



**Impulse zu Methoden in der deutschsprachigen  
Civic Engagement-Forschung**

*Proceedings der Arbeitsgruppe Forschung im  
Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung*

*Hrsg. Karl-Heinz Gerholz*

## **Inhaltsverzeichnis**

### Editorial

*Karl-Heinz Gerholz* 1

### The Process of Learning and Teaching in Service Learning – The Need for a Multi-Level Approach

*Julia Mordel, Carmen Heckmann & Holger Horz* 5

### Gesellschaftliche Wirkprozesse des Civic Engagement qualitativ erforschen

*Fredericke Dopheide, Christine Freitag, Lea Koch, Caroline Struchholz* 15

### „Verantwortung hat der tragende Schatten von [künstlerischer] Freiheit zu sein.“ - Überlegungen zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel musikalisch-ästhetischer Bildungsprozesse

*Karolin Schmitt-Weidmann* 33

### Die Methode des Audiostatements im Kontext von Service Learning – eine Möglichkeit zur prozesshaften Erhebung von Projekterfahrungen und inklusiven Orientierungen

*Kevin Sennhenn, Christina Heise & Friederike Heinzl* 50

*AutorenInnenverzeichnis* 65

*Würdigung ReviewerInnen* 67

## Editorial

*Karl-Heinz Gerholz*

Im Hochschulbereich kann Civic Engagement mit Aktivitäten zwischen Hochschulen und Zivilgesellschaft konturiert werden. Civic Engagement ist ein vielfältiges und mehrdeutiges Konzept (Jacoby, 2009). In der Literatur ist sowohl der Begriff unterschiedlich gefasst (u. a. Civic Mission oder Third Mission von Hochschulen) als auch deren Extensionsumfang. Quergelesen kann Civic Engagement als Programmatik verstanden werden, die Rolle von Hochschulen und deren Beitrag zur Entwicklung ihrer jeweiligen Kommune und der Zivilgesellschaft als Ganzes aufzunehmen. Es geht um gegenseitige Austausch- und Transferprozesse zwischen Hochschulen und Zivilgesellschaft (Gerholz, Backhaus-Maul & Rameder, 2018). Im deutschsprachigen Raum liegt die wohl prominenteste und meist verbreiteste Ausgestaltung von Civic Engagement-Aktivitäten durch Service Learning vor.

Service Learning ist originär ein Bildungsprogramm. Bildung zielt darauf, junge Menschen in ihrer Entwicklung zu unterstützen und sie an ihre Rolle als verantwortungsbewusste Bürger in der Zivilgesellschaft heranzuführen. Programm meint, dass zum Lernort Hochschule ein Lernort in der Zivilgesellschaft hinzukommt. In diesem Zusammenhang können drei Bedeutungen von Service Learning unterschieden werden (Gerholz 2020): (1) didaktisches Konzept, (2) Entwicklungskonzept und (3) Dialogkonzept.

(1) Service Learning als didaktisches Konzept zielt auf die Verbindung von curricularen Inhalten mit zivilgesellschaftlicher Verantwortungsübernahme in Bildungsprozessen (Bringle & Clayton, 2012). Die Lernenden bearbeiten eine zivilgesellschaftliche Problemstellung (Service). Dabei wird ein Bezug zu den curricularen Zielen und Gegenständen hergestellt, welche durch die Bearbeitung erkundet, angewendet und reflektiert werden (Lernen) (Gerholz & Losch 2015).

(2) Service Learning als Konzept der Entwicklung von Bildungsorganisationen bezieht sich auf den Aspekt der Implementation von Service Learning in eine gegebene Bildungspraxis. Zu Beginn stellt Service Learning eine didaktische Neuerung für Bildungsorganisationen wie Hochschulen dar, was Entwicklungsprozesse nach sich zieht (Fahrenwald 2014).

(3) Service Learning kann als Teil einer strategischen Partnerschaft zwischen Hochschule und Zivilgesellschaft betrachtet werden (Hofer 2019). Es geht um Dialog und Transfer. Hochschulen können wissenschaftliche Erkenntnisse in die Gesellschaft transferieren und gleichzeitig aus dieser Problemstellungen für Forschung, Lehre und Entwicklung aufgreifen (Backhaus-Maul & Gerholz, 2020).

Im deutschsprachigen Raum hat Service Learning als didaktisches Konzept eine breite Resonanz gefunden. Seit 2003 kann eine Zunahme von Service Learning-Aktivitäten in der Hochschullehre beobachtet werden (Hofer & Derkau, 2020). Mit der Gründung des

Hochschulnetzwerkes ‚Bildung durch Verantwortung‘ im Jahre 2009 kann eine institutionelle Strukturierung im deutschsprachigen Raum von Service Learning-Aktivitäten festgehalten werden. In den letzten Jahren werden aber nicht nur im Hochschuldiskurs, sondern auch im Hochschulnetzwerk ‚Bildung durch Verantwortung‘ die weiteren Bedeutungsvarianten von Service Learning aufgenommen, indem Entwicklung von Hochschulen und der Dialog zwischen Hochschulen und Zivilgesellschaft zunehmen in den Mittelpunkt der Diskussion rückt. Dies spiegelt sich u. a. in den Arbeitsgruppen des Hochschulnetzwerkes wider.

Die Arbeitsgruppe Forschung im Hochschulnetzwerk hat diese Entwicklungen 2020 zum Anlass genommen, eine Forschungswerkstatt ins Leben zu rufen, welche den Aspekt Civic Engagement bzw. Service Learning aus forschungsmethodischer Perspektive beleuchten sollte. Im US-amerikanischen Raum ist die Forschung zu Civic Engagement bereits länger etabliert. Im deutschsprachigen Raum sind die Forschungsaktivitäten hierzu im Entstehen und vor allem im Bereich Service Learning zu beobachten. Aus methodischer Perspektive kommen in den Forschungsarbeiten mehrheitlich bisher ‚klassische‘ Erhebungsinstrumentarien der Sozialforschung und Bildungsforschung wie Interviews oder Fragebögen zum Einsatz. Punktuell finden sich aber auch (neuere) methodische Ansätze wie prozessanalytische Studien, Dokumentenanalysen oder Mixed Method-Ansätze (zum Überblick Gerholz, 2020, Reinders 2016). Auch methodologisch kann eine Bandbreite beobachtet werden, indem Civic Engagement-Studien den Forschungszugängen Grounded Theory-Ansatz, Design based Research-Ansatzes oder Dokumentarischen Methode zugeordnet werden können. Mit anderen Worten ist in den letzten Jahren eine methodische und damit einhergehend methodologische Vielfalt in der Civic Engagement-Forschung an deutschsprachigen Hochschulen festzuhalten. Intention der Forschungswerkstatt war es dabei, die Vielfalt an Forschungsansätzen aufzuzeigen, zu diskutieren und zu systematisieren, um im Kontext der deutschsprachigen Civic Engagement-Forschung eine methodische Strukturierung und Weiterentwicklung zu unterstützen.

Aufgrund der Corona-Pandemie musste die Forschungswerkstatt abgesagt werden, damit aber die Einreichungen und die Diskussion trotzdem geführt werden kann, wurde sich in der Arbeitsgruppe Forschung entschieden – wie durchaus im akademischen Bereich in Wissenschaftsgemeinschaften üblich – proceedings zum Stand der Civic Engagement-Forschung auf den Weg zu bringen. Das Produkt liegt mit den nachfolgenden Beiträgen vor. Die Beiträge stellen eine kleine, aber feine Auswahl aus unterschiedlichen Wissenschaftsgemeinschaften dar, mit welchen methodischen Herangehensweisen Civic Engagement-Aktivitäten – vor allem in Bezug auf Service Learning – erforscht werden können. Im Beitrag von Mordel, Heckmann & Horz wird das methodische Potential von Mehrebenenanalysen (Multi Level Approach) herausgestellt. Ausgehend von Angebot-Nutzungs-Modell unterliegen Lehr-Lernprozesse unterschiedliche Faktoren, die einen Einfluss auf die Lernergebnisse – hier konkret die Lernergebnisse beim Service Learning – haben

können. Mehrebenenanalysen können dies empirisch aufnehmen. Die Möglichkeiten, aber auch Einschränkungen dieses methodischen Zuganges werden im Beitrag elaboriert vorgestellt.

Der Beitrag Dopheide, Freitag, Koch & Struchholz stellt den Forschungszugang der rekonstruktiven Sozialforschung in den Mittelpunkt. Auf Basis ausgewählter Service Learning-Projekte und darin angewendeter Methoden des Zuganges der rekonstruktiven Sozialforschung werden prägnant Ergebnisse berichtet, welche u. a. die Möglichkeiten der Prozessbetrachtung beim Service Learning deutlich machen, um damit u. a. Interaktionsprozesse tiefergehend aufzunehmen.

Der Forschungszugang der Grounded Theory im Service Learning wird im Beitrag von Schmitt-Weidmann aufgenommen. Im Lehrkontext Musikwissenschaft wird ein Service Learning-Projekt im Bereich ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ eingeführt und deren Erforschung über die Grounded Theory beschrieben. Im Ausblick wird das Instrument der Lerntagebücher als Datengrundlage für die Erforschung von Service Learning besonders gewürdigt.

Das innovative, methodische Instrument der Audiostements zur Erfassung von Entwicklungsprozessen der Lernenden beim Service Learning wird im Beitrag von Sennhenn, Heise & Heinzel aufgegriffen. Anhand eines Service Learning-Projektes in der LehrerInnenbildung werden die Audiostements als Erhebungsinstrument detaillierter vorgestellt und auf Basis exemplarischer Projektergebnisse dargestellt. Vor allem Potentiale in der längsschnittlichen, qualitativen Erfassung von Entwicklungsprozessen werden im Ausblick thematisiert.

Die Beiträge in den Proceedings können kein Anspruch auf Vollständigkeit der Methodendiskussion im Service Learning beanspruchen. Vielmehr geht es darum, auf Basis der Einzelbeiträge exemplarisch Forschungszugänge zu Civic Engagement – insbesondere am Konzept des Service Learnings – aufzuzeigen und deren Umsetzung zu illustrieren. Damit sollen Impulse geleistet werden, den Diskurs, um methodische Fragestellungen in der Forschungscommunity anzureichern und weiterzuführen. Hierfür haben alle Beiträge ein Peer Review-Verfahren durchlaufen.

Im Sinne eines Ausblickes können zwei Beobachtungen beschrieben werden: Einerseits entwickelt sich die deutschsprachige Service Learning-Forschung in den letzten Jahren zunehmend auch methodisch weiter. Dies kann ein Anknüpfungspunkt an US-amerikanische Forschungstraditionen sein, indem Methoden, welche in einer europäischen Forschungstradition stehen, Anknüpfungspunkte für die nicht-europäische Forschungscommunity aufzeigen. Andererseits fokussieren die Erkenntnisinteressen und Forschungsgegenstände nach wie vor stark Service Learning als didaktisches Format. Zukünftig ist es potentialreich, auch Erkenntnisinteressen hinsichtlich Service Learning als Entwicklungskonzept von Bildungsorganisationen wie Hochschulen sowie als Dialogkonzept

im Sinne von Austausch und Transfer zwischen Hochschulen und Zivilgesellschaft zu verfolgen. Diese Ergebnisse können nicht zuletzt einen Beitrag zum ‚Transfer‘ von Service Learning im Besonderen und Civic Engagement-Aktivitäten im Allgemeinen in der hochschulischen Praxis bieten.

### **Literatur:**

- Backhaus-Maul, H. & Gerholz, K.-H. (2020). Feine Gelegenheiten zur Kooperation. Wissenstransfer zwischen Universitäten und zivilgesellschaftlichen Organisationen. In: Hofer, M. & Derkau, J. (Hrsg.): Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven. Weinheim/Basel: BeltzJuventa, 37-52.
- Bringle, R. G. & Clayton, P. H. (2012). Civic education through service learning: What, how, and why? In: McIlrath, L., Lyons A. & Munck, R. (Hrsg.): Higher Education and Civic Engagement. Comparative Perspectives. New York: Palgrave Macmillan, S. 101–123.
- Fahrenwald, C. (2014): Manifestationen des Neuen in Organisationen – Die Einführung von Service Learning an ausgewählten Hamburger Schulen. In: Weber, S. M., Göhlich, M., Schröer, A. & Schwarz, J. (Hrsg.): Organisation und das Neue. Wiesbaden: Springer, S. 182–193.
- Gerholz, K.-H. (2020). Wirkungen von Service Learning –Stand der Forschung. In: Hofer, M. & Derkau, J. (Hrsg.): Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven. Weinheim/Basel: BeltzJuventa, 70-86.
- Gerholz, K.-H., Backhaus-Maul, H. & Rameder, P. (Hrsg.) (2018): Civic Engagement in Higher Education Institutions in Europe. In: Journal for Higher Education Development 13, H. 2, S. 9–19.
- Gerholz, K.-H. & Losch, S. (2015). Can service learning foster a social responsibility among students? – A didactical analysis and empirical case–study in business education at a German university. In: O’Riordan, Linda/Heinemann, Stefan/Zmuda, Piotr (Hrsg.): New Perspectives on Corporate Social Responsibility. Locating the Missing Link. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 603–626.
- Hofer, M. & Derkau, J. (2020). Positionen und Perspektiven zu Service Learning – statt eines Vorwortes. In: Hofer, M. & Derkau, J. (Hrsg.): Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven. Weinheim/Basel: BeltzJuventa, 12-19.
- Hofer, M. (2019): Service Learning und Entwicklung Studierender. In: Kracke, Bärbel/Noack, Peter (Hrsg.): Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie. Heidelberg: Springer Reference Psychologie, S. 459–477.
- Reinders, H. (2016): Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

# **The Process of Learning and Teaching in Service Learning – The Need for a Multi-Level Approach**

*Julia Mordel, Carmen Heckmann & Holger Horz*

## *Abstract*

*The process of learning and teaching in service learning comprises various determining factors. Although they are represented in theoretical models, many of these factors have not yet been comprehensively investigated. In general, teaching quality is a crucial factor in the process of learning and teaching but previous empirical studies investigating its effect on student outcomes in service learning are mostly limited to examining selected dimensions of this factor. In this paper, we outline open questions and methodological issues in previous studies investigating teaching quality as a determining factor of student outcomes in service learning. An overview of possible study designs as well as the multi-level approach in service learning are presented and several limiting factors of this approach are discussed. In conclusion, we support a staged approach of combining exploratory and explanatory studies and their respective study designs in order to investigate the process of learning and teaching in service learning.*

*Keywords: determinants of student outcomes, service learning, teaching quality, quantitative analysis, field study, multi-level analysis*

## **1 Introduction**

Identifying factors that determine student learning outcomes is one of the main concerns of educational research. In the supply-use models that were originally developed for general educational research, we can find a collection of these determinants (cf. Brühwiler & Blatchford, 2011; Helmke, 2012). Those factors include aspects of teacher characteristics (e.g., professional knowledge, skills, beliefs, attitudes and motivational factors), teaching or instructional activities (e.g., quality of instruction and teaching time), and several aspects of the context of learning (e.g., educational system and level, and classroom context). Furthermore, the supply-use models comprise students' individual learning potential (e.g., cognitive and motivational preconditions), their learning environment (e.g., family) and the students' learning activities (e.g., learning strategies) as a result of the aforementioned factors. Finally, the effects, that is, student learning outcomes including both academic outcomes (knowledge and its application as well as generic skills) and civic outcomes (sense of citizenship, civic responsibility and engagement; Bringle et al., 2017), are represented in the models as the result of the process of teaching and learning.

According to these models, teaching and precisely the quality of teaching is a crucial determinant of student achievements. This assumption has already been confirmed in various meta-analyses across educational levels and contexts (Hattie, 2009; 2015; Kyriakides et al., 2013; Seidel & Shavelson, 2007). Teaching quality refers to three dimensions that persist over teaching methods and subject matters: instructional support, emotional support, and classroom organization (Klieme et al., 2009; Pianta & Hamre, 2009). Instructional support comprises strategies facilitating deep information processing among students, emotional support is characterized by positive interactions between students and teachers, and classroom organization involves strategies that maximize productivity among learners. Positive effects of these dimensions on student learning outcomes were found in various studies (e.g., Baumert et al., 2010; Decristan et al., 2015; Fauth et al., 2014; Schaeper, 2009; Seidel, 2015).

## **2 Teaching quality in service learning**

Given that these dimensions of teaching quality affect student learning in various educational contexts and subject matters, we can assume that they apply to the specific context of service learning as well. Additionally, for this instructional design, specific dimensions of teaching quality have been established as quality standards for service learning (Billig & Weah, 2008). These standards include the duration and intensity of the service, its link to the curriculum, the cooperation with community partners in equal partnerships, students' perception of a meaningful service (both to themselves and to the community), the consideration of students' (youth) voice, the integration of diversity aspects, guided reflection of social issues and civic attitudes, and students' progress monitoring (Billig & Weah, 2008). Although developed for the context of primary/secondary education, these standards are widely applied in the context of higher education as well (e.g. Mabry, 1998; Hatcher et al., 2004).

Previous results show that both general and specific dimensions of teaching quality affect student outcomes in service learning. Levesque-Bristol et al. (2010) found that students' perception of the general learning climate in service learning predicts their learning outcomes. This effect was mediated by students' perception of autonomy, competence and relatedness as well as their self-determination (Deci & Ryan, 2008). Other studies suggest that specific dimensions of teaching quality in service learning are associated with student achievements as well. Positive effects are indicated in relation to the duration and intensity of the service activities (Mabry, 1998; Fenzel & Peyrot, 2005), the link between the service activities and the curriculum (i.e., Fenzel & Peyrot, 2005; Gerholz et al., 2018), the quality of community partnerships (Gerholz et al., 2018), the perception of meaningful service activities (Moely & Ilustre, 2014) and the reflection of civic outcomes (Ahmad et al., 2014; Fenzel & Peyrot, 2005; Mabry, 1998; Moely & Ilustre, 2014).



### Open questions on teaching quality and methodological issues

For both researchers and practitioners these results emphasize the role of teaching quality as a determining factor in the process of learning and teaching in service learning. Still, these studies cannot provide empirically founded practical implications regarding the implementation of teaching quality in service learning due to limitations in research design and methodological issues.

First, the previous studies mostly investigated a limited selection of dimensions of teaching quality in service learning. In some studies, this selection is aggregated to an overarching factor of teaching quality, so that the empirical evidence does not allow for deductions concerning the individual dimensions of teaching quality. Furthermore, it is not possible to evaluate an individual dimension's effect on student learning if not all of the possible dimensions are considered simultaneously.

Second, the samples in some of these studies are limited to students in only one service learning course. This approach evidently reduces the variability in teaching quality assuming that all students receive the same treatment or intervention within one course. This means that statistically the objective teaching quality cannot vary over students. Therefore, restoring this variability, many studies assess teaching quality as a student variable, that is, as the subjective teaching quality according to students. This subjective information, however, does not necessarily measure teaching quality but can be skewed by numerous confounding variables – especially student variables (e.g., Feistauer & Richter, 2017). Additionally, examining the effect of students' perception of teaching quality on their subjective learning outcomes may result in overestimating these correlations due to the common method bias (Podsakoff et al., 2003).

Third, to our knowledge, none of the previous studies that include students from various service learning courses (which is actually important to obtain variability in objective teaching quality) have taken the hierarchical data structure, that is, multiple variables at their natural individual (students) or group (course) levels (cf. Hox, 2010) into account, in which students are nested within their service learning courses. Disregarding that students are nested within their service learning courses may result in misinterpretations of the results because the observation independence is violated that most common statistical techniques require (Hox, 2010).

The issues described here are not limited to the examination of teaching quality in service learning but rather generally apply to investigations of the process of learning and teaching in service learning. In this paper, we would like to present possible study designs from educational research in general and specifically describe the multi-level approach in service learning that can prevent these problems.

### **3 Quantitative research in service learning**

#### **3.1 Study designs in educational research**

Regarding study designs, we can choose to conduct either experimental studies, quasi-experimental studies or non-experimental studies, that is, field studies (e.g. APA, 2020; Döring & Bortz, 2016). In an experimental study, test subjects are randomly assigned to different groups of treatment (e.g. service learning vs. work-integrated learning). For these groups, the treatment and all confounding variables are completely determined or at least held constant by the research design (experimental manipulation). Thus, effects on the dependent variable (e.g. learning outcomes) can be attributed to changes or variation in the treatment. Quasi-experimental studies do not allow for complete randomization of the test subjects (e.g. students enroll in a course either with or without a service element). Still the treatment is experimentally manipulated while controlling for confounding variables. In non-experimental studies, on the other hand, neither randomization nor experimental manipulation is possible. Other than experimental and quasi-experimental studies, these field studies lack in internal validity because the observed correlations cannot be assumed to be causal relations. On the other hand, non-experimental studies allow for a high external validity of the obtained results. This means that the obtained results are very likely to apply to other situations in the field (Döring & Bortz, 2016; Sarris & Reiß, 2005).

Randomization and experimental manipulation may present a problem in educational research (especially when examining real learning and teaching situations) resulting in the need for non-experimental studies. Particularly when examining complex models including multiple factors (e.g. the process of learning and teaching in service learning), it is necessary to rely on extensive sample sizes that cannot be attained economically in experimental and quasi-experimental settings. Thus, observational field studies are a common study design in educational research, particularly when using an exploratory approach. Including and measuring possibly confounding variables in order to control for their effects statistically can to some extent compensate the problem of internal validity (Döring & Bortz, 2016).

#### **3.2 The multi-level approach in service learning**

From a methodological point of view, the process of learning and teaching as outlined in the supply-use models (e.g. Brühwiler & Blatchford, 2011) describes different factors and their interrelations. These factors correspond to multiple variables at different natural levels (Hox, 2010). In the process of learning and teaching in service learning in higher education, dependent, independent and control variables are located at the student level (individual level) or the service learning course level (group level), depending on the research question. In some cases, an additional university level may be added. These different levels indicate the hierarchical data structure in which students are nested within their service learning courses (which in turn may be nested in universities). Examining teaching quality in service learning,

for example, both variables on the student level (e.g. learning strategies, self-efficacy etc.) and on the course level (teaching activities, instruction by community partners) may affect student learning outcomes.

Ignoring this nested data structure can present various problems because basic assumptions of statistical analyses are then violated. Observations (i.e., students) are not independent if they are nested in courses because students within one course are more alike than those in different courses. This implies that the learning achievements of students in the same course are probably more similar to one another than the results of students in different courses. The multi-level approach allows to differentiate between the variation on the individual and the group level. Thus, when studying the effects of teaching quality on student learning outcomes in service learning, we can examine determining factors on the group level (i.e., teaching activities) while controlling for confounding variables on the individual level (i.e., individual differences between students within one course) by implementing a multi-level approach. First empirical evidence emphasizes the importance of this approach. Mordel et al. (2020) found that a considerable amount of variability in individual student learning outcomes needs to be attributed to the course level.

In addition to the effects of individual student level or group level variables, the multi-level approach also allows for modelling cross-level interactions, that is, interactions between variables on different levels. Hox (2010) gives a comprehensive overview of the multi-level approach in theory, while Aguinis et al. (2013) provide a practical introduction to multi-level analysis illustrating the approach in a worked example.

## **4 Discussion**

### **4.1 Limitations of field studies and the multi-level approach in service learning**

In this paper we advocate the use of field studies and particularly the multi-level approach when examining the process of learning and teaching in service learning. Nevertheless, we need to point out several limitations of this approach.

First, the multi-level approach in vast observational field studies is a quantitative approach presenting the well-known issues that are associated with quantitative analyses (e.g. Mayring, 2000). For example, individual interviews and personal interaction with the participants (particularly at the individual level) is very difficult due to the large sample size needed. On the other hand, in a field study, various data sources can be combined (e.g. survey and interviews) in order to offer the possibility of personal interaction and questions. A quantitative analysis following the multi-level approach will still be possible if these different data sources are combined (e.g. using external ratings and predefined evaluation criteria).

Second, regardless of the study design and the multi-level approach, a major concern is the comparability of service learning over various subjects and disciplines. If the teaching method

of service learning depends on the content taught, valid overarching statements concerning the process of learning and teaching will not be possible. Nevertheless, the problem of comparability occurs not only for service learning, but rather for all the instructional designs in higher education that are empirically investigated. Furthermore, if service learning as a teaching method was not comparable at all, we would not be able to find positive overall effects on student learning outcomes that have been confirmed in various meta-analyses (Celio et al., 2011; Conway et al., 2009; Warren, 2012).

Third, as already mentioned before, the effects that are found in field studies cannot be interpreted as causal effects because observations of the process of learning and teaching in service learning are not experimentally manipulated conditions. This results in the need for considering various confounding variables both at the individual student level and at the group level. Nevertheless, in experimental and quasi-experimental designs it can be very difficult to manipulate different conditions and factors that are represented in the process of learning and teaching (Brühwiler & Blatchford, 2011). This problem is due to (a) the potentially large number of variables and their manifestations including different combinations, and (b) both practical and ethical problems in manipulating the determining factors (e.g. teacher's teaching competence, teaching quality).

Forth, given the complexity of the process of learning and teaching in service learning, large samples are needed to specify the correspondingly extensive models following the multi-level approach. Particularly regarding the teaching method of service learning sample size can constitute a problem for researchers in higher education. Still, the recommended sample size primarily depends on the research question and not on the study design. Furthermore, in experimental and quasi-experimental studies we are limited to statements regarding the investigated manipulations. These manipulations generally consist of a number of manifestations of an individual determining variable. The multi-level approach is based on the investigation of determining factors as continuous instead of discrete variables allowing for estimations regarding all possible manifestations of the investigated predictors (Aguinis et al., 2013). Additionally, we can examine the effects of these predictors simultaneously so that the individual contribution of each predictor can be determined. Therefore, similar approaches need to be implemented in order to overcome comparable methodological issues in investigating the cooperation between community partners and universities as well as the community outcomes, which are both of special interest for civic engagement research.

