

Zivilgesellschaftliche Bildungsnetzwerke zur Förderung einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

Karl-Heinz Gerholz

1 Hinführung

Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung umfasst u. a. die Zielstellung, Lernende auf ein berufliches Handeln in Einklang zu gesellschaftlichen Wertevorstellungen vorzubereiten. Dabei wird sich meist an dem Nachhaltigkeitsdreieck orientiert, indem berufliches Handeln zu ökonomischen, ökologischen und sozialen Anforderungen anzuknüpfen ist (vgl. Granz, Molzow-Voit & Spöttl 2014).¹ Ausgehend von dieser Zielstellung stellt sich aus didaktischer Perspektive die Frage, welche Lehr-Lernformate ein solches berufliches Handeln fördern können. Hierbei kann das Veranstaltungsformat des Service Learning angeführt werden, indem sich die Lernenden Lerngegenstände über die Bearbeitung zivilgesellschaftlicher Problemstellungen erschließen. Mit Service Learning wird eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung verfolgt, da neben der Förderung von fachlichen und methodischen Fähigkeiten auch ein Beitrag zur Entwicklung personaler Fähigkeiten und Einstellungen zu zivilgesellschaftlichen Wertebasen geleistet werden soll. Die Ursprünge hierzu liegen im Civic Engagement-Diskurs, welcher soziale Fragestellungen der Zivilgesellschaft mit institutionell organisierten Bildungsprozessen verbindet. Für die berufliche Bildung bedeutet dies, dass Bildungsorganisationen wie berufliche Schulen und zivilgesellschaftliche Partner wie gemeinnützige Organisationen gemeinsam berufliche Lernprozesse gestalten. Dies erfordert Abstimmungsprozesse zwischen den Partnern, wozu es einer Netzworkebildung bedarf, die im Artikel über das Konzept der zivilgesellschaftlichen Bildungsnetzwerke konkretisiert wird. Intention des Aufsatzes ist es, das Konzept zivilgesellschaftlicher Bildungsnetzwerke aus Perspektive der beruflichen Bildung darzustellen. Dabei wird zunächst der Bezugspunkt Civic Engagement (Abschnitt 2) aufgegriffen, um darauf basierend das didaktische Format des Service Learning darzustellen (Abschnitt 3). Diese Ausführungen bilden die Grundlage für die Konzeption zivilgesellschaftlicher Bildungsnetzwerke (Abschnitt 5).

2 Civic Engagement-Diskurs

Der Civic Engagement-Diskurs verfolgt die Programmatik, Bildungsorganisationen wie z. B. berufliche Schulen stärker in der Zivilgesellschaft zu verankern und Bildungsprozesse mit zivilgesellschaftlichen Problemstellungen zu verbinden. Eine klare Begriffsbestimmung von Civic Engagement lässt sich schwer ausmachen. So spricht Jacoby von einem komplexen und vielfältigen Konzept, was mit unterschiedlichen

¹ Es bestehen hier Gemeinsamkeiten zum Corporate Social Responsibility-Diskurs, der der Frage nach der gesellschaftlichen Verantwortung von Unternehmen nachgeht und in diesem ebenfalls die drei Dimensionen Ökonomie, Ökologie und Soziales herausgestellt werden (vgl. Gerholz & Heinemann 2015).

Begriffen wie ‚civic mission‘ (‚gesellschaftliche Mission‘) oder ‚community engagement‘ (‚kommunales Engagement‘) belegt wird (vgl. Jacoby 2009). Zwei Schwerpunkte lassen sich im Civic Engagement-Diskurs beobachten: (1) Zivilgesellschaftliche Verankerung von Bildungsorganisationen in einer Kommune und (2) Sensibilisierung der Lernenden für zivilgesellschaftliches Engagement.

(ad 1) Bei der zivilgesellschaftlichen Verankerung von Bildungsorganisationen in einer Kommune wird die Bildungsorganisation als strategischer Partner betrachtet, die einen substantiellen Beitrag zur kommunalen Entwicklung leisten kann. Exemplarisch kann das Konzept des ‚Community Outreach‘ genannt werden, bei dem es um Aktivitäten der Bildungsorganisation zur Verbesserung der Lebensqualität der Menschen in einer Kommune geht (z. B. Eröffnung von Wissenszugängen). Die Partnerschaft zwischen Bildungsorganisation und Kommune ist dabei durch Freiwilligkeit und Kostenneutralität geprägt (vgl. u. a. Varga 2009). Im Vordergrund steht die Nutzung des Know-Hows einer Bildungsorganisation für die kommunalen resp. zivilgesellschaftlichen Bedürfnisse.

