

Service Learning

Recherchebericht Projektphase II

März 2020



Inhaltsverzeichnis

Inhalte des Rechercheberichts	3
Definitionen	3
Institutionelle Verankerung an anderen Universitäten	4
Herausforderungen bei der Verankerung von Service Learning	5
Unterstützungsstrukturen	6
Best Practice	7
Motivation für Service Learning	7
Studierende	7
Lehrende	7
Evaluation des Impacts von Service Learning	8
Impact auf Studierende	9
Impact auf externe Partner*innen	9
Identifizierte Erhebungsmethoden	10
Entwicklung eines eigenen Evaluationsinstruments	11
Empfehlungen an das Rektorat	11
Aktivitäten mit Schwerpunkt Service Learning in Projektphase II	12
Service Learning Workshop (Dezember 2019)	12
Service Learning Call (März 2020)	12
Literatur	13

Inhalte des Rechercheberichts

Der vorliegende Recherchebericht zum Schwerpunkt Service Learning aus Projektphase II des Third Mission Projekts stellt eine Erweiterung des Service Learning Rechercheberichts aus Projektphase I dar und integriert somit alle Recherchen aus Phase I und II.

Während der Fokus der Recherchen in Projektphase I auf der begrifflichen Konzeption (Auffassung und Definitionen), der institutionellen Verortung von Service Learning an anderen Universitäten und der Sichtung erster Ansätze zur Evaluation von Service Learning lag, wurde der Rahmen in Projektphase II erweitert und folgende Themenbereiche zusätzlich miteingeschlossen:

- **Institutionelle Verankerung von Service Learning**
In Phase II wurden insbesondere Herausforderung bei der Verankerung von Service Learning und vorhandene Unterstützungsstrukturen (z.B. Incentives) identifiziert. Aktuelle Best-Practice-Beispiele wurden zur Veranschaulichung mitaufgenommen.
- **Motivation für Service Learning**
Hierbei wurden relevante motivationale Aspekte für Service Learning Engagement von Seiten der Lehrveranstaltungsleitenden sowie der Studierenden reviewt.
- **Evaluation von Service Learning**
Zur Evaluation von Service Learning wurden neueste Entwicklungen berücksichtigt sowie zwischen dem Impact auf Studierende und externe Partner*innen differenziert. Ein Vorschlag für ein eigenes Evaluationsinstrument wird vorgestellt.
- **Empfehlung Rektorat**
Mit Abschluss der Projektphase II werden die aus der Literatur und den projektintern erhobenen Daten abgeleiteten Vorschläge an das Rektorat zur weiteren Implementierung von Service Learning an der Universität Wien vorgestellt.

Abschließend wird auf **weitere in Projektphase II (Schwerpunkt Service Learning) durchgeführte Aktivitäten** verwiesen. Dazu zählen ein Service Learning Workshop (Dezember 2019) und ein Service Learning Call (Vergabe im Juni 2020).

Definitionen

Aus der Literaturrecherche sowie den Onlinepräsenzen von im Bereich Service Learning führenden Universitäten ging hervor, dass Definitionen sowie konzeptuelle Auffassungen kaum bis gar nicht divergieren. Wesentliche Unterschiede beziehen sich lediglich auf folgende Punkte:

- ⇒ Studierende müssen sich bewerben, um daran teilzunehmen (z.B. University of Washington) vs. bestehendes Angebot, das frei wählbar ist
- ⇒ Service Learning geht von Lehrveranstaltungen aus vs. Studierende melden sich selbst für ein Volontariat
- ⇒ Ausmaß, in dem die Studierenden innerhalb von Lehrveranstaltungen begleitet werden oder Credits dafür erhalten

In Anlehnung an Bringle und Hatcher (1996) sowie Eyler und Giles (1999) wurde folgende Definition für Service Learning an der Universität Wien festgelegt:

Service Learning verbindet gesellschaftliches Engagement („Service“) mit der Schulung fachlicher, methodischer und sozialer Kompetenzen („Learning“) der Studierenden. Es ist in die akademische Lehre an der Universität Wien eingebunden und mit dem Erwerb von ECTS verbunden. Im Sinne der Third

Mission werden Fragestellungen aus der Praxis aufgegriffen und wissenschaftliche Erkenntnisse durch die Kooperation mit Stakeholdern aus Wirtschaft und Gesellschaft direkt in die Praxis getragen. Studierende erwerben dabei Schlüsselkompetenzen, die es ihnen auch in Zukunft ermöglichen sollen, das an der Universität erworbene Wissen erfolgreich zu transferieren. Bewusste Reflexionsprozesse sollen dazu führen, neue Problemlösefähigkeit nachhaltig zu entwickeln. Ausschlaggebend dafür sind die Einnahme neuer Perspektiven, die Übernahme von Eigenverantwortung und die Strukturierung von Entscheidungsprozessen in (interdisziplinären) Teams.