## **4.2 Concluding comments**

The aim of investigating the process of learning and teaching in service learning and particularly the role of teaching quality is not to judge either teachers or students in service learning courses. On the contrary, the results of these investigations should be informative and helpful for practitioners when teaching service learning in an effort of continuous improvement. Information on the most important dimensions of teaching quality and other determining factors

of student learning outcomes should support teachers to focus on these aspects when teaching service learning instead of considering every possible dimension and factor.

Previous empirical results can provide preliminary evidence that selected dimensions of teaching quality in service learning are connected to student outcomes. Still, because many of these studies focus on accompanying evaluations of individual service learning courses or suffer from methodological issues, these first results need to be complemented by additional studies that go beyond the context of individual courses and that consider various dimensions of teaching quality simultaneously. To avoid methodological issues, these additional studies need to be aligned to methodological state-of-the-art criteria in general educational research (cf. Mordel et al., 2019). This includes not only reliable operationalization and considering different perspectives (e.g. teachers and students, or teachers and external observers; Fauth et al., 2014) but also the application of adequate research designs and statistical techniques, for example the multi-level approach.

Therefore, although we described various limitations to field studies and the multi-level approach in service learning, we support a staged approach to investigating the process of learning and teaching in service learning. This involves using field studies and the multi-level approach in a first step to explore determining factors in the process of learning and teaching in service learning, which include specific aspects of service learning like democratic and civic competencies as well as academic competencies. In a second step, these determining factors can be further investigated using experimental manipulation of specific factors in quasi-experimental explanatory studies where possible. Future research will have to operationalize specific aspects of teaching quality or quality of instruction in service learning that have not been investigated yet, but recent research activities (i.e. Mabry, 1998; Fenzel & Peyrot, 2005; Gerholz et al., 2018; Mordel et al. 2020) prepare a solid ground to do so. We feel confident that this staged approach offers the possibility to provide practitioners in service learning with helpful information on the process of learning and teaching in service learning and thus to improve and facilitate the implementation of service learning for all stakeholders.

## Literature:

- Aguinis, H., Gottfredson, R. K., & Culpepper, S. A. (2013). Best-Practice Recommendations for Estimating Cross-Level Interaction Effects Using Multilevel Modeling. *Journal of Management*, 39(6), 1490–1528. <https://doi.org/10.1177/0149206313478188>
- Ahmad, I., Said, H., Syed Mansor, S. S., Mokhtar, M., & Abd Ghani, F. (2014). Role of Reflection in Moderating the Relationship between Service-learning and Civic Development. *Review of European Studies*, 6(3). <https://doi.org/10.5539/res.v6n3p74>
- APA. (2020). *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/field-research>
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>

- Billig, S. H., & Weah, W. (2008). K-12 service learning standards for quality practice. In National Youth Leadership Council (Ed.), *Growing to Greatness 2008* (Vol. 6, pp. 8–15). National Youth Leadership Council (NYLC).
- Bringle, R. G., Hatcher, J. A., & Hahn, T. W. (2017). Introduction to research on service learning and civic outcomes. In J. A. Hatcher, R. G. Bringle, & T. W. Hahn (Eds.), *IUPUI series on service learning research: v. 3. Research on student civic outcomes in service learning: Conceptual frameworks and methods* (pp. 3-24). Stylus Publishing, LLC.
- Brühwiler, C., & Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, 21(1), 95–108. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.11.004>
- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164–181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233–245. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Decristan, J., Klieme, E., Kunter, M., Hochweber, J., Büttner, G., Fauth, B., Hondrich, A. L., Rieser, S., Hertel, S., & Hardy, I. (2015). Embedded Formative Assessment and Classroom Process Quality. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1133–1159. <https://doi.org/10.3102/0002831215596412>
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften [Research methodology and evaluation in social and human sciences]* (5. Vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Springer-Lehrbuch. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Buettner, G. (2014). Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive: Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg [Teaching Quality in Primary School from the Perspectives of Students, Teachers, and External Observers: Relationships Between Perspectives and Prediction of Student Achievement]. *ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE*, 28(3), 127–137. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000129>
- Feistauer, D., & Richter, T. (2017). How reliable are students' evaluations of teaching quality? A variance components approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1263–1279. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1261083>
- Fenzel, L. M., & Peyrot, M. (2005). Comparing College Community Participation and Future Service Behaviors and Attitudes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(1), 23–31.
- Gerholz, K.-H., Holzner, J., & Rausch, A. (2018). Where is the Civic Responsibility in Service Learning? A Process-oriented Empirical Study. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 13(2), 61–80.
- Hatcher, J. A., Bringle, R. G., & Muthiah, R. (2004). Designing Effective Reflection: What Matters to Service-Learning? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(1), 38–46.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>

- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität - Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts [Instructional quality and teacher professionalism: diagnosis, evaluation, and enhancement of instruction]*. Klett Kallmeyer.
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (2nd ed.). *Quantitative methodology series*. Routledge.
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 137–160). Waxmann.
- Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143–152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010>
- Levesque-Bristol, C., Knapp, T. D., & Fisher, B. J. (2010). The Effectiveness of Service-Learning: It's Not Always What You Think. *Journal of Experiential Education*, 33(3), 208–224. <https://doi.org/10.5193/JEE33.3.208>
- Mabry, J. B. (1998). Pedagogical Variations in Service-Learning and Student Outcomes: How Time, Contact, and Reflection Matter. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5(1), 32–47.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385>
- Moely, B. E., & Ilustre, V. (2014). The Impact of Service-Learning Course Characteristics on University Students' Learning Outcomes. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(1), 5.16.
- Mordel, J., Heckmann, C., & Horz, H. (2019). Erfolgsfaktoren von Service Learning als Lehr-Lern-Methode [Determining factors of service learning as a teaching method]. In M. Hofer & J. Derkau (Eds.), *Campus und Gesellschaft: Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven* (pp. 87–102). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mordel, J., Heckmann, C. & Horz, H. (2020). *Predicting Student Perceived Outcomes in Service Learning – The Effect of Instructional Quality*. Manuscript in preparation.
- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J.-Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *The Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Sarris, V., & Reiß, S. (2005). *Kurzer Leitfaden der Experimentalpsychologie [Short guide of experimental psychology]*. München: Pearson Studium.
- Schaeper, H. (2009). Development of competencies and teaching–learning arrangements in higher education: findings from Germany. *Studies in Higher Education*, 34(6), 677–697. <https://doi.org/10.1080/03075070802669207>
- Seidel, T. (2015). Performance Assessment and Professional Development in University Teaching. In I. M. Welpel, J. Wollersheim, S. Ringelhan, & M. Osterloh (Eds.), *Incentives and Performance: Governance of Research Organizations* (pp. 465–477). Springer.
- Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499.

Mordel, Heckmann & Horz

Warren, J. L. (2012). Does Service-Learning Increase Student Learning? A Meta-Analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(2), 56–61.



# **Gesellschaftliche Wirkprozesse des Civic Engagement qualitativ erforschen**

*Fredericke Dopheide, Christine Freitag, Lea Koch & Caroline Struchholz*

## *Abstract*

*Am Beispiel des lokalen Raums Ostwestfalen und der Universität Paderborn werden im Folgenden drei Service Learning-Projekte fokussiert, die unterschiedliche Zielgruppen und gesellschaftliche Prozesse ansprechen und damit einen durch die Hochschule initiierten Beitrag zur Entwicklung von Kommunen leisten wollen. Entsprechend präsentiert und diskutiert der Beitrag Befunde, die aus qualitativ ausgerichteten und damit deutlich prozessbezogenen Forschungsarbeiten hervorgehen. Angestrebt wird damit ein - durch die rekonstruktive Sozialforschung ermöglichtes - besseres Verständnis für die in den Projekten sich vollziehenden Prozesse des Wandels. Besonders betrachtet werden die Aspekte Migration und Flucht, die Kommunikation mit Familien und Institutionen, die Bedeutung der Digitalisierung sowie die Gesundheitsförderung. Für die Perspektive der Rekonstruktion gesellschaftlicher Wirkprozesse wird dabei deutlich, dass das Service Learning eingebettet ist in alle Facetten gesellschaftlicher Ein- und Ausgrenzungen, die den Alltag gesellschaftlichen Zusammenlebens prägen. Die durch unsere Projekte angestrebte gesellschaftliche Inklusion erweist sich, wie auch andernorts, als störanfällig, als äußerst angewiesen auf förderliche Bedingungen und gelegentlich sogar als exkludierend.*

*Schlüsselwörter: Civic Engagement, Service Learning, Chancengerechtigkeit, gesellschaftliche Wirkprozesse, Mentoring, qualitative Forschung*

## **1 Einleitung**

Civic Engagement ist ein international verwendeter Begriff, der im deutschsprachigen Raum auch als Zivilengagement oder, deutlich häufiger, als bürgerschaftliches Engagement übersetzt wird. Das Konzept des bürgerschaftlichen Engagements wird dabei immer wieder als Leitidee und Handlungsmaxime für die deutsche Politik benannt und diskutiert (vgl. Alscher et al. 2009; Deutscher Bundestag 2017); es gilt damit als eine zu fördernde und wertgeschätzte Form aktiver Bürgerbeteiligung. Die Fallzahlen bürgerschaftlichen Engagements sind, so die Ergebnisse bundesweiter Erhebungen, gestiegen (Simonson et al. 2017). Aktuellste Schlüsselereignisse stellen die seit 2015 stark angestiegenen Migrationsbewegungen im Fluchtkontext oder auch die aktuelle Situation während der Corona Pandemie in Deutschland dar, die ohne ehrenamtliches gesellschaftliches Engagement vermutlich kaum zu bewältigen wären.

Civic Engagement ist ohne Zweifel politisch und gesellschaftlich erwünscht, auch wenn in der deutschsprachigen Forschung wenig darüber bekannt ist, wie ein entsprechendes Engagement auf gesellschaftliche Prozesse wirkt. Insbesondere in Bildungsinstitutionen (Schulen und Hochschulen) wird das bürgerschaftliche Engagement, meist in Projektform, bewusst gefördert. Verbreitet ist vor allem das Konzept des Service Learning, das „auf die gesellschaftliche Öffnung des Bildungs- und Wissenschaftssystems“ abzielt und damit häufig an Hochschulen verortet ist (vgl. Backhaus-Maul et al. 2013, S. 7).

„Schüler, Studierende, Lehrende und Forschende sollen ihr schulisches und akademisches Wissen auf konkrete gesellschaftliche Fragen und Probleme anwenden und durch Reflexion fortlaufend überprüfen: Im konkreten gesellschaftlichen Tun (Engagement) von Studierenden soll durch die Reflexion gesellschaftlicher Praxis einerseits erfahrungsbasiertes Wissen generiert werden (Learning) und andererseits ein „nützlicher“ Beitrag zur Verbesserung gesellschaftlicher Aufgabenstellungen und Probleme geleistet werden (Service)“ (ebd.).

Auf der Ebene der Akteure wird Service Learning durchaus eine soziokulturelle Wirkung zugeschrieben, z.B. durch Einflüsse auf zivilgesellschaftliche und politikbezogene-partizipatorische Werte sowie auf die Veränderung von Stereotypen und Vorurteilen gegenüber anderen sozialen Gruppen. Ebenso wird die Entwicklung kultureller Kompetenz unmittelbar mit akademischer Entwicklung zusammengebracht (vgl. Reinders 2016, S. 66). Und natürlich werden die Zielgruppen des geleisteten Services als direkte Profiteure solcher Unternehmungen verstanden. Dabei ist das Service Learning an deutschen Hochschulen ebenfalls noch ein sehr junges Thema, und es sind bisher nur wenige Evidenzen für dessen Wirksamkeit vorhanden (vgl. Backhaus-Maul et al. 2013, S. 8; Reinders 2016, S. 14f.; Lange 2019, S. 88f.).

Am Beispiel des lokalen Raums Ostwestfalen und der Universität Paderborn werden im Folgenden drei vielfach evaluierte Service Learning-Projekte fokussiert, die unterschiedliche Zielgruppen und gesellschaftliche Prozesse ansprechen und damit einen durch die Hochschule initiierten Beitrag zur Entwicklung von Kommunen leisten wollen. Das Projekt ACWEL (Academic Welcome Programme) unterstützt und begleitet Studierende mit Fluchthintergrund bei ihrer akademischen Integration an Hochschulen, indem ihnen jeweils ein\*e Studierende\*r aus einem affinen Fachstudiengang als Tandempartner\*in an die Seite gestellt wird, um fachliche, sprachliche, organisatorische und kommunikative Hürden besser bewältigen zu können. Balu und Du ist ein deutschlandweites Mentor\*innen- und ServiceLearning-Programm zur außerschulischen Begleitung von Kindern im Grundschulalter mit einem seit elf Jahren an der Universität Paderborn sehr aktiven Standort. Auch hier agieren Studierende als Mentor\*innen für Kinder, die von Lehrkräften ausgewählter Partnergrundschulen vorgeschlagen werden, weil diese für die genannten Kinder eine weitere Unterstützung, neben Elternhaus und Schule, aus verschiedenen Gründen für erstrebenswert halten. Das Projekt Schlaufuchs richtet sich an leistungsbereite Kinder an Gymnasien und Gesamtschulen in der Stadt Herford, die aus den unterschiedlichsten Gründen zusätzliche Unterstützung auf dem Weg

zu einem guten Schulabschluss benötigen. Das Projekt ist bei der Carina Stiftung in Herford angesiedelt und wird in Kooperation mit der Universität Paderborn entwickelt und begleitet. Die genannten Projekte verfolgen also allesamt das Ziel, durch das Service Learning Studierender, die in allen Projekten als Mentor\*innen für jeweils eine\*n Schüler\*in oder eine\*n Student\*in der Zielgruppe tätig sind, zu größerer gesellschaftlicher Chancengerechtigkeit beizutragen.

Der gewollte Nebeneffekt der Ansiedlung solcher Projekte an einer Universität ist, dass alle Projekte durch Studierende und Mitarbeiter\*innen beforscht werden. Daneben gibt es, insbesondere für das bundesweite Projekt Balu und Du, auch externe Forschungsprojekte in Form von Studien, die in der Regel einem quantitativen Forschungsparadigma folgen. Beispielfhaft genannt seien hier Begleitforschungsprojekte, in denen, neben Fragen zur Professionalisierung der Akteur\*innen, die sich gesellschaftlich engagieren (vgl. z.B. Müller-Kohlenberg 2009 u. 2014, Szczesny u.a. 2009), auch ein Fokus auf der gesellschaftlichen Wirkung liegt. Gesellschaftliche Wirkungsanalysen, wie beispielsweise SROI-Analysen im Projekt Balu und Du (Péron/Baldauf 2015), zeigen, dass sich positive Auswirkungen auf den Mentee im Zuge der Projektteilnahme bei Balu und Du bis in das Erwachsenenalter zeigen. Die Moglis seien in der Schule erfolgreicher, was zu einem höheren Bildungsabschluss führe, sie zeigten selbst mehr bürgerschaftliches Engagement und führten beispielsweise ehrenamtliche Tätigkeiten aus. Sie zeigten eine gesündere Lebensweise sowie emotionale Stabilität, was zu besserer psychischer und physischer Gesundheit führe, die die Gefahr psychischer Erkrankungen und Suchtverhalten im Lebensverlauf minimiere (vgl. Péron/Baldauf 2015). Der Blick auf gesellschaftliche Wirkungen wird dadurch auf die gesellschaftliche Positionierung der untersuchten Individuen und damit auf eine Art Sozialrendite der Förderung gelegt, nicht aber auf die Analyse gesellschaftlicher Kontexte bzw. systemischer Prozesse.

Untersuchungen zu Fähigkeitsprofilen von Kindern (Kosse et al. 2016) belegen einen kausalen Zusammenhang zwischen sozialem Umfeld und kindlicher Persönlichkeitsentwicklung. Bei den Kindern, die am Projekt Balu und Du teilgenommen haben, wurde, im Gegensatz zu den Kindern der Kontrollgruppe, festgestellt, dass diese einen signifikanten Zuwachs an Prosozialität erlangten, der auch zwei Jahre nach Beendigung des Programms nachweisbar blieb. Die Ergebnisse zeigen, dass das Projekt Balu und Du geeignet ist, um sozioökonomische Defizite aufgrund der sozialen Herkunft auszugleichen und damit Chancengleichheit zu fördern (vgl. Kosse et al. 2016). Auch diese Studie belegt gesellschaftliche Wirkungen durch die deutliche Benennung der erhöhten Prosozialität der Beforschten, bleibt damit aber in einer Feststellungslogik, die dem Projekt eine enorme Wirksamkeit bescheinigt, jedoch nicht hilft zu verstehen, in welche Prozesslogiken solch positive Resultate eingebunden sind.

Nicht zuletzt liegt hier der Grund, warum in den nachfolgend präsentierten Studien qualitativen – und damit stärker prozessbezogenen – Zugängen Vorrang gegeben wird. Dabei geht es dann nicht mehr um die bloße Feststellung, ob Service Learning gesellschaftlich wirkt, sondern um

ein besseres Verständnis für die in den Projekten sich vollziehenden Prozesse des Wandels. So belegen aktuelle Befunde aus dem Projekt Balu und Du, dass Service Learning Prozesse, konkret die Bestimmung der Mentor\*innenrolle sowie die Beziehung zwischen Mentor\*innen und Mentees, durch stetige Aushandlungsprozesse geprägt sind (vgl. Dopheide 2020). Dabei geht es darum, derartige Prozesse mit gesellschaftlicher Relevanz konkret und in ihrem Verlauf zu rekonstruieren, etwa um die Frage beantworten zu können, wie Familien bei entscheidenden Sozialisationsfragen beraten werden oder wie sich Spracherwerbsprozesse im Kontext von Service Learning Projekten vollziehen.

Um das leisten zu können, bedarf es Forschungsmethoden, die eine Prozessbetrachtung möglich machen, weshalb wir in den Begleitforschungs- und Wirkungsuntersuchungen zu unseren Projekten explizit einen auf größtmögliche Offenheit zielenden Forschungsansatz mit sehr unterschiedlichen Forschungsmethoden und -instrumenten verfolgen. Diese reichen von ethnographischen Fallbeobachtungen über Einzel- und Gruppeninterviews bis zu der Analyse von Projekttageseinträgen. Methodologisch ist letztlich durchweg ein rekonstruktiver Zugang gewollt, der allerdings in seiner jeweiligen Tiefe immer auch von der Größe der jeweiligen Studie abhängt. Damit soll keineswegs ein grundsätzliches Plädoyer gegen die quantitative Forschung und für ein qualitatives Paradigma gehalten werden, vielmehr sehen wir gewinnbringende Synergieeffekte in der Einbindung beider Forschungsansätze, um gesellschaftliche Wirkprozesse ganzheitlich erfassen zu können. Das liegt auch daran, dass existierende, eher quantitative Studien Fragen offen lassen, die wir für eine tiefergehende Betrachtung für geeignet halten. Ein Beispiel: Drexler (2015) untersuchte die Gesundheits- und Resilienzförderung durch die Teilnahme am Projekt Balu und Du. Ihre Erhebungsinstrumente waren Fragebögen für die Moglis und Kinder einer Kontrollgruppe sowie Lehrerinnen und Lehrer. Dazu kamen verschiedene Testverfahren (Körperkoordinationstest, Kaseler-Konzentrations-Aufgabe, Lego-Test zur Feinmotorik).

„Um mehr über die Güte der Mentorenbeziehungen zwischen Balu und Mogli zu erfahren, wurde die Stärke der Mentorenbeziehung (dichotomisiert als „leichterer Einfluss“ und „stärkerer Einfluss“) anhand einiger Fragen aus dem Lehrer- und Kinderfragebogen sowie anhand von aus den Tagebüchern der Balus extrahierter Variablen gemessen. Wie sich im Laufe der Untersuchung jedoch herausstellte, konnten hierauf beruhende Unterschiede in der Entwicklung der Moglis mit leichter wie auch mit schwerer familiärer Belastung nicht so durchgehend identifiziert werden, wie ursprünglich erhofft. Zu vermuten ist daher, dass die Extraktion einiger der ausgewählten Variablen aus den Tagebüchern mit Messfehlern behaftet ist (z.B. weil nicht an allen Standorten bzw. von allen Balus gleichermaßen regelmäßig Tagebucheinträge gemacht wurden)“ (ebd. S. 347).

Unseres Erachtens hilft es sehr, an solchen Stellen mit qualitativen Befunden tiefere Einblicke in die Aushandlungsprozesse der Mentor\*innenbeziehungen zu erlangen, um detailliertere

Befunde zu der Beziehungsqualität und den in der Beziehung stattfindenden Entwicklungen zu gewinnen (Dopheide 2020, Müller-Kohlenberg et al. 2013).

Da, wie erwähnt, quantitative Zugänge in der bisherigen Forschung überwiegen, sehen wir auch darin eine Begründung, qualitativen Zugängen mit ihren anderen Verstehensmöglichkeiten Vorrang einzuräumen.

Wichtige Motive qualitativ zu forschen liegen für uns in den Möglichkeiten der Entdeckung neuer Aspekte in (durch die lange Praxis und existierende quantitative Befunde) bekannten Welten und neuer Zusammenhänge (vgl. Oswald 2013). Dabei geht es um die bereits betonte Offenheit, die sich – je nach Studie – methodisch unterschiedlich darstellt. In einer aktuellen, von den Autorinnen dieses Beitrags vorgenommenen Systematisierung der etwa vierzig vorliegenden qualitativen Studien, von denen etwa dreiviertel Abschlussarbeiten Studierender sind, erwiesen sich bezüglich gesellschaftlicher Wirkprozesse vier Themenbereiche als besonders relevant. Diese werden im Folgenden genutzt, um eine Darstellung der qualitativen Befunde ausgewählter Arbeiten zu systematisieren. Alle vier Themenbereiche scheinen uns durch die erfolgten qualitativen Perspektiven in ihren Befunden besonders prozessbezogen zu veranschaulichen zu sein. Zuerst zu nennen ist das Thema Migration und Flucht als klare, wenn auch nicht exklusive Zielgruppenorientierung der ausgewählten Projekte, zweitens werden Formen der Kommunikation mit Familien und Institutionen betrachtet, drittens Digitalisierungsprozesse, die aktuell besonders im Fokus der Projektpraxis liegen. Soziale Benachteiligung als grundlegender Appell zur Veränderung durch Service Learning zeigt sich gerade in der im Frühjahr und Sommer 2020 aktuellen, durch die Corona Pandemie bedingten digitalen Selbstlernpraxis, da die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen häufig keinen oder nur eingeschränkten Zugang zu technischen Geräten und Infrastrukturen haben, um überhaupt entsprechende Selbstlernaktivitäten gestalten zu können. Dadurch wird die Bedeutsamkeit und Notwendigkeit einer adäquaten Begleitung erhöht. Bedeutsam ist viertens das Thema der Gesundheitsförderung, da in allen Projekten auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert wird, was gut für das Wohlbefinden der beteiligten Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist.

## **2 Einblicke in die qualitativen Forschungsergebnisse zu Migration und Flucht**

Wie bereits erwähnt, ist das Thema Migration und Flucht eine bedeutende Adressierungsperspektive der drei genannten Projekte. Ein erster Einblick in die Forschungsbefunde soll deshalb den Auswahlprozessen gewidmet sein, durch die Kinder, Jugendliche und Studierende mit Fluchthintergrund für die Projekte „nominiert“ werden (vgl. Beerheide et al. 2020).

Eine (von den Autorinnen durchgeführte, unveröffentlichte) qualitative Inhaltsanalyse aller 2020 eingegangenen Begründungen durch Lehrkräfte, warum Kinder von ihnen für das Projekt

Schlaufuchs vorgeschlagen wurden, zeigte nach der Auswertung der vor allem induktiv durchgeführten Kategorienbildung im Vergleich der Einzelfälle, dass der Migrationshintergrund der vorgeschlagenen Kinder immer wieder als Fördernotwendigkeit benannt wurde. So wird die Fünftklässlerin A als „aufgeschlossen und hochmotiviert“ „mit starkem Entwicklungspotenzial“ beschrieben, dann aber, aufgrund ihres Migrationshintergrundes, als „eingeschränkt in ihren Möglichkeiten“ dargestellt. Konkretisiert wird diese Einschränkung schließlich durch einen Hinweis auf „Schwierigkeiten, Deutsch auf einem hohen Sprachniveau zu sprechen und zu schreiben“. Deshalb wäre eine Unterstützung gut, um „ihr Potenzial stärker auszuschärfen“. Schülerin B, die mit ihrer Familie erst vor wenigen Jahren aus dem Ausland zuzog, wird attestiert, ihr fehle „das Gespür für Sprache“; sie sage „Dinge, die andere verletzen können (ohne dies zu beabsichtigen)“. Damit „eng verknüpft bzw. untrennbar verknüpft“ sei „kulturelles Unwissen“. So wird von den Lehrkräften durch das Projekt also sprachliche Förderung und die Vermittlung von Kulturkenntnis erwartet. Zu fördern ist demnach, wer Defizite aufweist – und ein Migrationshintergrund scheint solche Defizite bereits in sich zu tragen. Besonders stark scheint ein solcher grundsätzlicher Defizitblick bei Schüler C, der einen arabischen Vornamen trägt, und über den die Lehrkraft ausschließlich positive Aussagen trifft. C sei „aufgeweckt“, „freundlich“, „zuvorkommend“, „im Kollegium regelmäßig positiv erwähnt“, „in der Klasse sehr angesehen“. Er komme „sowohl mit den Jungen als auch mit den Mädchen sehr gut klar“, vermittle in Streitfällen, sei stets hilfsbereit, „schulisch sehr motiviert und engagiert“, zeige „fächerübergreifend gute bis sehr gute Leistungen“. Die Eltern seien sehr am schulischen Fortschritt ihres Sohnes interessiert. Bei diesem Empfehlungsschreiben für das Projekt bleibt eine Begründung für die Projektteilnahme unerwähnt; implizit, so könnte man vermuten, wird hier die Herkunft aus dem arabischen Raum als Fördermotiv unterstellt – obwohl es, anders als bei den oben Genannten, keine aus Sicht der Lehrkraft erkennbaren schulrelevanten Defizite gibt. Der Migrationshintergrund als solcher scheint also Förderbedarf zu implizieren.