(ad 2) Die Ursprünge der Sensibilisierung der Lernenden für zivilgesellschaftliches Engagement liegen in der Liberal Art Education und den bildungstheoretischen Arbeiten von Dewey. Für Dewey ist ein Ziel von Bildungsprozessen, Lernende auf ihre Rolle als verantwortlich agierende Bürger in einer Zivilgesellschaft vorzubereiten, damit sich diese später aktiv in Meinungsbildungsprozessen einbringen. Damit wird nicht zuletzt die Funktionsweise einer demokratischen Gesellschaft sichergestellt. Lernprozesse sollen daher an den Bedürfnissen der Zivilgesellschaft andocken, um darüber eine Teilhabe der Lernenden in der Zivilgesellschaft zu ermöglichen (vgl. Dewey 1915, 44ff.; auch Ehrlich 2011). Ein didaktisches Format stellt in diesem Zusammenhang Service Learning dar. Hier werden curriculare Inhalte mit sozialen Fragestellungen der Zivilgesellschaft verknüpft (vgl. Abschnitt 3).

Die Ursprünge des Civic Engagement-Diskurses liegen v. a. im US-amerikanischen und angelsächsischen Raum, in welchem traditionell eine stärkere ‚Community-Orientierung‘ vorherrscht. Vor allem Service Learning ist auf nahezu allen Stufen im US-amerikanischen Bildungssystem verankert. Bildungsorganisationen werden stärker als öffentliche Institutionen angesehen, die nicht direkt dem Staat unterstehen und traditionell die Interessen der Bürger verfolgen (vgl. Muller 1999). Für den deutschsprachigen Raum ergibt sich die Fragestellung, inwiefern der Civic Engagement-Gedanke eine Passung zu den hiesigen bildungstheoretischen Zielsetzungen aufweist.

In der beruflichen Bildung kann als Leitziel in Orientierung zur KMK die Förderung einer beruflichen Handlungskompetenz beschrieben werden. Es geht um die „Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (KMK 2011, 14). Hierbei wird deutlich, dass neben der Befähigung für berufliche Situationen auch private und gesellschaftliche Situationen mit einbezogen werden. Aus humanistischer Perspektive kann in Orientierung zu Roth die Entwicklung einer solchen Handlungsfähigkeit als Lernprozess verstanden werden, indem Lernende erfahren, dass Situationen Sach-, Sozial- und Wertbezüge aufzeigen,

innerhalb derer zu handeln ist (vgl. Roth 1971, 383ff.). Dies spiegelt sich u. a. in der Selbstkompetenz wider, die nach der KMK neben der Fach- und Sozialkompetenz eine Dimension beruflicher Handlungskompetenz darstellt (vgl. KMK 2011, 14ff.). Selbstkompetenz meint die Fähigkeit des Individuums, ein Selbstbild zu entwickeln und das eigene Handeln in Korrespondenz zu gesellschaftlichen Wertvorstellungen zu gestalten (vgl. u. a. Reetz 1999, 42). Quergelesen zeigt sich somit, dass ausgehend vom Leitziel der Förderung einer beruflichen Handlungskompetenz, berufliche Bildungsprozesse eine zivilgesellschaftliche Dimension mitaufnehmen. Es geht darum, Lernende für zivilgesellschaftliche Werte und Bedürfnisse zu sensibilisieren und sie darauf vorzubereiten, ihr eigenes Handeln innerhalb eines zivilgesellschaftlichen Referenzsystems auszutarieren. Damit liegen durchaus strukturelle Ähnlichkeiten zum Ansatz von Dewey vor, in dem Lernende in Bildungsprozessen auf ihre Rolle als verantwortlich agierende Bürger in einer Zivilgesellschaft vorbereitet werden sollen. Anders gesagt, hat der Civic Engagement-Diskurs zwar eine US-amerikanischen Ursprung, kann aber eine ergänzende Perspektive für die berufliche Bildung haben. Im Vordergrund steht dabei die Verbindung von beruflichen Bildungsprozessen mit zivilgesellschaftlichen Handlungsfeldern. Aus didaktischer Sicht schließt sich damit die Frage an, inwiefern ein Format des Service Learning für die berufliche Bildung Potenziale aufzeigt und welche organisatorischen Rahmenbedingungen zur Umsetzung erforderlich sind.

