Die vergleichsweise offenen Unterrichtsstrukturen innerhalb von Service Learning-Projekten stellen die Lehrenden als auch die Lernenden vor große Herausforderungen. Dies ist vermutlich unabhängig von dieser Studie damit zu begründen, dass viele Lehrkräfte nur ein sehr unkonkretes Bild davon haben, was Lehren in einem offenen Unterrichtsarrangement überhaupt bedeutet.⁸³

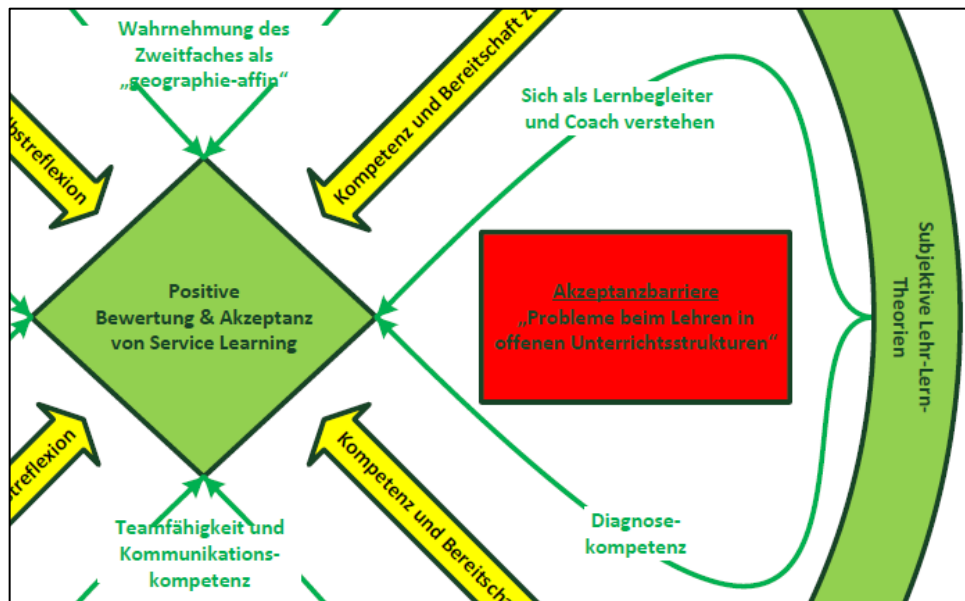


Abbildung 37: Überwindung der Akzeptanzbarriere "Probleme beim Lehren in offenen Unterrichtsstrukturen" - Ausschnitt aus dem Gelingensbedingungsgefüge für Service Learning im Geographieunterricht - (eigene Darstellung)

⁸³ WAEYTENS ET AL. (2002) beschreiben beispielsweise, dass viele LehrerInnen sehr begrenzte Vorstellungen davon haben, wie in einer offenen Lernumgebung gelehrt wird, in welcher SchülerInnen das Lernen lernen sollen.

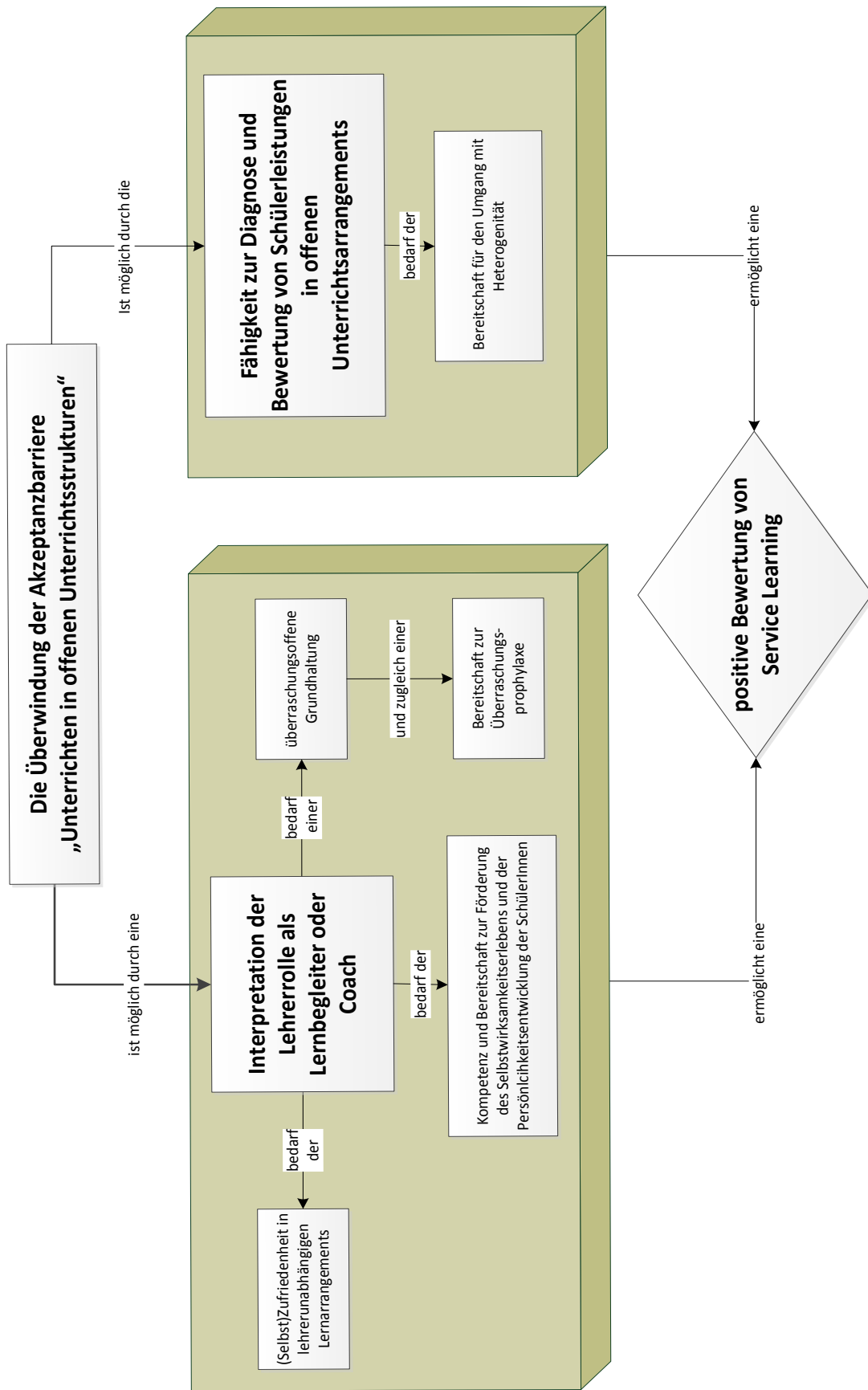


Abbildung 38: Überwindung der Akzeptanzbarriere "Unterrichten in offenen Unterrichtsstrukturen" - (eigene Darstellung)

Überwindungshilfe: Sich als LernbegleiterIn oder Coach verstehen

Eine Schlüsselstelle im Gelingensbedingungsgefüge von Service Learning im Geographieunterricht scheint die „Interpretation der LehrerInnenrolle“ zu sein. Das Selbstverständnis der LehrerInnen und die damit in Verbindung stehenden handlungsleitenden Überzeugungen und Kompetenzen beeinflussen die Bewertung der Unterrichtskonzeption offenbar deutlich (vgl. Abbildung 35). So scheinen LehrerInnen positive Merkmale aus der Unterrichtskonzeption ableiten zu können, wenn sie offenere Lernarrangements, in denen sie eher betreuend oder beratend tätig sind, gegenüber lehrerzentrierten Lernumgebungen vorziehen oder zumindest als bereichernde Alternative zum herkömmlichen Unterricht betrachten. Lehrenden, die sich eher als Erfahrungsspielräume eröffnende(r) LernbegleiterIn verstehen, empfinden die weniger leistungsorientierte und „lockere“ Unterrichts Atmosphäre innerhalb der Service Learning-Projekten als „angenehmen“ Gegenpol zu den tradierten und gewohnten Unterrichtsstrukturen.⁸⁴ Offenbar gelingt es ihnen erst mit diesem Selbstverständnis, offene Unterrichtssituationen mit Probiereigenschaften im Sinne der Unterrichtskonzeption kreieren zu können.

Einzelne LehrerInnen beschreiben in den Interviews, dass sie in dieser Interpretation der LehrerInnenrolle und auch des Unterrichts vergleichsweise zufriedener gewesen seien und dass die „unterrichtsunähnliche“ Lernatmosphäre auch positive Lerneffekte bei den SchülerInnen hervorgerufen habe. Die LehrerInnen erklären dies einerseits mit den günstigen Bedingungen zur Beziehungspflege in den Projekten, andererseits leiten sie dies aus der außergewöhnlichen Möglichkeit ab, den SchülerInnen - insbesondere im außerschulischen Kontext - Anerkennung und Erfolgserlebnisse abseits von Testergebnissen und Zeugnisnoten einräumen zu können. Die LehrerInnen sehen insbesondere für SchülerInnen, die im „sonstigen“ Unterrichtsgeschehen eher durch schlechte Leistungen oder Unterrichtsstörungen aufgefallen sind, in Service Learning ein Unterrichtsarrangement, in dem sich diese Lernenden als ungewohnt selbstwirksam und selbstbewusst erleben durften. Einige der Interviewten waren von der positiven „Metamorphose“ ihrer SchülerInnen geradezu überrascht und hätten eine solche Effektstärke nicht erwartet. Dem hingegen haben LehrerInnen, welche die Erfahrungsspielräume der Lernenden durch einen lehrerzentrierten Unterrichtsstil eher eingeschränkt oder vielfach in den Lernprozess interveniert haben, diese positiven Effekte deutlich weniger wahrgenommen.

Die befragten LehrerInnen benötigen demnach Vertrauen in die Fähigkeiten ihrer Schüler, um sie effektiv in ihrem Selbstwirksamkeitserleben fördern zu können. Erst als sie sich „zutrauten“, einen Teil der Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen an die

⁸⁴ KANWISCHER (2006) betont, dass es eben diese tradierten und gewohnten Bildungs- und Unterrichtsprinzipien sind, welche der Umsetzung und Implementation konstruktivistischer Lernarrangements oft entgegenstehen.

SchülerInnen abzugeben und ihnen das „Recht“ des Scheiterns einräumten, erschufen sie Lernumgebungen mit tatsächlichem Probiercharakter. Viele LehrerInnen betreten in dieser betreuenden Lehrhaltung Neuland. Die Interviews zeigen, dass sich dieses Beschreiten eines „neuen“ Lehrweges jedoch lohnen kann, da die Lehrkräfte wahrnahmen, dass viele SchülerInnen - angetrieben aus einem Gefühl der Eigenverantwortlichkeit - mit einer erhöhten Motivation und größerem Engagement auf dieses „andersartige“ Lernangebot reagieren.

Die Interviews zeigen, dass es einzelnen LehrerInnen, welche die Bedeutung von Reflektionsphasen in der Unterrichtsplanung und -durchführung als hoch eingeschätzt hatten, leichter gelingt eine begleitende und beratende LehrerInnenrolle einzunehmen. Sie sind offenbar dazu bereit, gemeinsam mit den SchülerInnen zu lernen und flexibel auf deren Bedürfnisse und aktuelle Probleme zu reagieren. In dieser Haltung und mit der Bereitschaft insbesondere im Vorfeld der Projekte proaktiv Gelingensbedingungen zu schaffen - beispielsweise durch Absprachen mit den Kooperationspartnern vor Projektbeginn, durch eine detaillierte Terminplanung oder ein gezieltes Eingrenzen des Themenspektrums - kann den LehrerInnen der herausfordernde „Balanceakt“ zwischen Offenheit und Vorstrukturierung der Lernumgebung gelingen. Es handelt sich offenbar um eine Pendelbewegung zwischen den LehrerInnenrollen des Lernbegleiters mit einer überraschungsoffenen Grundhaltung und des/der leitenden Klassenführers/in, welche die LehrerInnen nur durch ein hohes Maß an Achtsamkeit und Präsenz (re)aktiv mitgehen können.

Überwindungshilfe: Fähigkeit zur Diagnose und Bewertung von Schülerleistungen in offenen Unterrichtsarrangements

Die Lehrkräfte berichten von großen Schwierigkeiten innerhalb der Projekte, Schülerleistungen miteinander vergleichen und letztendlich bewerten zu können. Sie scheinen eine geringe Handlungssicherheit darin zu besitzen, dieser Kernaufgabe von LehrerInnen in einem offenen Unterrichtsarrangement wie Service Learning erfolgreich nachkommen zu können. Einige LehrerInnen leiteten aus diesem Umstand eine negative Bewertung der Unterrichtskonzeption für sich ab.