Hinsichtlich der gesellschaftlichen Wirkprozesse des *Service Learning* Projekts hat der qualitative Zugang ermöglicht, die für den Projektrahmen wirksamen Haltungen und Zuschreibungen einer beteiligten Gruppe, nämlich der Lehrkräfte, in den Blick zu nehmen und damit die im Projektkonzept explizit als nicht-diskriminierend betonten Auswahlprozesse in durchaus irritierender Weise neu zu sehen. Die nun mögliche kontrastierende Betrachtung mit den anderen Projekten konnte die Befunde vertiefen, denn analoge Begründungen finden sich in den Anmeldebögen des Projekts Balu und Du. Auch hier wird attestiert, es seien „kaum Deutschkenntnisse“ vorhanden (Schülerin D) bzw. es fehle „noch an Wortschatz“ (Schülerin E). Schüler F soll „weiter Unterstützung beim Erlernen der Sprache erhalten“. Deutlich ausführlicher werden allerdings andere Fördernotwendigkeiten genannt, die auf eine Verbindung von Migrationshintergrund und Sozialverhalten schließen lassen. So würde es Schüler G guttun, „noch eine Begleitung zu haben, die ihm die deutsche Kultur zeigt und das Sozialverhalten übt“. Wie schon bei Schülerin B im Schlaufuchs Projekt findet sich hier die

Herstellung einer Verbindung von Kulturkenntnis und Sozialverhalten, die darauf schließen lässt, dass das „richtige“ Sozialverhalten eben auch mit der Kenntnis der deutschen Kultur zusammenhänge. Hier wird Kultur zum Wertmaßstab. Besonders explizit wird dieser Maßstab immer dann, wenn es um Geschlechterrollen geht (vgl. Freitag/von Bargen 2018): „[Schülerin H] wird als Mädchen in der Familie sehr behütet. Sie sollte selbstbewusster werden. Ein Balu wird ihr dabei helfen können.“

Den Kindern mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund wird allerdings auch eine besondere soziale Förderbedürftigkeit unterstellt, die mit ihrem familiären sozio-ökonomischen Hintergrund verbunden wird: „Aufgrund der häuslichen und finanziellen Situation kann er [Schüler I] kaum Freizeitangebote außerhalb von Schule wahrnehmen.“ „Leider haben ihre Eltern nur wenig Möglichkeit, sich konkret mit ihr [Schülerin J] zu beschäftigen, da sie die Älteste von 4 kleinen Kindern ist.“ Aber auch hier werden Rückbezüge zwischen dem sozialen Status und dem Wertehorizont („muslimisch“) hergestellt. Dem Schüler K wünscht eine Lehrkraft „kleine Ausflüge, um Paderborn z.B. zu erkunden. [Schüler Ks] Vater ist im Krieg verstorben. Familie ist muslimisch, aber sehr offen und bereitwillig.“

Es sind solche Anschreiben, die den in den Projekten beteiligten Studierenden erste Auskünfte über den Förderbedarf ihrer Mentees geben. Und aus weiteren Studien, insbesondere zu dem Projekt Balu und Du, wissen wir, wie sehr die Studierenden nach solcher Orientierung suchen, um dann angemessen pädagogisch handeln zu können (Burgdorf/Freitag 2013, Biermann 2016). In Gruppendiskussionen mit Balus, in denen, gemäß der Dokumentarischen Methode, deren gemeinsam geteilte Orientierungen im Fokus standen, ist dies von Dopheide (2020) ebenfalls eindrücklich belegt worden.

Während bei den Projekten Balu und Du sowie Schlaufuchs Mentees einen Migrationshintergrund haben *können*, ist dieser für die Mentees in dem Projekt ACWEL Voraussetzung, um an dem Projekt überhaupt teilnehmen zu können. Doch bereits diese scheinbar einfache Voraussetzung birgt Konfliktpotenzial, wie durch erste qualitative Forschungsergebnisse gezeigt werden konnte (vgl. im Folgenden auch Beerheide et al. 2020). Das Projekt richtet sich gezielt an Studierende mit Fluchthintergrund. Durch Rückfragen und Reflexionsgespräche wurde deutlich, dass die Studierenden an dieser Stelle bereits aus dem Projekt ausscheiden, ohne jemals teilgenommen zu haben, denn ein erlebter Fluchthintergrund bedeutet nicht gleich einen anerkannten Fluchthintergrund. So gab es einen interessierten Studierenden, der auf Grund seiner sexuellen Orientierung aus dem arabischen Raum geflohen war, da er dort keine sichere Zukunft für sich sah. In Deutschland erhielt er jedoch kein Recht auf Asyl. Aus diesem Grund war er mit einem Studierendenvisum in Deutschland eingereist. Als er das Wort Fluchthintergrund in der Programmbeschreibung las, ging er davon aus, nicht an dem Programm teilnehmen zu können, da er nicht die erforderlichen Dokumente besitze. Bereits dieser Einzelfall konnte verdeutlichen, dass es wichtig sein kann, alle Voraussetzungen

und Begriffe so sensibel wie möglich darzustellen, um keine unnötigen (Selbst-)Ausschlüsse aus dem Projekt zu provozieren.

Durch die Analyse der Bewerbungen der potenziellen Mentor\*innen wurde ein weiteres Problem deutlich. In etwa einem Drittel der Bewerbungen finden sich Sätze, die sich darauf beziehen „Flüchtlingen helfen [zu wollen]“. Das ACWEL-Programm ist jedoch als Tandem-Programm ausgeschrieben, welches das Ziel hat, auf beiden Seiten Kompetenzen stärken zu können. Wenn die studierenden Mentor\*innen ausschließlich mit dem Motiv beginnen, als „Flüchtlingshelfer\*innen“ in dem Programm tätig zu werden, besteht die Gefahr eines hierarchischen Gefälles, welches die eigene Kompetenzentwicklung stark gefährdet.

Die qualitativ gewonnenen Einblicke in die vor dem Projektstart wirksam werdenden Diagnosen und Zuschreibungen lassen gesellschaftlich wirksame Überzeugungen erkennbar werden, die in zweifacher Hinsicht auf den Projektverlauf wirken können. Zum einen zeigt sich ein Gatekeeping bezüglich der Möglichkeiten, an dem Projekt teilnehmen zu können, zum anderen weisen die Zuschreibungen des Förderbedarfs auf Besonderungen der teilnehmenden Mentees hin, die nicht vorrangig pädagogischen, sondern primär gesamtgesellschaftlichen (und damit *auch* pädagogisch wirksamen) Zuschreibungs- und Ausgrenzungsprozessen unterliegen. Das sich in den qualitativen Inhaltsanalysen explizit zeigende gesellschaftliche Grunddilemma zwischen Inklusion und Ausgrenzung zeigt auf, wie wichtig eine Thematisierung und kontinuierliche Bearbeitung der aufgezeigten Befunde für die Begleitung der Mentor\*innen aller drei Projekte ist. Die in diesen Forschungen deutlich gewordenen Befunde sind ein bedeutsamer Ertrag eines rekonstruktiven qualitativen Zuehens, das in Tiefenstrukturen einzudringen vermag und die Beschaffenheit des jeweiligen Projektalltags besser verständlich werden lässt.

### **3. Einblicke in die qualitativen Forschungsergebnisse zu der Kommunikation mit Familien und Institutionen**

Für die Projektprozesse bedeutsam scheint in diesem Zusammenhang die Frage, wie kommunikative Prozesse, jenseits der Empfehlungsschreiben, weitergeführt werden. Wenn, wie die Lehrkräfte schreiben, das familiäre Umfeld der Kinder und Jugendlichen so wichtig ist, inwiefern ist dann die Kommunikation der studentischen Mentor\*innen mit den Familien Teil der Projektarbeit? Dies ist eine Frage, die insbesondere und wiederholt im Rahmen studentischer Abschlussarbeiten fokussiert wurde, weil diese Student\*innen als (ehemalige) Mentor\*innen und durch die begleitete Reflexion ihrer Tätigkeit hier einen wichtigen Forschungsbedarf erkannten.

In dem Projekt Schlaufuchs ist die Elternarbeit konzeptuell bisher eher auf Organisatorisches beschränkt. Eltern werden nicht in die aktive Projektarbeit involviert. Sie werden, so Meyer (2017) in ihrer ersten Evaluationsstudie des Schlaufuchs Projekts, die auf der qualitativen Analyse von Leitfadeninterviews mit den Projektverantwortlichen und mit aktiven



Mentor\*innen beruhte, zumeist nur durch die Kinder erwähnt. Sie begegnen der Projektkoordinatorin bei einer Auftaktveranstaltung zum Projektstart und, in selteneren Fällen, wenn die Kinder anlässlich anderer Projektveranstaltungen gebracht oder abgeholt werden. Aufklärende Elterngespräche finden zumeist über die Schulen und engagierte Lehrpersonen statt. Insgesamt zeigt sich im Rahmen dieser qualitativen Untersuchung, dass die Eltern häufig stolz auf das Stipendium ihrer Kinder sind und daher bereitwillig die Konzeption des Projekts unterstützen (ebd.). Ein zentraler Kommunikationsweg ist dabei die Arbeit mit WhatsApp Gruppen, über die die Eltern und Kinder Informationen und Termine erhalten. Da Elternarbeit vor allem in der Schule intensiver stattfindet und die Kinder im Rahmen der Schule intensiv betreut werden, ist für das Schlaufuchs Projekt auch eine gute Kooperation und positive Zusammenarbeit mit den Schulen von großer Wichtigkeit. So können die Kinder und Familien bei auftretenden Problemen auf verschiedene Beratungs- und Unterstützungsangebote seitens der Schule und des Schlaufuchs Projekts aufmerksam gemacht werden (vgl. Wilke 2020).

In dem Projekt Balu und Du ist der Elternkontakt allein deshalb stärker im Fokus, weil es sich bei den Moglis um Kinder im Grundschulalter handelt, das Projekt inhaltlich deutlich weniger auf das schulische Lernen gerichtet ist und es erheblich mehr Kommunikationsnotwendigkeiten für Alltagsabsprachen gibt. Die deutlich größere Nähe birgt allerdings auch andere potenzielle Konfliktdimensionen, die ebenfalls von Studierenden in Abschlussarbeiten untersucht wurden (vgl. Biermann 2014; Woytena 2017). Die wichtigste Datenbasis dieser Untersuchungen waren die Tagebucheinträge der teilnehmenden Studierenden, welche wöchentlich nach jedem Treffen verfasst werden und deshalb besonders geeignet sind, Prozesse über einen längeren Zeitraum, nämlich mindestens über den vorgeschriebenen Teilnahmezeitraum von einem Jahr, zu rekonstruieren. Von Biermann (2014) wird beispielsweise aufgezeigt, dass die Studierenden als Balus häufig weit mehr sind als eine Stütze für die Kinder, da auch die Eltern Hilfe der Balus einfordern und in Anspruch nehmen. Biermanns Analyse des Datenmaterials zeigt, dass vor allem alleinerziehende Mütter die persönliche Unterstützung durch eine\*n Balu explizit einfordern, sodass Balus z.T. in die Familien integriert werden und zu Freund\*innen oder Familienmitgliedern werden. Eine solche Entwicklung kann kritisch in Frage gestellt werden, da sie antithetisch der Projektidee gegenübersteht und unterstellt werden kann, dass so zu wenig Zeit für den/die Mentee bleibt (vgl. Biermann 2014). Ähnliche Ergebnisse zeigt die Studie von Woytena (2017), die den Elternkontakt im Balu und Du Spezial untersucht. Das Balu und Du Spezial (2016-2019) stellte, in Ergänzung zu dem gleichzeitig weiterlaufenden Projekt Balu und Du, die Unterstützung von Kindern mit Fluchthintergrund in den Vordergrund. Hier zeigte sich, noch stärker als im regulären Projekt Balu und Du, dass die Balus vor allem zu Alltagshelfer\*innen der Familien wurden und diesen beispielsweise bei bürokratischen Angelegenheiten, Arztbesuchen etc. behilflich waren. Den Balus fiel deshalb häufig eine Abgrenzung zwischen ihrer Rolle als Balu und der als Alltagshelfer\*in schwer: Sie wollten einerseits der ganzen Familie helfen, fühlten sich damit z.T. allerdings überfordert und verunsichert und wollten sich andererseits, wie vom Projekt vorgesehen, vielmehr den Kindern

in einer Zweierbeziehung widmen (vgl. Woytena 2017). Die hier vorgestellten Rekonstruktionen des Projektalltags lassen erkennen, dass die Offenheit der Forschungsperspektive in der Analyse der Tagebucheinträge Facetten des Projekts aufscheinen lässt, die in der Projektkonzeption nicht (ausreichend) adressiert wurden und – am letztgenannten Beispiel besonders deutlich – der Idee zuwiderlaufen, dass Kinder allein im Mittelpunkt der Aufgaben der Studierenden stünden. Auch solche Befunde bedürfen intensiver Betrachtung vor dem Hintergrund der Frage, wie entsprechende individuelle und konzeptuelle Interventionen aussehen könnten und müssten.

Weitere Interaktion findet im Projekt Balu und Du zwischen den Studierenden und der Projektkoordinatorin statt. Da das Projekt in Paderborn und vielen anderen Standorten an einer Universität angesiedelt ist, stellt dies eine weitere institutionelle Ebene dar. Die Studierenden werden durch die Projektkoordinator\*innen in ihrer pädagogischen Praxis begleitet und erhalten Beratung und Feedback bezogen auf ihr pädagogisches Handeln. Dies findet in erster Linie in Form von regelmäßigen Begleittreffen sowie der Kommentierung von Tagebucheinträgen statt. Dopheide (2020) stellt in ihrer Studie im Modus der Dokumentarischen Methode heraus, dass die Beratung der Studierenden sich wiederum auf die Kommunikation zwischen Balus und Moglis auswirkt, wenn die Studierenden konkrete Ideen und Tipps umsetzen. Zudem fand Schulten (2018) in ihrer qualitativen Inhaltsanalyse von Tagebuchkommentaren verschiedener Koordinator\*innen und den dazu gehörigen Reaktionen der Studierenden heraus, dass ein qualitativ hochwertiges Feedback durch die Koordinator\*innen im Online-Tagebuch von den Studierenden als unterstützend wahrgenommen wird.

Bei dem ACWEL-Programm kommunizieren ausschließlich die Tandem-Partner\*innen untereinander sowie mit der koordinierenden Mitarbeiterin an der Universität. Eines der größten Probleme in diesem Programm ist die Gefahr, dass der Kontakt des Tandems zum Erliegen kommt. In dem Projekt sind wöchentliche Treffen vorgesehen, bei denen die Studierenden über aktuelle Probleme oder Herausforderungen sprechen. Dabei ist es den Studierenden freigestellt, wann und wo sie sich treffen. Durch enge Stundenpläne oder Klausurenzeiten wurden einige Treffen wiederholt abgesagt oder durch WhatsApp-Kontakte ersetzt. Dies führte, so die Analyse der studentischen Dokumentationen, die regelmäßig – im Sinne der Handlungs- und Aktionsforschung – von der Projektkoordination durchgeführt wird, insbesondere zu Beginn des Programms häufig dazu, dass der Kontakt phasenweise abbrach und die Studierenden der Koordination zurückmeldeten, dass der\*die Tandem-Partner\*in sich nicht mehr melden würde. Durch abschließende Reflexionsgespräche wurde deutlich, dass sich beide Seiten etwas engere Vorgaben gewünscht hätten. In den folgenden Durchläufen des Programms hat die Koordinatorin dann empfohlen, dass man einen festen Termin alle zwei Wochen festlegt, an welchem man sich persönlich trifft. In den folgenden Reflexionsbögen wurde deutlich, dass diese Regelung viele Vorteile hatte. Die Studierenden beschrieben, die „Planungssicherheit“

als positiv, zudem „kamen Themen [Herausforderungen im Studium] auf, die nur durch unser Gespräch aufgekommen sind“. Hier wird sehr direkt der formativ-evaluative Charakter solcher Dokumentenanalysen deutlich, die bei Bedarf durch gezielte und prozessbezogene Befragungen ergänzt werden. Dabei steht, deutlich weniger als in den anderen Arbeiten, die datenbasierte Theoriebildung, sondern zuallererst die verbesserte Projektgestaltung im Vordergrund.

Neben der Perspektive, wie Institutionen mit Familien kommunizieren und derartige Prozesse organisiert werden, zeigen sich im Rahmen des Schlaufuchs Projekts auch kommunikative Wirkungen auf Seiten der Mentor\*innen und Mentees. Die Fähigkeit mit den Mentees zu kommunizieren ist dabei einerseits Voraussetzung, gleichzeitig aber auch Herausforderung für die Mentor\*innen. Für diese Aushandlung wird, so die Befunde der qualitativen Interviewstudie von Beerheide (2019), vor allem der begleitende Austausch bei Stammtisch-Treffen als wertvoll erachtet:

„Das [...] mit den Patenstammtischen [...] ist auch immer eine schöne Sache, dass man sich austauschen kann. [...]. Dann lernt man auch die anderen Paten kennen und tauscht sich darüber aus [...]. Also Erfahrungen werden geteilt oder man kann sich gegenseitig auch so ein bisschen Tipps geben. So, ja bei uns läuft es gerade auch nicht so mit Kommunikation meinetwegen. Ich habe das jetzt mal so und so gemacht oder ruf doch mal an [...].“ (Interviewausschnitt (S5, Z. 243 ff), zitiert nach Beerheide 2019).

Die Stammtisch-Treffen dienen einerseits dem Austausch über Erfahrungen und mögliche Probleme bei den Treffen mit den Mentees, andererseits werden durch integrierte thematische Patenschulungen immer wieder Reflexionsangebote geschaffen und damit auch Kommunikationsfähigkeit weiterentwickelt, indem die Mentor\*innen erlebte Kommunikationsprozesse immer wieder reflektieren und in der Mentor\*innen Gruppe besprechen (vgl. Beerheide 2019).

Auf Seiten der Mentees zeigt sich durch den Kommunikationsprozess mit den Mentor\*innen eine positive Entwicklung. Sie werden als aufgeschlossener, selbstbewusster und erzählfreudiger wahrgenommen, finden mehr sozialen Anschluss und entwickeln in vielerlei Hinsicht einen bewussteren Umgang, indem sie beispielsweise selbstbestimmter ihren Alltag gestalten. Insgesamt gewinnen sie an Kommunikations- und Beziehungskompetenz (vgl. Wilke 2020).

Die Fokussierung und Rekonstruktion von Kommunikationsprozessen zeigt sich ebenfalls als zentraler Faktor zum Verstehen der Prozesse und Routinen im Projekt, um die tieferen Strukturen bezüglich der Wirkungen besser erfassen zu können.

#### **4. Einblicke in die qualitativen Forschungsergebnisse zu der Bedeutung der Digitalisierung**

Die Digitalisierung ist, wie eingangs erwähnt, ein Thema, das sich durch zwei Aspekte in den Projekten zeigt. Zum einen ist es der (fehlende) Zugang zu digitalen Kommunikationswegen, der an verschiedensten Stellen in den Projekten erkennbar wird, zum anderen ist es die regelhafte, unter Pandemie-Bedingungen jedoch auch die zunehmend notwendige digitale Kommunikation, durch die die Projektarbeit beeinflusst wird.

Wiesenack (2020) kommt in ihrer Studie, die ebenfalls auf den Tagebucheinträgen der Studierenden und deren qualitativ-induktiver Analyse basiert, zu dem Ergebnis, dass gerade der persönliche Kontakt zwischen Mentor\*in und Mentee eine bedeutende Komponente ausmacht, die es ermöglicht, dass die Kinder den Mentees gegenüber aufgeschlossen sind und sich eine positive Beziehung aufbauen bzw. erhalten kann. Die Einschränkung des persönlichen Kontakts durch die Corona-Krise stelle die Beziehung zwischen Mentor\*in und Mentee vor Herausforderungen: die Kinder zeigen über digitale Medien einen eingeschränkten Redebedarf und sind schwieriger zu erreichen – vor allem dann, wenn ein gemeinsames Medium fehlt, um überhaupt in Kontakt treten zu können. Nicht zuletzt schränke der fehlende persönliche Kontakt auch die Aktivitätenwahl der Tandems enorm ein. Während vor der Corona-Krise vor allem gemeinsame Außenaktivitäten wie Spielplatz- oder Kinobesuche auf dem Programm standen, so mussten nun Aktivitäten gewählt werden, die digital durchführbar sind: Mensch ärgere dich nicht, Online-Spiele, usw. Vor der Corona-Krise wurde das Handy beispielsweise in der Regel nur als Medium benutzt, um organisatorische Absprachen zu treffen, dann wurde es zum Medium gemeinsamer Aktivitäten (vgl. Wiesenack 2020). Die Studie zeigt deutlich, dass soziales Engagement in diesem Fall nur ankommen kann, wenn die Familie technisch gut ausgestattet ist. Ist das nicht der Fall, ist keine Kommunikation und damit auch keine Unterstützung möglich. Dies ist ein sehr bedeutender Befund für die Frage der gesellschaftlichen Wirkungen des *Service Learning*, der sich in der Praxis auch für die anderen Projekte zeigt.

Bei den Teilnehmenden des ACWEL-Programms führte die Corona-Krise zu ähnlichen Problemen. Persönliche Treffen konnten vorerst nicht mehr stattfinden. Bei den bereits laufenden Tandems führten jedoch Telefonate, WhatsApp-Nachrichten oder Video-Anrufe dazu, dass das Semester erfolgreich abgeschlossen werden konnte und der Kontakt nicht gänzlich ausfiel.

Die größeren Herausforderungen lagen jedoch zum einen darin, neue Tandems für die Erstsemester-Studierenden zusammenzuführen. Während vorher der Kontakt über Deutschkurse, Studienkollegs und bestehende Vorlesungen lief, war nun alles nur noch über Mail-Kontakt möglich. Die Tandems, die sich zusammenfanden, konnten sich lediglich über digitalen Kontakt kennenlernen, welcher die persönliche Bindung erschwerte. Zum anderen fehlten einigen Studierenden mit Fluchthintergrund die technischen Geräte, um erfolgreich an

dem Programm, aber auch, um am Studium teilhaben zu können. Diese Probleme bestanden auch schon vor der Corona-Krise:

„Dabei habe ich gesehen, dass T. kein WLAN auf dem Handy hat und er daher meist die festen PCs in der Bibliothek nutzt. Wir haben daraufhin WLAN eingerichtet und ihm für zwei Wochen einen Laptop ausgeliehen, den er erst einmal nutzen kann. Ich wusste auch nicht, dass auf H1 ebenfalls MACs in den Öffnungszeiten zur Verfügung stehen, sodass T. sich wahrscheinlich erstmal kein Laptop kaufen muss“ (Dokumentation der Mentor\*innen im Tagebuch-Tool).

Die geschlossenen Universitätsräume sowie der eingeschränkte persönliche Kontakt erschweren die Situation jedoch ungemein.

Im Projekt Schlaufuchs zeigt sich ein ähnliches Bild. Durch die Corona-bedingten Einschränkungen musste das gesamte Projekt auf digitale Angebote umgestellt werden. Die Kommunikation wurde im Rahmen von Telefonaten, WhatsApp-Gesprächen und Videotelefonaten vertieft, um den Kontakt zu den Mentees und Mentor\*innen zu halten. Die Arbeit mit dem Kommunikationsdienst WhatsApp ist bereits seit Beginn des Projekts ein wesentlicher Bestandteil, und die Teilnehmer\*innen werden im Rahmen von Medienkompetenzangeboten für den Umgang mit WhatsApp geschult, sodass diese Entwicklung einen positiven Projektverlauf auch während der Corona Zeit mitbedingt hat. Um die nötigen Anforderungen an den Datenschutz zu gewährleisten, werden die maximal möglichen Datenschutz Einstellungen im WhatsApp Messenger verwendet und zusätzliche Datenschutz Einverständniserklärungen mit den am Projekt Teilnehmenden abgeschlossen.

Neben der dargestellten digitalen Kommunikation sind auch Präsenzveranstaltungen im Rahmen eines begleitenden Bildungsprogramms in Online-Kurse umgewandelt worden. Dies setzt jedoch die nötige Infrastruktur (technische Ausstattung, WLAN-Anbindung) vor allem auf Seiten der Mentees und deren Familien voraus, was keine Selbstverständlichkeit darstellt. Nach einer internen Untersuchung zur Medienausstattung und zu den Medienkompetenzen innerhalb der Familien wurde im Rahmen des Projekts ein Pool an Tablets angeschafft und bei Bedarf an Familien verliehen, sodass nun alle Mentees die Möglichkeiten haben auch digital weiterhin zu partizipieren.