Die englische Version lautet wie folgt:

Service Learning combines social engagement ("service") with the training of students' professional, methodological and social competences ("learning"). It is integrated in academic teaching at the University of Vienna and involves the acquisition of ECTS. By cooperating with external stakeholders, scientific knowledge is brought directly into practice. Students themselves acquire key competences that enable them to transfer scientific knowledge in the future. Reflection processes enable them to develop problem-solving abilities. Thus, taking new perspectives, assuming personal responsibility, and structuring decision-making processes in interdisciplinary teams are integral parts of any Service Learning activity.

Zentral ist also, dass Service Learning gesellschaftliches Engagement („Service“) mit der Schulung fachlicher, methodischer und sozialer Kompetenzen („Learning“) der Studierenden verbindet. Durch Kooperationen mit Stakeholdern aus Wirtschaft und Gesellschaft gelangen wissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis. Studierende erwerben dabei Schlüsselkompetenzen, um auch zukünftig Wissen zu transferieren. Dies wird als erster Schritt zur Etablierung einer neuen Kultur des Transfers erachtet. Es entstehen Potenziale für die Verknüpfung von Forschung, Lehre und Third Mission.

Lehrveranstaltungen, deren externe Kooperation rein in der Erhebung von Daten für universitäre Forschungsprojekte bestehen, werden nicht als „Service Learning“ bezeichnet. Voraussetzung ist, dass auch ein erkennbarer Mehrwert für die KooperationspartnerInnen entsteht.

Institutionelle Verankerung an anderen Universitäten

Im Zuge der Recherche zu Service Learning an nationalen und internationalen Universitäten wurde zunächst deutlich, dass häufig zentrale Stellen existieren, die universitätsweit bei der Konzeption von Lehrveranstaltungen und bei der Kommunikation mit externen Partner*innen behilflich sind. Einige Universitäten können diesbezüglich schon auf einen Pool an Kooperationspartner*innen verweisen. Beispiele für diese zentralen Stellen sind etwa die Arbeitsgruppe Service Learning an der Georg-August-Universität Göttingen (siehe <https://www.uni-goettingen.de/de/ag+service+learning/524860.html>), die Plattform UNIAKTIV an der Universität Duisburg-Essen (siehe <https://www.uniaktiv.org>) sowie die Koordinationsstelle für Service Learning an der Universität Kassel (siehe <https://www.uni-kassel.de/ukt/unsere-angebote/service-learning-und-gesellschaftliches-engagement/startseite.html>). Mitunter zeigt sich, dass Service Learning bereits Eingang in diverse Zielvereinbarungen von Universitäten gefunden hat. Beispielhaft ist etwa die Universität Mannheim mit der Verankerung von Service Learning im Struktur- und Entwicklungsplan (2007–2012), Unterstützungsangeboten über das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsinnovation sowie der Bereitstellung von Materialien, wie etwa einem Leitfaden zur Vorbereitung und Durchführung von SL-Lehrveranstaltungen (siehe <https://www.uni-mannheim.de/infos-fuer/forschende-und-lehrende/lehren/digitale-lehrformate/service-learning/>). Ebenso ist Service Learning häufig in die Lehrer*innenbildung

integriert. So sei z.B. auf das Projekt „Studenten machen Schule“ an der Ludwig Maximilians Universität München verwiesen (siehe <http://studenten-machen-schule.de/>). An der Universität Mannheim gibt es für Lehrveranstaltungsleitende die Möglichkeit, sich Service Learning als Modul im Rahmen des Zertifikats „Fit für die Lehre“ anrechnen zu lassen.

Herausforderungen bei der Verankerung von Service Learning

Mehrere Faktoren tragen laut Universität Mannheim im deutschsprachigen Kulturraum dazu bei, dass Service Learning an Hochschulen (siehe <https://www.uni-mannheim.de/infos-fuer/forschende-und-lehrende/lehren/service-learning/>) für Lehrende eine herausfordernde Aufgabe darstellt. Folgende Punkte wurden als relevant identifiziert.