Erst in einem retrospektiven Blick auf ihr Projekt haben einige Lehrkräfte erkannt, dass eine Diagnose⁸⁵, also eine Einschätzung der Fähigkeiten und des Leistungsstandes ihrer SchülerInnen vor Projektbeginn für eine erfolgreiche Bewertung der Lernenden sehr hilfreich gewesen wäre. Vermutlich wäre es einigen Lehrkräften vor diesem Hintergrund auch leichter gefallen, ein dem Leistungsstand ihrer Lerngruppe angemessenes

⁸⁵ WEINERT (2000, S. 14) versteht unter Diagnosekompetenz „ein Bündel von Fähigkeiten, um den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Schüler sowie die Schwierigkeiten verschiedener Lernaufgaben im Unterricht fortlaufend beurteilen zu können, sodass das didaktische Handeln auf diagnostische Einsichten aufgebaut werden kann.“

Service Learning-Projekt umzusetzen - also Lernen in einer Zone „proximaler Entwicklung“ (DUBS 1995).

Einige Lehrenden scheitern offenbar an der Herausforderung, die Leistungsfähigkeit ihrer SchülerInnen richtig einzuschätzen. Sie sind bei der Planung und Ausgestaltung der Lernumgebung scheinbar nicht dazu in der Lage oder auch nicht bereit, zu bestimmen, „wie viel Konstruktion möglich und wie viel Instruktion nötig“ (KANWISCHER 2006, S. 282) gewesen wäre, um die individuellen Bedürfnissen innerhalb der Lerngruppe „bedienen“ zu können. Die Interviewanalyse machte deutlich, dass dies ungünstige Voraussetzungen für eine positive Bewertung von Service Learning sein können. So berichtete eine Lehrerin von überforderten und auch gelangweilten SchülerInnen in ihrem Projekt. Sie leitete aus diesen wahrgenommenen SchülerInnenreaktionen eine negative Bewertung von Service Learning für sich ab. Bei ihrem Urteil sah sie jedoch nicht, dass der Schwierigkeitsgrad der zu bewältigenden Lernaufgaben offenbar nicht an den Leistungsstand der Lernenden angepasst war. Dies berichteten die mit der Lehrerin kooperierenden StudentInnen als unmittelbare BeobachterInnen des Unterrichtsgeschehens.

Folglich weisen LehrerInnen, die sich Zeit für eine ausführliche Diagnose im Vorfeld der Projekte nehmen und somit die individuellen Förderbedarfe ihrer SchülerInnen besser kennen, eine höhere Akzeptanz gegenüber Service Learning-Projekten auf, als LehrerInnen die diese Aufgabe bei der Planung ihres Unterrichts vernachlässigen. Konkret gesprochen können die LehrerInnen das Maß ihrer Akzeptanz für Service Learning maßgeblich durch einen vorausschauenden und individuelle Förderbedarfe berücksichtigenden, adaptiven Lehrstil selbst positiv beeinflussen.

Service Learning wohnt somit eine sehr anspruchsvolle Lehraufgabe inne. Einerseits scheint die Unterrichtskonzeption aufgrund ihrer starken Schüler- und Handlungsorientierung vielerlei Möglichkeiten zur Individualisierung der Lernprozesse zu bieten. Andererseits kommen diese Potenziale der Unterrichtskonzeption offenbar nur dann zur Entfaltung, wenn sich die Lehrkräfte, der Leistungsprobleme der Lernenden bewusst sind und die Projektinhalte und -aufgaben dem Leistungsstand der Lerngruppe und den einzelnen SchülerInnen anzupassen vermögen. Dies verlangt von den LehrerInnen diagnostische Expertise - eine Kompetenz, die bislang in Lehreraus- und -weiterbildungen kaum vermittelt wurde (ARNOLD 1999, 2001). Dies kann für die erfolgreiche Anwendung von Service Learning zu einem großen Problem werden, da, nach HELMKE (2012, S. 253), eine Lehrperson, die individualisierendes Lernen in einer Lerngruppe einführen will, ohne eine ausgeprägte diagnostische Kompetenz nicht handlungsfähig ist.

6.2.2.3 Die Überwindung der Akzeptanzbarriere „Arbeitsbelastung“

Die Service Learning-Projekte werden von den befragten LehrerInnen ausnahmslos als sehr arbeits- und zeitintensive Unterrichtsvorhaben beurteilt. Dies war keine Überraschung, viele Autoren haben bereits vor dieser Erhebung auf diese Herausforderung hingewiesen (vgl. BIDDULPH 2001; SEIFERT & NAGY 2012). Die Interviewanalyse konnte jedoch spezifizieren, dass insbesondere die Nutzung des Nahraums als außerschulischem Lernort als sehr zeit- und arbeitsaufwendig wahrgenommen wird. Einige leiten allein aus dieser Wahrnehmung heraus eine negative Beurteilung der Unterrichtskonzeption für sich ab.

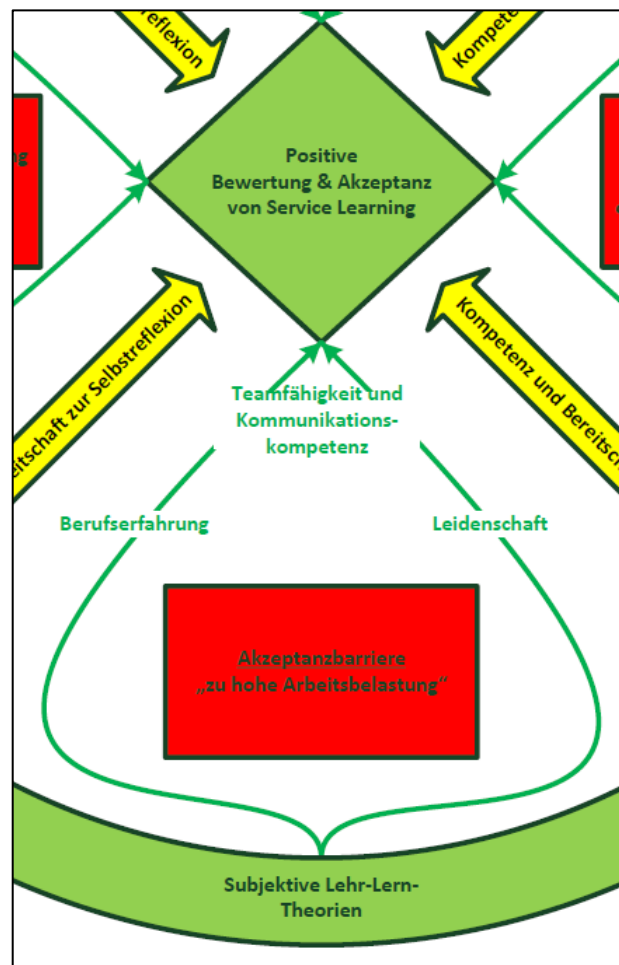


Abbildung 39: Überwindung der Akzeptanzbarriere "zu hohe Arbeitsbelastung" - Ausschnitt aus dem Gelingensbedingungsgefüge für Service Learning im Geographieunterricht - (eigene Darstellung)

Überwindungshilfe: Leidenschaft

HATTIE (2013) würde LehrerInnen, die sich trotz der hohen Zeit- und Arbeitsintensität für die Umsetzung eines Service Learning-Projektes entscheiden wahrscheinlich als „leidenschaftlich“ bezeichnen. Er meint mit dem Begriff „Leidenschaft“, dass LehrerInnen ihre „Zeit und Energie dem Unterrichten widmen und dies zu einem zentralen Aspekt der eigenen Identität und des eigenen Lebens machen“ (ebd.). Die befrag-

ten LehrerInnen haben - entgegen dieser sehr hingebungsvollen (und opferbereiten) Interpretation des Lehrerberufs - mit einem sehr nüchternen und alltagspraktischen Blick auf die Arbeitsbelastung innerhalb der Projekte geschaut und in ihrer Bewertung sehr bewusst darauf geachtet, ob sich Service Learning mit ihren weiteren beruflichen als auch privaten (alltäglichen) Aufgabenstellungen vereinbaren lässt. Diese Frage haben einige Lehrkräfte für sich deutlich verneint und bewusst hervorgehoben, dass sich ihr Wunsch nach einer „Work-Life-Balance“ mit der Umsetzung eines Service Learning-Projekts wahrscheinlich nicht vereinbaren ließe.

Überwindungshilfe: Teamfähigkeit und Kommunikationskompetenz

Einige LehrInnen betonen, dass Projekte (nur) in kollegialer Kooperation umsetzbar seien und man als „Einzelkämpfer“ schnell an (Belastungs)Grenzen stoße. Diese Studie zeige jedoch auch, dass die Zusammenarbeit von Lehrkräften nicht zwangsläufig zur Entlastung oder einer erleichterten Umsetzung des Projekts führen muss. Einzelne Kooperation erwiesen sich als sehr konfliktrüchtig und stellten nach Aussage der Befragten eher eine (energieraubende) Zusatzbelastung dar. Besonders erfolgreich sind die Kooperationen offenbar dann, wenn sich die PartnerInnen als potentiell Korrekтив ihrer Arbeit und Ansichten akzeptiert und den Kooperationsprozess in einer vertrauensvollen, aktiven und offenen Grundhaltung mitgestaltet haben. Kompromissbereitschaft, Kommunikationskompetenz und auch die Bereitschaft Verantwortung abzugeben scheinen somit wichtige Fähigkeiten zu sein, um eine (kollegiale) Kooperation innerhalb von Service Learning-Projekten gelingen zu lassen. Die beobachteten Projektergebnisse und Aussagen der befragten Lehrkräfte lassen zudem die Vermutung zu, dass eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Lehrenden den Umfang und die Qualität der Projekte deutlich erhöhen und die Gefahr eines Projektabbruchs vermindern kann.

Überwindungshilfe: Berufserfahrung

Befragte Lehrkräfte, die bereits über eine große Berufserfahrung verfügen, scheinen die (Arbeits)Belastung vor und innerhalb der Projekte in einem verringerten Maß wahrzunehmen. Es ist zu vermuten, dass sie in langjähriger Schul- und Unterrichtsarbeit effektive und stressreduzierende Routinen ausgebildet haben, welche ihnen die Umsetzung und Akzeptanz von Service Learning „erleichterte“.

In Einzelfällen beeinflussen auch die aktuelle Lebens- und Berufssituation der LehrerInnen das Urteil über die Unterrichtskonzeption. Einige argumentieren beispielsweise, es sei für sie - als Berufsanfänger oder in einem Beförderungsverfahren befindlicher Lehrer - schlicht der falsche Zeitpunkt für ein solch arbeitsintensives Projekt gewesen. Eine eher ablehnende Haltung gegenüber Service Learning nehmen ebenso Lehrende ein, die sich bereits mit den „herkömmlichen“ und ohnedies schon sehr herausfordernden Aufgaben des Schulalltags ausgelastet sehen.

Alle Lehrkräfte, die ihre Projekte beenden konnten, heben ausnahmslos hervor, dass ihre erhöhte Einsatzbereitschaft im Vergleich zum „normalen“ Unterricht auch deutlich mehr Früchte getragen habe. Insbesondere im außerschulischen Kontext haben die LehrerInnen ihre SchülerInnen bezüglich ihrer Leistungen und ihres Engagements in einer positiven Art und Weise erlebt, wie sie es weder erhofft noch geahnt hätten. Sie zeigen sich begeistert von der Effektstärke des Lernsettings und nehmen vielfach in ihrer rückblickenden Bewertung des Projektes eine „Es war sehr anstrengend, aber es lohnt sich - Haltung“ ein.

6.2.2.4 Die Überwindung der Akzeptanzbarriere „Probleme bei der Generierung und Ausgestaltung von außerschulischen Kooperationen“

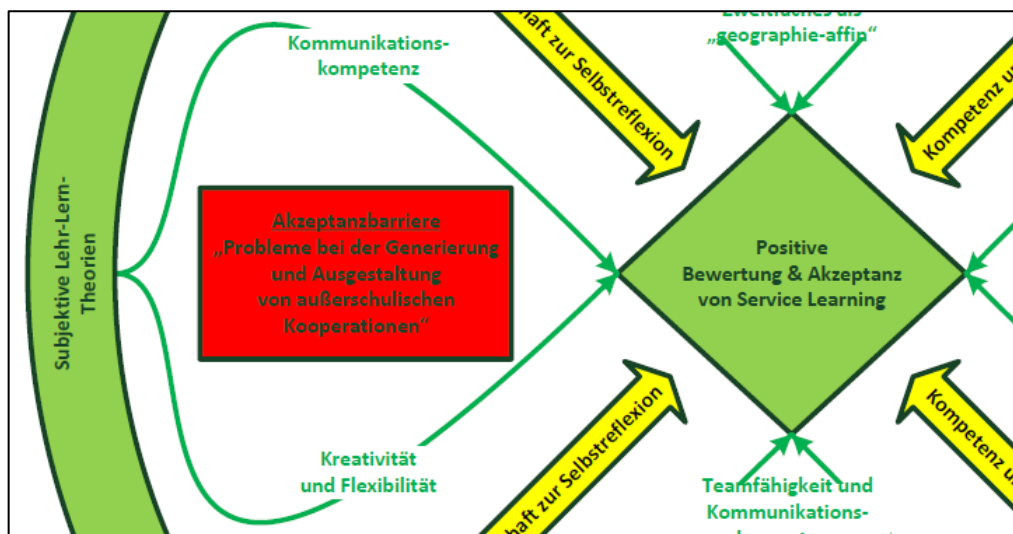


Abbildung 40: Überwindung der Akzeptanzbarriere "Probleme bei der Generierung und Ausgestaltung außerschulischer Kooperationen" - Ausschnitt aus Gelingensbedingungsgefüge für Service Learning im Geographieunterricht - (eigene Darstellung)

Einige LehrerInnen erklären die außerschulische Kooperation zu einer ertragsarmen, energie- und zeitaufwendigen Zusammenarbeit. In diesen Fällen scheinen kommunikative Schwierigkeiten, Zielkonflikte und die Betrachtung des Projekts als singuläres Ereignis entscheidende Einflussfaktoren für eine negative Bewertung der Zusammenarbeit gewesen zu sein.