## **5. Einblicke in die qualitativen Forschungsergebnisse zu der Gesundheitsförderung**

Im Projekt Schlaufuchs zeigt sich das Thema Gesundheitsförderung vor allem dann, wenn es darum geht den Kindern zu attestieren, was ihnen fehlt und welche Form der Unterstützung sie benötigen. Das Projekt verfolgt das Ziel Chancengleichheit zu ermöglichen:

„Zu Schlaufuchs [kann] gesagt werden, dass es aufgrund seiner verschiedenen Säulen der Förderung Chancengleichheit speziell für Kinder darstellt, die sich engagieren und motiviert in der Schule präsentieren, aber ihre Begabungen nicht vollends ausschöpfen oder

überhaupt erkennen können, weil es ihnen an finanziellen Ressourcen aus dem Elternhaus mangelt“ (Meyer 2017, S.69).

Die Vorstellung von Chancengleichheit ist dabei automatisch an eine Defizitperspektive geknüpft, sodass das Projekt sich an Familien mit mangelnden finanziellen Ressourcen richten soll. Als ‚gut‘ und förderlich für die Kinder wird dabei beispielsweise die Förderung der kognitiven Fähigkeiten oder der emotionalen Intelligenz gesehen (vgl. ebd.), was auch mittels der Begleitung durch die Mentor\*innen als ‚große Freundin/großer Freund‘ unterstützt werden soll. Ähnliche Einschätzungen zur Situation und Förderbedürftigkeit der Kinder attestieren auch die Lehrkräfte, wie eine (unveröffentlichte) Inhaltsanalyse der von den Lehrkräften ausgefüllten Einschätzungsbögen als Teil der Bewerbungsunterlagen für das Stipendienjahr 2020 ergeben hat. Die Lehrkräfte sehen demnach bei den Kindern häufig einen Mangel an Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit und Kompromissfähigkeit, was laut ihrer Aussage einer besonderen Förderung durch das Stipendium bedarf. Diese Aspekte werden zudem häufig mit familiären Strukturmerkmalen in Verbindung gebracht und mit den Faktoren ‚alleinerziehend‘, ‚voll berufstätig‘ oder ‚arbeitsuchend‘ genauso wie ‚viele Geschwisterkinder‘ verknüpft. Die Rollenadressierungen sind damit klar erkennbar und damit auch die zu fördernden Ziele.

Drexler (2015) untersucht im Rahmen ihrer Dissertation über das Projekt Balu und Du, inwiefern die Kompetenzerweiterung der Moglis mit einer Resilienzförderung einhergeht. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Mentor\*innen situative Signale setzen können (z.B. ein Schwimmbadbesuch), um Verhaltensänderungen beispielsweise in der Bewegungsmotivation hervorzurufen. Ferner zeigt sie in ihrer Studie, dass sich die Kinder am Ende des Projekts offener verhalten im Gespräch über Probleme und dass ihre Abenteuerlust zunimmt. Eine positive Entwicklung der Moglis kann ebenfalls im Ernährungs-, Bewegungs- und Hygieneverhalten verzeichnet werden (vgl. ebd., S. 348). Schwächere Ergebnisse können im Medienverhalten der Moglis erkannt werden. Das Fernsehen und Computerspielen nahm bei Kindern aus stark belasteten Familien ab (vgl. ebd., S.349). Drexler fand heraus, dass es schwierig sei, gesundheitsbezogene Orientierungen zu verändern, die auf Werten und Normen in der Familie fußen und sich langjährig aufgebaut haben (vgl. ebd.). „[Ebenfalls] konnten sich die Moglis hinsichtlich ihrer motorischen Fähigkeiten, insbesondere bezüglich ihrer Grobmotorik, entgegen ursprünglich anderer Erwartungen allerdings nicht positiver entwickeln als die entsprechenden Kinder der Kontrollgruppe“ (ebd., S. 350). Die Intensität negativer Gefühle wie Trauer, Angst etc. nahm bei der Mogli-Gruppe während der Projektzeit ab (vgl. ebd., S. 151). „Zudem konnten sich die Moglis gegenüber den entsprechenden Kindern der Kontrollgruppe durchgängig bzw. überwiegend positiver entwickeln hinsichtlich ihres körperlichen Wohlbefindens, ihrer allgemeinen Gesundheit (nach Einschätzung der KlassenlehrerInnen), ihrer sozialen Beziehungen zu anderen Kindern und ihres Wohlbefindens im schulischen Umfeld“ (Drexler 2015). In Bezug auf die Gesundheitsförderung der Moglis, diskutieren Müller-Kohlenberg, Drexler, Freitag und Rölker (2013), inwiefern das Projekt Balu und Du durch die ganzheitliche Persönlichkeitsförderung der Kinder zu deren Gesundheit

beiträgt. Die Ergebnisse ihrer Studie zeigen, dass das Thema Gesundheit erst in den Blick gerät, wenn Balus gesundheitsschädliches Verhalten bei ihren Moglis vermuten (z.B. Medienkindheit, Bewegungsmangel, schlechte Ernährung usw.). Insgesamt wird deutlich, dass trotz der hohen Effektstärken (vgl. Müller-Kohlenberg/Drexler 2013) zum Gesundheitsverhalten und der gesundheitsbezogenen Lebensqualität der Moglis die Balus kein durchgehendes und einheitliches gesundheitsförderliches Handeln zeigen. „Balus legen in den jeweiligen Mentorenbeziehungen unterschiedlich viel Wert auf das Thema Gesundheitsförderung und sind [nicht] gleichermaßen für das Thema sensibilisiert“ (Müller-Kohlenberg et al. 2013, S.111).

Das ACWEL-Programm bietet ebenfalls Optionen der Gesundheitsförderung. Im Vordergrund steht hierbei jedoch die psychische Gesundheit. Ein Studienstart birgt immer die Gefahr, dass die jungen Erwachsenen sich allein fühlen. Häufig ziehen sie von ihrer Familie weg in eine neue Stadt und kennen noch keine anderen Menschen vor Ort. Diese Umstände können bei Studierenden mit Fluchthintergrund verstärkt auftreten. Sie ziehen nicht nur in eine andere Stadt, sondern in ein anderes Land, dessen Kultur sie nicht kennen und dessen Sprache sie noch nicht perfekt beherrschen. Bei einem Studienstart lernen sie häufig auch noch ein ganz neues Bildungssystem kennen (vgl. die Grounded Theory Studie von Struchholz (2021), S. 6-11). Insbesondere während der Corona-Krise fehlt den Studierenden noch mehr der soziale Kontakt zu den Kommiliton\*innen oder den Dozent\*innen „Wir haben uns gut verstanden, sie ist sehr aufgeschlossen und zur Zeit leider ziemlich alleine in Paderborn, weil sie auch allein wohnt und in dieser außergewöhnlichen Zeit nicht so viel aus dem Haus geht“ (Eintragung aus dem Tagebuch-Tool).

Durch das ACWEL-Programm haben die Studierenden von Anfang an eine\*n Partner\*in an ihrer Seite. In einigen Fällen führt das Tandem-Programm zu Freundschaften. „Im Laufe der Zeit trafen wir uns aber auch mal bei R. zu Hause, zum gemeinsamen Frühstück oder ähnliches, so dass da unsere Treffen auch mal zwei Stunden dauern konnten“, doch auch wenn aus den Tandems keine Freund\*innen werden, scheint der Tandem Kontakt sehr wichtig. Die Mentor\*innen können den Mentees viel über das Uni-System erklären, sie zeigen ihnen beispielsweise passende Ansprechpartner\*innen für ihre Probleme: Fachschaften, Asta, IMT etc. (Auswertung der Eintragungen aus dem Tagebuch-Tool). Darüber hinaus gewinnen sie durch den Kontakt an Sprachpraxis.

## **6. Fazit und Ausblick: Befunde und Konsequenzen der qualitativen Erforschung gesellschaftlicher Wirkprozesse des Civic Engagement**

Betrachtet man die hier vorgestellten Befunde noch einmal in der Gesamtschau, so wird deutlich, dass der Hauptfokus der herangezogenen Studien darin liegt, nicht Wirkungen zu messen, sondern Projektprozesse nebst ihren institutionellen Verwicklungen besser verstehen zu wollen. Ausgehend von den jeweiligen Projektzielen, die allesamt auf der Vorstellung basieren, gute Gründe für ein bürgerschaftliches Engagement darzustellen, entdecken wir

immer mehr „Ambivalenzen der Förderung“ (Heringer et al. 2020). Dabei verstehen wir die kritischen Ein- und Aussichten unserer Studien als Motiv, das vertraut Scheinende des Projektalltags immer wieder neu zu betrachten. Was uns als Akteur\*innen und Verantwortliche selbstverständlich erscheint, wird durch die Diagnosen und Einschätzungen anderer Projektbeteiligter irritiert. Vordefinierte Aufgaben und Rollen erscheinen zunehmend komplex, als praktikabel eingeführte Prozesse wirken dagegen unterkomplex, will man der Projektrealität vollumfänglich Genüge tun.

Während man in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Bürgerschaftlichen Engagement zunächst – wie eingangs dargestellt – das uneingeschränkt Positive solcher Tätigkeit unterstellen und Probleme ausschließlich bei den Zielgruppen sehen mag, wird auch immer deutlicher, dass das pädagogische Selbstverständnis der Mentor\*innen und das Bild, das die Mentor\*innen von ihren Mentees haben, im Alltagshandeln Uneindeutigkeiten provoziert. Dasselbe gilt für die Projektkonzepte, die – von den Verantwortlichen kommuniziert – erheblich auf die Selbst- und Fremdbilder der Beteiligten und deren Tätigkeitskonzepte wirken. Für die Perspektive der Rekonstruktion gesellschaftlicher Wirkprozesse wird dabei immer deutlicher, dass das *Service Learning* eingebettet ist in alle Facetten gesellschaftlicher Ein- und Ausgrenzungen, die den Alltag gesellschaftlichen Zusammenlebens prägen. Die durch unsere Projekte angestrebte gesellschaftliche Inklusion erweist sich, wie auch andernorts, als störanfällig, als äußerst angewiesen auf förderliche Bedingungen und gelegentlich sogar als exkludierend. Bürgerschaftliches Engagement ist, kurzum, kein unhinterfragbares Gut ‚an sich‘. Aber es gehört Mut dazu, diese Feststellung zu wagen und sich bewusst den oft überraschenden Befunden einer mit größtmöglicher Offenheit betriebenen Forschung zu stellen.

Mit den Forschungsarbeiten und deren Befunden verbunden ist deshalb ein starkes formativ-evaluatives Interesse. Dabei geht es weniger darum, singuläre Abläufe zu optimieren, sondern in den Projekten immer mehr Raum zu lassen für das gemeinsame Entdecken gesellschaftlicher und pädagogischer Komplexität. Auswahl- und diagnostische Zuschreibungsprozesse werden immer weiter angepasst, um Stereotypisierungen und Bloßstellungen zu vermeiden, Studierende werden in immer offenere, eigenständige Praxisforschungsperspektiven eingeführt, um sich der Auseinandersetzung mit ihren eigenen Überzeugungen zu stellen. Die Abkehr von der Vermessung der Zielgruppen und den ihnen unterstellten Defiziten und die Hinwendung zu den in den Projekten verantwortlich Tätigen, deren Möglichkeiten und deren selbstkritischen Reflexionen scheint uns aktuell die vielversprechendste Konsequenz aus dem forscherschen Tun.



## Literatur:

- Alscher, M., Dathe, D., Priller, E., Speth, R. (2009): Bericht zur Lage und zu den Perspektiven des bürgerschaftlichen Engagements in Deutschland. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Backhaus-Maul, H., Roth, C., Kolasinski, T. (2013): Service Learning an Hochschulen in Deutschland: Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens. Wiesbaden: Springer.
- Beerheide, N. (2019): Die Mentorentätigkeit im Rahmen des Projekts „Schlaufuchs“ als Möglichkeit der Förderung pädagogischer Handlungskompetenz. Masterarbeit, Universität Paderborn.
- Beerheide, N., Dopheide, F., Freitag, C., Koch, L., Struchholz, C., Westphal, P. (2020): Ambivalenzen der Förderung. Erziehungs- und Lernbegleitung für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene durch studentische Mentor\*innen. In: ESE. Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen. Heft 2. Hg. V. Stephan Gingelmaier u.a. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 136-147.
- Biermann, J. (2014): Freund oder Eindringling? Über das Verhältnis von studentischen MentorInnen und den Familien der Mentees im Projekt Balu und Du. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Universität Paderborn.
- Biermann, J. (2016): Begleitende Unterstützung der pädagogischen Arbeit in internationalen Klassen: Chancen und Grenzen am Beispiel des MentorInnenprojekts Balu und Du. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Paderborn.
- Burgdorf, C., Freitag, C. (2013): Das Projekt „Balu und Du“ – Kompetenzerwerb bei Mentoren und Mentees. In: Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Hg. v. C. Rohlf, M. Harring, C. Palentien. Wiesbaden: Springer Verlag. S. 385-399.
- Deutscher Bundestag (2017): Bericht über die Arbeit des Unterausschusses „Bürgerschaftliches Engagement“ in der 18. Wahlperiode.
- Dopheide, F. (2020): „Was sage ich jetzt, was jetzt pädagogisch gut ist oder kumpelhaft gut ist?“ Eine qualitative Studie zur Kompetenzentwicklung in Service-Learning-Projekten am Beispiel der Projekte „Balu und Du“ und „Offenes Ohr“. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Paderborn.
- Drexler, S. (2015): Resilienzförderung sozial benachteiligter Grundschul Kinder durch das Mentorenprogramm Balu und Du. Eine Evaluationsstudie zu Lebensstilen und zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität. Dissertation. Universität Osnabrück.
- Freitag, C., Barges von, I. (2018): Bilder von Männlichkeit und Weiblichkeit im Kontext religionsbezogener Wahrnehmung. Zuschreibungen aus der Sicht von Lehrkräften. In: Migration, Geschlecht und Religion. Praktiken der Differenzierung. Hg. v. E. Breitenbach, T. Rieske, S. Toppe. Opladen: Barbara Budrich. S. 49-60.
- Kosse, F., Schildberg-Hörisch, H., Falk, A. (2016): The formation of prosociality: Causal Evidence on the role of social environment. In: IZA DP No. 9861.
- Lange, S. D. (2019): Service Learning in der Ausbildung von Grundschullehrkräften – Ergebnisse der ProSeLF-Studie. In: Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Hg. v. K. Ch. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter/ A. Wildemann. Wiesbaden: Springer VS, S. 88-94.
- Meyer, M. (2017): Ein Mentorenprogramm im Aufbau: Chancen und Herausforderungen des Projekts Schlaufuchs in Herford. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit. Universität Paderborn.

- Müller-Kohlenberg, H. (2009): „Mogli“ blüht auf und „Balu“ erwirbt Schlüsselkompetenzen. Die Win-Win-Situation im Projekt „Balu und Du“. In: Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Hg. v. K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark. Weinheim/Basel: Beltz. S. 160-163.
- Müller-Kohlenberg, H. (2014): Forschendes Lernen im Rahmen von Balu und Du: Eine Doppelstrategie zur Erlangung pädagogischer und methodischer Kompetenzen. In: Forschendes Lernen in der Osnabrücker Lehrerbildung. Konzepte und Erfahrungen. Hg. v. N. Katenbrink, B. Wischer & Y. Nakamura. Münster: Haus Monsenstein und Vannerdat. S. 49–62.
- Müller-Kohlenberg, H., Drexler, S., Freitag, C., Rölker, S. (2013): Gesundheit als Merkmal ganzheitlicher Persönlichkeitsförderung im Mentorenprojekt Balu und Du. In: Soziale Arbeit – Foschung – Gesundheit – Forschung: bio-psycho-sozial. Hg. v. A. Schneider, A.-L. Rademaker, A. Lenz & I. Müller-Baron. Opladen u.a.: Barbara Budrich. S. 97–113.
- Oswald, H. (2013): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Hg. v. Barbara Friebertshäuser, Antje Langer u. Annedore Prengel. Weinheim/Basel: Juventa. S. 183-201.
- Péron, C., Baldauf, V. (2015): Balu und Du – Was bringt's? Social Return on Investment (SROI) als Analysemodell für die Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen. In: forum kriminalprävention. Zeitschrift der Stiftung Deutsches Forum Kriminalprävention. Heft 2. S. 8-12.
- Reinders, H. (2016): Service Learning–Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim/Basel: Beltz/Juventa.
- Schulten, M. (2018): Pädagogisches Feedback in der Begleitung der MentorInnen des Projekts Balu und Du: eine qualitative Analyse schriftlicher Rückmeldungen im Tagebuchtool. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Paderborn.
- Simonson, J., Vogel, C., Tesch-Römer, C. (Hrsg.) (2017): Freiwilliges Engagement in Deutschland. Der Deutsche Freiwilligensurvey 2014. Wiesbaden: Springer.
- Struchholz, C. (2021): Geflüchtete im deutschen Hochschulsystem. Eine Grounded-Theory-Studie zum Bildungserleben Studierender mit Fluchthintergrund. Bielefeld: Transcript.
- Szczesny, M., Goloborodko, G., Müller-Kohlenberg, H. (2009): Bürgerschaftliches Engagement als "additives Modell" zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen: Welche Kompetenzen können im Mentorenprojekt "Balu und Du" erworben werden? In: SQ-Forum, Schlüsselqualifikationen in Lehre, Forschung und Praxis 1/2009. Hg. v. E. Müller, H. Küppers & T. Brinker. S. 111–124.
- Wiesenack, Katharina (2020): Der Einfluss der Corona-Krise auf die Beziehungsgestaltung von MentorInnen und Mentees im Projekt Balu und Du. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Universität Paderborn.
- Wilke, A. (2020): Bildungsungleichheit mit Mentoring und Coaching begegnen? Eine qualitative Untersuchung des regionalen Schlaufuchs-Schülerstipendiums der Carina Stiftung aus der Perspektive von Schüler\*innen, Pat\*innen und Stiftungsvertreter\*innen. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Bielefeld.
- Woytena, A. (2017): Elternkontakt im Projekt Balu und Du Spezial: Ein Verhältnis zwischen Nähe und Distanz. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Universität Paderborn.

# „Verantwortung hat der tragende Schatten von [künstlerischer] Freiheit zu sein.“<sup>1</sup>

## Überlegungen zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung am Beispiel musikalisch-ästhetischer Bildungsprozesse

Karolin Schmitt-Weidmann

### Abstract

Der vorliegende Beitrag widmet sich am Beispiel eines Projektseminars den Synergiemöglichkeiten von Ansätzen wie „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, „ästhetischer Bildung“, „performativer Pädagogik“, Service Learning und Flipped Classroom und macht dabei die erstaunlichen Schnittmengen dieser Konzepte nutzbar, die insbesondere in der Prozessorientierung sowie in der fächerübergreifenden und projektorientierten Herangehensweise liegen, welche Kompetenzbereiche wie Persönlichkeitsbildung, Werteentwicklung, Reflexionsvermögen, selbstgesteuertes Lernen, Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsübernahme und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel fördert. Zudem wird – vor dem Hintergrund der besonderen Herausforderungen an Bewertungs- und Feedbackformen, die sich aus der Nichtmessbarkeit von prozessorientierter, kreativer Kompetenzförderung ergeben – die Idee einer mehrdimensionalen Grounded Theory-basierten Auswertungsmethode vorgestellt, die sich auf interagierende Reflexionsprozesse zwischen verschiedenen Gruppen stützt und peer learning sowie peer assessment-Elemente beinhaltet.

*Schlüsselwörter: Nachhaltigkeit, ästhetische Bildung, Neue Musik, zeitgenössischer Tanz, Grounded Theorie, Service Learning, Feedback und Qualitätsbeurteilung*

Planst Du für ein Jahr, so säe Korn,  
planst Du für ein Jahrzehnt, so pflanze Bäume,  
planst Du für ein Leben, so bilde die Menschen.

Kuan Tzu<sup>2</sup>

## 1. Einleitung

Der aktuelle Nachhaltigkeitsdiskurs betont fachübergreifend die enorme Relevanz von gesellschaftlichem Engagement als ein zentrales Standbein nachhaltigen Zusammenlebens und

---

<sup>1</sup> Hespos im Gespräch mit Nonnenmann 2018: 46.

<sup>2</sup> Kuan Tzu, zitiert in Pufé 2017: 9.

weist eine erstaunliche Schnittmenge mit Merkmalen und Zielen des *Civic-Engagement*-Diskurses im Bildungsbereich auf. Der Begriff der Nachhaltigkeit fungiert derzeit nicht nur als Modewort der Umweltbewegung, sondern impliziert in einschlägiger Literatur „einen dauerhaften, weltweiten Gleichgewichtszustand (Homöostase), der nur durch weltweite Maßnahmen erreicht werden kann“ (Pufé 2017: 40)<sup>3</sup> und ökonomische, ökologische und soziale Aspekte gleichrangig in Form eines ganzheitlichen Zukunftskonzepts berücksichtigt: Neben den allgemein bekannten und prominenten Bereichen des ökologischen Kapitals (Umwelt, Klima, Ressourcenschonung, Nahrung) sowie einer gerechten ökonomischen Kapitalverteilung (Sach-, Wissens- und Humankapital, immaterielles Vermögen) wird auch der Bereich des sozialen Kapitals als ein zentrales Thema von Nachhaltigkeit angesehen, wobei nachhaltige Entwicklung als zukunftsfähige Entwicklung von Lebensqualität für alle verstanden wird (vgl. KMK & BMZ 2016: 18). Ein nicht auf Wohlstand, sondern auf Wohlbefinden ausgerichteter Lebensstil legt auch die Zusammenführung von den Begriffen „Glück“ und „Nachhaltigkeit“ nahe (vgl. Dallmer 2020: 299). Subjektives Wohlbefinden kann somit als Leitmotiv für nachhaltige Entwicklung gelten, wobei ein Glücksstreben wie auch ein Nachhaltigkeitsstreben gleichermaßen auf die Zukunft ausgerichtet sind (vgl. Dallmer 2020: 299). Die klassische Brundtland-Definition aus dem Jahr 1987 kann vor diesen Hintergrund auch auf den Begriff des Glücks angewendet werden: „Nachhaltige Entwicklung ist eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass zukünftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können.“<sup>4</sup> Für das zentrale Wohlbefinden der Menschen sind insbesondere Aspekte ausschlaggebend, die nicht mit einer materialistischen Lebensweise zusammenhängen, wie beispielsweise soziale Kontakte, Sinn, Muße, Naturbezug, Spiel, Kultur und Kunst (vgl. Dallmer 2020: 61-96, 300).<sup>5</sup> Der Bereich der sozialen Entwicklung in Form einer zukunftsfähigen Entwicklung von Lebensqualität wird jedoch gemeinhin oftmals vernachlässigt und unterschätzt und insbesondere mit qualitativer Bildung in Zusammenhang gebracht (vgl. Pufé 2017: 71, 96f, 102).<sup>6</sup>

## 2. Qualitative Bildung als Nachhaltigkeitsziel

Der Nachhaltigkeitsdiskurs misst der Bildung die zentrale Funktion bei: „Gegenwärtig sind es nicht Revolutionen, die das gesellschaftliche Zusammenleben auf dramatische und nachhaltige

---

<sup>3</sup> Zu unterschiedlichen und auch widersprüchlichen Auslegungen des Begriffs der Nachhaltigkeit siehe auch Wiegand 2018: 43f.

<sup>4</sup> Zitiert auf [https://www.bmz.de/de/themen/2030\\_agenda/historie/rio\\_plus20/index.html](https://www.bmz.de/de/themen/2030_agenda/historie/rio_plus20/index.html), letzter Zugriff: 1.9.2020.

<sup>5</sup> Jochen Dallmer leitet diese zentralen Elemente aus Glückstheorien seit der Antike ab. Siehe auch Schmitt 2010: 27-36.