3 Didaktische Konzeption des Service Learning

Service Learning verbindet curriculare Inhalte eines Bildungsganges mit zivilgesellschaftlichem Engagement. So definieren Bringle & Clayton (2012, 105) Service Learning als “experience in which students (a) participate in mutually identified service activities that benefit the community, and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility”. Beim Service Learning wird der Lernprozess über die Bearbeitung sozialer Problemstellungen der Zivilgesellschaft arrangiert, die einen curricularen Bezug zum Bildungsgang aufweisen. Dies stellt einen ‚Service‘ für die Kommune dar. Der Serviceprozess stellt aber gleichermaßen einen Aneignungsprozess der Inhalte in der Problembearbeitung dar, was den Lernprozess widerspiegelt. Damit einhergehend soll auch eine Sensibilisierung der Lernenden für zivilgesellschaftliche Herausforderungen erfolgen. Godfrey, Illes & Berry (2005) fassen dies in drei Elementen zusammen, die für Service Learning konstituierend sind: (1) Realität (reality), (2) Gegenseitigkeit (reciprocity) und (3) Reflexion (reflection).

(ad 1) Realität: Das zu bearbeitende Serviceproblem der Lernenden soll ein reales Problem der Zivilgesellschaft bzw. der Kommune darstellen und eine Verbindung zu den Inhalten des Bildungsganges ermöglichen. Hierbei sollten die Lernenden möglichst mit unterschiedlichen und konkreten sozialen Herausforderungen konfrontiert werden (wie z. B. Armut, Obdachlosigkeit), um die Widersprüchlichkeiten und Vielfältigkeit dieser zu erfahren. Das Vorhandensein einer sozialen Problemstellung soll gleichzeitig die

Einzigartigkeit der Service Learning-Erfahrung und die Partizipation an der Mitgestaltung der Kommune ermöglichen.

(ad 2) Gegenseitigkeit: Service Learning ist eine partnerschaftliche Lernerfahrung zwischen den Lernenden und Akteuren der Kommunen (z. B. aus gemeinnützigen Organisationen). Die kommunalen Partner wie die Lernenden verfügen – so die Annahme – über ein unterschiedliches konzeptionelles Wissen und Erfahrungswissen und erst durch die gegenseitige Bezugnahme kann ein Mehrwert bei der Lösung der sozialen Problemstellung entstehen. Diese wechselseitige Beziehung ermöglicht nach Brower (2011) den nachhaltigen Erfolg eines Service Learning-Projektes.

(ad 3) Reflexion: Die Wirkung von Service Learning hängt nach Dewey von der Reflexion der Erfahrungen ab. Die Lernenden sollen ihr Handeln erfahrbar und zum Gegenstand der Betrachtung machen, indem die Beziehungen zwischen dem Handeln und seinen Folgen aufzudecken und zu systematisieren sind. Dewey bezeichnet dies als ‚reflective experience‘: „To learn from experience is to make a backward and forward connection between what we do to things and what we [...] suffer from things in consequence“ (Dewey, 1966, 140). Dabei sollen die Lernenden angeregt werden, nicht nur die Verbindungen zwischen der Service-Erfahrung und den Lerngegenständen des Bildungsganges herzustellen, sondern auch zu thematisieren, inwiefern sich ihr Verständnis und ihre persönlichen Einstellungen über die Erfahrung mit den Wertefragen der Zivilgesellschaft entwickelt haben. Es geht um das Zusammenspiel der äußeren Serviceherausforderung und der inneren Einstellungen und Werte der Lernenden (vgl. Dewey 1998). Aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive zeigen sich Verbindungen zum Prinzip der Handlungsorientierung. So unterscheidet Czycholl zwischen Exteriorisierung und Interiorisierung. Exteriorisierung zielt auf die konkreten Handlungsprodukte eines Lernenden, was beim Service Learning den Serviceprozess darstellt. Interiorisierung meint die Veränderung des Handlungspotentials der Lernenden, was beim Service Learning den Lernprozess darstellt (vgl. Czycholl 1996).

Service Learning kann somit als eine didaktische Kontur verstanden werden, worunter erfahrungsbasierte, handlungsorientierte und problembasierte Lernformen subsumiert werden können (Gerholz & Losch 2015, Kolb & Kolb 2005, Deeley 2010). Aus einer handlungsorientierten Perspektive kann Service Learning über die Aspekte Handlungssituation, Handlungsprozess und Handlungsergebnis modelliert werden dazu (Buschfeld 2003, Sloane 2007). Diese Aspekte können jeweils aus Perspektive des Service- und Lernprozesses betrachtet werden. Aus Perspektive des Serviceprozesses werden die Lernenden mit einer kommunalen, zivilgesellschaftlich relevanten Problemsituation konfrontiert. Dabei hat jede Situation eine eigene Logik, die sich die Lernenden auf Basis ihrer „subjektiven Konstruktionsleistungen“ (vgl. Beck 1996, 92) erschließen und anschließend bearbeiten müssen. Am Ende steht ein Serviceergebnis, das möglichst einen Beitrag zur Verbesserung der Ausgangssituation in der Kommune leistet.