Überwindungshilfe: Kommunikative Kompetenzen

Lehrende, denen es gelingt ihre (Projekt)Intentionen gegenüber dem außerschulischen Kooperationspartner transparent zu machen und ihre Bedürfnisse klar zu vertreten und durchzusetzen, nehmen die Kooperation als Bereicherung für ihren Unterricht und ihre SchülerInnen wahr und leiten aus dieser Erfahrung eine positive Bewertung von Service Learning für sich ab. Sie erkennen deutliche Synergieeffekte in der Kooperation - insbesondere dann, wenn beide Kooperationspartner an einer nachhaltigen Zusammenarbeit

interessiert sind.⁸⁶ In den Äußerungen der LehrerInnen wird sehr deutlich, dass beide Parteien die Gelingensbedingungen einer Kooperation beeinflussen können und die Akzeptanz der Lehrenden für Service Learning auch vom Erfolg der (außerschulischen) Kooperation abhängt.

Überwindungshilfe: Kreativität und Flexibilität

Einige der befragten Lehrkräfte konnten im außerschulischen Nahraum keinerlei geographische Themenstellungen entdecken, welche sich ihrer Meinung nach mit einem Service Learning-Projekt in Verbindung hätten bringen lassen. Sie ziehen für sich den Schluss, dass dies eines der großen Hemmnisse bei der Umsetzung der Unterrichtskonzeption sei. Andere zeigen sich hingegen bei der Projektgenerierung sehr kreativ. Gelingt es ihnen beispielsweise nicht, einen zu einer geographischen Themenstellung passenden außerschulischen Kooperationspartner aufzuspüren, verlagern sie den Projektschauplatz zurück in ihre Schule und arbeiten dort erfolgreich. Diese Lehrkräfte waren in der Lage, mit Zielkonflikten und unvorhersehbaren Ereignissen flexibel und produktiv umzugehen. Sie konnten eigenständig Handlungsalternativen entwickeln und einen erfolgreichen Weg innerhalb von ungünstigen Rahmenbedingungen entwickeln. STERN (2009, S. 363) bezeichnet dieses „adaptive Verhalten in komplexen Situationen“ als eine zentrale Kompetenz von LehrerInnen.

6.2.3 Die Bedeutung der Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstreflexion

Neben den Lernenden werden auch die LehrerInnen durch die erstmalige Umsetzung eines Service Learning-Projekts in eine für sie ungewohnte und im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht andersartige Lernumgebung „transportiert“. Die Interviews lassen deutlich erkennen, dass (viele) Service Learning-„Neulinge“ anfänglich eher zu einem gewohnten, oftmals den lehrerzentrierten Unterricht bedienenden Lehrverhalten tendiert haben. Es offenbaren sich jedoch Unterschiede in der weiterführenden Interpretation der LehrerInnenrolle innerhalb dieser Gruppe der Novizen. Während einige LehrerInnen ihren Lehrstil offenbar rasch anpassen können, verharren andere in ihrem Lehrverhalten und halten an ihren Überzeugungen fest, wie ein(e) LehrerIn den Unterricht zu begleiten habe. Diese Gruppe steckt in einer Art „*Erfahrungsfalle*“, bei der Gewohnheiten und Berufsrouninen (unkritisch) auf neue Unterrichtssituationen übertragen werden, was bei LehrerInnen im Gegensatz zu vielen anderen Berufen nicht zwangsläufig zu höhere (Lehr)Leistungen führt (vgl. ebd.). Folglich setzen Lehrkräfte, die ihre Interpretation der LehrerInnenrolle nicht den Anforderungen der Unterrichtskonzeption anpassen können oder wollen, Service Learning im eigentlichen Sinne gar nicht um. Sie bewerten in diesem Falle (nur) ihre ganz subjektive Interpretation der Unterrichtskon-

⁸⁶ MADIGAN (2000) weist darauf hin, dass eine nachhaltige Ausgestaltung der Kooperationen als große Herausforderung bei der Umsetzung von Service Learning-Projekten zu bezeichnen ist.

zeption, die Außenstehende wohlmöglich gar nicht mehr als Service Learning bezeichnen würden. Sie empfinden die Lernumgebung in ihrer Charakteristik für sich als unstimmig und neigen in ihrem Unterrichtsverhalten zu konzeptionsverfremdenden Entscheidungen. Die LehrerInnen stehen sich in dieser Haltung sozusagen als eigene Anwendungs- und Akzeptanzbarriere für Service Learning selbst im Wege. Sie haben nach STERN (ebd.) „externe Attributionsmuster“ herausgebildet. Dies bedeutet, dass sie die Ursachen beispielsweise für ein „Misslingen“ der Projekte oder einen unzureichenden Kompetenzzuwachs der SchülerInnen in Faktoren suchen, „die außerhalb der eigenen Einflussmöglichkeiten liegen“ (ebd., S. 364).

Das Gelingensbedingungsgefüge zeigt, dass im Gegensatz dazu eine gut ausgebildete Selbstreflexionskompetenz der LehrerInnen die Akzeptanz und Bewertung von Service Learning äußerst positiv beeinflussen kann. Befragte LehrerInnen, die sich während und nach den Service Learning-Projekten mit dem erlebten Unterrichtsgeschehen selbstreflexiv auseinandersetzen und die Fähigkeit besitzen, die eigene Praxis selbstkritisch zu analysieren, zu evaluieren und zu verändern, entwickeln sukzessive eine bejahende Haltung gegenüber der Unterrichtskonzeption. Sie sind in einem selbstregulativen Prozess in der Lage, die Umsetzung von Service Learning zu verbessern und dadurch leichter annehmen zu können. In Einzelfällen veränderte sich sogar das Maß der Identifikation mit der Lernphilosophie von Service Learning. Beispielsweise beabsichtigt eine Lehrerin ihren SchülerInnen in zukünftigen Projekten deutlich mehr Partizipationsmöglichkeiten einräumen. Im Vorfeld ihres Projekts hatte sie weder Vorteile in der Verantwortungsabgabe gesehen, noch hatte sie ihren SchülerInnen ein höheres Maß an Eigenverantwortlichkeit zugetraut.

Es wird somit deutlich, dass die subjektiven Theorien und persönlichen Überzeugungen durch positive Erlebnisse und Erfahrungen im Unterricht verfeinert oder gar verändert werden können und bei einzelnen Lehrkräften erst innerhalb und/oder in einem retrospektiven Blick auf die Projekte die Voraussetzung für eine positive Bewertung von Service Learning entsteht. In dem Gelingensbedingungsgefüge wird dieser als positiver Rückkopplungsprozess zu bezeichnende Vorgang durch den gelben Doppelpfeil dargestellt (vgl. Abbildung 33). Dieser selbstregulative und -reflexive Lernprozess fällt den GeographielehrerInnen leichter, wenn sie im Sinne eines „Reflective Pratictioner“ (SCHÖN 1983) durch Reflexion und Evaluation ihrer Handlungen - wie LOHMANN (vgl. 2011, S.49) es beschreibt - ihre pädagogische Praxis (im Bereich Service Learning) weiterentwickeln und professionalisieren können und wollen.

Es muss als ein zentrales Ergebnis dieser Arbeit festgehalten werden, dass die LehrerInnen durch diesen selbstreflexiven Blick auf ihr Service Learning-Projekt insbesondere in den Bereichen neue Erkenntnisse gewinnen können, die in dem hier darge-

stellten Gelingensbedingungsgefüge als Überwindungshilfen oder Akzeptanzkomponenten für Service Learning beschrieben werden (vgl. Kapitel 5.9).⁸⁷

Die LehrerInnen erläutern beispielsweise, dass sie, im Vergleich zur herkömmlichen Unterrichtsvorbereitung und -praxis, in zukünftigen Projekten gewohnte Handlungsmuster verändern und einzelnen Faktoren stärker beachten wollen - beispielsweise eine ausführlichere Bedingungsanalyse im Vorfeld der Projekte. Genauer gesagt, wollen sie der zeitlichen Organisation bei zukünftigen Projekten deutlich mehr Aufmerksamkeit schenken (= *Akzeptanzkomponente: Bereitschaft zur Überraschung prophylaxe*) oder den Leistungsstand der SchülerInnen bei der Planung der Projekte stärker berücksichtigen (= *Überwindungshilfe: Diagnose(kompetenz)*). Die LehrerInnen glauben für sich erkannt zu haben, dass es einer sehr spezifischen Einstellung zum Unterricht bedarf, um Service Learning als für den Geographieunterricht geeignete Unterrichtskonzeption anzuerkennen und erfolgreich anzuwenden. Sie beabsichtigen in zukünftigen Projekten den Mut aufzubringen, weniger ihrem Bedürfnis nach Planungssicherheit und Kontrolle nachzukommen (= *Akzeptanzkomponente: überraschungsoffene Grundhaltung einnehmen*). Einige Lehrkräfte haben bei sich eine neue Bereitschaft erkannt, Teile der Verantwortung für das Gelingen der Projekte an die SchülerInnen abgeben zu wollen. Sie ziehen für sich den Schluss, dass erst mit dieser Haltung die Stärken der Unterrichtskonzeption zum Tragen kämen und die SchülerInnen nur durch einen offenen, Partizipation zulassenden und eher begleitenden Lehrerhabitus die Möglichkeit erhalten, Kompetenzen wie Eigenverantwortlichkeit und Selbstwirksamkeit zu erlernen (= *Überwindungshilfe: sich als Coach und Lernberater verstehen*). Viele der LehrerInnen begründen ihre „neue“ oder erweiterte (Lehr)Haltung damit, dass sie ihre SchülerInnen im Vorfeld der Service Learning-Projekte noch nie so engagiert, eigenständig und eigenverantwortlich wahrgenommen hätten.

Gleichsam halten die Lehrkräfte es nicht für ratsam, Service Learning nur in seiner Reinform umzusetzen, sondern betonen explizit, dass sie in zukünftigen Projekten auch auf vereinfachte Umsetzungsformen der Unterrichtskonzeption setzen würden (= *Überwindungshilfe: Kreativität und Flexibilität*) und bei curricularen Anbindungsschwierigkeiten die außerschulischen Kooperationen einschränken würden (= *Überwindungshilfe: Betonung des Kompetenzbereichs Fachwissen*).

Die Erkenntnis, dass die GeographielehrerInnen in der Anwendung von Service Learning eine positive Bewertung der Unterrichtskonzeption aufbauen können, ist in Hinblick auf die Forschungsfrage und Zielsetzung dieser Arbeit als äußerst bedeutsam einzuschätzen. Sie zeigt, dass die LehrerInnen eigenständig ihren Lern- und Entwicklungsbedarf innerhalb der Unterrichtskonzeption, als auch Lösungen für die „Bedienung“ von

⁸⁷ Die Überwindungshilfen und Akzeptanzkomponenten werden in dem nachfolgenden Textabschnitt zur leichteren Wiedererkennung kursiv hervorgehoben.

Service Learning erkennen und entwickeln können. Sie belegt, dass sich unerfahrene Lehrende in der Auseinandersetzung mit neuen Lehrkonzepten (zumeist) nur schrittweise und durch ein Ausprobieren an eine qualitativ hochwertige Umsetzung annähern können. Dies bedeutet zugleich, dass die Potenziale, die in der Unterrichtskonzeption „verborgen liegen“ auch nur schrittweise von den Lehrkräften entdeckt werden können, da die Wirkungseffekte von Service Learning oftmals unmittelbar mit der Umsetzungsqualität der Projekte korrelieren (vgl. BILLIG & WEAH, 2008; FURCO & ROOT 2010) (vgl. Kapitel 2.3).

Das zu Beginn der Arbeit beschriebene Anwendungsdefizit von Service Learning im Geographieunterricht lässt sich folglich nicht allein durch Akzeptanzbarrieren in Form von mangelnden (Lehr)Kompetenzen, unangemessenen (Arbeits)Haltungen oder „falschen“ Lehr-Lern-Vorstellungen der befragten LehrerInnen erklären. Das Anwendungsdefizit generiert sich auch aus einem Erfahrungsdefizit der Lehrkräfte.

Es wäre ein Leichtes die LehrerInnen als „Bauernopfer“ dafür verantwortlich zu machen, dass sie nicht eigenständig in solche Erfahrungslücken vorstoßen. Doch zeigten die Interviews deutlich, dass die Lehrkräfte als die letztendlichen Initiatoren und Umsetzer von Service Learning weder im Rahmen der Lehrerbildung auf eine solch herausfordernde Aufgabe vorbereitet wurden - beispielsweise im Bereich der Diagnostik, noch, dass sie in einer „normalen“ Schule Arbeitsbedingungen und -strukturen vorfinden, die eine Anwendung der Unterrichtskonzeption erleichtern oder gar ermöglichen würden.