<sup>6</sup> Der Bereich der sozialen Entwicklung zeichnet sich durch gesellschaftliches Engagement, menschliche Beziehungen, Vertrauen, Netzwerke, Talent, Gemeinschaft, Rückhalt, Grundbedürfnisbefriedigung, Gerechtigkeit, Recht, gesellschaftliche Integration und Weiterentwicklung, Toleranz, Solidarität, Inklusion, Gemeinwohlorientierung, Lebensqualität, Frieden, Glück, Persönlichkeitsentwicklung, Selbstverwirklichung sowie durch hilfsbereites Miteinander aus. Vgl. auch zum Begriff des Eurozentrismus Schreiber 2016: 39: „Das Fremde nur mit den Begriffen des Eigenen wahrzunehmen, nimmt nicht nur die Möglichkeit, die Vielfalt der Weltgesellschaft zu erkennen und sich selbst besser zu verstehen, es ist auch der Ausgangspunkt für Unrecht.“

Weise verändern, sondern die Evolution des Bewusstseins, die sich in einzelnen Menschen vollzieht. [...] *Vor diesem Hintergrund wird ersichtlich, dass der Bereich der Bildung heute nicht nur Impulse für die individuelle Entwicklung bietet, sondern viel weiterreichend auch Anstöße für neue, auf einer ganzheitlichen Lebensethik gründenden Formen des Zusammenlebens liefert.*“ (Penzel 2019: 63) Aus dieser Überzeugung heraus wurde der Bereich der „qualitativen Bildung“ auch in die Reihe der 17 *Sustainable Development Goals* der UN aus dem Jahr 2016 aufgenommen.<sup>7</sup> Auch das Ergebnis des Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) 2004-2015 identifiziert Bildungsqualität in einer Zeit großer globaler Herausforderungen als das Fundament zukunftsfähiger Entwicklung und stellt einen „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ vor (vgl. KMK & BMZ 2016: 16). Das übergeordnete Bildungsziel im fächerübergreifenden und projektorientierten „Lernbereich Globale Entwicklung“, der auch bestrebt ist Zusammenhänge zu außerschulischen Aktivitäten herzustellen, besteht weniger in normativ zu verstehenden Nachhaltigkeitsparadigmen, sondern in Lernprozessen, im Rahmen derer „grundlegende Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens, für eine Mitwirkung in der Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen“ (KMK & BMZ 2016: 18-19) erworben werden, die insbesondere Identitätsbildung, Werteentwicklung und die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel miteinschließt. Der Kontakt zu außerschulischen oder außeruniversitären Akteuren oder Betroffenen führt dabei ein unmittelbares Erleben anderer sozialer Lagen vor Augen:

Die Bedeutung des Perspektivenwechsels für den Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung liegt in der Öffnung von Wahrnehmungsfenstern für Andersartiges und der damit verbundenen Irritation sowie der gleichzeitig bewussteren Wahrnehmung eigener Denkweisen und Verhältnisse aus ungewohnter Perspektive. [...] Pädagogisches Ziel von Perspektivenwechsel im Kontext globaler Entwicklung ist die Erschließung bisher nicht vertrauter Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster. Er dient dem Verständnis und der Respektierung des Andersartigen bei gleichzeitiger Bewusstwerdung, Stärkung und Veränderung der eigenen Identität. Dies ist die Voraussetzung für Global Citizenship und die Übernahme von Mitverantwortung in der „Einen Welt“, in der nicht nur Verständnis und Toleranz, sondern vor allem auch solidarisches Denken und Handeln sowie die Verteidigung von Grundwerten erforderlich sind, um [...] globale Herausforderungen zu bewältigen. (KMK & BMZ 2016: 78)

In diesem Zusammenhang wird auch ein Schwerpunkt auf die für den Lernbereich besonders wichtigen digitalen Medien und ihre Nutzung gelegt, da das soziale Kapital auch durch die

---

<sup>7</sup> Siehe *Sustainable Development Goals* des UN (2015), verfügbar unter: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>, deutsche Übersetzung des BMZ: [http://www.bmz.de/de/themen/2030\\_agenda/17\\_ziele/ziel\\_004\\_bildung/index.html](http://www.bmz.de/de/themen/2030_agenda/17_ziele/ziel_004_bildung/index.html), letzter Zugriff: 1.9.2020.

sozialen Netzwerke geprägt wird (vgl. KMK & BMZ 2016: 18, 47). Die Massenmedien stellen eine interkulturelle bzw. transkulturelle Kommunikation im Kontext der Globalisierung dar, welche – sofern ein verantwortungsvoller Umgang mit ihnen erfolgt – dazu beitragen kann, „Kultur- und Machtkonflikte zu vermeiden und nachhaltiger Entwicklung eine Chance zu geben. Dies gilt für den Medienbereich ebenso wie für den globalen Dialog der Religionen und die Bildung. Ihre gemeinsame Verantwortung ist es, die wachsende globale Kommunikation in ihrem Verständigungspotenzial zu stärken.“ (KMK & BMZ 2016: 40) Analog dazu fordert auch die *Global-Education-First-Initiative* des Generalsekretärs der Vereinten Nationen global ausgerichtete Zielsetzungen:

Für Bildung ist es nicht ausreichend, Individuen hervorzubringen, die lesen, schreiben und rechnen können. Bildung muss transformativ sein und gemeinsame Werte ins Leben tragen. Sie muss eine aktive Fürsorge für die Welt und für die, mit der wir sie teilen, kultivieren. Bildung muss für die Beantwortung der großen Herausforderungen, vor denen wir stehen, Bedeutung haben. Technische Lösungen, politische Regulierung und Finanzinstrumente allein können eine nachhaltige Entwicklung nicht erreichen. Eine Transformation des Denkens und Handelns ist erforderlich. Bildung muss sich in vollem Umfang ihrer zentralen Aufgabe widmen, Menschen zu helfen, gerechte, friedliche, tolerante und inklusive Gesellschaften zu gestalten. (Global-Education-First-Initiative, zitiert in: KMK & BMZ 2016: 31)

Bildung muss demnach dazu beitragen, dass Menschen ihr Leben verantwortlich gestalten, „und sie befähigen, als Bürgerinnen und Bürger sowie Konsumenten und Produzenten eine nachhaltige Ausrichtung ihrer Gesellschaft zu befördern, wobei sie sich gleichzeitig [...] als Bürger Einer Welt begreifen („global citizenship“).“ (KMK & BMZ 2016: 51)

### **3. Nachhaltigkeitsdenken in der Kunst als Ausgangspunkt für eine Kombination des „Lernbereichs globale Entwicklung“ mit ästhetischen Bildungsansätzen**

Die zeitgenössische Kunst und Musik widmen sich seit Jahrzehnten den aktuellen und zukünftigen Problemen unserer Gesellschaft. So verweist der Komponist Heinz Holliger in diesem Zusammenhang auf die seiner Meinung nach fatale „Religion des Wachstums“, die er musikalisch verarbeitet, ohne direkte gesellschaftspolitische Bezüge herstellen zu wollen:

Der einzige Maßstab, ob die Menschheit Erfolg hat, ist Wachstum. Und das ist das Tödlichste, was es gibt in den Zivilisationen. Das ist ein *circulus vitiosus* in immer mehr Schichten bis zum Kollaps. Die ganze Geschichte der Menschheit ist so: Dieses Akkumulieren von Energie, von Kapital. Die Bomben, die Waffen, die immer stärker werden. Den Zauberlehrling kann man zitieren: ‚Hat der alte Hexenmeister Sich doch einmal weggegeben! Und nun sollen seine Geister Auch nach meinem Willen leben.‘ Dieses ‚nach eigenem Willen‘, dieses Aufbauen, das ist wie ein technischer Vorgang, ganz unerbittlich. Aber gleichzeitig kommt das Nichtvorhersehbare, die Ermüdung, die unregelmäßigen Herzschläge. Am Schluss auch das Überwältigt-Werden von dem, was

man selber provoziert hat. Das könnte Oppenheimer sein mit der Atombombe. Es kann vieles sein, ich schreibe nie politische Musik, aber es ist schon ein bisschen ein gesellschaftliches Phänomen. In der Musik kann man nur versuchen ehrlich auszudrücken, was man für sich empfindet. Ich schreibe nicht Musik für die Gesellschaft, das ist mir völlig fremd. Aber ich bin froh, wenn ich irgendetwas herüberbringen kann.<sup>8</sup>

Dieses Statement weist auf das immense Potenzial von Musik hin, in gesellschaftlich-orientierten Projekten einen starken Impetus zu entfalten, da die aktuelle Kunst-Musik sich selbst oftmals eben jenen Problemen und Themen widmet, die auch in Nachhaltigkeits- und *Civic-Engagement*-Diskursen verhandelt werden. Künstlerische Ausdrucksformen können als Spiegel und Brennglas aktueller und zukünftiger gesellschaftlicher Probleme auftreten – sobald sie zum Thema der ästhetischen Bildung werden, weisen sie erstaunliche Schnittmengen mit den Inhalten, Methoden und Zielen des „Lernbereichs Globale Entwicklung“ auf: Beide Bereiche zeichnen sich durch eine Prozessorientierung als auch durch eine fächerübergreifende und projektorientierte Herangehensweise aus, die ähnliche Kompetenzbereiche, wie Persönlichkeitsentwicklung, Reflexionsvermögen, Transferfähigkeit, selbstgesteuertes Lernen als Grundlage lebenslangen Lernens,<sup>9</sup> Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsübernahme, Fürsorge, Solidarität, Achtsamkeit, Empathie, Resilienz, Leistungsfähigkeit, private Lebensführung und insbesondere Perspektivenwechsel fördern. Solche Topoi werden auch als Indikatoren einer „subjektiven Nachhaltigkeit“ begriffen, „die der Regenerativität und Potentialität individueller Ressourcen dienen sollen.“ (Neckel 2018: 19) Aufgrund dieser Gemeinsamkeiten liegt eine Kombination des „Lernbereichs globale Entwicklung“ mit jenem der ästhetischen Bildung mit Blick auf die Förderung der vorstehend genannten Kompetenzbereiche auf der Hand.

#### **4. Bildungsprozesse als körperliche und soziale Vollzüge – Performativität und selbstgesteuertes Handeln**

Bildungsästhetische Projekte erfordern oftmals weder künstlerische Vorkenntnisse noch richten sie sich auf ein mehr oder weniger professionell-anmutendes Endresultat. Vielmehr steht Selbsterfahrung und eigenverantwortliches Handeln während des Prozesses im Vordergrund, was mittlerweile zu einer zentralen Leitkategorie moderner Pädagogik avanciert ist.<sup>10</sup> Künstlerisches Gestalten ist dabei „kein eigenständiges Bildungsziel, kein Lerninhalt, sondern ein methodisches Mittel innerhalb komplexer Bildungsprozesse. Es ist ein höchst vielschichtiges Vorgehen, das der Umsetzung verschiedenster Bildungsziele dient, in deren

---

<sup>8</sup> Interview der Verf. mit Heinz Holliger vom 16. Dezember 2017 in Basel. Mit den hier angesprochenen „unregelmäßigen Herzschlägen“ spielt Holliger an dieser Stelle auf sein Werk *Cardiophonie* für Oboe und drei Magnetophone (1971) (Mainz: Ars Viva Verlag, 1995) an, in dem er den menschlichen Herzschlag musikalisch verarbeitet hat.

<sup>9</sup> Selbstgesteuertes Lernen wird dabei auch als Kernziel der Demokratiebildung angesehen. Siehe Klopsch & Sliwka 2020: 60; Reinhard 2004, verfügbar unter: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/163/pdf/Reinhardt.pdf>, letzter Zugriff: 1.9.2020; sowie Kenner & Lange 2018: 9-17.

<sup>10</sup> Siehe exemplarisch Konrad & Traub 2017 und Herold & Herold, 2011.

Zentrum die einzelnen Heranwachsenden mit ihren unterschiedlichen Kompetenzen stehen.“ (Penzel 2010: 22) Vor diesem Hintergrund wurde auch der Begriff der „Performativen Pädagogik“ geprägt, die auf die in den 1950er Jahren einsetzende performative Wende in den Künsten zurückgeht.<sup>11</sup> Diese widmet sich vorwiegend sozialen und pädagogischen Prozessen, Interaktionen und Handlungsvollzügen, der Körperlichkeit und der Materialität von Gemeinschaften sowie Erziehungs- und Bildungssituationen (vgl. Wulf & Zirfas 2007: 9f). Nach Christoph Wulf und Jörg Zirfas musste die grundlegende performative Tendenz unserer aktuellen Gesellschaft – i.e. die Sichtweise, moderne Gesellschaften als Inszenierungsgesellschaften anzusehen, in denen Menschen ihren Lebensraum inszenieren und als Bühne nutzen, um sich selbst zu positionieren und zu verwirklichen (vgl. Früchtl & Zimmermann 2001) – schließlich auch von der Pädagogik als einer Handlungswissenschaft berücksichtigt und miteinbezogen werden (vgl. Wulf & Zirfas 2007: 10f). Anstatt Erziehungswirklichkeiten in ihren historischen und kulturellen Zusammenhängen hermeneutisch verstehen zu wollen, versucht die „Performative Pädagogik“ somit Erziehung bzw. Bildung in Form von Inszenierungen und Aufführungen zu verstehen und erweitert die ästhetische Bildung um performative Elemente in körperlichen, sozialen, situativen und inszenierten Prozessen, welche die Möglichkeit bieten, etwas von sich in Erscheinung zu bringen (vgl. Wulf & Zirfas 2007: 18 und 30). Performative künstlerische Handlungen richten sich in diesem Zusammenhang nicht (nur) auf die Entwicklung professioneller performativer Äußerungen, sondern tragen Ines Seumel zufolge vielmehr zu der Entwicklung einer „performativen Kreativität“ bei, „deren Prinzipien und Strategien als (neue) Denk- und Handlungsmuster auch auf andere Lebensbereiche übertragbar sind.“ (Seumel 2015: 5) Performative künstlerische Handlungen schlagen auf diese Weise Brücken zwischen der Kunst und der Erfahrungswelt des alltäglichen Lebens, indem Selbsterfahrung, Selbstbestimmung, Selbstaussdruck und Prozesshaftigkeit den konventionellen Kunstbegriff herausfordern, transzendieren und zudem eine Vermittlung zwischen Kunst und der (all)täglichen Lebenswelt herbeiführen können. Performative Ansätze basieren dabei parallel zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung auf einem Begriff der Bildung, unter dem „in einer weitgehenden Bedeutung der Prozess und das Ergebnis einer Veränderung verstanden [wird], die sowohl das Selbst- als auch das Sozial- und Weltverhältnis des Menschen betrifft.“ (Früchtl & Zimmermann 2001: 11) Bildung impliziert auf diese Weise die Verknüpfung von Kultur und Individualität, die es jedem ermöglicht, selbst an eigenen Erziehungs- und Bildungsbedingungen sowie an Selbst- und Weltverhältnissen mitzuwirken (vgl. Früchtl & Zimmermann 2001: 11). Bildungsprozesse werden dabei weniger als kognitive und evaluative, sondern vor allem als körperliche und soziale Vollzüge verstanden, die sich messbaren Qualifikationsprofilen weitestgehend entziehen (vgl. Früchtl & Zimmermann 2001: 12, 27-29). Insbesondere ein bewusstes Erleben der Wahrnehmungs-, Empfindungs- und

---

<sup>11</sup> Siehe exemplarisch Oberhaus 2006; Wulf & Zirfas 2007; Pfeiffer 2012; Rittelmeyer 2014; Seumel 2015; Rüdiger 2018.



Bewegungspotentiale des eigenen interagierenden Körpers gehört heute unumstritten „zu den wichtigsten Kompetenzen, welche Kinder und Jugendliche im Kunstunterricht als Teil einer nachhaltigen Bildung erlernen. Die mit zunehmendem Alter selbstgesteuerte Schulung körperlicher Fähigkeiten ist ein zentraler Bestandteil des elementaren Konzeptes der Selbstachtsamkeit und Selbstsorge von Heranwachsenden.“ (Penzel 2019: 250)

Im Folgenden sollen konkrete Überlegungen zu einer Kombination der Ideen einer performativ-ästhetischen Bildung und einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Rahmen eines Universitätsseminars mit *Service-Learning*-Anteil am Beispiel eines disziplinübergreifenden Tanzprojektes vorgestellt werden. Diese verfolgen zudem das Ziel, die Bereiche der Musikwissenschaft, der künstlerischen Praxis und der pädagogischen Anwendung miteinander gewinnbringend zu vernetzen, was weitestgehend noch ein Desiderat in der Musikausbildung darstellt. Auf diese Weise zielt das im Folgenden skizzierte Projekt auf vielschichtige Synergieeffekte, die sich aus der Vernetzung wissenschaftlicher, pädagogischer und künstlerischer Ausbildungsinhalte mit ihrer außeruniversitären Praxisanwendung konstituieren.

## **5. Praxisbeispiel eines disziplinübergreifenden Seminarprojekts mit *Service Learning*-Anteil zum Thema “Interaktionen zwischen Neuer Musik und zeitgenössischen Tanz”**

### **5.1 Musikwissenschaftlicher Teil**

Auf der Grundlage von zeitgenössischen tanz- und musikästhetischen Ansätzen aus dem 20. und 21. Jahrhundert widmet sich dieser Teil Formen der Interaktion zwischen Musik und Tanz bzw. zwischen TänzerInnen und MusikerInnen. Am Beispiel herausragender Persönlichkeiten aus der TänzerInnen-Szene sowie Kooperationen zwischen KomponistInnen und ChoreographInnen werden insbesondere Körperbetrachtungen sowie die Rollenverhältnisse von TänzerInnen und MusikerInnen in künstlerischen Gestaltungsprozessen analysiert und diskutiert. Darüber hinaus wird der spezifische Einsatz von Musik in den Blick genommen und hinsichtlich der Umwandlung in Körperaktion befragt, bei der es zu einer besonderen Verschränkung zwischen Zeit und Raum kommt. Dieser Teil kann als theoretische Einführung im Sinne des *Flipped Classroom*-Konzepts<sup>12</sup> bei Bedarf auch aus dem Bereich der Präsenzzeit ausgelagert und in Form digitaler Angebote orts- und zeitunabhängig von den Studierenden erarbeitet werden.

### **5.2 Künstlerischer Anwendungsteil im Bereich ästhetischer Bildung**

Die Studierenden werden im Rahmen von körper- und tanzbezogenen Gestaltungsprozessen dazu angeleitet, eigene Ausdrucksmöglichkeiten zu erforschen, um diese sodann in einen künstlerischen Prozess zu integrieren. Dabei können im Sinne einer Wissensvernetzung bereits bekannte Theorien, Ansätze, Kompositionen und Ideen integriert und weiterentwickelt werden,

---

<sup>12</sup> Zum Begriff des *Flipped Classroom* siehe exemplarisch Weidmann 2018: 211–228.

welche die Teilnehmer zuvor im wissenschaftlichen Teil kennenlernen. Auf diese Weise sollen die Studierenden künstlerische Praxiserfahrungen sammeln bzw. weiter ausbauen, eigene kreative Potentiale entdecken und diese produktiv in einen künstlerischen Forschungs- und schöpferischen Entwicklungsprozess einbringen.

### **5.3 Pädagogischer Anwendungsteil in Form eines *Service-Learning-Projektes***

Neben der Erforschung der eigenen künstlerischen Potentiale in einem interaktiven Prozess mit anderen Studierenden sollen insbesondere auch Ideen zu einem mehrwöchigen Workshop mit SchülerInnen mit sozial-emotionalem Förderschwerpunkt<sup>13</sup> entwickelt und in der Praxis ausprobiert werden mit dem Ziel, ästhetische Erfahrungen anzuregen, die Kinder und Studierende in einem kreativen Miteinander auf einmalige und intensive Weise erleben können. Trotz einer starken Prozessorientierung und Förderung eigenverantwortlichen Lernens soll der Workshop der Studierenden mit den Kindern in eine Aufführung münden, in die auch publikumsaktivierende Einheiten integriert werden können, um eine kreative Interaktion aller Beteiligten, der Aufführenden und des Publikums, zu initiieren. Die Inhalte des wissenschaftlichen Seminars können somit für die Studierenden nicht nur für die künstlerische, sondern auch für die pädagogische Praxis als Inspirationsquelle dienen, wobei das übergeordnete Ziel verfolgt wird, eine möglichst gewinnbringende Vernetzung zwischen allen drei hier angesprochenen Bereichen herzustellen. Umgekehrt können die aus der Praxis entstehenden künstlerischen und pädagogischen Überlegungen im Idealfall auch wiederum weitreichendere Reflektionen über musik- und tanzästhetische Ansätze und Theorien befruchten und auf diese Weise eine mehrdimensionale und nachhaltige Auseinandersetzung mit dem Themenfeld stimulieren. Darüber hinaus fördert eine Vermittlung und praktische Auseinandersetzung mit diesem Thema im außeruniversitären Bereich eine kreative Interaktion zwischen verschiedenen Alters- und Gesellschaftsgruppen im verantwortungsvollen Miteinander.

Der hier vorgestellte Ansatz lässt sich grundsätzlich auf eine Vielzahl an thematischen Ausrichtungen übertragen. Zudem kann der außeruniversitäre Partner in Bezug auf Räume und Zielgruppe erweitert werden und beispielsweise von generationsübergreifenden

---

<sup>13</sup> Im Berliner Schulrecht findet beispielsweise die folgende Definition ihre Konkretisierung in § 13 der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung vom 19. Januar 2005 (SopädVO):

„(1) Im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ werden Schülerinnen und Schüler gefördert, die auf Grund von erheblichen Beeinträchtigungen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie des Erlebens und des Verhaltens ohne diese Förderung in der allgemeinen Schule nicht oder nicht hinreichend unterstützt werden können.

(2) Ziele der Förderung sind der Erwerb und die Festigung emotional-sozialer Kompetenzen, eine bestmögliche schulische und berufliche Eingliederung sowie die Befähigung zu einer individuell und sozial befriedigenden Lebensführung.“ Zitiert in: *Sonderpädagogische Förderung in den Berliner Schulen, Teil 4: Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung*, hg. v. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, verfügbar unter: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/sonderpaedagogische\\_Foerderung\\_und\\_gemeinsamer\\_Unterricht/HR\\_EmSoz-1.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/sonderpaedagogische_Foerderung_und_gemeinsamer_Unterricht/HR_EmSoz-1.pdf), letzter Zugriff: 1.9.2020. Analoge Verordnungen finden sich auch in anderen Bundesländern.

Wohneinrichtungen bis hin zu ganzen Stadtteilprojekten unter Einbezug möglichst vieler in einem Stadtteil ansässiger Vereine reichen, welche im letzten Fall gerade aufgrund ihrer Diversität, ihrer besonderen Interessen und Fähigkeiten aus ihrer eingeschworenen Gemeinschaft in einen kreativen Austausch mit anderen Gruppen eines Stadtteils treten können. Solche Projekte tragen nicht nur *Community-Based-Learning*-Ansätzen Rechnung, sondern können auch den Ausgangspunkt für *Community-Based Research* sein, welches im Bereich der Musik auch dazu genutzt wird, Kompositionen in einem Miteinander aus einer wie auch immer gearteten bzw. generierten Community und einer/einem bzw. mehreren professionellen KünstlerInnen zu entwickeln.<sup>14</sup>

## **6. Möglichkeiten der Datenerhebung und Ergebnisauswertung in performativen Prozessen**

Projekte, wie das hier beschriebene, stellen besondere Anforderungen an das Instrumentarium der Ergebnisauswertung, die sich insbesondere aus der Prozessorientierung ergibt. Gerade bei ergebnisoffenen Projekten bietet es sich an, kontinuierlich über den gesamten Verlauf des Projektes Auswertungsmaterialien von allen Teilnehmern erstellen zu lassen. Hierzu haben sich insbesondere Lerntagebücher oder E-Portfolios<sup>15</sup> als hilfreich erwiesen, in denen individuelle Beobachtungen und Reflexionen des Prozesses dokumentiert und gegebenenfalls auch digital über Smartphone oder Tablet gesammelt werden mit dem Ziel, das erworbene konzeptuelle und prozedurale Wissen zu fokussieren. E-Portfolios können im Unterschied zu schriftlich angefertigten Lerntagebüchern auch beispielsweise Audio- und Videodateien beinhalten und bieten zudem vielschichtige Möglichkeiten zum Austausch und der Vernetzung mit anderen TeilnehmerInnen. Somit könnten digitale Interaktionsszenarien erprobt werden, indem beispielsweise wöchentlich wechselnde Tandems aus einem Studierenden und einem teilnehmenden Kind gebildet werden, die sich einzelnen, in der performativen Praxis entstehenden Problemen widmen, Mind-maps erstellen, welche sodann von allen ergänzt und diskutiert werden, oder künstlerische Beiträge entwerfen und digital sichern, die später in die Performance einfließen können. Für den Umgang mit Portfolios gilt im Allgemeinen (vgl. Hornung-Prähauser et al. 2007):

1. Die Zielsetzung und der Kontext der Portfolioarbeit sollte von allen Beteiligten (Studierende, SchülerInnen, Projektleitung) gemeinsam erarbeitet und festgelegt

---

<sup>14</sup> Siehe exemplarisch das Projekt „transcoding“ der Violonistin Barbara Lüneburg (2018), verfügbar unter: <http://transcoding.info>, letzter Zugriff: 1.9.2020, sowie Hubrich 2017: 245-267.

<sup>15</sup> Vgl. Hornung-Prähauser et al. 2007, verfügbar unter: <https://www.yumpu.com/de/document/read/32927444/didaktische-organisatorische-und-technologische-grundlagen-von->, letzter Zugriff: 1.9.2020. Siehe weiterführend auch mit Bezug zu verschiedenen Arten von E-Portfolios Baumgartner 2012, verfügbar unter: [https://portfolio.peter-baumgartner.net/files/pdf/2012/Baumgartner\\_2012\\_Eine%20Taxonomie%20fuer%20E-Portfolios.pdf](https://portfolio.peter-baumgartner.net/files/pdf/2012/Baumgartner_2012_Eine%20Taxonomie%20fuer%20E-Portfolios.pdf), letzter Zugriff: 1.9.2020; Brunner et al. 2006; Gläser-Zikuda & Hascher 2007.

werden.

2. Das Sammeln, Auswählen und Verknüpfen der Artefakte soll mit dem Lernziel in Verbindung stehen.
3. Im ganzen Prozess sollte der Lernende seine Reflexionsprozesse dokumentieren und auf deren Basis aktiv in die Steuerung seines eigenen Lernprozesses eingreifen können. An dieser Stelle bietet sich zudem die Möglichkeit zur Meta-Reflexion der bisherigen Reflexionsmethoden.
4. Die Portfolio-Artefakte sollten präsentiert und mit anderen diskutiert werden. Dabei könnten diese kursintern über eine Kommunikationsplattform und ausschnittsweise sogar über eine öffentliche Projektwebseite ausgetauscht und vorgestellt werden.
5. Zuletzt kann der Kompetenzaufbau als Ganzes betrachtet, bewertet und evaluiert werden.