- Aufgrund mangelnder Tradition von Service Learning in Deutschland ist es weder für Vertreter der Hochschulen noch für Lehrende, Studierende und gemeinnützige Einrichtungen eine kulturelle Selbstverständlichkeit, sich in diesem Bereich zu engagieren und zusammenzuarbeiten.
- Ungünstige Betreuungsrelationen zwischen Lehrenden und Studierenden: In zu großen Lehrveranstaltungen lässt sich Service Learning nicht sinnvoll realisieren.
- Hoher Umfang struktureller Vorgaben in Bachelor-Master-Strukturen, die sowohl für Lehrende als auch Studierende mit einer hohen Arbeitsbelastung und geringen Freiräumen einhergehen;
- Service Learning ist mit einem Rollenwechsel verbunden, der ggf. Unsicherheiten auslöst: Die Lehrenden müssen sich in ihre neue Rolle als Coach und Berater einfinden, sich flexibel mit Themen befassen und sich auf in ihrem Verlauf nicht genau vorhersagbare Projekte einlassen. Zudem müssen sie mehr Arbeitsaktivität außerhalb der Universität erbringen (z. B. Vorgespräche mit Kooperationspartnern, Abschlussveranstaltungen etc.).
- Teilweise sind nur begrenzte Aufnahme-, Betreuungs- und Einarbeitungskapazitäten bei gemeinnützigen Einrichtungen vorhanden.

Hierbei ist anzumerken, dass auch die Perspektive externer Partner*innen auf mögliche Hindernisse nicht zu vernachlässigen ist. Blouin und Perry (2009) führten Interviews mit Vertreter*innen lokaler Organisationen, die als Partner*innen bei Service Learning Lehrveranstaltungen teilnahmen. Die drei meistgenannten Probleme aus Sicht der externen Partner*innen waren bezogen auf

- mangelnde Disziplin der Studierenden,
- mangelnde Passung zwischen den Zielen der Lehrveranstaltung und der Organisation
- und mangelnde Kommunikation zwischen der Lehrveranstaltungsleitung und den Organisationen.

Aus Perspektive der Lehrveranstaltungsleitenden wurden folgende Bereiche als hinderlich für (weiteres) Engagement für Service Learning Lehrveranstaltungen angegeben (Abes, Jackson, & Jones, 2002; Banerjee & Hausafus, 2007).

- Zeitmangel (Abes, Jackson, & Jones, 2002; Banerjee & Hausafus, 2007)
- Organisatorische Bedenken (Abes, Jackson, & Jones, 2002; Banerjee & Hausafus, 2007)
- Mangelnde Anerkennungsstrukturen in Tenure- und Beförderungsprozessen (Abes, Jackson, & Jones, 2002; Banerjee & Hausafus, 2007)
- Bedenken bezüglich der eigenen Kompetenz, Service Learning erfolgreich umzusetzen (Banerjee & Hausafus, 2002)
- Bedenken bezüglich der Qualität der Outcomes für Studierende und externe Partner*innen (Banerjee & Hausafus, 2002)

Unterstützungsstrukturen

Als primär bedeutsame Unterstützungsstruktur wurde, siehe oben, das Vorhandensein zentraler Stellen identifiziert. Eine weitere Unterstützungsstruktur stellt die Incentivierung dar. Hinsichtlich Incentives für die Abhaltung von Service Learning stellt etwa die Universität Kassel ein gesondertes Budget zur Verfügung. Lehrveranstaltungen werden finanziell mit bis zu 1500 Euro pro Semester für Hilfskräfte und Lehrbeauftragte gefördert. Die Universität Duisburg Essen fördert Service Learning ebenso durch finanzielle Mittel. An anderen Universitäten dürften Incentives für Lehrende laut deren Webpräsenzen kaum vorhanden sein. Lediglich finden sich Appelle an Lehrende, Service Learning aus Überzeugung und im Sinne der guten Sache in Lehrveranstaltungen zu integrieren. Die Universität Graz führt die Sichtbarkeit der Lehrveranstaltung auf deren Homepage als Incentive an.