Die innerhalb dieser Arbeit initiierte Kooperation von GeographielehrerInnen und StudentInnen offenbart, dass auf diesem Wege erste „Gehversuche“ mit Service Learning erleichtert werden können (vgl. Kapitel 4.2). Es werden wertvolle Erfahrungsräume geschaffen, die die vielversprechenden Chancen und Möglichkeiten der Unterrichtskonzeption Service Learning für die (auszubildenden) Lehrkräfte erst spürbar und wahrnehmbar machen.

Auf der Suche nach „neuen“ und wirkungsvollen Lehr- und Lernkonzepten sollte die geographiedidaktische Forschung folglich nicht nur danach fragen, welche Wirkungen diese Konzepte haben, welche Potenziale sie mitbringen oder wo SchülerInnen und Lehrenden besondere Förderbedarfe haben. Sie sollte auch danach fragen, wie die Akteure in den Schulen bei einer erfolgreichen Initiation und Implementation innovativer Konzeptionen wie Service Learning unterstützt werden können.

7 Ergebnisresumée und Ausblick

Diese Forschungsarbeit konnte nachweisen, dass es bestimmter subjektiver (Lern)Theorien, individueller - zum Teil höchst anspruchsvoller - Lehrkompetenzen und persönlicher Überzeugungen aufseiten von LehrerInnen bedarf, damit diese zu einer letztendlich positiven Gesamtbewertung und potenziellen Bereitschaft zur Anwendung von Service Learning kommen. Diese fachdidaktischen und inhaltspezifischen Auffassungen, Vorstellungen und Fähigkeiten der LehrerInnen wurden im Rahmen der Arbeit als Akzeptanzkomponenten für Service Learning erkannt und beschrieben. Ferner konnte nachgewiesen werden, dass befragte LehrerInnen während und nach Umsetzung ihrer Service Learning-Projekte in selbstreflexiven Prozessen ihre subjektiven Theorien und persönlichen Überzeugungen in Richtung dieser Akzeptanzkomponenten und somit auch in Richtung einer positiveren Bewertung von Service Learning verfeinern oder gar verändern können. Konkrete Erfahrungen mit Service Learning konnten als weiterer wichtiger Einflussfaktor für ein positives Urteil zu Service Learning nachgewiesen werden. Weiterhin konnte diese Arbeit zeigen, dass von Seiten der Universität Unterstützungs- und Kooperationsstrukturen mit den Schulen geschaffen werden können, die die LehrerInnen in einem erheblichen Maße dabei unterstützen, in diese für eine positive Bewertung so wichtigen Erfahrungs- und Lernräume von innovativen Unterrichtskonzepten begleitet vorzustoßen. Diese Erkenntnisse wurden in einem „Gelingensbedingungsgefüge für Service Learning im Geographieunterricht“ zusammengefügt und beschrieben. Es kann sowohl für erfolgreiche Initiationsprozesse als auch zur schrittweisen Entfaltung der vielseitigen Potenziale der Unterrichtskonzeption für den Geographieunterricht, aber auch andere Unterrichtsfächer genutzt werden.

Wie für eine qualitative Studie üblich, ergaben sich aus dieser Arbeit vielseitige Forschungsdesiderate. Folgende Forschungsarbeiten könnten die hier gewonnen Erkenntnisse ergänzen oder erweitern:

Perspektivwechsel

Zur Komplettierung des in dieser Arbeit eingeschlagenen Forschungsweges sollte Service Learning auch aus der Perspektive der SchülerInnen, der externen KooperationspartnerInnen und der SchulleiterInnen betrachtet werden. Dabei sollten nun die Wahrnehmungsmuster und Bewertungsmuster dieser Akteure in den Forschungsfokus genommen werden. Die Ergebnisse einer solchen Studie ließen noch eindeutiger Aussagen darüber zu, welche Voraussetzungen erfüllt sein müssen, damit auch diese Personengruppen eine bejahende Haltung gegenüber der Unterrichtskonzeption einnehmen können. Das in dieser Arbeit erstellte Gelingensbedingungsgefüge könnte auf diesem Wege um wertvolle Erkenntnisse erweitert und auch verändert werden.

Quantitative Vertiefung

Die qualitativen Analyseverfahren und -ergebnisse dieser Arbeit sollten in einem weiteren Schritt durch quantitative Erhebungen ergänzt und weiterführend untersucht werden. Es bedarf beispielsweise statistisch gesicherter empirischer Befunde, welche die Wirksamkeit von Service Learning im Geographieunterricht im Bereich der Kompetenzförderung bei den SchülerInnen untersuchen. Positive und differenzierte Ergebnisse zu diesem Thema könnten entscheidende Einflussgrößen für eine Erhöhung der Dynamik, Anerkennung und auch zielgenaueren Anwendung der Unterrichtskonzeption sein.

Kooperationen als Initiations- und Implementationshilfen von innovativen Konzepten

Die im Rahmen dieser Arbeit initiierte Kooperation zwischen LehrerInnen und StudentInnen erwies sich aus wissenschaftlicher Sicht und auch in den Augen der beteiligten Akteure als überaus wert- und wirkungsvolle Forschungsidee (vgl. Kapitel 4.1 & 4.2). Sie könnte für weitere Forschungsprojekte zum Thema Service Learning und auch als Impuls für die in der Geographiedidaktik bislang weitestgehend vernachlässigte Implementationsforschung aufgegriffen werden.

8 Literaturverzeichnis

- ADLOFF, F. (2001): Community Service und Service-Learning. Eine sozialwissenschaftliche Bestandsaufnahme zum freiwilligen Engagement an amerikanischen Schulen und Universitäten. Berlin.
- AEBLI, H. (1981): Denken: das Ordnen des Tuns. Stuttgart.
- AKKREDITIERUNGSRAT (2013): Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung.
http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/AR/Beschlusse/AR_Regeln_Studiengaenge_aktuell.pdf (zuletzt geprüft am 02.09.2015).
- AKTIVE BÜRGERSCHAFT E.V. (2013): Zwischenbilanz: Fünf Jahre sozialgenial. Unterricht und Bürgerengagement verbinden. Berlin.
- AKUJOBI, C., SIMMONS R. (1997): An Assessment of Elementary School Service Learning Teaching Methods. Using Service Learning Goals. In: *NSEE Quarterly* 23 (2), S. 19–28.
- ALTENSCHMIDT, K., MILLER J. (2010): Service Learning in der Hochschuldidaktik. In: STAHR, I., AUFERKORTE-MICHAELIS, N. & LADWIG, A. (HRSG.): Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis. Leverkusen, S. 68–79.
- ANDERSON, J., DAIKOS C., GRANADOS-GREENBERG J. ET AL. (2009): The student coalition for strengthening communities: A Service-Learning partnership between P-12 schools and a preservice teacher education program. In: KELSHAW, T., LAZARUS, F. & MINIER, J. (HRSG.): Partnerships for service-learning. San Francisco, S. 3–36.
- ANDERSON, J., ROOT, S. (2010): Service-Learning in Preservice teacher education. An Overview on the Research. In: NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL (HRSG.): Growing to Greatness 2010 - The State of Service Learning. St. Paul, S. 23–32.
- ANDERSON, J., SWICK, K., YFF, J. (2001): Service-learning in teacher education. Enhancing the growth of new teachers, their students, and communities. Washington, DC.
- ARBEITSGRUPPE CURRICULUM 2000+ DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (2002): Curriculum 2000+. Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Fach Geographie. Deutsche Gesellschaft für Geographie.
<http://www.geographie.de/docs/curriculum2000.pdf> (zuletzt geprüft am 10.08.2015).
- ARNOLD, K.-H. (1999): Diagnostische Kompetenz erwerben. Wie das Beurteilen zu lernen und zu lehren ist. In: *Pädagogik* 51 (7-8), S. 73–77.
- ARNOLD, K.-H. (2001): Beurteilungskompetenz. In: *unterrichten/erziehen* 20 (1), S. 12–15.
- BACKHAUS-MAUL, H., ROTH, C. (2013): Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Wiesbaden.
- BAHR, M. (2013): Der Vielfalt mit Vielfalt begegnen. Binnendifferenzierung im Geographieunterricht. In: *Praxis Geographie* 43 (6), S. 5–13.
- BALDWIN, S., BUCHANAN, A., RUDISILL, M. (2007): What teacher candidates learned about diversity, social justice and themselves from service learning experiences. In: *Journal of Teacher Education* 58 (4), S. 315–327.
- BANDURA, A. (1977): Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: *Psychological Review* 84 (2), S. 191–215.
- BAUMERT, J., KUNTER, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (4), S. 469–520.

- BAUMERT ET AL. (2003): Erfassung fächerübergreifender Problemlösekompetenzen in PISA. MPI für Bildungsforschung. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/Problemloesen-2.pdf> (zuletzt geprüft am 25.08.2015).
- BELL, C., HORN, B., ROXAS, K. (2007): We know it's service but what are they learning? Preservice teachers' understandings of diversity. In: *Equity and Excellence in Education* 40 (2), S. 123–133.
- BERNHARDT, D. (2008): Service Learning. Aus Sicht der Studierenden. Saarbrücken.
- BIDDULPH, M. (2001): Citizenship in geography classrooms - questions of pedagogy. In: MACHON, P. & LAMBERT, D. (HRSG.): *Citizenship through secondary geography*. London, S. 183–197.
- BILDUNGSKOMMISSION DER HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG (2004): *Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft*. Weinheim.
- BILLIG, S. (2002): Philadelphia Freedom Schools Junior Leader Evaluation. Denver.
- BILLIG, S. (2009): Does quality really matter? Testing the new K-12 service-learning standards for quality practice. In: MOELY, B., BILLIG, S. & HOLLAND, B. (HRSG.): *Creating our identities in service-learning and community engagement*. Charlotte, N.C., S. 131–157.
- BILLIG, S., JESSE, D., BRODERSEN, R. ET AL. (2008): Promoting Secondary Students' Character Development in Schools Through Service-Learning. In: *Scholarship for Sustaining Service-Learning and Civic Engagement*, S. 57–83.
- BILLIG, S., MEYER, S., HOFSCHE, L. (2003): Evaluation of Center for Research on Education, Diversity, and Excellence demonstration site, the Hawaiian Studies Program at Waianae High School. Denver.
- BILLIG, S., SALAZAR, T. (2003): Earth Walk environmental service-learning program interim evaluation. Denver.
- BILLIG, S., WEAH, W. (2008): K-12 Service Learning Standards for Quality Practice. In: NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL (HRSG.): *Growing to Greatness: The State of Service Learning*. Saint Paul, S. 8–15.
- BÖHN, D. (1999): *Didaktik der Geographie*. München.
- BÖHN, D. (2006): Geopolitik - (k)ein Thema für den Geographieunterricht. In: KULKE, E., MONHEIM, H. & WITTMANN, P. (HRSG.): *Grenzwerte. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen*. 55. Deutscher Geographentag Trier 2005, 1. bis 8. Oktober 2005.
- BÖHN, D., OBERMAIER, G. (2013): *Wörterbuch der Geographiedidaktik*. Braunschweig.
- BÖING, M., SACHS, U. (2007): Exkursionsdidaktik zwischen Tradition und Innovation. In: *Geographie und Schule* 29 (167), S. 36–44.
- BOURDIEU, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: KRECKEL, R. (HRSG.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen, S. 183–198.
- BOYD, B. (2001): Bringing Leadership Experiences to Inner-City Youth. In: *Journal of Extension* 39 (4).
- BOYLE-BAISE, M. (2002): *Multicultural service learning. Educating teachers in diverse communities*. New York.
- BRAIL, S. (2013): Experiencing the city: Urban Studies students and service learning. In: *Journal of Geography in Higher Education* 37 (2), S. 241–256.
- BROMME, R., RHEINBERG, F., MINSEL, B. ET AL. (2006): Die Erziehenden und Lehrenden. In: KRAPP, A. & WEIDENMANN, B. (HRSG.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim, S. 269–355.
- BROVELLI, D., NIEDERHÄUSERN, R., WILLIAMS, M. (2011): Ausserschulische Lernorte in der Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (3), S. 342–352.
- BROWN, S., WONHEE, K. (2005): Texas Title IV Service Learning Evaluation. Denver.