Als Auswertungsmethode dieses Datenmaterials bietet sich der *Grounded-Theory*-Ansatz an, mit dessen Hilfe die qualitativen Daten der einzelnen Lerntagebücher oder E-Portfolios systematisch mit dem Ziel der Theoriegenerierung ausgewertet werden können. Die *Grounded Theory*, welche ursprünglich auf Barney G. Glaser und Anselm Strauss zurückgeht, stellt eine Verflechtung zwischen Datenerhebung und Datenanalyse in das Zentrum der Auseinandersetzung mit dem Ziel, im Verlauf des Forschungsprozesses eine Theorie zu generieren (vgl. Glaser & Strauss 2010 und Mayring 2015). Damit unterscheidet sie sich grundlegend von Ansätzen, welche eine Theorie zunächst formulieren, um diese dann mithilfe von Daten zu verifizieren. Dieses Vorgehen würde allerdings insbesondere bei offen gestalteten Bildungsprojekten Gefahr laufen, die Analyse einzuengen und neu auftauchende Phänomene außer Acht zu lassen. Aus diesem Grund ist für das hier vorgestellte Vorhaben die *Grounded Theory* vorzuziehen.

Die Emergenz von Theorien beruht auf Kodierungsverfahren, welche eine komparative Analyse von unterschiedlichen Daten ermöglicht, wobei im Rahmen eines permanenten Vergleichs Datensammlung, Kodierung, Analyse sowie Auswertung parallel stattfinden. Dabei liegt der Schwerpunkt vornehmlich auf Interviews oder Beobachtungsprotokollen, wenngleich auch andere einschlägige Datenquellen nicht außer Acht gelassen werden dürfen. An dieser Stelle ist vorwegzunehmen, dass für die Auswertung des hier skizzierten Projektes zwecks Theoriegenerierung weitere Durchgänge mit Vergleichsgruppen erforderlich wären, um eine theoretische Sättigung zu erhalten. Somit steht das hier beschriebene Projekt am Anfang eines Prozesses, der mit Blick auf die Theoriegenerierung kein Endprodukt anstrebt, sondern Theorien in permanenter Entwicklung begreift: Nur ein prozessuales Verständnis von Theorie vermag Glaser und Strauss zufolge der Wirklichkeit sozialen Handelns und dessen strukturellen Bedingungen einigermaßen gerecht zu werden (vgl. Glaser & Strauss 2010: 49).

Im hier beschriebenen Vorhaben liegt das Erkenntnisinteresse insbesondere in Verhaltens- und

Interaktionsmustern im Rahmen von ästhetischen Bildungsprozessen, welche eben jene Kernkompetenzen fördern, die auch eine Bildung für nachhaltige Entwicklung in ihr Zentrum stellt. Allerdings generiert ein Projekt wie das hier vorgestellte eine besondere Situation, da in diesem Fall nicht eine Gruppe von Lernenden (i.e. die universitären TeilnehmerInnen), sondern auch eine Gruppe von Kindern (oder in Bezug auf die genannten Abwandlungen beispielsweise sogar ein ganzer Stadtteil mit mehreren Vereinen und Gruppierungen) involviert ist. Im Fall interagierender Gruppen ist es somit erforderlich den *Grounded Theory*-Ansatz zu einem mehrdimensionalen Modell zu erweitern. Die Interaktion der teilnehmenden Gruppen steht insbesondere mit Blick auf ihr Potential zu einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ beizutragen zu können im Zentrum des Erkenntnisinteresses bzw. der Theoriegenerierung.

Zu diesem Zweck fertigen nicht nur die Studierenden, sondern auch die Kinder Lerntagebücher oder E-Portfolios an, welche bei Bedarf auch (video-)graphisch erstellt werden können.<sup>16</sup> Die Inhalte der Portfolios der Kinder werden nicht nur von der Projektleitung, sondern auch von den Studierenden kontinuierlich im Verlauf des gesamten Projektes ausgewertet und fließen somit ständig in die Reflexionen der Studierenden mit ein, welche wiederum in die Analyse und Auswertung der Projektleitung eingehen. Auf diese Weise entstehen mehrere Ebenen von dokumentierten Reflexionen zum Prozess seitens unterschiedlicher Gruppen, wobei die Gruppe der Studierenden auf die Beobachtungen und Erfahrungen der außeruniversitären Gruppe reagiert, diese für den eigenen Lernprozess nutzbar macht und gegebenenfalls Feedback an die Kinder zurückgeben kann. Diese mehrschichtige Auseinandersetzung durch kontinuierliches gegenseitiges Feedback (im Sinne eines Reflexionsaustausches) kann den Verlauf des gesamten Projektes gegebenenfalls verändern, sofern Umorientierungen und neue Ausrichtungen für eine Mehrzahl der Teilnehmenden gewinnbringend erscheinen sollten. Auf diese Weise würde der für die *Grounded Theory* typische Aspekt zum Tragen kommen, bei dem die Datensammlung parallel zur Kodierung und Analyse stattfindet und unter Umständen Einfluss auf den Fortgang des Projektes haben kann und soll. Unter Einbezug solch mehrdimensionaler und kontinuierlicher Auswertungsprozesse von mehreren interagierenden Gruppen können Studierende und SchülerInnen vor allem in Bezug auf das Verhältnis zwischen theoretischer Planung und der praktischen Umsetzung eines Projektes tiefgreifende Erfahrungen sammeln, die eine flexible, kreative, praxisnahe, kooperative und verantwortungsbewusste Anpassung und Veränderung der ursprünglichen Planungen zugunsten kreativer Verselbständigungen betreffen können. Auf diese Weise werden alle Teilnehmenden zu aktiven Co-Produzierenden ihres eigenen Bildungs- und Erkenntnisfortschritts (vgl. Aretz 2020: 22). Da sowohl Feedback- als auch Reflexionsmaterial als zentrale analysierbare Datenquellen herangezogen werden, sollen im Folgenden kurz die besonderen Herausforderungen an die Konzeption dieses Materials skizziert werden.

---

<sup>16</sup> Zum Einsatz von graphischen und anderen Reflexions-, Kommunikations- und Dokumentationsalternativen und der besonderen Rolle von Sprache hinsichtlich bildungsästhetischer Prozesse, siehe auch Seumel 2015: 420-466.

## 7. Rezeptionsstrategie, Feedback und Qualitätsbeurteilung

Die erfolgreiche Bewältigung performativer Lernszenarien basiert auf der Fähigkeit aller Beteiligten, den eigenen Lernprozess eigenverantwortlich zu regulieren, wobei Lernziele – wie bereits gesagt – nicht wie in anderen Bereichen weitestgehend vordefiniert werden können, sondern aus der Tätigkeit heraus entstehen. Trotz dieser Unterschiede zu anderen Lernbereichen lassen sich Ergebnisse von Studien, denen zufolge Feedback generell zu einem der stärksten Faktoren der Leistungsentwicklung gehört,<sup>17</sup> auch auf den Bereich der ästhetischen Bildung übertragen: „Erst durch gezielte und auch von Seiten der Lehrenden geplante Reflexion wird der Lernzuwachs durch Handlungserfahrung im Projekt von impliziertem Wissen zu explizitem Wissen transformiert und für zukünftige Lernprozesse nutzbar gemacht.“ (Klopsch & Sliwka 2020: 58) Ein ehrlicher und sachlich begründeter Austausch sowie die Beurteilung künstlerischer Leistungen ist somit auch für kreative Prozesse von großen Nutzen, da Ist-Zustände, Fortschritte, Entwicklungsmöglichkeiten, Defizite sowie insbesondere der Respekt vor der eigenen Leistung für Lernende während eines Prozesses oftmals schwer einschätzbar sind (vgl. Seumel 2015: 467). Konstruktives Feedback kann somit eine motivierende und inspirierende Quelle im kreativen Prozess einnehmen, was auch dazu beitragen kann, Barrieren zu überwinden und Selbstbewusstsein aufzubauen. Die Tatsache, dass ein diagnostisches Assessment im ästhetisch-performativen Bereich im Vergleich zu anderen eher kognitiv ausgerichteten Lernbereichen kaum möglich und angebracht ist, weist auf eine weitere Parallele zum „Lernbereich globale Entwicklung“ hin, in dem ebenfalls die Messbarkeit von Lernerfolgen nicht im Vordergrund steht. Der ganzheitliche Charakter von Kompetenzen in diesen Bereichen stellt schließlich ein besonderes Problem der Kompetenzmessung dar, da komplementäre Teilkompetenzen kaum isoliert betrachtet werden können bzw. sollen und sich zudem nur aus der Bewältigung von Herausforderungen in Anwendungssituationen, i.e. in der Performanz erschließen (vgl. KMK & BMZ 2016: 100). Begriffe wie Leistung oder Qualität einer prozessorientierten künstlerischen Aktivität erfordern somit besondere definitorische Herangehensweisen der LehrerInnen oder ProjektleiterInnen, da in jedem Kontext eigene flexible Parameter zur Bewertung von bildungsästhetischen Prozessen gefunden werden müssen (vgl. Seumel 2015: 410 und KMK & BMZ 2016: 103). Im Idealfall können diese auch zusammen mit den Lernenden gesammelt und entwickelt werden, wobei der kommunikative Austausch über und zu künstlerischen Prozessen oder Performance-Ereignissen „eine Brücke zwischen dem individuellen Erleben und einer kollektiven Verständigung über das Erlebte einschließlich bewertender Aspekte“ (Seumel 2015: 410) bildet. Für die Performancerezeption wie auch für die Rezeption künstlerischer Ereignisse im Allgemeinen kann postuliert werden, dass ehrliches und authentisches Feedback „immer sowohl mit dem zu tun haben [sollte], was sich tatsächlich ereignet hat, als auch mit dem, was sich im Rezipienten selbst geistig, emotional und körperlich bewegt – abgeglichen mit dem, was von der performenden Person über die

---

<sup>17</sup> Vgl. insbesondere Hattie 2009: 173–178. Für kritische Anmerkungen zur Hattie-Studie in Bezug auf die dort konsultierten Meta-Analysen zum Thema „Feedback“ siehe Schulmeister & Loviscach 2014: 128f.

Aktion in Erfahrung zu bringen ist.“ (Seumel 2015: 416) Im Zentrum der Auseinandersetzung steht daher das Verhältnis zwischen den Erfahrungen der Aufführenden im Vergleich zu den Erfahrungen der Betrachtenden, die jeweils auf individuelle Art in Resonanz zum künstlerischen Gegenstand bzw. zum künstlerischen Thema geraten. Im Idealfall durchlaufen alle Beteiligten eine Transformation, wobei gewohnte Wahrnehmungskategorien in Frage gestellt und erweitert werden können und ein Beitrag zur Prägung menschlicher Praktiken im Sinne Georg W. Bertrams geleistet werden kann (vgl. Bertram 2014: 171). Bertram zufolge bilden ästhetische Erfahrungen mithin den Grund dafür, dass die Auseinandersetzung mit Kunstwerken für Rezipierende wertvoll ist (vgl. Bertram 2014: 171). Durch Aktivitäten, die sich im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung mit Kunstwerken ereignen, lassen sich Rezipierende in ihren Praktiken verändern – sie „gehen also die Möglichkeit ein, als die Subjekte verändert zu werden, die sie sind.“ (Bertram 2014: 175).

Ob und wie ästhetische Erfahrungen sich ereignen und wodurch sie ausgelöst werden, stellt nach wie vor eines der ungeklärten Phänomene der Wissenschaft und Philosophie dar. Allgemein lassen sich ästhetische Erfahrungen nach Gumbrecht als eine Art „Versunkenheit in fokussierte Intensität“<sup>18</sup> bezeichnet, die einen manchmal auch unvermittelt und überraschend ereilt und sich in anderen Fällen trotz günstiger Bedingungen nicht einzustellen vermag. Ob sich ästhetische Erfahrungen ereignen, stellt jedoch kein hinreichendes Qualitätsmerkmal einer künstlerischen Aktion dar, da sich solche Erfahrungen auch jenseits von Kunst in den kunstfernen Bereichen wie etwa der Natur ereignen können. Aus diesem Grund müssen auch jene Qualitätskriterien, die wertendem Feedback im Rahmen ästhetischer Bildungsprozesse zugrunde liegen, situationsbedingt ausgewählt werden: „Das sich verändernde Bild im Verlauf der Zeit, die Vielsinnlichkeit und Multimedialität des Ereignisses, die Körperlichkeit und Emotionalität des/der Agierenden, die Handlung als Sinntäger, die Einmaligkeit der Live-Performance – diese und andere Komponenten sind auch im rezeptionsstrategischen Sinne zu bedenken und bei der Auswahl entsprechender Methoden sensibel zu berücksichtigen.“ (Seumel 2015: 437) Auch das Sprechen über Kunst stellt an sich eine Herausforderung dar, da ein Spagat zwischen objektiven Beobachtungen und subjektiven Assoziationen bzw. emotionalen Reaktionen geleistet werden muss, wobei diese beiden „Spielarten“ von Sprache sinnvoll in einen konstruktiven Austausch mit anderen GesprächsteilnehmerInnen eingebracht werden müssen (vgl. Seumel 2015: 441). Ines Seumel schlägt unter anderem folgenden Dreischritt vor, der beispielsweise zunächst in Partnerarbeit und danach im Plenum durchgeführt werden kann (siehe Seumel 2015: 441):<sup>19</sup>

1. Was ist passiert? (Tatsachen, Abfolge, Räume, Zeit, Material, Personen, Handlungen, Elemente etc.)
2. Wie hat es gewirkt? (emotionale Reaktionen)

---

<sup>18</sup> Pablo Morales, zitiert nach Gumbrecht 2003: 124.

<sup>19</sup> Siehe für einen ausführlichen Kriterienkatalog auch Seumel 2015: 501f.

3. Womit hat es zu tun? (Warum es auf diese Weise gewirkt hat, subjektive Assoziationen, Bezüge, Vermutungen, Andeutungen)

Auch im Rahmen von Feedbacksituationen tritt der Lehrer / die Lehrerin in ihrer Rolle als lehrende Person zurück: „Wenn das Prinzip des lehrenden Gebens und lernenden Aufnehmens von Wissen bei der Rezeption von Kunst durchbrochen und auch umgekehrt wird, stellen nicht Lehrende Fragen und Lernende antworten, sondern das ‚Fragen fragen‘ wird als eigentliche Rezeptionsmethode kultiviert.“ (Seumel 2015: 450)

## **8. Kunst – Verantwortung – Freiheit**

Der vorstehend genannte Grundsatz entspricht auch dem Wesen der zeitgenössischen Kunst, die weniger Antworten geben, sondern vielmehr Fragen aufwerfen, Impulse setzen und das Publikum herausfordern möchte. Auf diese Weise werden Energien erzeugt, welche neugierig machen, Reflexionen anstoßen und jeden Wahrnehmenden dazu einladen, sich selbst in seinem Denken und Fühlen wahrzunehmen und gewohnte Denkstrukturen in Frage zu stellen. Letztendlich schult ein Austausch über Qualitätskriterien sowie die Gesamtwirkung einzelner Wirkungsfacetten auch die Kompetenz der Lernenden, Begriffe, wie „schön“, „ästhetisch“, „gut“ und „erfolgreich“ nicht unreflektiert gleichzusetzen, sondern sich ästhetische Qualitäten auf tieferen Reflexionsebenen bewusst zu machen. Auf diese Weise kann eine Auseinandersetzung mit Kunst und ästhetischen Bildungsprozessen auch einen Beitrag zu den zentralen Prinzipien von Nachhaltigkeit leisten, die ebenso ein Infrage-Stellen gewohnter Mechanismen, Offenheit und insbesondere die Übernahme von Verantwortung für Gesellschaft und Umwelt erfordert. Indem Kunst das Gewöhnliche auffällig werden lässt, evoziert sie eine Suche nach Wegen der Neu- und Umorientierung bis hin zu Destabilisierungs- und Transformationsprozessen, welche Orientierungspunkte sozialen Handelns und Verhaltens herausfordert, Sicherheiten erudiert, Welt-, Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Regeln und Normen kritisch hinterfragt und neu etabliert. Kunst, Freiheit und Verantwortung sind darum eng aufeinander bezogen, was der Komponist Hans-Joachim Hespos folgendermaßen beschreibt: Ihm zufolge arbeiten Künstler

„im absolut verbotsfreien Raum. Unser ‚Material‘ sind Freiheiten. Nur – und das ist offenbar völlig in Vergessenheit geraten – jedes Maß an Freiheit muss gepaart sein mit einem gleichen Maß an Verantwortung. Verantwortung hat der tragende Schatten von Freiheit zu sein. Auch unser Leben als begnadeter homo sapiens: Wenn es denn einen Sinn macht, dann ganz sicherlich den, vor allem Verantwortlichkeit zu praktizieren“ (Hespos im Gespräch mit Nonnenmann 2018: 46).

### **Literatur:**

Aretz, Hans-Juergen (2020): After Humboldt? Hochschule und Service Learning. In: Rosenkranz, Doris; Roderus, Silvia; Oberbeck, Niels (Hrsg.): Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele (S. 16-42). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.



- Bertram, Georg W. (2014): Kunst. Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (2016): Das Handbuch der Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Dallmer, Jochen (2020): Glück und Nachhaltigkeit. Subjektives Wohlbefinden als Leitmotiv für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld: transcript.
- Früchtl, Josef & Zimmermann, Jörg (2001): Ästhetik der Inszenierung. Dimensionen eines gesellschaftlichen, individuellen und kulturellen Phänomens. In: dies. (Hrsg.): Ästhetik der Inszenierung (S. 9-47). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gläser-Zikuda, Michaela & Hascher, Tina (Hrsg.) (2007): Lernprozesse Dokumentieren, Reflektieren und Beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (2010): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Hattie, John (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York: Routledge.
- Herold, Cindy & Herold, Martin (2011): Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf. Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebungen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hubrich, Sara (2017): Creative Embodiment als erweiterte Interpretation von Musik. Theoretische Rahmungen und Beispiel aus einem Practice-as-Research Projekt. In: Oberhaus, Lars & Stange, Christoph (Hrsg.): Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik (S. 245-267). Bielefeld: transcript.
- Kenner, Steve & Lange, Dirk (2018): Einführung Citizenship Education. In: Dies. (Hrsg.): Citizenship Education, Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung (S. 9-14). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Klopsch, Britta & Sliwka, Anne (2018): Jugend – Engagement – Schule: ein Mehrgewinnerspiel? In: Fricke, Michael; Kuld, Lothar; Sliwka, Anne (Hrsg.): Konzepte sozialer Bildung an der Schule, Compassion – Diakonisches Lernen – Service Learning (S. 139-158). Münster: Waxmann.
- Klopsch, Britta & Sliwka, Anne (2020): Service Learning als Beitrag zur Demokratiebildung. In: Rosenkranz, Doris; Roderus, Silvia; Oberbeck, Niels (Hrsg.): Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele (S. 57-60). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Konrad, Klaus & Traub, Silke (2017): Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Neckel, Sieghard (2018): Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit, Soziologische Perspektiven. In: Ders. et al. (Hrsg.): Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit (S. 11-23). Bielefeld: transcript.
- Oberhaus, Lars (2006): Musik als Vollzug von Leiblichkeit. Zur phänomenologischen Analyse von Leiblichkeit in musikpädagogischer Absicht. Detmold: Die blaue Eule.
- KMK und BMZ (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) 2004-2015. Zusammengefasst und bearbeitet von Schreiber, Jörg-Robert & Siege, Hannes. Bonn: Engagement Global gGmbH.
- Penzel, Joachim (2010): Gestalten als ganzheitliche Bildung, Perspektiven einer integralen methodologischen Pluralität eines neuen Unterrichtsfachs. In: Ders. & Meinel, Frithjof

- (Hrsg.): Gestalten und Bilden. Methodendiskurs als Impuls für den Unterricht (S. 17-35). München: kopaed.
- Penzel, Joachim (Hg.) (2019): Kunstpädagogik und Ökologie, Methodik, Curriculum, Unterrichtspraxis. München: kopaed.
- Pfeiffer, Malte (2012): Performativität und kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung (S. 211-216). München: kopaed.
- Pufé, Iris (2017): Nachhaltigkeit. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Rittelmeyer, Christian (2014): Aisthesis. Zur Bedeutung von Körper-Resonanzen für die ästhetische Bildung. München: kopaed.
- Rosenkranz, Doris; Roderus, Silvia; Oberbeck, Niels (Hrsg.) (2020): Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rüdiger, Wolfgang (2018): Körperlichkeit als Grunddimension des Musikkernens. Begründungen und Beispiele. In: Wilfried, Gruhn & Rübke, Peter (Hrsg.): Musikkern (S. 130-154). Innsbruck/ Esslingen/Bern-Belp: Helbling.
- Schmitt, Arbogast (2010): Was hat das Gute mit der Politik zu tun? Über die Verbindung von individuellem Glück mit dem Wohl aller in griechischer Philosophie und Literatur. In: Lotz, Mathias; van der Minde, Matthias; Weidmann, Dirk (Hrsg.): Von Platon bis zur Global Governance. Entwürfe für menschliches Zusammenleben (S. 27-36). Marburg: Tectum Verlag.
- Schulmeister, Rolf & Loviscach, Jörn (2014): Kritische Anmerkungen zur Studie ‚Lernen sichtbar machen‘ (Visible Learning) von John Hattie. In: Seminar 2, S. 121–130.
- Seumel, Ines (2015): Performative Kreativität. Anregen – Fördern – Bewerten. München: kopaed.
- Weidmann, Dirk (2018): Das *Scrambled Classroom*-Konzept im Kontext der Implementierung des KMK-Strategiepapieres *Bildung in der digitalen Welt*. In: Engel, Olga & Knaus, Thomas (Hrsg.): *Spannungen und Potentiale. Digitaler Wandel in Bildungseinrichtungen* [= fraMediale Band 6] (S. 211-228). München: kopaed.
- Wiegand, Timo (2018): Zertifizierung und Prämierung, Klassifikationen von Nachhaltigkeit“. In: Neckel, Sieghard et al. (Hrsg.): Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit (S. 41-58). Bielefeld: transcript.
- Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven (7-41). Weinheim und Basel: Beltz.

### Online:

- Baumgartner, Peter (2012): Eine Taxonomie für E-Portfolios - Teil II des BMWF-Abschlussberichts „E-Portfolio an Hochschulen“: GZ 51.700/0064-VII/10/2006, Forschungsbericht. Krems: Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien, Donau Universität Krems. Verfügbar unter: [https://portfolio.peter-baumgartner.net/files/pdf/2012/Baumgartner\\_2012\\_Eine%20Taxonomie%20fuer%20E-Portfolios.pdf](https://portfolio.peter-baumgartner.net/files/pdf/2012/Baumgartner_2012_Eine%20Taxonomie%20fuer%20E-Portfolios.pdf), letzter Zugriff: 1.9.2020.
- Hornung-Prähauser, Veronika; Geser, Guntram; Hilzensauer, Wolf; Schaffert; Sandra (2007): Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen. Studie der Salzburg Research Forschungsgesellschaft im Auftrag des Forum Neue Medien in der Lehre Austria. fnm-austria. Verfügbar unter:

- <https://www.yumpu.com/de/document/read/32927444/didaktische-organisatorische-und-technologische-grundlagen-von->, letzter Zugriff: 1.9.2020.
- Lüneburg, Barbara (2018): transcoding. Verfügbar unter: <http://transcoding.info>, letzter Zugriff: 1.9.2020.
- Reinhard, Sibylle (2004): Demokratie-Kompetenzen. Berlin: BLK. Verfügbar unter: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/163/pdf/Reinhardt.pdf>, letzter Zugriff: 1.9.2020.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (2008): Sonderpädagogische Förderung in den Berliner Schulen. Teil 4: Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Verfügbar unter: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/sonderpaedagogische\\_Foerderung\\_und\\_gemeinsamer\\_Unterricht/HR\\_EmSoz-1.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/sonderpaedagogische_Foerderung_und_gemeinsamer_Unterricht/HR_EmSoz-1.pdf), letzter Zugriff: 1.9.2020.
- Sustainable Development Goals des UN (2015): Verfügbar unter: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>, letzter Zugriff: 1.9.2020.
- deutsche Übersetzung des BMZ. Verfügbar unter: [http://www.bmz.de/de/themen/2030\\_agenda/17\\_ziele/ziel\\_004\\_bildung/index.html](http://www.bmz.de/de/themen/2030_agenda/17_ziele/ziel_004_bildung/index.html), letzter Zugriff: 1.9.2020.