Allerdings berichten Abes et al. (2002), dass die Bereitschaft zu Service Learning Lehrveranstaltungen insbesondere an Forschungsuniversitäten besonders stark von der Anerkennungsstruktur abhängt. Wenn dem Abhalten von Service Learning Lehrveranstaltungen kein Gewicht bei Leistungsbeurteilungen und Beförderungentscheidungen beigemessen wurde, galt das für Wissenschaftler*innen als Grund, keine derartigen Veranstaltungen mehr umzusetzen.

Auf folgenden Ebenen wurden Maßnahmen institutioneller Unterstützung von Fakultätsangehörigen als wirksam wahrgenommen.

- Mikroebene (Peers)
Dazu zählen Mentoring, Ratschläge von Kolleg*innen und ein Service Learning Handbuch (Abes et al., 2002; Banerjee & Hausafus, 2007).
- Mesoebene (Fakultät)
Dazu zählen Community Service Offices, Community Centers und Service Learning Campus Offices (Abes et al., 2002; Banerjee & Hausafus, 2007).
- Makroebene (Wissenschaftliche Community)
Dazu zählen Organisationen, Konferenzen und wissenschaftliche Journals (Abes et al., 2002; Banerjee & Hausafus, 2007).

Im Einklang mit den genannten Forschungsergebnissen empfehlen Skaggs und Graybeal (2019) folgende konkrete Möglichkeiten, Service Learning an der Fakultät zu unterstützen.

- Die Vorteile und Wertigkeit von Service Learning Engagement im Tenure- und Beförderungsprozess müssen geklärt werden. Es sollten Richtlinien definiert werden, wie genau Service Learning Lehrveranstaltungen in jeder Stufe des Tenure-/ Beförderungsprozesses evaluiert und gewertet werden.
- Zusätzliche finanzielle Mittel und Reduzierung der Lehrverpflichtung sollten angeboten werden, wenn Service Learning Lehrveranstaltungen durchgeführt werden.
- Die Ergebnisse aus SL Projekten sollten genutzt werden um im Bereich SL zu publizieren.

O'Meara, Lounder und Hodges (2013) empfehlen die strukturelle Verankerung von Service Learning entlang eines sechsteiligen Vorgehens.

1. Erhöhung des Engagements am Campus
2. Ermutigung und Fürsprache anbieten
3. Bereitstellung neuer Mittel und flexible Verwendung der vorhandenen Mittel
4. Schaffung und Erhaltung von Zentren für das gesellschaftliche Engagement
5. Reform der Kriterien für Beförderung, Tenure und Verdienstbezüge
6. Gestaltung eines akademischen Raumes, der Autonomie und Feedback ermöglicht

Best Practice

Im Rahmen der „We work for Tomorrow“ Third Mission Strategie der **Universität Graz** wurde ein Schwerpunkt unter anderem auf Service Learning Lehrformate gelegt. Seit 2019 ist die Universität Graz Mitglied im internationalen Hochschulnetzwerk „Bildung durch Verantwortung e.V.“. Im Sinne der Standortpolitik werden gezielt angesehene steirische Unternehmen für langfristige Kooperationen angeworben, wobei Studierende daraufhin an Problemstellungen der realen Welt arbeiten können. Zu den Partnerunternehmen und -organisationen zählen Jugend am Werk, ProMente, Rotes Kreuz und der Verein Zebra. Unterstützt wird das Service Learning an der Universität Graz über das überfakultäre Zentrum für Lehrkompetenz und die Lehr- und Studienservices der Universität Graz. Für weitere Informationen siehe <https://service-learning.uni-graz.at/de/>.

Die **Universität Duisburg-Essen**, als weiteres Best-Practice-Beispiel aus dem deutschen Sprachraum, ist ebenfalls Mitglied im Hochschulnetzwerk „Bildung durch Verantwortung e.V.“ und hat 2013 und 2014 am Transfer-Audit des Stifterverbands teilgenommen. Das eigens eingerichtete Zentrum für gesellschaftliches Lernen und soziale Verantwortung UNIAKTIV wurde vielfach ausgezeichnet und stellt eine sichtbare und nachhaltige Service Learning Struktur am Campus der Universität dar. Hier wird nicht nur Lehrenden und Studierenden, sondern auch externen Interessierten eine Anlaufstelle geboten. Neben Service Learning Konzepten werden bei UNIAKTIV auch weitere Formen von Campus-Community-Partnerschaften erprobt, wie Community-based Research, Design-Thinking-Varianten und Ansätze des sozialunternehmerischen Denkens. Für weitere Informationen siehe <https://www.uniaktiv.org>.