- BUCKINGHAM-HATFIELD, S. (1995): Student-community partnerships: advocating community enterprise projects in geography. In: *Journal of Geography in Higher Education* 19 (2), S. 143–150.
- BUDKE, A. (2007): Einstiege in Geographiestunden. In: *Praxis Geographie* 37 (1), S. 4–7.
- BUDKE, A. (2010): Und der Zukunft abgewandt. Ideologische Erziehung im Geographieunterricht der DDR. Göttingen.
- BUDKE, A. (2013): Einstiege. In: ROLFES, M. (HRSG.): *Essays zur Didaktik der Geographie*. Potsdam, S. 21–30.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE (2012): Für eine Kultur der Mitverantwortung. Erster Engagementbericht - Bericht der Sachverständigenkommission. Berlin.
- CALLAHAN, J., ROOT, S. (2003): The diffusion of academic service-learning in teacher education: A case study approach. In: BILLIG, S. & EYLER, J. (HRSG.): *Deconstructing service-learning*. Greenwich, CT, S. 77–101.
- CAMPUS COMPACT (2008): 2007 service statistics. Highlights and trends of Campus Compact's annual membership survey. Providence.
- CARLSON, S. (2008): Environmental Field Days: Recommendations for Best Practices. In: *Applied Environmental Education and Communication* 7 (3), S. 94–105.
- CIVIC MISSIONS OF SCHOOLS (2003): A Report from Carnegie Corporation of New York and CIRCLE. The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement. <http://civicmission.s3.amazonaws.com/118/f0/5/171/1/Guardian-of-Democracy-report.pdf> (zuletzt geprüft am 10.07.2015).
- COLEMAN, J. (1988): Social capital in the creation of human capital. In: *The American Journal of Sociology* 94, S. 95–120.
- CONE, N. (2009): A bridge to developing efficacious science teachers of all students: Community-based service-learning supplement with explicit discussions and activities about diversity. In: *Journal of Science Teacher Education* (20), S. 365–383.
- CONRAD, D., KOCH, C., LASKE, J. (2012): Problemlösen im Geographieunterricht - Anwendung komplexer Strategien auf unbekanntem Terrain. In: *Praxis Geographie* (12), S. 28–31.
- CORPORATION FOR NATIONAL AND COMMUNITY SERVICE (2008): *Community Service and Service-Learning in America's Schools*. Washington, DC.
- COVITT, B. (2002): Motivating Environmentally Responsible Behavior through Service Learning. In: BILLIG, S. & FURCO, A. (HRSG.): *Service-learning through a multi-disciplinary lens*. Greenwich, CT, S. 177–197.
- CRICK, B. (1998): *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. London.
- CRONBACH, L., SNOW, R. (1977): *Aptitudes and instructional methods. A handbook for research on interactions*. New York.
- DALTON, J., PETRIE, A. (1997): The power of peer culture. In: *Educational Record* 78 (3-4), S. 18–24.
- DAUM, E. (2006): Heimat als Tatort. Über Verbindungen von Ort, Selbst und Gesellschaft. In: DICKEL, M. & KANWISCHER, D. (HRSG.): *TatOrte*. Berlin, S. 71–90.
- DÁVILA, A., MORA, M. (2007): Civic engagement and high school academic progress: An analysis using NELS data. In: *CIRCLE WORKING PAPER 52*. Online verfügbar unter <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.188.9260>.
- DAYNES, G., LONGO, N. (2004): Jane Addams and the Origins of Service-Learning Practice in the United States. In: *Michigan Journal of Community Service Learning* 11 (1), S. 5–13.

- DECI, E., RYAN, R. (1990): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York.
- DEWEY, J. (1897): My pedagogic creed. In: *School Journal* 54 (3), S. 77–80.
- DEWEY, J. (1916a): Democracy and education: An introduction to the philosophy of education. New York.
- DEWEY, J. (1916b): Demokratie und Erziehung. Aus dem Amerikanischen von Erich Hylla; Herausgegeben von OELKERS, J. (2000). Weinheim.
- DEWEY, J. (1938): Experience and education. New York.
- DEWEY, J., KILPATRICK, W. (1935): Der Projekt-Plan Grundlegung und Praxis. Weimar.
- DGFg (2012): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittlernen Bildungsabschluss. Berlin.
- DICKEL, M. (2006): TatOrte - Zur Implementation neuer Raumkonzepte im Geographieunterricht. In: DICKEL, M. & KANWISCHER, D. (HRSG.): TatOrte. Berlin, S. 7–19.
- DOMANGUE, E., CARSON, R. (2008): Preparing culturally competent teachers: Service Learning and physical education teacher education. In: *Journal of Teaching in Physical Education* 27 (3), S. 347–367.
- DORSEY, B. (2001): Linking Theories of Service-Learning and Undergraduate Geography Education. In: *Journal of Geography* 100 (3), S. 124–132.
- DUBS, R. (1995): Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (6), S. 889–903.
- DUCKENFIELD, M., DREW, S. (2006): Measure what matters and No Child left behind. In: NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL (HRSG.): Growing to Greatness. St. Paul, S. 33–39.
- DUCKENFIELD, M., SWANSON, L. (1992): Service learning. Meeting the needs of youth at risk. Clemson, S.C.
- DUNDER, O., WAHLE, M. (2010): Service Learning in der Lehrer/inbildung. Zum Theorie-Praxis-Transfer im erziehungswissenschaftlichen Studium für angehende Lehrkräfte. In: STAHR, I., AUFERKSTORTE-MICHAELIS, N. ET AL. (HRSG.) - Hochschuldidaktik für die Lehrpraxis, S. 237–248.
- EDELSTEIN, W. (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Weinheim.
- EFLIN, J., SHEAFFER, A. (2006): Service-learning in Watershed-based Initiatives: Keys to Education for Sustainability in Geography? In: *Journal of Geography* 105 (1), S. 33–44.
- EIKEL, A. (2007a): Demokratiepädagogik - Kompetenzbereiche und Lernarrangements an der Schnittstelle zur Geographie. In: *Geographie Heute* (255/256), S. 68–70.
- EIKEL, A. (2007b): Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen. Schwalbach/Ts.
- ENQUÊTE-KOMMISSION (2002): Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements: Auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft.
http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/Politik_Gesellschaft/GesellZusammenhalt/enquete_be.pdf?__blob=publicationFile (zuletzt geprüft am 07.09.2015).
- ENQUETE-KOMMISSION "ZUKUNFT DES BÜRGERSCHAFTLICHEN ENGAGEMENTS" (2002): Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Berlin.
- EURYDICE (2005): Citizenship education at school in Europe. Brüssel.
- EYLER, J., GILES D.E. (1999): Where is the Learning in service-learning? San Francisco.

- FLATH, M. (2009a): Die Region als Lernort - Außerschulisches Lernen im Kontext Lebenslangen Lernens. In: FLATH, M. (HRSG.): Regionales Lernen - Kompetenzen fördern und Partizipation stärken. Weingarten, S. 7–13.
- FLATH, M. (2009b): Regionales Lernen - Kompetenzen fördern und Partizipation stärken. Weingarten.
- FLATH, M. (2012): Methodische Prinzipien. In: HAVERSATH, J. (HRSG.): Geographiedidaktik. Braunschweig, S. 250–258.
- FLICK, U. (2011a): Das Episodische Interview. In: OELERICH, G. (HRSG.): Empirische Forschung und soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 273–280.
- FLICK, U. (2011b): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek.
- FLICK, U. (2011c): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden.
- FORTIER, M., VALLERAND, R., GUAY, F. (1995): Academic motivation and school performance: Toward a structural model. In: *Contemporary Educational Psychology* 20 (20), S. 257–274.
- FRANK, S., SEIFERT, A., SLIWKA, A. ET AL. (2009): Service Learning- Lernen durch Engagement. In: EDELSTEIN, W. (HRSG.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Weinheim, S. 151–192.
- FREY, K. (2012): Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim.
- FUCHS, M., ROLFES, M. (2013): Raum. Essentialistische und konstruktivistische Raum-begriffe. In: ROLFES, M. & UHLENWINKEL, A. (HRSG.): Metzler-Handbuch für den Geographieunterricht. Stuttgart, S. 444–458.
- FURCO, A. (2002): Is Service-Learning really better than Community Service? A Study of High School Service. In: FURCO, A. & BILLIG, S. (HRSG.): Service-learning. Greenwich, CT, S. 23–50.
- FURCO, A. (2004): "Zufriedener, sozialer, sensibler und motivierter" Hoffnungsvolle Ergebnisse in den USA. In: SLIWKA, A. (HRSG.): Durch Verantwortung lernen. Weinheim, S. 12–31.
- FURCO, A. (2009): Die Rolle von Service Learning im Aufbau einer gesellschaftlich engagierten Universität. In: ALTENSCHMIDT, K. (HRSG.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Weinheim, S. 47–59.
- FURCO, A., AMMON, M. (2000): Service Learning in California's Teacher Education Programs. Berkley.
- FURCO, A., BILLIG, S. (2002): Service-learning. The essence of the pedagogy. Greenwich, CT.
- FURCO, A., ROOT, S. (2010): Research Demonstrates the Value of Service Learning. In: *Phi Delta Kappan* 91 (5), S. 16–20.
- FUSSANGEL, K. (2008): Subjektive Theorien von Lehrkräften zur Kooperation. Eine Analyse der Zusammenarbeit von Eine Analyse der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Lerngemeinschaften. <http://elpub.bib.uni-wuppertal.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1129/dg0802.pdf> (zuletzt geprüft am 09.06.2015).
- GAUDELLI, W., HEILMAN, E. (2009): Reconceptualizing Geography as democratic global citizenship education. In: *Teachers College Record* 111 (11), S. 2647–2677.
- GEORGE, N., HUNT, S., NIXON, D. ET AL. (1995): Beginning teachers' perception and use of community service learning as a teaching method. Philadelphia.
- GITTELL, R., VIDAL, A. (1998): Community Organizing. Building Social Capital as a Development Strategy. Thousand Oaks.
- GLASER, B., STRAUSS, A. (1967): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chicago.
- GLASER, B., STRAUSS, A. (1999): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. New York.

- GLASERFELD, E. (1995): Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (HRSG.): *Lehren und Lernen als konstruktivistische Tätigkeit*. Bönen, S. 7–14.
- GOLDENBAUM, A. (2012): *Innovationsmanagement in Schulen. Eine empirische Untersuchung zur Implementation eines Sozialen Lernprogramms*. Wiesbaden.
- GOLDENBAUM, A. (2013): Implementation von Schulinnovationen. In: RÜRUP, M. & BORMANN, I. (HRSG.): *Innovationen im Bildungswesen*. Wiesbaden, S. 149–172.
- GONSIER-GERDIN, J., ROYCE-DAVIS, J. (2005): Developing advocates and leaders through service-learning in preservice and inservice special education programs. In: CALLAHAN, J., ROOT, S. & BILLIG, S. (HRSG.): *Improving service-learning practice*. Greenwich, S. 37–57.
- GRÄSEL, C., PARCHMANN, I. (2004): Implementationsforschung - oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. In: *Unterrichtswissenschaft* 32 (3), S. 196–214.
- GRIMWADE, K. (2000): Geography and the new agenda. Citizenship, PSHE and sustainable development in the primary curriculum. Sheffield.
- GROLNICK, W., RYAN, R., DECI, E. (1991): Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. In: *Journal of Educational Psychology* 83 (4), S. 508–517.
- GRYL, I., KANWISCHER, D. (2011): Geomedien und Kompetenzentwicklung - ein Modell zur reflexiven Kartenarbeit im Unterricht. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaft* 17, S. 177-202
- GUAY, F., VALLERAND, R. (1997): Social context, students' motivation, and academic achievement: Toward a process model. In: *Social Psychology of Education* 1 (3), S. 211–233.
- GUDERIAN, P. (2007): *Wirksamkeitsanalyse außerschulischer Lernorte*. Berlin.
- GUDJONS, H. (1997): *Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in-Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*. Bad Heilbrunn.
- HAAG, I., FÜRST, C., DANN, H.-D. (2000): Lehrervariablen erfolgreichen Gruppenunterrichts. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 47 (4), S. 266–279.
- HAAN, G. DE (2007): *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik; Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln*. Weinheim.
- HAAN, G. DE, KAMP, G., LERCH, A. ET AL. (2008): *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Berlin.
- HAARWOOD, A., GOULDING, E. (2006): Impacts of a service-learning seminar and practicum on preservice teachers understanding of pedagogy, community, and themselves. In: CASEY, K. (HRSG.): *Advancing knowledge in service-learning*. Greenwich, CT, S. 113–136.
- HAMILTON, S., ZELDIN, R. (1987): Learning Civics in the Community. In: *Curriculum Inquiry* 17 (4), S. 407–420.
- HART, R. (2013): *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London.
- HART, S., KING, J. (2007): Service learning and literacy tutoring: Academic impact on pre-service teachers. In: *Teaching and Teacher Education* (23), S. 323.
- HARWOOD, A., LAWSON, R. (2001): Developing rich collaborations between schools, universities and community partners. In: ANDERSON, J., SWICK, K. & YFF, J. (HRSG.): *Service-learning in teacher education*. Washington, DC, S. 234–247.
- HASSELHORN, M., GOLD, A. (2006): *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart.
- HATTIE, J. (2013): *Guter Unterricht braucht Leidenschaft. Die freie Welt*. <http://www.freiewelt.net/interview/guter-unterricht-braucht-leidenschaft-22354/> (zuletzt geprüft am 25.08.2015).