# Die Methode des Audiostatements im Kontext Service-Learning – eine Möglichkeit zur prozesshaften Erhebung von Projekterfahrungen und inklusiven Orientierungen

*Kevin Sennhenn, Christina Heise & Friederike Heinzl*

## Abstract

*Im Kontext zweier Patenschaftsprojekte in der Kasseler Lehrer\*innenbildung wurde die innovative Methode des Audiostatements als Erhebungsinstrument entwickelt und erprobt. Zunächst eingesetzt mit dem Ziel die prozesshafte Entwicklung der Studierenden nachzuzeichnen, verweist die Auswertung der Audiostatements auf deren Potential hinsichtlich verschiedener wissenschaftlicher Erkenntnisinteressen. Es zeigt sich zudem, dass die Anfertigung der Audiostatements den Studierenden eine zusätzliche, neue Möglichkeit zur Reflexion von Projekterfahrungen bietet. Durch Audiostatements können Reflexionen angeregt werden, die nicht nur ein Qualitätskriterium von Service Learning Angeboten sind, sondern als zentrale Kompetenz in der Diskussion um die Professionalisierung von Lehrer\*innen verhandelt werden.*

*Schlüsselwörter: Service Learning, Patenschaftsprojekte, qualitative Forschung, Audiostatement, Lehrer\*innenbildung, Reflexion*

## 1. Einleitung

Im Zuge der Verpflichtung Deutschlands zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems steht auch die universitäre Lehrer\*innenbildung vor der Aufgabe Studierende besser auf ein solches Schulsystem vorzubereiten. Eine Möglichkeit hierzu bieten Service Learning Projekte (Baltes, Hofer & Sliwka, 2007; Reinders, 2016). In dieser Lehr-Lernform werden im Unterricht oder im universitären Seminar vermittelte Theorien mit praktischem zivilgesellschaftlichem Engagement verknüpft (Reinders, 2016).

Seit 2015 werden im Rahmen des PRONET<sup>20</sup> Teilprojektes „Inklusive Lehrer\*innenbildung durch Service Learning: Patenschaftsprojekte als Veranlassung zur Reflexion und Kooperation“<sup>21</sup> die beiden als Service Learning umgesetzten Patenschaftsprojekte *Kultur-Kids-*

---

<sup>20</sup> PRONET steht für „Professionalisierung durch Vernetzung“, das Großkonzept der Universität Kassel im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung.

<sup>21</sup> Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen **01JA1805** gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei dem Autor sowie den Autorinnen.

*Nordstadt (KKN)* und *Projekt K – Kasseler Schülerhilfeprojekt (K)* evaluiert<sup>22</sup> (Heise, 2019; Heise & Heinzel, 2020). In diesem Kontext zielt das Teilprojekt auf die Stärkung der inklusiven Orientierungen der Studierenden, was durch Reflexion in verschiedenen Formaten und durch Kooperationserfahrungen gelingen soll.

In der Begleitforschung der Patenschaftsprojekte wurde als Instrument der Datenerhebung die Methode des leitfadengestützten Selbstinterviews entwickelt, bezeichnet als „Audiostatement“, welches im Fokus des folgenden Beitrags steht.

Die Studierenden wurden im Verlauf der einjährigen Patenschaften mehrfach aufgefordert, vorgegebene Fragen im Selbstinterview zu beantworten, wobei sie diese Antworten (Statements) aufgenommen und als Audiodatei eingereicht haben. Der innovative Charakter der Methode des Audiostatements zeigt sich hier im spezifischen Setting der Befragungssituation, die an den Versand von *Sprachnachrichten* angelehnt ist.

Die sequenzanalytische Auswertung der transkribierten Audiostatements zielt im Kontext der Kasseler Patenschaftsprojekte auf die Erschließung handlungsleitender Wissensbestände und auf die habituellen Orientierungen der Studierenden (Nohl, 2017; Kramer, 2017) sowie auf Einsichten in die Projekterfahrungen. Dabei wird der Frage nachgegangen, ob die auf Qualitätsstandards des Service Learning aufbauende Gestaltung der Lernumgebung, also die Kombination von Theorie und praktischem gesellschaftlichen Engagement verbunden mit Angeboten zur Reflexion, eine inklusive Orientierung bei den Studierenden fördern kann (Heise, 2019; Heise & Heinzel, 2020). Diese Orientierung wird fokussiert, da sie als entscheidend für das spätere Handeln der Studierenden als Lehrkräfte und somit grundlegend für die Umsetzung der schulischen Inklusion angesehen wird (Lelgemann, Lübbecke, Singer & Walter-Klose, 2012).

Im Beitrag wird zunächst kurz der Bezug der beiden Patenschaftsprojekte zum Konzept des Service Learning und das Ziel der Förderung einer inklusiven Orientierung dargestellt. Anschließend wird der methodische Bezugsrahmen verdeutlicht, um daran anknüpfend auf erste Forschungserfahrungen mit der Methode des Audiostatements einzugehen. In der abschließenden Diskussion der Methode werden Vor- und Nachteile genannt sowie ein Ausblick auf mögliche weiterführende Untersuchungen gegeben.

## **2. Patenschaftsprojekte im Kontext von Service Learning mit dem Ziel der Förderung von inklusiven Orientierungen**

Im Rahmen der zweisemestrigen Patenschaftsprojekte übernehmen Studierende des Lehramts für die Dauer von 10 Monaten eine Patenschaft für ein Kind und treffen dieses wöchentlich zu gemeinsamen Unternehmungen. Durch dieses Handeln in der Praxis erhalten die Studierenden neue Einblicke in die Lebenswelt von Kindern und sollen für die Diversität dieser Lebenswelten

---

<sup>22</sup> Das Patenschaftsprojekt *Projekt K* besteht seit 27 Jahren und das Projekt *Kultur Kids Nordstadt* seit 12 Jahren an der Universität Kassel (Universität Kassel, 2020; Heinzel, Garlichs & Pietsch, 2007).

und ungleiche Bedingungen des Aufwachsens sensibilisiert werden. Zudem werden die Studierenden durch die Universität im wöchentlichen Wechsel durch eine Supervisions-sitzung und ein wissenschaftliches Seminar begleitet. Neben diesen Angeboten zur Verbindung von Theorie und Praxis können die Studierenden vielfältige Kooperationserfahrungen sammeln und erhalten verschiedene Angebote zur Reflexion. Dazu gehören auch die Audiostatements.

Die Projekte sind als Service Learning Angebote konzipiert. Service Learning beinhaltet Theorie- und Praxisangebote; hinzu kommt die Forderung nach der Einbettung von Reflexionsmöglichkeiten für die Teilnehmenden (Seifert, Zentner & Nagy, 2012; Reinders, 2016). In diversen Studien bzw. Metastudien zeigte sich, dass die Durchführungsqualität und die Einhaltung von Qualitätsstandards eine positive Wirkung bei den Teilnehmenden fördert (Aktive Bürgerschaft e.V., 2013; Reinders, 2016). Für den deutschsprachigen Raum haben Seifert, Zentner und Nagy (2012) aufbauend aus Ergebnissen aus den USA sechs Qualitätsstandards für Service Learning entwickelt. Der Aufbau der Patenschaftsprojekte entspricht diesen Qualitätskriterien von Service Learning und verfolgt dabei bestimmte Lernziele wie die folgende Tabelle verdeutlicht.

<b>Qualitätskriterium</b>	<b>Umsetzung im Projekt</b>	<b>Lernziel</b>
<b>Realer Bedarf des Projektes</b>	Studierende bilden Patenschaften mit Grundschulkindern mit Migrationshintergrund aus einem sozial benachteiligten Stadtteil oder mit Grundschulkindern in einer „besonderen Lebenslage“ die einen Förder- und/oder Unterstützungsbedarf besitzen.	Die Studierenden erhalten <i>praktische</i> Einblicke in die Diversität kindlicher Lebenswelten und werden dadurch auch für Chancen- und Bildungsungleichheiten sensibilisiert.
<b>Curriculare Einbettung des Projektes</b>	Die Patenschaftsprojekte sind im Kernstudium des Kasseler Lehramtsstudiums verankert. Mit der Teilnahme schließen die Studierenden ein komplettes Modul ab.	<i>Theoretische</i> Auseinandersetzung mit z.B. Inklusion und Chancengleichheit, Heterogenitätsdimensionen, Migration, Gender, Hintergründe (schulischer) Inklusion oder Kooperation.
<b>Reflexion der Teilnehmenden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Studierenden führen während der Patenschaft ein ethnographisches Feldtagebuch zu dem Reflexionen gehören.</li> <li>- Die systemische Supervision bietet verschiedene Reflexionsmöglichkeiten.</li> <li>- Reflexion ist Thema einer Seminarsitzung</li> <li>- Der abschließend zu verfassende Fallbericht</li> </ul>	Die Studierenden sollen durch die Verknüpfung ihrer Erfahrungen mit theoretischen Inhalten zu biographischen, strukturellen und theoretischen Reflexionen angeregt werden. Durch die Reflexionsanlässe (u.a. Audiostatements) sollen die Studierenden z.B. für soziale und strukturelle Ungleichheiten sensibilisiert werden. Auch die eigene Standortgebundenheit und die

	erfordert und dokumentiert Reflexionen.	daran gebundenen Konstruktionen von Normalität sowie eigene Bewertungs- und Zuschreibungsprozesse und deren Konstruktionen sollen bewusst gemacht werden.
<b>Partizipation der Teilnehmenden</b>	Selbstständige Organisation der Patenschafts- und Gruppentreffen sowie eines Abschlussfestes. Auch für ihre Fallstudie wählen die Studierenden eigenständig thematische Schwerpunkte.	Stärkung der Organisations- und Kooperationsfähigkeit.
<b>Kooperation außerhalb der Universität</b>	Beide Projekte haben feste Kooperationen mit verschiedenen Kasseler Schulen sowie Beratungs- und Förderzentren. Diese Partner*innen vermitteln die Kinder an die Projekte und kooperieren im Verlauf der Patenschaften mit den Studierenden. Darüber hinaus kooperieren die Studierenden in beiden Projekten ggf. mit weiteren Akteur*innen aus der jeweiligen Lebenswelt der Kinder (Eltern, Mitarbeitende des Jugendamtes, Logopäd*innen)	Erfahrungen mit multiprofessioneller Kooperation sammeln. Durch die verschiedenen Kooperationen soll auch eine Perspektiverweiterung auf das Patenkind möglich werden.
<b>Anerkennung &amp; Abschluss</b>	Neben dem formellen Abschluss eines bildungswissenschaftlichen Moduls, erhalten die Studierenden ein Zertifikat für die Teilnahme an den Patenschafts-projekten. Darüber hinaus würdigen die Kooperationspartner*innen die Studierenden für ihr Engagement.	Soziales Engagement „lohnt“ sich und wird gewürdigt.

Tabelle 1: Service Learning: Qualitätsstandards

Die Patenschaftsprojekte sollen bei den Studierenden positive Haltungen hinsichtlich Inklusion fördern. Die Wirkungen der praktischen Erfahrungen (hier das praktische Handeln in der Lebenswelt des Kindes) der Teilnehmenden von Service Learning Projekten, belegt die Studie *Einstellungsforschung zu Inklusion* (EFI) von Heyl, Trumpa, Janz und Seifried (2014), die nachweist, dass Lehrkräfte positiver gegenüber Inklusion eingestellt sind, wenn sie private oder berufliche Erfahrungen mit Inklusion gesammelt haben bzw. sammeln. Neben der Stärkung einer positiven Haltung gegenüber Inklusion können die in Service Learning Projekten stattfindenden persönlichen Kontakte zu Personengruppen, zu denen die Teilnehmenden

ansonsten keinen Zugang haben, Vorurteile abbauen und Stereotype hinterfragen (Allport, 1954; Pettigrew, 1998; Pettigrew & Tropp, 2006; Reinders, 2016). Insgesamt weisen die Beobachtungen in den Kasseler Patenschaftsprojekten darauf hin, dass die Studierenden für die individuellen Lebenslagen ihrer Patenkinder sensibilisiert werden und im Verlauf der Patenschaften oftmals eine Haltung einnehmen, in der die zu Beginn des Projektes an einer angenommenen „Normalität“ orientierte Defizitperspektive gegenüber dem Kind relativiert wird und einer Sichtweise weicht, in der das Kind in seiner Einzigartigkeit mehr anerkannt und eine Benachteiligung der Kinder eher mit gesellschaftlichen oder auch schulischen Strukturen begründet wird (Heise, 2019; Heise & Heinzl, 2020).

In Bezug auf den von Reinders (2016) in seinem Review verschiedener Meta-Studien zum Thema Service Learning beschriebenen Abbau von Vorurteilen oder Stereotypen finden sich auch in den Auswertungen der Audiostements und Abschlussarbeiten der Lehramtsstudierenden, welche sich in den Patenschaftsprojekten engagiert haben, Hinweise darauf, dass die Studierenden über eigene Vorurteile nachdenken, Erwartungen hinsichtlich der Patenschaften überdenken und Erfahrungen mit den Kindern zur Korrektur ihrer vorherigen Annahmen heranziehen.

Hinzu kommt die Erfahrung aus der Zusammenarbeit mit verschiedenen anderen Akteur\*innen aus der Lebenswelt der Kinder und den Kooperationspartner\*innen der Projekte. Diese Kooperationen sollen den Studierenden eine Perspektiverweiterung auf das Kind ermöglichen. Eine Review internationaler Studien wies schon im Jahr 2008 den positiven Einfluss von Kooperation auf die Umsetzung schulischer Inklusion nach. Dabei zeigten diese Untersuchungen, dass schulische multiprofessionelle Kooperation den Umgang mit Schüler\*innen mit besonderen Förderbedarf positiv hinsichtlich ihrer Exklusion von allgemeiner Schulbildung beeinflusst (Thornberg, 2008). Hieran anknüpfend heben in Deutschland u.a. Vieluf (2017) sowie Lau & Boller (2014) in ihren Studien die multiprofessionelle Kooperation als einen wichtigen Faktor für eine gelingende Inklusion hervor. Insgesamt zeigt sich, dass die zentralen Elemente von Service Learning, wie das praktische Sammeln von Erfahrungen, die Aufforderung zur Reflexion und Kooperation sowie das fachliche Lernen, in diversen Studien als positive Prädiktoren für eine inklusive Haltung bei Lehramtsstudierenden oder Lehrkräften herausgestellt wurden (Heyl, Trumpp, Janz & Seifried, 2014; Lau & Boller, 2014; Thornberg, 2008; Reinders, 2016; Vieluf, 2017).

Somit bieten entsprechende Service Learning Projekte, wie die hier vorgestellten Patenschaftsprojekte *KKN* und *Projekt K*, gute Bedingungen, um eine inklusive Orientierung der Studierenden zu fördern. In den Patenschaftsprojekten zielt die Auswertung der Audiostements auf die Erfahrungen der Studierenden in den Patenschaften und damit verbunden auf ihre (sich entwickelnden) inklusiven sowie habituellen Orientierungen im Sinne eines modus operandi (Kramer, 2017) ab.



### 3. Der methodische Bezugsrahmen der Audiostatemts

Das Audiostatement kann als eine qualitative Erhebungsmethode definiert werden, die eine Nähe zum Forschungsansatz der Autoethnografie (Ellis, Adams & Bochner, 2010) aufweist. Dieser „bemüht [sich darum], persönliche Erfahrung (*auto*) zu beschreiben und systematisch zu analysieren (*grafie*), um kulturelle Erfahrung (*ethno*) zu verstehen“ (Ellis, Adams & Bochner, 2010, S. 345; Hervorh. im Original). Dabei spielt insbesondere die Reflexion der persönlichen Wissensbestände und der respektvolle Umgang gegenüber fremder Erfahrung eine wichtige Rolle (Ellis, Adams & Bochner, 2010), was gerade für Service Learning Projekte im Kontext von Inklusion von Bedeutung ist. Zur Analyse der eigenen Haltungen kann sich zudem auf den bestehenden Theorie- und Forschungsstand bezogen werden (Ellis, Adams & Bochner, 2010).

Eine weitere Methode, die sprachliche und inhaltliche Ähnlichkeiten zu der Methode des Audiostatemts aufweist, ist das Selbstinterview nach Adrian Baumgartner (2011), welches er zur strukturierten Selbstreflexion des eigenen Lehr-Lernverständnisses für Hochschuldozierende entwickelt hat. Bei dieser Methode handelt es sich „um einen inneren Dialog, der zum Zwecke der späteren Analyse zeitgleich schriftlich festgehalten wird“ (Baumgartner, 2011, S. 274). Dieser Dialog wird in den Audiostatemts mündlich als Audiodatei und nicht schriftlich festgehalten, was eine größere Selbstläufigkeit ermöglicht, da der Denk- und Redefluss nicht durch das Anfertigen von Notizen unterbrochen werden muss. Das Selbstinterview wird dabei in bestimmte Themenbereiche eingeteilt, die behandelt werden sollen (Baumgartner, 2011). Allerdings betont Baumgartner (2011), dass jene Themenbereiche selbststrukturiert werden, was im Rahmen des Audiostatemts nur in dem Sinne geschieht, dass die Teilnehmenden bei der Beantwortung der Fragen eigene Schwerpunkte setzen können. Das Audiostatement ermöglicht es in Anlehnung an das Selbstinterview, die eigenen Erfahrungen und das eigene Handeln aus „einer Aussenperspektive zu betrachten und dieses somit für sich selbst (und potentiell für andere) nachvollziehbar zu machen“ (Baumgartner, 2011, S. 275). Dabei kann, ähnlich wie bei einem narrativen Interview (Schütze, 1983; Küsters, 2006), ein Erzählpzwang entstehen, der dazu führt, dass die Teilnehmenden ihre Erfahrungen und Erzählungen sinnhaft bzw. logisch darstellen wollen und so Äußerungen während des Audiostatemts tätigen, die sonst im Verborgenen geblieben wären.

Für die Erhebung der Audiostatemts werden den Studierenden, angelehnt an ein offenes leitfadengestütztes Interview, vorstrukturierte Fragen gestellt, die aber als Textdokument übergeben werden. Diese sollen zwar die Vergleichbarkeit gewährleisten (Friebertshäuser & Langer, 2010), jedoch auch Erzählimpulse liefern, die zu einer selbstläufigen Darstellung oder Beschreibung der gemachten Erfahrungen, Wahrnehmungen und Einstellungen während des Service Learning Projektes anregen. Die Erzählimpulse sollen daher dem Kriterium der *Offenheit* entsprechen. Dies bedeutet in Anlehnung an Przyborski und Wohlrab-Sahr (2010), dass die Studierenden in die Lage versetzt werden sollen, die gemachten Erfahrungen in den

Audiostatemente aus ihrer Sicht zu beschreiben und hierzu auch Kontextwissen heranzuziehen. Für die Beantwortung der Leitfragen müssen sich die Interviewten selbst aufnehmen. Im Anschluss wird das Audiostatement an die Forschenden übermittelt.

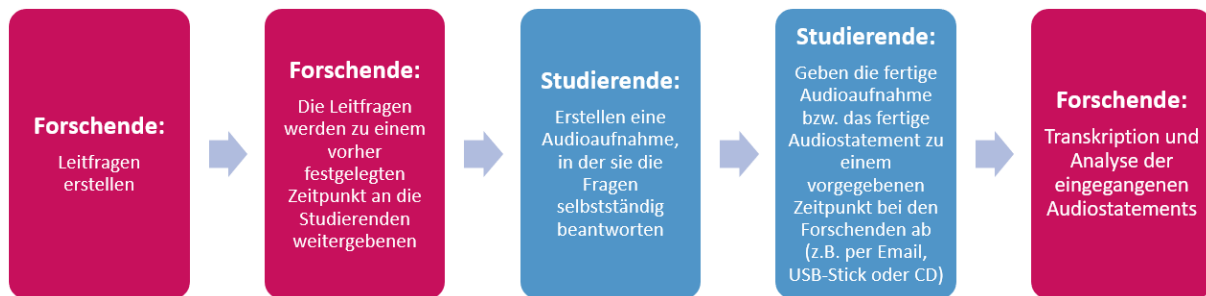


Abbildung 1: Ablaufschema: Erhebung eines Audiostatementes

Ihren innovativen Charakter erhält die Erhebungsmethode des Audiostatementes durch ihre Anlehnung an Sprachnachrichten. Sprachnachrichten oder sogenannte Push-to-talk-Nachrichten wurden 2013 erstmals im Messenger-Dienst *WhatsApp* eingeführt. Seitdem hat diese asynchrone Kommunikationsform verstärkt Einzug in die Lebenswirklichkeit junger Menschen erhalten (König & Hector, 2016). So zeigt die JIM Studie aus dem Jahr 2019, dass die 12- bis 19-jährigen im Schnitt 2,6 Sprachnachrichten pro Tag mit dem Messenger-Dienst *WhatsApp* aufnehmen (JIM, 2019). Damit kann angenommen werden, dass die Funktion der Sprachnachricht als selbstständige Audioaufnahme mit dem Smartphone, die mit anderen Personen in einem Chatverlauf geteilt wird (Ahrens, 2014), Schüler\*innen und Studierenden als der größten Zielgruppe von Service Learning Projekten bekannt ist und zu deren Alltagspraxis gehört.

Die dargestellte Methode des Audiostatementes kann somit als qualitative Forschungsmethode, als Evaluationsinstrument für Lernprozesse im Rahmen von Service Learning Projekten und gleichzeitig als Reflexionsveranlassung für die Teilnehmenden eines Service Learning Projekts genutzt werden. Hierbei sind die Ziele der Erhebung und Reflexion nicht trennscharf voneinander zu betrachten; so beinhaltet die Beantwortung der Leitfragen auch immer einen reflexiven Anteil. Die Audiostatemente entfalten dabei in der vorliegenden Untersuchung ihr größtes Potenzial in Hinblick auf die prozesshafte Entwicklung im Sinne einer Längsschnitts-Untersuchung.

#### 4. Das Audiostatemente in der Forschungspraxis

In dem vorliegenden Forschungsprojekt wurden zu drei Zeitpunkten (zu Beginn, zur Hälfte und nach Anfertigung der Fallstudie) Audiostatemente erhoben. Diese beinhalteten Leitfragen, die den Studierenden schriftlich ausgehändigt wurden mit der Aufforderung, diese Zuhause mit Hilfe eines Diktiergerätes oder der Aufnahmefunktion ihres Smartphones zu beantworten und im Anschluss an die forschenden Lehrenden zu übermitteln. Hierzu konnten die Studierenden die Audiodateien hochladen, per E-Mail an die Forschenden senden oder ihnen per USB-Stick zukommen lassen.

Die Studierenden beantworteten in jedem Audiostatement Fragen aus den in Tabelle 2 dargestellten Themenbereichen, die sich zum Teil in den darauffolgenden Audiostatements wiederholten. Diese sollten die Studierenden zur Dokumentation und Reflexion ihrer Patenschaft im Zeitverlauf anregen.

<b>Fragen Audiostatement 1</b>	<b>Fragen Audiostatement 1</b>	<b>Fragen Audiostatement 1</b>
Motivation zur Projektteilnahme	Schilderung der gemachten Erfahrungen	Schilderung der gemachten Erfahrungen
Wahrnehmung des Kindes: Erster Eindruck	Wahrnehmung des Kindes inkl. Selbstbezug zur eigenen Kindheit	Wahrnehmung des Kindes: Eigene Veränderungen auch in Bezug auf die Lebenswelt des Kindes
Erwartungen bezogen auf die Patenschaft, das Kind und sich selbst	Kooperationserfahrungen	Erwartungen – Realitätsabgleich: Welche haben sich erfüllt? Wo gab es Probleme?
Kooperationserfahrungen	Reflexion der Patenschaft, insb. Beziehungsverlauf	Kooperationserfahrungen
Einstellung zur Inklusion	Einstellung zur Inklusion	Reflexion der Patenschaft im Ganzen
Einschätzung des zukünftigen Nutzens der Projektteilnahme für den Beruf als Lehrkraft	Thema des Kindes: Begründung und Darstellung der Auswahl des Themas des Fallberichtes, das verschiedene Aspekte in den Fokus nehmen kann	Einstellung zur Inklusion
		Einschätzung des zukünftigen Nutzens der Projektteilnahme für den Beruf als Lehrkraft
		Einschätzung der Verknüpfung von Theorie und Praxis während des Projektes
		Reflexion der Reflexionsmöglichkeiten während des Projektes
		Einschätzung des eigenen Lernertrags durch das Projekt

Tabelle 2: Themenbereiche der erhobenen Audiostatements

Insgesamt liegen von 27 Studierenden jeweils drei Audiostatements vor, was einen Datenkorpus von 81 Audiostatements ergibt. Hinzu kommen noch elf weitere Audiostatements von denjenigen, die nicht zu allen Messzeitpunkten ein Audiostatement abgegeben haben<sup>23</sup>. Diese Audiostatements haben dabei eine durchschnittliche Länge von 22 Minuten (Min. = 4 Minuten / Max. = 120 Minuten). Hierbei steigert sich die durchschnittliche Länge der Audiostatements vom ersten bis zum dritten Messzeitpunkt kontinuierlich von 16 auf 38 Minuten. So weisen die Audiostatements zum dritten Messzeitpunkt mindestens 15 Minuten und längstens 120 Minuten auf. Die zeitliche Steigerung der durchschnittlichen Dauer der Audiostatements deutet darauf hin, dass die Studierenden im Verlauf der Patenschaften mehr zu erzählen hatten und zu längeren Narrationen und Reflexionen animiert wurden.

Auch inhaltlich zeigt sich, dass die Studierenden bei der Beantwortung der Leitfragen aus dem zweiten und dritten Audiostatement Rückbezüge zu vorherigen Audiostatements vornehmen

<sup>23</sup> Des Weiteren liegen von der aktuellen Kohorte aus dem WS19/20 & SoSe2020 bereits alle Audiostatements mit Ausnahme des Dritten vor. Diese werden aufgrund der im Frühjahr 2020 auftretenden COVID-19 Pandemie allerdings gesondert betrachtet, da diese nicht vergleichbar mit den vorherigen Kohorten sind.