Motivation für Service Learning

Im Rahmen der Recherchen zur Verankerung von Service Learning an Hochschulen wurde zudem die Motivation der Studierenden und vor allem der Lehrenden als relevanter Aspekt identifiziert. Dies steht auch im Einklang mit dem motivationspsychologischen Zugang, der im Third Mission Projekt verfolgt wird.

Studierende

Die Wahl von Service Learning Lehrveranstaltungen ist häufig mit einem Mehraufwand an Arbeit für die Studierenden verbunden. Diette und Helms (2013) untersuchten die Frage, wie man Studierende dazu motivieren könnte an freiwilligen Service Learning Kursen teilzunehmen. Es zeigte sich, dass bereits kleinste Steigerungen an Incentives zu einem Anstieg an Teilnehmer*innen führen können. Eine Incentivierung (etwa durch zusätzliche entschuldigte Abwesenheit) bewirkt, dass Studierende die Priorität der Projekte anerkennen. Dadurch werden gleichzeitig die Kosten für Studierende gesenkt, sowie der Gewinn erhöht.

Lehrende

In der Literatur zu motivational relevanten Faktoren für Lehrveranstaltungsleitende wird die übliche Unterscheidung zwischen intrinsischen und extrinsischen Faktoren vorgenommen (O’Meara, 2003).

Zu **intrinsisch motivierenden Faktoren** zählen laut einem Review von O’Meara (2003):

- Autonomie
- Intellektueller Austausch

- Impact auf Studierende

Zu **extrinsisch motivierenden Faktoren** zählen (O'Meara, 2003):

- Fördermittel
- Zeit
- Aufnahme in Tenure- und Beförderungskriterien
- Auszeichnungen
- Publikationen

Obwohl es extrinsisch motivierende Maßnahmen gibt, schlussfolgert O'Meara (2003, S. 204) aus der revidierten Literatur, dass Outreach und Service Learning größtenteils intrinsisch motiviert sind und an den meisten Fakultäten verfolgt werden, ohne dass extrinsisch Anreize gesetzt werden.

Weiters tragen

- Organisatorische Unterstützung,
- Unterstützung bei der Evaluation der Lehrveranstaltung,
- symbolische Anerkennung (Geld und Karrierechancen galten nicht als Motivationsquellen),
- Workshops,
- finanzielle Unterstützung für die Teilnahme an Service Learning Konferenzen
- und Zuschussfinanzierungen

positiv zur Motivationsbildung bei (Forbes, Wasburn, Crispo und Vandeever, 2008).

Obwohl Geld und Karrierechancen nicht primär zu den motivierenden Faktoren zählten, konnte gefunden werden, dass die Abwesenheit von Fördergeldern und von der Berücksichtigung im Beförderungsverfahren einen hemmenden Einfluss auf das Service Learning Engagement ausübten. Außerdem gaben 40% der Befragten mangelndes Training als Disincentive bezüglich weiterem Service Learning Engagement an (Forbes et al., 2008).

Evaluation des Impacts von Service Learning

Ein positiver Impact im Sinne der Third Mission entsteht im Rahmen von Service Learning Lehrveranstaltungen in folgenden Bereichen

- Erweiterte Vernetzung zwischen Wissenschaftler*innen und Akteur*innen aus Gesellschaft und Wirtschaft
- Integration gesellschaftlich relevanter Themen in Forschung und Lehre
- (Vermehrte) Vorbereitung von Studierenden auf die Übernahme verantwortungsvoller Aufgaben in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft
- Vermehrte Anerkennung von Wissenschaft und Forschung in der Gesellschaft

Derzeit besteht kein einheitliches Modell zur Erfassung des Impacts von Service Learning Lehrveranstaltungen. Bei der Evaluation des Impacts von Service Learning Lehrveranstaltungen müssen zudem mehrere Ebenen berücksichtigt werden.