- HAUBRICH, H., BRUCKER, A. (2006): *Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret*. München.
- HAUG, S. (1997): *Soziales Kapital. Ein kritischer Überblick über den aktuellen Forschungsstand*. Mannheim.
- HAUSEMANN, C. (2002): CJD-Realschüler: Knackpunkte schnell gefunden | Lokales - Kölnische Rundschau. <http://www.rundschau-online.de/lokales/cjd-realschueler-knackpunkte-schnell-gefunden,15185494,15249420.html> (zuletzt geprüft am 20.08.2015).
- HEALEY, M., JENKINS, A. (2000): Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education. In: *Journal of Geography* 99 (5), S. 185–195.
- HECHT, D.: The missing link. Exploring the context of learning in service-learning. International Service-Learning Research Conference. Nashville.
- HECHT, D. (2003): The Missing Link: Exploring the Context of Learning in Service Learning. In: BILLIG, S. & EYLER, J. (HRSG.): *Deconstructing service-learning*. Greenwich, CT, S. 25–50.
- HELMKE, A. (2012): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze.
- HELMKE, A., LENSKE, G. (2013): Unterrichtsdiagnostik als Grundlage für Unterrichtsentwicklung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 31 (2), S. 214–233.
- HEMMER, I., HEMMER, M., BAYRHUBER, H. ET AL. (2005): Interesse von Schülerinnen und Schülern an geowissenschaftlichen Themen. In: *Geographie und ihre Didaktik* 33 (2), S. 57–72.
- HEMMER, M. (2012): Die Geographiedidaktik - eine forschende Disziplin. In: HAVERSATH, J. (HRSG.): *Geographiedidaktik*. Braunschweig, S. 12–19.
- HEMMER, M., UPHUES, R. (2006): Schülerexkursion in Berlin. Theoretische Grundlagen, Skizzierung und Ergebnisse eines Studienprojekts. In: HENNINGS, W. (HRSG.): *Exkursionsdidaktik - innovativ!?* Weingarten, S. 71–81.
- HEMMER, M., UPHUES, R. (2009): Zwischen passiver Rezeption und aktiver Konstruktion. Varianten der Standortarbeit aufgezeigt am Beispiel der Grosswohnsiedlung Berlin-Marzahn. In: DICKEL, M. (HRSG.): *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung - Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik*. Münster, S. 39–50.
- HERMANN, H. (1995): Narratives Interview. In: FLICK, U. (HRSG.): *Handbuch qualitative Sozialforschung*. München, S. 182–185.
- HERTEL, S., KLUG, J., SCHMITZ, B. (2010): Quasi-experimentelle Versuchspläne. In: HOLLING, H. (HRSG.): *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation*. Göttingen, S. 49–62.
- HIMMELMANN, G. (2007): *Demokratie Lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. Schwalbach/Ts.
- HIRSCHINGER-BLANK, S., KENYON, A. (2009): An Evaluation of a Service-Learning Model for Criminal Justice Undergraduate Students. In: *Journal of Experiential Education* 32 (1), S. 61–78.
- HOFER, M. (2007): Ein neuer Weg in der Hochschuldidaktik: Die Service Learning-Seminare in der Pädagogischen Psychologie an der Universität Mannheim. In: A. BALTES, M. HOFER & A. SLIWKA (HRSG.): *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten*. Weinheim, S.35-48.
- HOFFMANN, T. (2012): Geographieunterricht zwischen Handlungs- und Gestaltungskompetenz - Ein Plädoyer. In: *Geographie und Schule* 34 (195), S. 21–27.
- HOLDSWORTH, C., QUINN, J. (2012): The Epistemological Challenge of Higher Education Student Volunteering: “Reproductive” or “Deconstructive” Volunteering? In: *Antipode* 44 (2), S. 386–405.

- HOLTAPPELS, H. (2004): Beteiligung von Kindern in der schule. In: DEUTSCHES KINDERHILFSWERK E. V. (HRSG.): Kinderreport Deutschland 2004. München.
- HONER, A. (2003): Interview. In: BOHNSACK, R. (HRSG.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen, S. 94–99.
- HOPF, C. (1978): Die Pseudo-Exploration - Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: *Zeitschrift für Soziologie* 7 (2), S. 97–115.
- JANK, W., MEYER, H. (2005): Didaktische Modelle. Berlin.
- JEKEL, T., GRYL, I. (2010): Geographie, Geoinformation und Politische Bildung. In: JUCHLER, I. (HRSG.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts, S. 91–102.
- JONG, L. DE, GROOMES, F. (1996): A constructivist teacher education program that incorporates community service to prepare students to work with children living in poverty. In: *Action in Teacher Education* 18 (2), S. 86–95.
- KAHNE, J., SPORTE, S. (2008): Developing Citizens: The Impact of Civic Learning Opportunities on Students' Commitment to Civic Participation. In: *American Educational Research Journal* 45 (3), S. 738–766.
- KANWISCHER, D. (2006): Die Ordnung der Dinge und/oder die Ordnung der Blicke? Überlegungen zu einem konstruktivistischen Geographieunterricht. In: DICKEL, M. & KANWISCHER, D. (HRSG.): *TatOrte*. Berlin, S. 277–295.
- KENDALL, J. (1990): Combining service and learning. A resource book for community and public service. Raleigh, N.C.
- KENNEY, M. (1992): Geography and Mutual Understanding: "Harvest of Hope". In: *Journal of Geography* 91 (4), S. 177–178.
- KILPATRICK, W. (1918): The Project Method. In: *Teachers College Record* (19), S. 319–335.
- KIM, W., BILLIG, S. (2003): Colorado Learn and Serve Evaluation. Denver.
- KIRCH, P. (1999): Vom Kopf auf die Füße. Belebung des Faches Geographie durch lernen vor Ort. In: *Praxis Geographie* 29 (1), S. 4–5.
- KLEICKMANN, T. (2012): Kognitiv aktivieren und inhaltlich strukturieren im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Kiel.
- KLUTE, M. (2002): Antioch's Community-Based School Environmental Education (COSEED): Quantitative evaluation report. Denver.
- KLUTE, M., BILLIG, S. (2002): The Impact of Service Learning on MEAP: A Large-Scale Study of Michigan Learn and Serve Grantees. Denver.
- KNEE, R. (2002): Can Service Learning enhance students understanding of Social Work research. In: *Journal of Teaching and Social Work* 22 (1/2), S. 213–225.
- KNIGHT, L. (2005): Citizen. Jane Addams and the struggle for democracy. Chicago.
- KRAFT, N., WHEELER, J. (2003): Service Learning and Resilience in Disaffected Youth: A Research Study. In: BILLIG, S. & EYLER, J. (HRSG.): *Deconstructing service-learning*. Greenwich, S. 213–238.
- KREIKEBAUM, M. (2009): Ansätze des Service Learning an deutschen Hochschulen. In: ALTENSCHMIDT, K. (HRSG.): *Raus aus dem Elfenbeinturm? Weinheim*, S. 40–47.
- KÜRSCHNER, C., WURZ, H., SCHNOTZ, W. (2007): Wissenserwerb als konstruktiver Prozess. In: *Geographie und Schule* 29 (168), S. 11–18.
- LAIRD, M., BLACK, S. (1999): Service Learning Evaluation Project: Program Effects for At-Risk Students. San Francisco.
- LAMASTER, K. (2001): Enhancing Preservice Teachers Field Experiences Through the Addition of a Service-Learning Component. In: *Journal of Experiential Education* 24 (1), S. 27–33.

- LAMBERT, D., MACHON, P. (2001): Conclusion - Citizens in a risky world. In: MACHON, P. & LAMBERT, D. (HRSG.): *Citizenship through secondary geography*. London, S. 199–209.
- LAMNEK, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Lehrbuch. Weinheim, Basel.
- LANKES, E. (2001): Problemorientiertes Lernen. In: EINSIEDLER, W. (HRSG.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn/Obb, S. 335–339.
- LASKE, J. (2012): Neue (?) Aufgabenkultur im Fach Geographie. In: *Praxis Geographie* 42 (12), S. 5–8.
- LASKE, J., SCHULER, S. (2012): Mit Geographie denken und Probleme bearbeiten lernen. Aufgaben im problemlösenden Geographieunterricht. In: *Praxis Geographie* 42 (12), S. 12–17.
- LIPOWSKY, F. (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer FORSCHUNG. Auf die Mikroebene kommt es an. In: DREWS, U. (HRSG.): *Freiarbeit in der Grundschule*. Frankfurt am Main, S. 126–159.
- LIPOWSKY, F. (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: ALLEMANN-GHIONDA, C. & THERHART, E. (HRSG.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 51, S. 47–70.
- LIPOWSKY, F. (2009): Unterricht. In: WILD, E. & MÖLLER, J. (HRSG.): *Pädagogische Psychologie*. Berlin, S. 73–102.
- LOHMANN, G. (2011): *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten*. Berlin.
- LONGAN, M. (2007): Service Learning and Building Community with the World Wide Web. In: *Journal of Geography* 106 (3), S. 103–111.
- LÖBNER, M., PETER, C. (2013): Außerschulische Lernorte. In: BÖHN, D. & OBERMAIER, G. (HRSG.): *Wörterbuch der Geographiedidaktik*. Braunschweig, S. 20–21.
- LÜDERS, C. (2008): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: FLICK, U. (HRSG.): *Qualitative Forschung*. Reinbek, S. 384–402.
- MACHON, P., LAMBERT, D. (2001): *Citizenship through secondary geography*. London.
- MADIGAN, P. (2000): The Environmental Service-Learning Research Project. Corporation for National Service. <http://www.nationalserviceresources.org/files/r1565-the-environmental-service-learning-research-project.pdf> (zuletzt geprüft am 02.09.2015).
- MANDL, H. (2005): *Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung. Schwerpunkt Erwachsenenbildung*. Bonn.
- MARTIN, S., NEAL, M., KIELSMEIER, J. ET AL. (2006): The Impact of Service Learning on Transitions to Adulthood. In: NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL (HRSG.): *Growing to Greatness*. Saint Paul, S. 4–24.
- MAYER, S. (2003): *Denver Zoo community leadership project evaluation*. Denver.
- MAYRING, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim.
- MAYRING, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim.
- MEANY, K., BOHLER, H., KOPF, K. ET AL. (2008): Service Learning and preservice educators' cultural competence for teaching: An exploratory study. In: *Journal of Experiential Education* 31 (2), S. 189–208.
- MELCHIOR, A. (1995): *National Evaluation of Serve-America: Final Report*. Waltham.
- MELCHIOR, A. (1998): *National Evaluation of Learn and Serve America School and Community-Based Program*. Waltham, Mass.
- MESSMER, K., REMPFLER, A., WILHELM, M. (2011): Lehren und Lernen an außerschulischen Lernorten - 10 Thesen. In: MESSMER, K. (HRSG.): *Ausserschulische Lernor-*

- te - Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften. Wien, S. 135–152.
- MEYER, M. (1999): Problemlösendes Lernen in der Pädagogik John Deweys. In: *Pädagogik* 99 (10), S. 29–32.
- MILLER, K., DUNLAP, C., GONZALEZ, A. (2007): The Impact of a Freshman Year Community-Based Service-Learning Experience on the Achievement of Standards Articulated for Teacher Candidates. In: *The School Community Journal* 17 (2), S. 111–122.
- MOHAN, J. (1995): Thinking local: service-learning, education for citizenship and geography. In: *Journal of Geography in Higher Education* 19 (2), S. 129–142.
- MÖNTER, L., SCHLITT, M. (2013): Politische Bildung im Geographieunterricht. In: BÖHN, D. & OBERMAIER, G. (HRSG.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Braunschweig, S. 218–220.
- NÄHRlich, S., POLTERAUER, J. (2011): Handlungsfelder bürgerschaftlichen Engagements. Wege zu gesellschaftlicher Wohlfahrt und Teilhabe. In: AKTIVE BÜRGER-SCHAFT E.V. (HRSG.): Diskurs Service Learning. Berlin, S. 91–97.
- NATIONAL YOUTH LEADERSHIP COUNCIL (2010): Growing to Greatness 2010 - The State of Service Learning. St. Paul.
- NATIONALES FORUM FÜR ENGAGEMENT UND PARTIZIPATION (2012): Engagementlernen als Unterrichtsmethode: Schule wird Lernort für Partizipation und gesellschaftliche Verantwortung. Berlin.
- NEEB, K. (2010): Exkursionen zwischen Instruktion und Konstruktion. Potenzial und Grenzen konstruktivistischer Exkursionsdidaktik für die Schule. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2010/7710/pdf/NeebKerstin_2010_07_07.pdf (zuletzt geprüft am 21.08.2015).
- NETZWERK SERVICE LEARNING (2015): <http://www.servicelearning.de/index.php?id=11> (zuletzt geprüft am 10.10.2015)
- NIEDERHÄUSERN, R., BROVELLI, D., FUCHS, K. ET AL. (2012): Kompetenzorientierung an außerschulischen Lernorten aus unterschiedlichen Fachperspektiven. In: BROVELLI, D. (HRSG.): Kompetenzentwicklung an außerschulischen Lernorten. Münster, S. 143–162.
- NODDINGS, N. (1988): An Ethic of Caring and Its Implications for Instructional Arrangements. In: *American Journal of Education* 96 (2), S. 215–230.
- NODDINGS, N. (1993): Caring: A feminist Perspective. In: STRIKE, K. UND TERNASKY, P. (HRSG.): Ethics for professionals in education. New York, S. 45–53.
- NONNENMACHER, F., WIDMAIER, B. (2011): Active Citizenship und Citizenship Education - Internationale Anstöße für die Politische Bildung. In: WIEDMAIER, B. (HRSG.): Active citizenship education. Schwalbach am Taunus, S. 5–13.
- OECD (2012): Environmental Outlook to 2050. OECD Publishing.
- OELKERS, J. (2009): John Dewey und die Pädagogik. Weinheim.
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (2011): Geography: Learning to make a world of difference. <http://dera.ioe.ac.uk/2154/1/Geography%20declining%20in%20schools.pdf> (zuletzt geprüft am 12.08.2015).
- OHL, U. (2007): Mit Stecknadel, Kamera und Interviewleitfaden. Schüler erforschen Lebensqualität in ihrem Stadtteil. In: *Praxis Geographie* (3), S. 8–13.
- OHL, U. (2009): Partizipationsprojekte mit Schülern in der großstädtischen Stadtentwicklung - Herausforderungen und Bewältigungsstrategien. In: FLATH, M. (HRSG.): Regionales Lernen - Kompetenzen fördern und Partizipation stärken. Weingarten, S. 50–62.