(Heise & Heinzl, 2020). So betont z.B. Studentin S.<sup>24</sup> bei der Frage nach ihrer Einstellung zur Inklusion im dritten Audiostatement:

„Meine Einstellung zur Inklusion ist, glaube ich, tatsächlich ein wenig anders als beim ersten Audiostatement, weil ich den Begriff der Inklusion, glaube ich, mittlerweile ein bisschen anders betrachte. Ich hatte das tatsächlich beim ersten Audiostatement, wenn ich mich recht erinnere, eher darauf bezogen, auf die Diskussion von Förderschule, Regelschule, inwieweit kann man Kinder da gut in- zur Inklusion beitragen und inwieweit funktioniert das dann für alle Beteiligten“.

Die Antwort von S. deutet darauf hin, dass die theoretische Beschäftigung mit dem Thema Inklusion im Rahmen des Service Learning Projektes die Studierende zu Reflexionsprozessen anregen konnte.

Ein weiteres Beispiel für den Rückbezug auf vorherige Audiostatements zeigt sich im Fall von Studentin N.

„In meinem ersten Audiostatement habe ich erzählt, dass ich vermute, dass das Problem, dass ich, dass vielleicht sein könnte, dass sein Problem, was mir am Anfang genannt wurde, vielleicht nur in der Schule auftritt und nicht Zuhause. Das hat sich bewahrheitet und das habe ich auch im Laufe des Projektes feststellen können, was für mich auch eine, ja irgendwo eine Erleichterung war.“

Jene hier dargestellte negative Erwartungshaltung an das Kind, welche in einer Problemsuche bei dem Kind mündet, wird auch in der Analyse weiterer Audiostatements deutlich (Heise & Heinzl, 2020). Diese Erwartungshaltung liegt jedoch teilweise in der Anlage der vorgestellten Patenschaftsprojekte begründet, welche trotz ihrer guten Absichten, durch die Betonung der Patenkinder als „Kinder in besonderen Lebenslagen“ bzw. aus sozial benachteiligten Familien einen solchen Blickwinkel vorab eröffnen (Heise & Heinzl, 2020). Die bisherigen Ergebnisse zeigen aber auch, dass die Studierenden durch die praktischen Erfahrungen während der Projekte ihre Vorstellungen und Normalitätserwartungen reflektieren, was ein Umdenken ermöglicht (Heise & Heinzl, 2020).

So finden sich bei Studentin L. bei der Beantwortung einer Frage aus dem zweiten Audiostatement Rückbezüge zu dem vorherigen Audiostatement bzw. Rückbezüge zu vor gemachter Erfahrungen innerhalb des Projektes:

„ich glaube das war aber auch schon vor dem ersten Audiostatement, wenn ich mich nicht irre und vielleicht habe ich das da auch schon erzählt, also tut mir leid wenn ich mich jetzt wiederhole“

Interessant für die Methode des Audiostatements ist hierbei zudem, dass Studentin L. eine dritte Person anspricht, in dem sie sich für eine mögliche Wiederholung entschuldigt. Dies deutet

---

<sup>24</sup> Bei den hier dargestellten Namen handelt es sich um anonymisierte Fassungen der realen Namen. Zudem wurden Aufgrund der besseren Lesbarkeit die hier dargestellten Textauszüge aus den Audiostatements geglättet.

darauf hin, dass sie eine fiktive Interviewerin/einen fiktiven Interviewer bei ihren Antworten adressiert. Weiterhin zeigen die Analysen, dass sich die Studierenden zum Teil bei der Darstellung ihrer inklusiven Einstellung am sozial erwünschten Seminar- bzw. Felddiskurs orientieren (Heise, 2019).

Interessant ist, dass trotz des Leitfadens als Seminaufgabe keine „Leitfadenbürokratie“ (Hopf, 1978) entsteht, sondern die Studierenden als Konsequenz des narrativen Erzählzwangs Fragen vorgreifen oder nachtragen. So schiebt L. im ersten Audiostatement zur Frage zu den „Erwartungen und Wünschen bezogen auf die Patenschaft, das Kind und sich selbst“ noch eine kurze Ergänzung der Beantwortung der vorherigen Frage nach „dem ersten Eindruck des Patenkindes“ ein, um ihren eigenen Eindruck des Kindes zu relativieren:

„zu Frage zwei nochmal kurz: macht einen super Eindruck und dadurch, dass ich ihn nur drei Stunden sehe, kenne ich halt auch nur diese aufgeschlossene Seite und wie’s dann Zuhause vielleicht hinter verschlossenen Türen ist, das kann auch vielleicht nochmal eine ganz andere Seite sein“

Im folgenden Abschnitt werden nun noch einmal kompakt die Vor- und Nachteile aus den bisherigen Erfahrungen mit der Methode des Audiostatements dargestellt, bevor ein Ausblick auf den Nutzen jener Methode für die wissenschaftliche Betrachtung von Service Learning erfolgt.

## **5. Diskussion der Methode der Audiostatements**

In den letzten fünf Jahren, in denen die Methode des Audiostatements in den Patenschaftsprojekten entwickelt wurde und zur Anwendung kam, zeigten sich zahlreiche Vorteile, aber auch einige Herausforderungen, hinsichtlich des Einsatzes der Methode. Wie bereits dargestellt, ermöglicht die Methode des Audiostatements eine prozessbezogene Reflexion der Erfahrungen während des Service Learning, die mit der wissenschaftlichen Erhebung und Auswertung zur Begleitforschung sehr gut verknüpft werden kann. Die Anwendung des Audiostatements als Längsschnitterhebung bietet die Möglichkeit zur wiederholten Reflexion durch selbst- und rückbezügliches lautes Denken (Baumgartner, 2011; Heise & Heinzl, 2019) über einen längeren Zeitraum, wodurch Veränderungen der Haltungen und der Deutungsmuster der Teilnehmenden dokumentiert und analysiert werden können. Somit ist diese Form der Erhebung geeignet, Veränderungen von Haltungen in Bezug auf verschiedene Aspekte von Inklusion oder auch auf Normalitätserwartungen zu erfassen. Dabei bietet besonders die dargestellte Möglichkeit des Rückbezuges auf Beschreibungen, Argumentationen und Reflexionen aus vorherigen Audiostatements Erkenntnispotential. Auch die Möglichkeit, wie bei einem Selbstinterview nach Baumgartner (2011), eigene Schwerpunkte bei der Beantwortung der Leitfragen zu setzen, erweist sich als ein Vorteil der Audiostatements.

Weiterhin ermöglicht die Methode, in Anlehnung an Push-to-talk-Nachrichten aus Messenger-Diensten, den Vorzug einen Alltagsbezug im (Selbst-)Interview herzustellen. Dies kann für eine zwanglosere Atmosphäre während des Selbstinterviews sorgen, als dies in einem Interview zwischen Forscher\*in und Beforschten möglich ist. Einen positiven Effekt für die Analyse von Orientierungen hat zudem, was König und Hector (2016) für WhatsApp-Sprachnachrichten betonen: „Whats-App-Sprachnachrichten können als Bühne verstanden werden, auf der Szenen des Alltagserlebens für ein ausgewähltes Publikum aufgeführt werden“ (S. 14).<sup>25</sup> So orientieren sich die Studierenden bei ihren Audiostatements, trotz der Abwesenheit von Interviewenden, ebenfalls an einem *Publikum*. Hier kann sich ein bewusster Aushandlungsprozess im Sinne der Autoethnografie ergeben, welche einen respektvollen Umgang mit fremden Erfahrungen und Lebensweisen postuliert. Auch zeigt sich, dass bei der Beantwortung der offenen Fragen narrative Passagen entstehen, in denen Zugzwänge des Erzählens zum Tragen kommen.

Gleichzeitig kann aber durch die Ausrichtung auf ein *Publikum* eine Beeinflussung bei der Beantwortung der Fragen durch eine soziale Erwünschtheit nicht ausgeschlossen werden. Dies gilt letztlich jedoch gleichermaßen für alle Daten, die durch soziale Interaktionen (ob nun digital oder face to face) erhoben werden. Die Auseinandersetzung mit methodischen Fragen hinsichtlich der Beeinflussung der Antworten durch die fragende Person ist im Kontext der Audiostatements gleichermaßen notwendig wie auch bei anderen Methoden. Im Vergleich zu Face-to-Face-Interaktionen können sich die Studierenden auf Fragen vorbereiten oder Antworten wieder löschen, womit die Selbstläufigkeit gestört ist. Anders als bei schriftlichen Statements oder Tagebucheintragungen (z.B. im Rahmen einer Fallstudie) ist der Aufwand für die Studierenden bei der Neugestaltung der Antwort jedoch erheblich höher, da nicht einzelne Teile gelöscht werden können, sondern dann eine neue Aufnahme gemacht werden muss. Gerade bei sehr langen Statements scheint dies auf Grund des Aufwands eher unattraktiv. Bei der Analyse gilt es zu beachten, ob sich Hinweise darauf zeigen, dass die Teilnehmenden ihre Antworten schon vorgefertigt haben, um sie nur noch abzulesen. Solche Fälle können jedoch identifiziert werden, weil dann den Sprechakten immanente Denklaute oder Füllwörter, wie „äh“ und „ähm“ sowie Pausen zum Nachdenken fehlen.

Als ein weiterer Nachteil hat sich erwiesen, dass die Fragen der abwesenden Interviewenden zum Teil missverstanden werden oder für die Teilnehmenden keine Möglichkeiten bestehen bei Unklarheiten Nachfragen zu stellen. Deshalb sollten die Fragen nicht unnötig komplex sein und erzählgenerierend wirken. Neben jenen Effekten für die Teilnehmenden bietet die Methode des Audiostatements auch für die Forschenden den Nachteil, dass ein Einhaken oder die Verwendung von immanenten sowie examenten Nachfragen, wie dies ansonsten bei

---

<sup>25</sup> König & Hector (2016) orientieren sich dabei an Erving Goffman's *Theorie zur Theatralität der Alltagsinteraktion* (Goffmann, 2019)

Leitfadeninterviews oder narrativen Interviews üblich ist (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010; Schütze, 1983; Küsters, 2006), nicht möglich ist.

Letztlich fördert die Erhebungsmethode des Audiostatemts im Sinne der Autoethnografie forschendes Lernen (Bloh, Behrmann, Homt & Ophuysen, 2019; Straub, Plontke, Ruppe, Frey, Mehrabi & Ricken, 2020) und ist forschungsökonomisch effizient, da sie räumlich unabhängig von den Forschenden durchgeführt werden kann. Diese Möglichkeit ist auch vor dem aktuellen Hintergrund der COVID-19 Pandemie interessant, da so eine Erhebung ohne face to face Kontakt und unter Einhaltung der gültigen Hygienebestimmungen ermöglicht wird.

## **6. Ausblick: Audiostatemts im Kontext von Service Learning und als qualitative Erhebungsmethode**

Die hier dargestellte Methode des Audiostatemts kann als eine neue Möglichkeit zur Datengewinnung verstanden werden. Neben der Möglichkeit der Datengenerierung veranlassen Audiostatemts die Studierenden zur Selbstreflexion der eigenen Erfahrungen, Haltungen und Normalitätsvorstellungen; dabei können für die Forschenden Entwicklungen nachvollzogen werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass Reflexionen während des Audiostatemts sowohl initiiert als auch beobachtet werden können. Diese mündliche Form der Reflexion ergänzt die Erhebungen und Analysen der oftmals in Service Learning Projekten verwendeten schriftlichen Fallberichte/Lern-Tagebücher/Lern-Journale (Reinders, 2016; Inckemann, Frey, Lautenschlager, Prestel, de Boer, Peters & Koch, 2020). Insbesondere die Selbstläufigkeit durch das *Sprechen* bietet einen erheblichen Vorteil gegenüber Verfahren, in denen schriftliche Reflexionen ausgewertet werden.

Des Weiteren ist eine Längsschnittbetrachtung, wie in dem vorgestellten Forschungsprojekt, gerade für Service Learning Projekte interessant, um die Lernentwicklung der Teilnehmenden bzw. den Einfluss des Projektes auf die Bildungsprozesse der Teilnehmenden über den gesamten Projektverlauf nachzeichnen zu können. Dies kann neue Erkenntnisse über den Einfluss von Service Learning auf Studierende liefern, die sich aufgrund des Reflexionsanteils, der Rückbezüge zu vorherigen Audiostatemts sowie der Selbststrukturierung des Gesagten gegenüber einer quantitativen Fragebogenerhebung deutlich unterscheiden. Es ist sowohl möglich die Audiostatemts sequenzanalytisch in Bezug auf Strukturen, Orientierungen oder Praktiken zu rekonstruieren als auch inhaltsanalytisch zu vorher festgelegten Themenbereichen oder Kategorien auszuwerten (siehe zur Inhaltsanalyse Kuckartz, 2016 & Mayring, 2015). Eine quantitative Auswertung könnte zudem darauf abzielen, anhand von Audiostatemts zu dokumentieren, welche Merkmale (Geschlecht, Semesterzahl etc.) bei den Studierenden zu besonders intensiven Reflexionen oder positive Haltungen gegenüber Reflexionen führen.

Die hier dargestellten Erfahrungen aus den Patenschaftsprojekten KKN und Projekt K verweisen auf interessante Möglichkeiten der Methode der Audiostatemts und zeigen gleichzeitig erste Grenzen auf. Es wäre wünschenswert die Methode des Audiostatemts auch

in anderen Kontexten und mit anderen Erkenntnisinteressen einzusetzen und hinsichtlich ihres Nutzens zu analysieren. Der Einsatz der Methode ist dabei nicht auf die Evaluation von Service Learning Projekten begrenzt, sondern kann in verschiedene andere Forschungskontexte übertragen und dort erprobt werden. Eine Befragung der Studierenden hinsichtlich ihres Vorgehens bei der Aufnahme der Audiostatements und dessen Relevanz für die eigene Entwicklung könnte weiteren Aufschluss über den Nutzen der Methode geben und die methodische Diskussion weiter schärfen.

## Literatur:

- Ahrens, K. (2014). WhatsApp. Kommunikation 2.0. Eine qualitative Betrachtung der multimedialen Möglichkeiten. In König, K., & N. U. Bahlo (Hrsg.). SMS, WhatsApp & Co. Gattungsanalytische, kontrastive und variationslinguistische Perspektiven zur Analyse mobiler Kommunikation (S. 81-106). Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Aktive Bürgerschaft e.V. (Hrsg.). (2013). Wirkungsstudie Service Learning. Wie lassen sich Unterricht und Bürgerengagement verbinden?. Zentrale Ergebnisse aus sozialgenial-Schulprojekten und Handlungsempfehlungen. Berlin: Aktive Bürgerschaft e.V..
- Allport, G. W. (1954). The Nature of Prejudice. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Baltes, A. M., Hofer, M. & Sliwka, A. (2007) (Hrsg.). Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten. Weinheim & Basel: Beltz.
- Baumgartner, A. (2011). Ein Selbstinterview zur Reflexion des eigenen Lehr-Lern-Verständnisses. In: S. Wehr & T. Tribelhorn (Hrsg.): Bolognagerechte Hochschullehre (S. 273-290). Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Bloh, B., Behrmann, L., Homt, M. & van Ophuysen (2019). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Gestaltung und Erforschung des Praxissemesters. In Degeling, M., Franken, N., Freund, S., Greiten, S., Neuhaus, D. & Schellenbach-Zell, J. (Hrsg.). Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven (S. 135-148). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2010). Autoethnografie. In Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie (S. 345-357). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friebertshäuser, B. & Langer, A. (2010). Interviewformen und Interviewpraxis. In Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (3., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 437-456). Weinheim & München: Juventa.
- Goffman, Erving (2019). Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag (18. Auflage). München: Piper.
- Heinzl, F., Garlichs, A. & Pietsch, S. (Hrsg.). (2007). Lernbegleitung und Patenschaften. Reflexive Fallarbeit in der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Heise, C. (2019). Patenschaftsprojekte als Beitrag zu einer inklusiven Lehrer\*innenbildung. In Skorsetz, N., Bonanati, M. & Kucharz, D. (Hrsg.). Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule (S. 272-276). Wiesbaden: Springer VS.
- Heise, C. & Heinzl, F. (2020). Patenschaftsprojekte in der Lehrer\*innenbildung – Fallarbeit im Spannungsfeld von inklusivem Anspruch und exkludierender Praxis. In M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer, Anna, K. Rabenstein (Hrsg.). Kasuistik –



- Lehrer\_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen (231-244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heyl, V., Trumpp, S., Janz, F. & Seifried, S. (2014). Inklusion beginnt im Kopf?. Einstellungsforschung zur Inklusion (EFI). In Schuppener, S., Bernhardt, N., Hauser, M. & Poppe, F. (Hrsg.). Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik (S. 39-47). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hopf, C. (1978). Die Pseudo-Exploration. Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In ZfS, 7 (2): 97-115.
- Inckemann, E., Frey, A., Lautenschlager, A., Prestel, C., de Boer, H., Peters, A. & Koch, K. (2020). Umgang mit Diversität. Der Beitrag von Mentoring- und Lernpatenprojekten für Professionalisierung und Praxiserfahrungen angehender Lehrkräfte. In Skorsetz, N., Bonanati, M. & Kucharz, D. (Hrsg.). Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule (S. 298-309). Wiesbaden: Springer VS.
- JIM-Studie (2019): Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest (Hrsg.): Abgerufen von [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM\\_2019.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf)
- Kuckartz, U. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (3., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- König, K. & Hector, T. H. (2016). Zur Theatralität von WhatsApp-Sprachnachrichten. Nutzungskontexte von Audio-Postings in der mobilen Messenger-Kommunikation. In Networx, Nr. 79. Abgerufen von <http://www.mediensprache.net/networx/networx-79.pdf>
- Kramer, R.-T. (2017). Sequenzanalytische Habitusrekonstruktion. Methodologische Überlegungen zu einer neuen Methode der Habitushermeneutik. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.). Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugänge und Methoden (243-267). Wiesbaden: Springer VS.
- Küstner, I. (2006). Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lau, R. & Boller, S. (2014): Auf dem Weg zu einer inklusiven Sekundarstufe II. erste Ergebnisse eines Praxisforschungsprojekts. Schulpädagogik heute, 5(10), 1-20.
- Lelgemann, R., Lübbecke, J., Singer, P. & Walter-Klose, C. (2012). Forschungsprojekt: Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. Zusammenfassung und Empfehlungen. Abgerufen von [www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Zusammenfassung\\_Forschungsprojekt\\_schulische\\_Inklusion.pdf](http://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040400/downloads/Forschung/Zusammenfassung_Forschungsprojekt_schulische_Inklusion.pdf)
- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Nohl, A.-M. (2017). Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis (5. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. In Annual Review of Psychology, 49, 65-85.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. Journal of Personality and Social Psychology, 90(5), 751-783.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (3., korrigierte Auflage). München: Oldenbourg.
- Reinders, H. (2016). Service Learning. Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13 (3) 283–293.
- Seifert, A., Zentner, S. & Nagy, F. (2012). Praxisbuch Service-Learning. ‚Lernen durch Engagement‘ an Schulen. Weinheim: Beltz.
- Skorsetz, N., Bonanati, M. & Kucharz, D. (Hrsg.) (2020). Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.
- Straub, J., Plontke, S., Ruppe, P. S., Frey, B., Mehrabi, F. & Ricken, J. (Hrsg.) (2020). Forschendes Lernen an Universitäten. Prinzipien, Methoden, Best-Practices an der Ruhr-Universität Bochum. Wiesbaden: Springer VS.
- Thornberg, R. (2008). Multi-professional Prereferral and School-Based Health-Care Teams. A Research Review (FOG-report no 62). Linköping University Abgerufen von <https://pdfs.semanticscholar.org/1e16/11cc6a4d20f95c0419345ebaca17e32ca43b.pdf>
- Universität Kassel. (2020). Inklusive Lehrer\*innenbildung durch Service Learning. Patenschaftsprojekte als Veranlassung zur Reflexion und Kooperation – Ein PRONET<sup>2</sup> - Teilprojekt. Abgerufen von <https://www.uni-kassel.de/fb01/institute/erziehungswissenschaft/fachgebiete/fb-grundschulpaedagogik/grundschulpaedagogik/projekte-pronet/startseite.html>
- Vieluf, U. (2017). Inklusion am Beispiel der Berliner Gemeinschaftsschulen. Empirische Befunde zur Kompetenzentwicklung unter den Rahmenbedingungen längeren Lernens. In Textor, A., Grüter, S., Schiermeyer-Reichl, I. & Streese, B. (Hrsg.). Leistung Inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung (S. 28-38). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

### **AutorenInnenprofile**

Fredericke **Dopheide**, Dr., hat das Projekt "Balu und Du" an der Universität Paderborn im Zeitraum April 2015-November 2020 als Wissenschaftliche Mitarbeiterin koordiniert und ist nun als Lehramtsanwärterin mit den Fächern Englisch und Pädagogik im Schuldienst tätig. Ihre Dissertation fokussiert die Kompetenzentwicklung Studierender durch ihre Teilnahme an Service-Learning-Projekten am Beispiel der Projekte "Balu und Du" und "Offenes Ohr".

Christine **Freitag**, Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Paderborn und dort für die im Beitrag dargestellten Projekte und die begleitende Forschung verantwortlich. Neben der historisch-systematischen und vergleichenden Bildungsforschung ist die in diesem Beitrag präsentierte pädagogische Praxisforschung eines ihrer Arbeitsgebiete.

Karl-Heinz **Gerholz**, Dr., ist Professor für Wirtschaftspädagogik an der Universität Bamberg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Service Learning in der LehrerInnenbildung und Civic Engagement an Hochschulen, Digitale Didaktik in beruflichen Bildungsprozessen sowie Educational Management. Er ist Mitglied des Vorstandes im Hochschulnetzwerk ‚Bildung durch Verantwortung‘ und Sprecher der AG Forschung im Netzwerk.

Carmen **Heckmann**, Dr., ist stellv. Leiterin des Interdisziplinären Kolleg Hochschuldidaktik der Goethe-Universität Frankfurt. Sie beschäftigt sich wissenschaftlich und in der Lehre mit der Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden und Lehr-Lern-Prozessen an Hochschulen in Verbindung mit gesellschaftlichem Engagement.

Friederike **Heinzel**, Dr., seit 2003 Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel. Forschungsschwerpunkte: Verbindung von Kindheits- und Grundschulforschung, Interaktionen im Grundschulunterricht, Methoden der Kindheitsforschung, Fallarbeit in der Lehrerbildung.

Christina **Heise**, M.A., Studium der Kulturanthropologie / Europäischen Ethnologie, Soziologie sowie Wirtschafts- und Sozialpsychologie an der Universität Göttingen. Verschiedene Tätigkeiten im Bildungsbereich. Seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Kassel im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Forschungsschwerpunkte: Professionalisierung, Inklusion, Service Learning, Fallarbeit, Reflexion, Qualitative Methoden.

Holger **Horz**, Dr., Professor und leitet die Arbeitseinheit Psychologie des Lehrens und Lernens im Erwachsenenalter der Goethe Universität (GU) Frankfurt. Er forscht zu digitaler Hochschul- und insbesondere Lehrkräftebildung. Seit 2010 ist er wissenschaftlicher Leiter des Interdisziplinären Kollegs Hochschuldidaktik und seit 2015 Geschäftsführender Direktor der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung der GU.

## AutorenInnenprofile

Lea **Koch** hat im Jahr 2019 ihr Studium an der Universität Paderborn mit dem Master of Education beendet. Seitdem arbeitet sie als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn und hat an der Entwicklung und Koordination des ACWEL-Projekts mitgewirkt. Sie promoviert derzeit im Bereich der international vergleichenden Erziehungswissenschaft.

Julia **Mordel**, Dr., arbeitet als Post-Doc in der Arbeitseinheit Psychologie des Lehrens und Lernens im Erwachsenenalter der Goethe Universität Frankfurt. In ihrer Dissertation hat sie sich mit Gelingensfaktoren im Service Learning in der Hochschullehre beschäftigt. Ihre weiteren Forschungsschwerpunkte sind Digitalisierung in der Lehrkräftebildung sowie Lehrqualität und Lernerfolg in der Hochschule.

Karolin **Schmitt-Weidmann** ist Musikwissenschaftlerin, Musikpädagogin, Flötistin und Konzertpianistin. Sie promovierte an der Universität Kassel und ist Vorstandsmitglied am Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt. Zu ihren Schwerpunkten zählen Körperlichkeit in der Neuen Musik, performative Bildungstheorien, Interpretation und Aufführungspraktiken sowie interaktive Gesprächskonzerte.

Kevin **Sennhenn**, M.A., Studium der Soziologie, Sozialen Arbeit sowie der Empirischen Bildungsforschung an der Universität Kassel. Ehemaliger wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Kassel im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Forschungsschwerpunkte: Bildungsforschung zu den Themengebieten Service Learning, Inklusion und multiprofessionelle Kooperation.

Caroline **Struchholz**, Dr., ist als leitende Mitarbeiterin in der Carina Stiftung in Herford tätig und koordiniert das Schülerstipendien Projekt „Schlaufuchs“. Bis August 2020 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Paderborn in der Arbeitsgruppe für Historisch-Systematische und Vergleichende Erziehungswissenschaft und hat dort 2020 zum Bildungserleben Studierender mit Fluchthintergrund an deutschen Hochschulen promoviert.

Würdigung ReviewerInnen

**Würdigung ReviewerInnen**

Die Beiträge in den Proceedings haben ein Double Blind Peer Review-Verfahren durchlaufen.  
Gedankt sei den ReviewerInnen:

Fredericke Dopheide

Claudia Fahrenwald

Kea Glaß

Carmen Heckmann

Karl-Heinz Gerholz

Julia Mordel

Karolin Schmitt-Weidmann

Ulrich Schrader.