Butin (2003) spricht sich für eine Vielfalt an Instrumenten zum Impact Assessment aus, jeweils abhängig von der Zielexplication. Oft wird sich bei der Evaluation von SL Veranstaltungen zu sehr auf individuelle Outcomes beschränkt. Es wird dafür plädiert, von dem normativen Rahmenmodell klassisch individuumsbezogener Messmethoden (z.B. Self-Report Assessment von Studierenden) zurückzutreten und flexibler (indem Service Learning über eine Vielfalt konzeptueller Rahmenmodelle

betrachtet wird: kulturell, politisch, ...) zu messen. Butin (2003) betont auch die Bedeutung relationaler Outcomes, dementsprechend sei die Vernetzung nicht nur ein Charakteristikum von Service Learning sondern im besten Fall auch ein Outcome von Service Learning.

In der Literatur gibt es **Ansätze zum Impact Assessment** von Service Learning auf drei verschiedenen Ebenen.

- Impact auf Studierende (z.B. Giles & Eyler, 1994)
- Impact auf externe Partner*innen (z.B. Butin, 2003)
- Impact auf die Fakultät/ die Universität (z.B. Driscoll, Holland, Gelmon, & Kerrigan, 1996)

Impact auf Studierende

Dem *Service Learning Evaluation Toolkit* (Corporation for National and Community Service, 2011) ist zu entnehmen, dass vier Arten von Outcomes auf Studierende erhoben werden sollten:

1. Spezifischer Wissenszuwachs und erlernte Fähigkeiten (inhaltliches Wissen)
2. Allgemeines Wissen und Fähigkeiten (z.B. Problemlösekompetenzen)
3. Einstellungsänderungen
4. Verhaltensänderungen

Studien zum Impact von Service Learning auf Studierende (Celio, Durlack, & Dymnicki, 2011; Giles & Eyler, 1994a) messen etwa einen Anstieg der Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden, der Intention, Service Learning im nächsten Semester wieder zu belegen, dem Wunsch nach Engagement und Übernahme von Führungspositionen, der Überzeugungen für soziale Gerechtigkeit und eine positive Einstellung gegenüber den Personen, mit denen im Projekt gearbeitet wurde.

Driscoll et al. (1996) fassen den Impact auf Studierende in elf Kategorien zusammen, wobei jeweils Indikatoren und Messmöglichkeiten angegeben werden.

- Bewusstsein über die Gemeinde/ Gemeinschaft
- Eingebundenheit in die Gemeinde/ Gemeinschaft
- Commitment zu weiterem Engagement
- Karriereentscheidungen
- Selbstbewusstsein
- Persönliche Weiterentwicklung
- Akademischer Erfolg
- Sensitivität für Diversität
- Autonomie
- Verantwortungsgefühl
- Kommunikation

Diese Bereiche können laut Driscoll et al. (1996) großteils über Interviews, Tagebuchanalysen, Fokusgruppen, Umfragen, erzielte Noten und Klassenbeobachtungen gemessen werden.

Impact auf externe Partner*innen

Die Recherche zur Evaluation von Service Learning zeigte, dass der Fokus in Evaluationsmodellen häufig auf dem Erreichen der Lernziele seitens der Studierenden sowie Potenzialen von Service Learning im Allgemeinen liegt und weniger auf den Transfer ausgerichtet ist (z.B. Berasategi, Alonso, & Roman, 2016; Resch, 2018). Eine Ausnahme stellt etwa die Universität Duisburg Essen dar, die außeruniversitäre Non-Profit PartnerInnen in die Evaluation miteinschließt.

Der Impact auf die Gesellschaft bzw. auf externe Partner*innen steht aufgrund theoretischer, methodologischer und pragmatischer Umstände anderen Herausforderungen gegenüber als das Messen des Impacts auf Studierende und kann darum nicht vereinheitlicht dargestellt werden (Butin, 2003). Daher messen Studien, die sich mit dieser Form des Impacts befassen, meist nur „Community Satisfaction“. „Community Satisfaction“ umfasst Zufriedenheit mit der Teilnahme der Studierenden, der Kooperation mit der Hochschule, und mit den direkten Outcomes der Kooperation (der „Service“). Nach Butin (2003) ist die Beschränkung auf die Zufriedenheitsdimension aber nicht ausreichend in Tiefe und Breite des Impact Assessments.

Generell manifestieren sich in den Evaluationskonzepten unterschiedliche Zielsetzungen, die durch Service Learning erreicht werden sollen. Mitunter wird nach der Erreichung von Zielen gefragt, die stark von bestimmten Wertvorstellungen geprägt sind. Hierfür beispielhaft sind etwa die Subskalen „Cultural Competence“ und „Ethical Leadership“ des Erhebungsinstruments Public Affairs Scale–Short Survey (PAS-SS; Levesque-Bristol & Richards, 2014).