- OHL, U., NEEB, K. (2012): Exkursionsdidaktik: Methodenvielfalt im Spektrum von Kognitivismus und Konstruktivismus. In: HAVERSATH, J. (HRSG.): Geographiedidaktik. Braunschweig.
- ORR, D. (1992): Ecological literacy. Education and the transition to a postmodern world. Albany.
- OTTO, K.-H. (2012a): Didaktische Modelle und Prinzipien. In: HAVERSATH, J. (HRSG.): Geographiedidaktik. Braunschweig, S. 37–55.
- OTTO, K.-H. (2012b): Pädagogisch-psychologische Ansätze. In: HAVERSATH, J. (HRSG.): Geographiedidaktik. Braunschweig, S. 133–164.
- PETZOLD, D., HEPPEN, J. (2005): A Service-Learning Project for Geography: Designing A Painted Playground Map of the United States for Elementary Schools. In: *Journal of Geography* 104 (5), S. 203–210.
- POTTHOFF, D., DINSMORE, J., STIRTZ, G. ET AL. (2000): Preparing for Democracy and Diversity: The Impact of a Community-Based Field Experience on Preservice Teachers' Knowledge, Skills, and Attitudes. In: *Action in Teacher Education* 22 (1), S. 79–92.
- PUTNAM, R. (1995): Bowling alone. America's declining social capital. In: *Journal of Democracy* (1), S. 65–78.
- RAWDING, C. (2013): Feldarbeit: Unsere Landschaft lesen. In: ROLFES, M. UND UHLENWINKEL, A. (HRSG.): Metzler-Handbuch für den Geographieunterricht. Stuttgart, S. 63–70.
- REEVE, J., JANG, H., HARDRE, P. ET AL. (2002): Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during uninteresting activity. In: *Motivation and Emotion* 26 (3), S. 183–207.
- REICH, K. (1996): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Weinheim.
- REINDERS, H. (2010): Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. In: ALLEMANN-GHIONDA, C. (HRSG.): Finnland/Kompetenzentwicklung/Wissenschaftliche Schulen. Weinheim, S. 531–547.
- REINFRIED, S. (2010): Lernen als Vorstellungsänderung. Aspekte der Vorstellungsänderung mit Bezügen zur Geographiedidaktik. In: REINFRIED, S. (HRSG.): Schülervorstellungen und geographisches Lernen. Aktuelle Conceptual-Change-Forschung und Stand der theoretischen Diskussion, S. 1–31.
- REINMANN-ROTHMEIER, G. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP, A. UND WEIDENMANN, B. (HRSG.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 601–646.
- REINMANN-ROTHMEIER, G., MANDL, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP, A. UND WEIDENMANN, B. (HRSG.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 601–646.
- REINMUTH, S., EIKEL, A. (2006): "Wir übernehmen Verantwortung". Service Learning - Projektbeispiele aus Schulen des BLK-Programms "Demokratie lernen & leben". http://blk-demokratie.de/fileadmin/public/download/materialien/weitere/SL_Broschuere.pdf.
- REINMUTH, S., SAß, C., LAUBLE, S. (2007): Die Idee des Service Learning. In: BALTES, A. (HRSG.): Studierende übernehmen Verantwortung. Weinheim, S. 13–28.
- REMPFLER, A. (2007): Moderater Konstruktivismus im Geographieunterricht - Konkret. In: *Geographie und Schule* (168), S. 29–35.
- RESNICK, L., HALL, M. (1998): Learning organizations or sustainable education reform. In: SARASON, S. (HRSG.): Education yesterday, education tomorrow. Cambridge, MA, S. 89–118.

- RHODE-JÜCHTERN, T. (2006): Der "Central-Park" in unserer Stadt - Gestaltungskompetenz durch Geographieprojekte. In: DICKEL, M. UND KANWISCHER, D. (HRSG.): *TatOrte*. Berlin, S. 173–192.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2009): Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik. Hintergrundbegriffe und Denkfiguren. Seelze.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2013): Geographieunterricht - Weltverstehen in Komplexität und Unbestimmtheit. In: KANWISCHER, D. (HRSG.): *Geographiedidaktik*. Stuttgart, S. 21–33.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2014): Tropischer Regenwald. Ein Top-Thema der Geographie, multiperspektivisch entfaltet. Schwalbach am Taunus.
- RHODE-JÜCHTERN, T., SCHNEIDER, A. (2012): Wissen, Problemorientierung, Themenfindung im Geographieunterricht. Schwalbach am Taunus.
- RINSCHDEDE, G. (2007): *Geographiedidaktik*. Paderborn.
- RMC RESEARCH COOPERATION (2007): Impacts of Service-Learning on Participating K-12 Students | National Service-Learning Clearinghouse. Scotts Valley.
- RMC RESEARCH COOPERATION (2008): Standards and Indicators for Effective Service-Learning PracticeStandards_Oct2009-web.pdf. CA: National Service-Learning Clearinghouse. http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/files/Standards_Oct2009-web.pdf (zuletzt geprüft am 17.06.2015).
- ROBERTS, M. (2006): Geographical enquiry. In: BALDERSTONE, D. (HRSG.): *Secondary geography handbook*. Sheffield, S. 90–105.
- ROBERTS, M. (2013): Problemlösendes Lernen im Geographieunterricht. In: ROLFES, M. UND UHLENWINKEL, A. (HRSG.): *Metzler-Handbuch für den Geographieunterricht*. Stuttgart, S. 123–133.
- ROCHELEAU, J. (2004): Theoretical roots of service-learning: Progressive Education and the development of citizenship. In: SPECK, B. UND HOPPE, S. (HRSG.): *Service-learning*. Westport, CT, S. 3–22.
- ROOS, M., LEUTWYLER, B. (2011): *Wissenschaftliches Arbeiten im Lehramtsstudium*. Bern.
- ROOT, S., CALLAHAN, J., SEPANSKI, J. (2002): Building teaching dispositions and service-learning practice. In: *Michigan Journal of Community Service Learning* (2), S. 94–97.
- SAUERBORN, P., BRÜHNE, T. (2009): *Didaktik des außerschulischen Lernens*. Baltmannsweiler.
- SCALES, P., BLYTH, D., BERKAS, T. ET AL. (2000): The Effects of Service-Learning on Middle School Students' Social Responsibility and Academic Success. In: *The Journal of Early Adolescence* 20 (3), S. 332–358.
- SCHNEIDER, A. (2013): Problemorientierung und Reflexivität im Geographieunterricht. In: KANWISCHER, D. (HRSG.): *Geographiedidaktik*. Stuttgart, S. 34–44.
- SCHOCKEMÖHLE, J. (2011): Regionales Lernen 21+ - Konzeption und Evaluation. In: MESSMER, K. (HRSG.): *Ausserschulische Lernorte - Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften*. Wien, S. 82–108.
- SCHÖN, D. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York.
- SCHRÖTEN, J. (2011): Service Learning in Deutschland. In: AKTIVE BÜRGERSCHAFT E.V. (HRSG.): *Diskurs Service Learning*. Berlin, S. 13–24.
- SCHULTZ, H.-D. (1999): Geographieunterricht und Gesellschaft. Kontinuität und Variationen am Beispiel der klassischen Länderkunde. In: KÖCK, H. (HRSG.): *Geographieunterricht und Gesellschaft*. Nürnberg, S. 35–48.
- SCHULTZ, H.-D. (2012): Disziplingeschichte des Schulfachs Geographie. In: HAVERSATH, J. (HRSG.): *Geographiedidaktik*. Braunschweig, S. 69–89.

- SCHÜTZE, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* (3), S. 283–293.
- SCOTT, J. (1990): *A matter of record. Documentary sources in social research.* Cambridge, MA.
- SEIFERT, A. (2011): Resilienzförderung an der Schule. Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen. Wiesbaden.
- SEIFERT, A., NAGY, F. (2012): Demokratie Lernen an der Schule. Service-Learning - Lernen durch Engagement als demokratiepädagogische Unterrichtsmethode. In: BRAUN, S. & GEISLER, A. (HRSG.): *Die verstimmte Demokratie*, S. 287–297.
- SEIFERT, A., ZENTNER, S. (2010): *Service-Learning - Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte.* Eine Publikation des Netzwerkes für Lernen durch Engagement. Freudenberg Stiftung.
- SEIFERT, A., ZENTNER, S., NAGY, F. (2012): *Praxisbuch Service-Learning. "Lernen durch Engagement" an Schulen.* Weinheim.
- SEMBILL, D., SEIFRIED, J. (2009): Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. ET AL. (HRSG.): *Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*, S.345-354.
- SENATE AND HOUSE OF REPRESENTATIVES OF THE UNITED STATES OF AMERICA (1990): *The National and Community Service Act of 1990.* http://www.nationalservice.gov/pdf/cncs_statute.pdf (zuletzt geprüft am 29.05.2015).
- SENATE AND HOUSE OF REPRESENTATIVES OF THE UNITED STATES OF AMERICA (1993): *National Service Trust Act of 1993.* <http://www.gpo.gov/fdsys/pkg/BILLS-103s919is/pdf/BILLS-103s919is.pdf> (zuletzt geprüft am 29.05.2015).
- SHAW, D. (2007): Building sales competencies through Service Learning. In: *Marketing Education Review* (17), S. 35–41.
- SHELL HOLDING (2010): *Jugend 2010.* Hamburg
- SIEBERT, H. (1994): *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik.* Frankfurt/Main.
- SIEBERT, H. (2008): *Konstruktivistisch lehren und lernen.* Augsburg.
- SILCOX, H. (1995): *A how to guide to reflection. Adding cognitive learning to community service programs.* Holland, PA.
- SLIWKA, A. (2004): *Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun.* Weinheim.
- SLIWKA, A. (2007a): *Service Learning in der Lehrerausbildung.* http://www.saro-design.com/zfl/Service_Learning.pdf (zuletzt geprüft am 29.05.2015).
- SLIWKA, A. (2007b): *Service Learning in der Lehrerbildung: Chancen, Grenzen, Perspektiven.* In: KRALER, C. (HRSG.): *Ausbildungsqualität und Kompetenz im Lehrerberuf.* Berlin, S. 95–105.
- SLIWKA, A. (2008): *Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule.* Weinheim.
- SLIWKA, A. (2013): *Service Learning als kompetenzorientierte Lehr-Lernform in der universitären Lehrerbildung.* In: NATIONALES FORUM FÜR ENGAGEMENT UND PARTIZIPATION (HRSG.): *Service Learning in der Lehrerbildung – Engagementförderung an der Schnittstelle von Hochschule und Schule.* Berlin, S. 33–36.
- SLIWKA, A. (2014): *Service Learning an Hochschulen: eine Zwischenbilanz. Hochschulrektorenkonferenz - Projekt nexus - Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre.* Köln: 27.05.2014.
- SLIWKA, A., FRANK, S. (2004): *Service Learning. Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde.* Weinheim.