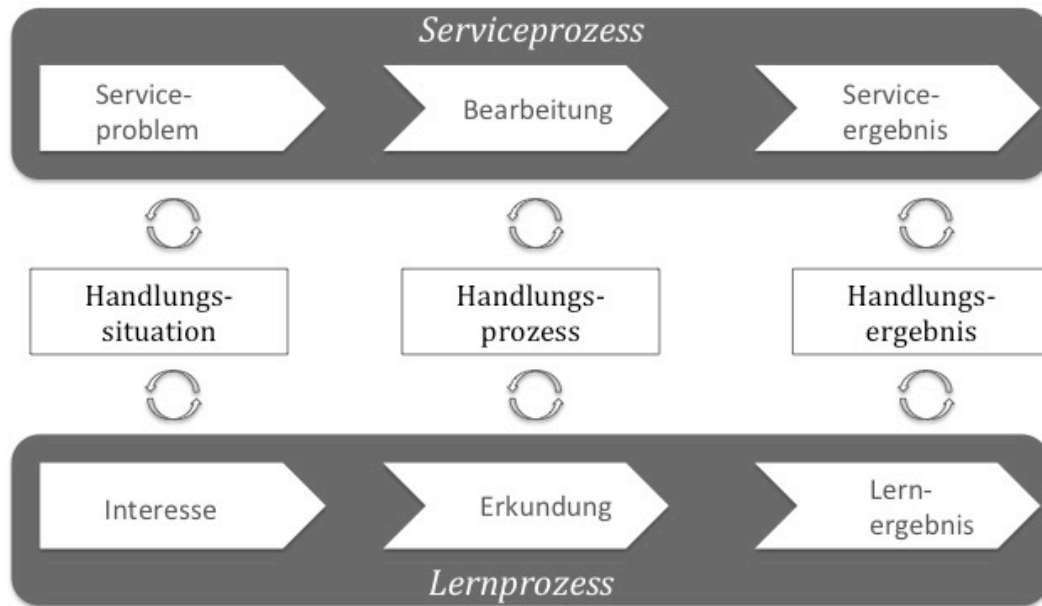


Abb. 1: Didaktische Modellierung von Service Learning

Aus Perspektive des Lernprozesses steht zu Beginn ein Interesse des Lernenden, die Problemsituation zu bearbeiten. Während der Bearbeitung des Problems geht es um die Erkundung und Erprobung der curricularen Inhalte, die einen Beitrag zur Lösung des Problems leisten. Am Ende steht die Reflexion der Erfahrungen, was das Lernergebnis darstellt. Das Lernergebnis ist vom Serviceergebnis zu unterscheiden (vgl. dazu Tramm 2007, 119), da es auf das generierte Wissen der Lernenden zielt und deren persönliche Einsichten, die sie hinsichtlich ihrer Wertebasen und Einstellungen zu zivilgesellschaftlichen Herausforderungen erfahren haben.

4 Zwischenfazit

Der Civic Engagement-Diskurs nimmt den Gedanken auf, Bildung und Zivilgesellschaft zueinander in Bezug zu setzen. Aus Sicht der Gestaltung von institutionellen Bildungsprozessen wird dabei die Idee aufgenommen, dass soziale Herausforderungen der Zivilgesellschaft als Ausgangspunkt von Lernprozessen fungieren. Dies konkretisiert sich im didaktischen Format des Service Learnings.

Sowohl beim Civic Engagement-Diskurs als auch beim Service Learning lassen sich Anschlüsse zu den Traditionen der beruflichen Bildung herstellen: Auf der Leitzielebene in der Förderung einer beruflichen Handlungskompetenz und auf der didaktischen Ebene im Prinzip der Handlungsorientierung. Anders gesagt, Service Learning und berufliche Bildung sind zueinander anschlussfähig. Gleichzeitig stellt Service Learning ein für die berufliche Bildung ‚neues‘ didaktisches Format dar: Berufliche Lernprozesse werden mit realen, sozialen Herausforderungen der Zivilgesellschaft verbunden. Dies stellt Anforderungen an die beteiligten Akteure; von den Lernenden über die Lehrenden an beruflichen Schulen bis zu den zivilgesellschaftlichen Partnern in den gemeinnützigen Organisationen oder in der Kommune. Die Akteure müssen ein

Netzwerk bilden, um Lernprozesse zu ermöglichen. Dies wird nicht zuletzt durch den Aspekt der ‚Gegenseitigkeit‘ (vgl. Abschnitt 3) hervorgehoben, indem Service Learning eine partnerschaftliche Lernerfahrung darstellt. Welche Gestaltungselemente bei der Umsetzung von Service Learning dabei zu beachten sind, wird nachfolgend über das Konzept der zivilgesellschaftlichen Bildungsnetzwerke aufgezeigt.