Driscoll et al. (1996) fassen folgende Impact Indikatoren für externe Partner*innen zusammen, wobei Zufriedenheit mit der Kooperation nur eine der zehn Kategorien darstellt.

- Art der Partnerschaft
- Beteiligung in der Community
- Wahrgenommene Kapazität Klienten zu betreuen
- Ökonomische Vorteile
- Soziale Vorteile
- Neue Perspektiven
- Wahrnehmung der Hochschule
- Weitere Vernetzung/ Partnerschaft
- Identifikation möglicher zukünftiger Mitarbeiter*innen
- Zufriedenheit mit der Kooperation mit der Hochschule

Identifizierte Erhebungsmethoden

Bei den im Rahmen der Evaluation von Service Learning identifizierten Erhebungsmethoden handelte es sich um:

- Tagebücher; Logbücher (z.B. Resch, 2018)
- Fragebögen (z.B. Shumer, Duttweiler, Furco, Hengel, & Willems, 2000)
- Einsatz validierter Erhebungsinstrumente z.B. zur Messung von „Community Engagement“; Interventions- und Kontrollgruppe (PAS-SS; Levesque-Bristol & Richards, 2014)
- Fokusgruppen
(z.B. *Toolkit for the Evaluation of Service-Learning Programs*)

Insgesamt ging die Evaluation von Service Learning häufig mit Reflexionen innerhalb von Lehrveranstaltungen einher (Gruppendiskussionen, Auswertung von schriftlichen Reflexionen).

Als lückenhaft muss die Auseinandersetzung der Evaluationsforschung mit den folgenden Bereichen bezeichnet werden:

- Evaluation von Service Learning aus Sicht von Lehrenden sowie aus Sicht von externen Stakeholdern
- Evaluation hinsichtlich geeigneter Lehrmethoden zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen
- Evaluation der Kooperation / Kooperationsbereitschaft

- Evaluation von geeigneten Maßnahmen der Leistungsbeurteilung

Außerdem gehen die meisten Evaluationsansätze grundsätzlich davon aus, dass sich Lehrende und Studierende dem Service Learning mit hoher Motivation widmen. Insbesondere wenn Service Learning großflächig implementiert werden soll, kann jedoch nicht immer von diesem Idealzustand ausgegangen werden.

Entwicklung eines eigenen Evaluationsinstruments

- Hier könnten wir später den Vorschlag für ein eigenes Evaluationsinstrument/ einen Leitfaden einfügen.
- Termin mit Marie-Therese Schultes?
- Eigenen Bericht dazu erstellen oder hier einfügen?

Empfehlungen an das Rektorat

Die gesammelten Erkenntnisse aus den Recherchen zum Service Learning und den eigens im Rahmen des Projekts erhobenen Daten (Service Learning Workshop 2019) bilden die Grundlage der Empfehlungen zur Verankerung von Service Learning an der Universität Wien.

Zunächst sollte Service Learning nicht nur formal, sondern auch **inhaltlich/didaktisch (mit Blick auf Kompetenzentwicklung) in den Curricula verankert** werden.

Wie als besonders relevant in der Literatur identifiziert wurde, sollte eine sichtbare und **zentrale Anlaufstelle** für Service Learning entstehen, um Universitätsangehörige mit Unterstützungsbedarf bei Service Learning Vorhaben direkte Ansprechpartner*innen zur Verfügung zu stellen. Gleichzeitig soll die Einheit als neutrale Kommunikationsstelle für externe Partner*innen dienen. Auf diese Weise soll die Grundlage für eine nachhaltig angelegte Unterstützungsstruktur geschaffen werden.

Zudem soll die Incentivierung von Service Learning auf prozessorientierter sowie ergebnisorientierter Ebene geschehen.

Prozessorientierte Incentivierung bezieht sich sowohl auf organisatorische Unterstützungsstrukturen, etwa bezüglich Logistik, Evaluation oder Mentoring, als auch auf die Bereitstellung von Ressourcen auf Fakultätsebene, beispielsweise zusätzliche Unterstützung durch Studienassistenten.

Ergebnisorientierte Incentivierung bezeichnet die Einbindung von Service Learning Engagement in universitäre Anerkennungsstrukturen. Diese Wertschätzungsstrukturen umfassen die erhöhte Sichtbarkeit des Engagements durch Veröffentlichungen auf der universitären Website, sowie Wertschätzungsstrukturen auf Ebene beruflicher Entwicklungspotenziale.