- SLIWKA, A., KLOPSCH, B. (2012): Service-Learning and School Development in German Teacher Education. In: MURPHY, T. UND TAN, J. (HRSG.): Service-learning and educating in challenging contexts. London, New York, NY, S. 89–104.
- SOODAK, L., PODELL, D. (1996): Teacher Efficacy: Toward the Understanding of a multi-faceted Construct (4), S. 401-411.
- SPECK, K., IVANOVA-CHESEX, O., WULF, C. (2013): Wirkungsstudie Service Learning in Schulen. Forschungsbericht über eine repräsentative Befragung von Schülerinnen und Schülern aus sozialgenial-Schulprojekten in Nordrhein-Westfalen. Oldenburg.
- SRAUL, K. (2009): Service Learning. Lernen durch Engagement an deutschen Hochschulen. In: BERENDT, V. (HRSG.): Neues Handbuch Hochschullehre, S. 1–26.
- STACHOWSKI, L., BODLE, A., MORRIN, M. (2008): Service learning in overseas and Navajo reservation communities: Student teachers' powerful experiences build community connections, broaden worldview, and inform classroom practice. In: *International Education Quarterly* (1), S. 40–67.
- STARK, W. (2009): Universitäten mit sozialer Verantwortung - gesellschaftliches Engagement als Wettbewerbsfaktor für eine Universität der Zukunft? In: ALTENSCHMIDT, K. (HRSG.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Weinheim, S. 16–25.
- STAUB, F., STERN, E. (2002): The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. In: *Journal of Educational Psychology* 94 (2), S. 344–355.
- STERN, E. (2009): Implizite und explizite Lernprozesse bei LehrerInnen und Lehrern. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. ET AL. (HRSG.): Lehrprofessionalität. Weinheim, Basel, S. 355–364.
- STIER, W. (1999): Empirische Forschungsmethoden. Berlin.
- STOKOWSKI, P. (2002): Languages of Place and Discourses of Power: Constructing New Senses of Place. In: *Journal of Leisure Research* (4), S. 368–382.
- STOLTMAN, J. (1990): Geography education for citizenship. Bloomington.
- STRAGE, A., MEYERS, S., NORRIS, J. (2002): Lessons Learned from the "It Takes a Valley" Program: Recruiting and Retaining Future Teachers To Serve High-Needs Schools. In: *Teacher Education Quarterly* (3), S. 73–92.
- SWICK, K., ROWLS, M. (2000): The "voices" of preservice teachers on the meaning and value of their service learning. In: *Educational Psychologist* (3), S. 461–468.
- TERHART, E. (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (5), S. 629–647.
- TERHART, E. (2009): Erste Phase: Lehrerbildung an der Universität. In: ZLATKIN-TROITSCHANSKAIA, O. ET AL. (HRSG.): Lehrprofessionalität. Weinheim, S. 425–438.
- THÖNNESSEN, N. (2015): Implementationsstudien in der Geographiedidaktik am Beispiel von Service Learning. In: BUDKE, A., KUCKUCK, M. (HRSG.): Geographiedidaktische Forschungsmethoden. Berlin, S. 219-243.
- TOCQUEVILLE, A. (1996): Democracy in America. Chicago.
- TSAI, Y., KUNTER, M., LÜDTKE, O. (2008): What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. In: *Journal of Educational Psychology* 100 (2), S. 460-472.
- UHLENWINKEL, A. (2006): "Todos diferentes - todos iguales". Binnendifferenzierung als theoretische und praktische Herausforderung für den Geographieunterricht. In: ZOLITSCHKA, B. (HRSG.): "Buten un binnen - wagen un winnen", in Bremen Geographie erleben. Bremen, S. 145–149.
- UHLENWINKEL, A. (2012): Binnendifferenzierung. In: HAVERSATH, J. (HRSG.): Geographiedidaktik. Braunschweig, S. 330–343.

- UNITED NATIONS (1992): Kinderrechtskonventionen. New York.
- VANKAN, L., ROHWER, G., SCHULER, S. (2007): Diercke Methoden. Denken lernen mit Geographie. Braunschweig.
- VOLLSTÄDT, W., TILLMANN, K.-J., RAUIN, U. ET AL. (1999): Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Wiesbaden.
- WADE, R., ANDERSON, J. (1996): Community service-learning: A strategy for preparing human service oriented teachers. In: *Teacher Education Quarterly* (4), S. 59–74.
- WADE, R., ANDERSON, J., YARBROUGH, D. ET AL. (1999): Novice teachers' experiences of community service-learning. In: *Teacher and Teacher Education* (15), S. 667–684.
- WAHL, D. (2001): Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 19 (2), S. 157–174.
- WAHL, D. (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (2), S. 227–241.
- WARD, H. (1999): Acting locally: Concepts and Models for Service Learning in Environmental Studies. Washington, DC.
- WARDENGA, U. (2002a): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: *Geographie Heute* (200), S. 8–11.
- WARDENGA, U. (2002b): Räume der Geographie und zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. In: *Wissenschaftliche Nachrichten* (120), S. 47–52.
- WASSERMANN, K. (2009): The role of service-learning in transforming teacher candidates' teaching of reading. In: *Teaching and Teacher Education* 25 (8), S. 1043–1050.
- WAEYTENS, K., LENS, W., VANDENBERGHE, R. (2002): Learning to learn: Teachers conceptions of their supporting role. In: *Learning and Instruction*, 12, S. 205–322.
- WEILER, D., LAGOY, A., CRANE, E. ET AL. (1998): An Evaluation of K - 12 Service - Learning in an Evaluation of K-12 Service-Learning in California:Phase II Final Report. Emeryville.
- WEINERT, F. (2000): Lehren und Lernen in der Zukunft. Ansprüche an das Lernen in der Schule. In: *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz* (2), S. 1–16.
- WEIZSÄCKER, E.U. v., HARGROVES, K., SMITH, M. (2010): Faktor Fünf. München
- WERLEN, B. (2008): Sozialgeographie. Eine Einführung. Bern.
- WERNER, E., SMITH, R. (2001): Journeys from childhood to midlife. Risk, resilience, and recovery. Ithaca, N.Y.
- WERNING, R., KRIWET, I. (1999): Problemlösendes Lernen. In: *Pädagogik* (10), S. 7–11.
- WILHELM, M., MESSMER, K., REMPFLER, A. (2011): Ausserschulische Lernorte - Chance und Herausforderung. In: MESSMER, K. (HRSG.): Ausserschulische Lernorte - Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften. Wien, S. 8–25.
- WILLIAMS, M. (2001): Citizenship and democracy education - Geography's place: an international perspective. In: MACHON, P. UND LAMBERT, D. (HRSG.): Citizenship through secondary geography. London, S. 31–41.
- WITZEL (1985): Das problemzentrierte Interview. In: JÜTTEMANN, G. (HRSG.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim, S. 227–255.
- YAMAUCHI, L., BILLIG, S., MEYER, S. ET AL. (2006): Student Outcomes Associated with Service-Learning in a Culturally Relevant High School Program. In: *Journal of Prevention & Intervention in the Community* 32 (1-2), S. 149–164.
- YATES, M., YOUNISS, J. (1996): A Developmental Perspective on Community Service in Adolescence. In: *Social Development* 5 (1), S. 85–111.

- YOUNISS, J., YATES, M. (1999): Introduction: International Perspectives on the Roots of Civic Identity. In: YATES, M. UND YOUNISS, J. (HRSG.): Roots of civic identity. Cambridge, S. 1–15.
- ZLOTKOWSKI, E. (1993): A new respect for the local: Higher Education and the promise of Service-Learning. Waltham.
- ZUMBACH, J. (2007): Problembasiertes Lernen. Konzepte, Werkzeuge und Fallbeispiele aus dem deutschsprachigen Raum. Bern.

Anhang

A. Interviewleitfaden

Leitfragen
<p>Kurze Vorstellung</p> <p>Welche Fächer studieren Sie? Unterrichten Sie Erdkunde oder...? Wie lange arbeiten Sie schon als LehrerIn?</p>
<p>Was hat Sie dazu motiviert an der Fortbildung „Service Learning im Geographieunterricht“ teilzunehmen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Besaßen Sie Vorwissen zum Thema LdE/ Service Learning? • Wie haben Sie die Fortbildung wahrgenommen? Hat es Ihnen etwas gebracht?
<p>Umreißen Sie bitte wesentliche Etappen ihres Unterrichtprojektes!</p>
<p>Wie ist die Entscheidung für Ihr Unterrichtsprojekt gefallen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wer hat entschieden? • Wie wichtig war Ihnen der Geographiebezug?
<p>Welche Ziele haben Sie mit diesem Projekt verfolgt?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was waren Ihre fachbezogenen Lernziele? • Unterscheiden sich diese Ziele vom sonstigen Erdkundeunterricht? • Wollten Sie weitere fachunspezifische Kompetenzen fördern?
<p>Welche Rolle hatten Sie innerhalb des Unterrichtprojektes?</p> <p>... hatten die <i>StudentenInnen</i> innerhalb des Unterrichtprojektes?</p> <p>... hatten die <i>SchülerInnen</i>?</p> <p>... hatten die <i>außerschulischen PartnerInnen</i>? (Wer war das?)</p>
<p>An welche Erfahrungen aus Ihrem Unterricht werden Sie sich langfristig erinnern? Negativ oder positiv? Erzählen Sie bitte.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was genau ist passiert?
<p>Erinnern Sie sich an Situationen innerhalb des Projektes, aus denen Sie als GeographielehrerIn gelernt haben?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was war für Sie neu?
<p>Was war für Sie die größte Herausforderung während des Unterrichtprojektes?</p> <p>... und für die Schüler?</p>

<p>Beschreiben Sie doch bitte, wie Ihre Schüler auf diese andere Form des Erdkundeunterrichts reagiert haben.</p> <ul style="list-style-type: none">• Haben Sie unterschiedliche Reaktionen beobachtet?• Gab es auch eine Rückmeldung vom außerschulischen Kooperationspartner?
<p>Was glauben Sie, haben die Schüler gelernt? Was glauben Sie, sind Kompetenzen, die ausgebildet wurden?</p> <ul style="list-style-type: none">• Und fachlich im Kontext der Erdkunde?• In Erinnerung an die Ziele, die Sie Anfangs beschrieben haben (.....)• Glauben Sie Ihre Ziele mit den Schülern erreicht zu haben?
<p>Was glauben Sie, wer hat rückblickend von dem Unterrichtsprojekt besonders profitiert?</p>
<p>Bitte vergleichen Sie ihr Unterrichtsprojekt mit ihrem sonstigen Erdkundeunterricht.</p> <ul style="list-style-type: none">• Sehen Sie Unterschiede/Gemeinsamkeiten?• Sehen Sie Chancen/ Grenzen in der Anwendung?• Und für den Erdkundeunterricht?
<p>Beabsichtigen Sie Service Learning erneut in Ihrem Erdkundeunterricht einzusetzen?</p> <ul style="list-style-type: none">• Wenn ja, welche Gründe bewegen Sie zu dieser Absicht?• Warum gerade im Erdkundeunterricht?• Wenn nein, welche Gründe haben Sie zu dieser Entscheidung bewogen?
<p>Was würden Sie beim nächsten Mal anders machen?</p> <ul style="list-style-type: none">• Welche Empfehlungen würden Sie anderen Lehrern geben, die Service Learning im Erdkundeunterricht durchführen wollen?
<p>Wie haben Sie die Kooperation mit den Studenten/Lehrern wahrgenommen? Beschreiben Sie bitte 1-2 Situationen, die Ihre Einschätzung zu dieser Kooperation verdeutlichen.</p> <ul style="list-style-type: none">• Was glauben Sie, ist der Lernerfolg bei den Studenten? Welche Kompetenzen wurden gefördert?
<p>Gibt es eine Form der Hilfe, die Sie sich für die Umsetzung von Service Learning in ihrem Unterricht wünschen würden?</p>
<p>Gab es weitere förderliche/hinderliche Einflussfaktoren innerhalb und außerhalb der Schule?</p>
<p>Kommen wir zum Abschluss nochmal zu der Fortbildung: Stellen Sie sich vor, Sie würden eine Fortbildung zum Thema „Service Learning im Geographieunterricht“ für andere Lehrer anbieten. Worauf würden Sie vergleichsweise bei der Ausgestaltung dieser Fortbildung achten?</p>

B. Erklärung

"Ich versichere, dass ich die von mir vorgelegte Dissertation selbständig angefertigt, die benutzten Quellen und Hilfsmittel vollständig angegeben und die Stellen der Arbeit - einschließlich Tabellen, Karten und Abbildungen -, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, in jedem Einzelfall als Entlehnung kenntlich gemacht habe; dass diese Dissertation noch keiner anderen Fakultät oder Universität zur Prüfung vorgelegen hat; dass sie - abgesehen von unten angegebenen Teilpublikationen - noch nicht veröffentlicht worden ist, sowie, dass ich eine solche Veröffentlichung vor Abschluss des Promotionsverfahrens nicht vornehmen werde. Die Bestimmungen der Promotionsordnung sind mir bekannt. Die von mir vorgelegte Dissertation ist von Prof. Dr. Alexandra Budke betreut worden."

.....
Datum

.....
Unterschrift

C. Lebenslauf

Nils Thönnessen

I. Persönliche Angaben

Geburtsdatum: 03.05.1978
Geburtsort: Düren (Deutschland)
Staatsangehörigkeit: deutsch
Familienstand: verheiratet, zwei Kinder - Oskar (5) und Elise (2)

II. Beruflicher Werdegang

8/2010 – heute Studienrat im Hochschuldienst am Seminar für
Geographie und ihre Didaktik an der Universität zu Köln
8/2007 – 7/2010 Studienrat am Städtischen Gymnasium Leichlingen – mit
Fachvorsitz im Fach Erdkunde
2/2007 – 7/2007 Angestellte Lehrkraft am Rhein-Gymnasium
Köln/Mülheim
2/2005 – 1/ 2007 Referendariat am Städtischen Gymnasium Würselen
2/2005 – 1/2007 Vorbereitungsdienst für das Lehramt der Sek. I+II am
Städtischen Gymnasium Würselen, 2. Staatsexamen in den
Fächern Erdkunde und Biologie (*Note 1,2*)
10/1998 – 6/2004 Studium der Geographie und Biologie an der Universität
zu Köln, 1. Staatsexamen Lehramt Sek. I+II (*Note 1,9*)
8/1997 – 8/1998 Zivildienst
6/1997 Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife am Burgau
Gymnasium in Düren

Nils Thönnessen Köln, den 10. November 2015