Die bereits begonnenen Maßnahmen zur Erhöhung der **Sichtbarkeit von bestehendem Service Learning Engagement** über die Präsentation der Lehrveranstaltungen auf der Website sollen weitergeführt und verstetigt werden.

Aktivitäten mit Schwerpunkt Service Learning in Projektphase II

Service Learning Workshop (Dezember 2019)

Zum Service Learning Workshop wurde ein separater Bericht erstellt.
(*Service Learning_Ergebnisbericht_Workshop.docx*)

Service Learning Call (März 2020)

Ein weiterer Service Learning Call wurde im ~~xyz~~ 2020 ausgesandt. Ziel des Calls war es, aktuell aktive Personen zu identifizieren, die Service Learning Lehrveranstaltungen abhalten und diese sichtbar zu machen.

Literatur

- Abes, E., Jackson, G., & Jones, S. (2002). Factors that motivate and deter faculty use of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning, 9*, 5–17.
- Banerjee, M. & Hausafus, C. (2007). Faculty use of service-learning: Perceptions, motivations, and impediments for human sciences. *Michigan Journal of Community Service Learning, 14*, 32–45.
- Berasategi, N., Alonso, I., & Roman, G. (2016). Service-learning and Higher Education: Evaluating Students Learning Process form their Own Percpective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 228*, 424–429. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.065>
- Blouin, D. D. & Perry, E. M. (2009). Whom does service learning really serve? Community-based organizations' perspectives on service learning. *Teaching Sociology, 37*(2), 120-135.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education, 67*(2), 221. <http://doi.org/10.2307/2943981>
- Butin, D. W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education. *Teachers College Record, 105*(9), 1674-1692.
- 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.
- Corporation for National and Community Service. (2011). Toolkit for the Evaluation of Service-Learning Programs. Retrieved from <https://de.scribd.com/document/104579570/Corporation-for-National-and-Community-Service-Toolkit-for-the-Evaluation-of-Service-Learning-Programs-2011>
- Diette, T. M., & Helms, S. E. (2013). Sweat the small stuff: The effect of small incentive changes on participation in service-learning. *International Review of Economics Education, 12*, 20-32.
- Driscoll, A., Holland, B., Gelmon, S., & Kerrigan, S. (1996). An assessment model for service-learning: Comprehensive case studies of impact on faculty, students, community, and institution. *Michigan Journal of Community Service Learning, 3*, 66-71.
- Eyler, J. & Giles, D. E. Jr. (1999). Where's the learning in service-learning? San Francisco: JosseyBass.
- Forbes, B. A., Wasburn, M. H., Crispo, A. W., & Vandever, R. C. (2008). Teaching service learning: What's in it for faculty at research universities? *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 12*, 29–42.
- Giles Jr, D. E. & Eyler, J. (1994a). The impact of a college community service laboratory on students' personal, social, and cognitive outcomes. *Journal of adolescence, 17*(4), 327-339.
- Levesque-Bristol, C., & Richards, K. A. R. (2014). Evaluating Civic Learning in Service-Learning Programs: Creation and Validation of the Public Affairs Scale–Short Survey (PAS-SS). *Journal of Public Affairs Education, 20*(3), 413–428. <http://doi.org/10.1080/15236803.2014.12001796>
- O'Meara, K. A., Louder, A., & Hodges, A. (2013). University leaders' use of episodic power to support faculty community engagement. *Michigan Journal of Community Service Learning, 19*, 5–20.
- O'Meara, K.A. (2003). Reframing Incentives and Rewards for Community Service-Learning and Academic Outreach. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 8*(2), 201-220.

Resch, K. (2018). Third Mission and service learning. A narrative evaluation of the relevance of students' experiences. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 13(2), 127–139.
<http://doi.org/10.3217/zfhe-13-02/08>

Shumer, R., Duttweiler, P., Furco, A., Hengel, M., & Willems, G. (2000). SHUMER'S SELF-ASSESSMENT FOR SERVICE-LEARNING.

Skaggs, S. L., & Graybeal, L. (2019). Service-Learning and Experiential Learning in Criminal Justice Education: An Exploratory Examination of Faculty Perspectives. *Journal of Criminal Justice Education*, 30(2), 296–312.