5 Zivilgesellschaftliche Bildungsnetzwerke

Zivilgesellschaftliche Bildungsnetzwerke sollen als Arenen der Kooperation von kommunalen, gemeinnützigen und Bildungsorganisationen wie -akteuren verstanden werden, um institutionelle Bildungsprozesse mit zivilgesellschaftlichen Problemstellungen zu verbinden. Dabei wird sich am Begriff der sozialen Netzwerke orientiert, indem es um ein Beziehungsgeflecht von Menschen und Organisationen geht, die gemeinsam auf ein Ziel – hier die Gestaltung von beruflichen Bildungsprozessen im Sinne des Service Learning – hinarbeiten (vgl. Schenk 1988). ‚Zivilgesellschaftlich‘ soll dabei die Programmatik des Civic Engagement-Gedankens aufnehmen, indem es um die Verknüpfung von zivilgesellschaftlichen Problemstellungen mit curricularen Ansprüchen in Bildungsgängen geht.² Genaugenommen konkretisiert sich die ‚Zivilgesellschaft‘ auf Ebene der Kommune, in der berufliche Schulen verankert sind. Die Bezüge zu sozialen Problemstellungen der Zivilgesellschaft werden i. d. R. über gemeinnützige Organisationen in der Kommune hergestellt.

Zivilgesellschaftliche Bildungsnetzwerke bilden den Rahmen, um Service Learning-Arrangements umzusetzen. Dabei stellen die einzelnen Handlungsebenen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Mikro-, Meso- und Makroebene (vgl. dazu Kell 2006; an dieser Stelle wird nicht auf die Exoebene eingegangen) – die zu gestaltenden Bereiche dar.

5.1 Gestaltungsbereiche auf der Mikroebene

Auf der *Mikroebene* geht es um die didaktische Gestaltung des Service- und Lernprozesses, um einen in sich kohärenten Kompetenzentwicklungsprozess bei den Lernenden zu ermöglichen. Hierbei sind Abstimmungsprozesse zwischen den Lehrkräften an der Bildungsorganisation und den Akteuren in der gemeinnützigen Organisation hinsichtlich (a) der Konstruktion des Serviceproblems, (b) methodischen Gestaltung von Service- und Lernprozess sowie (c) der Sicherung des Service- und Lernergebnisses notwendig.

(ad a) Konstruktion des Serviceproblems: Ausgangspunkt beim Service Learning stellt die soziale Problemstellung dar. Dabei kann dann von einer Problemstellung gesprochen werden, wenn den Lernenden zu Beginn nicht klar ist, wie sie das Problem bearbeiten sollen. Es geht um den Komplexitätsgrad einer Problemstellung (vgl. Dörner 1976, 9ff.). Hierbei ist die gemeinnützige Organisation angehalten, ihren Bedarf an Unterstützung zu beschreiben, was kein trivialer Vorgang ist, da die Akteure in den gemeinnützigen

² Der Begriff der Zivilgesellschaft ist unterschiedlich belegt und hängt vom disziplinären Zugang und Denkschulen ab (vgl. u. a. Anheier & Toepler 2003). Eine genauere Betrachtung des Begriffes im Zusammenhang des Civic Engagement-Diskurses ist notwendig (vgl. auch Abschnitt 5).

Organisationen in der Regel keine Experten ihres Problems sind. Für den kaufmännischen Ausbildungsbereich kann beispielhaft die Optimierung des Investitionsmanagements im Fuhrpark einer gemeinnützigen Organisation wie ein ambulanter Hospizdienst genannt werden. Aufgabe der Lehrkraft ist es, ausgehend vom Bedarf der gemeinnützigen Organisation eine Verbindung zu den curricularen Inhalten herzustellen und damit nicht zuletzt den Komplexitätsgrad der Problemstellung hinsichtlich der Zielgruppe entsprechend anzupassen. Bezogen auf das Beispiel, geht es um Fragen, ob z. B. der gesamte Fuhrpark betrachtet wird oder nur eine Betrachtung der Neuanschaffung eines PKWs hinsichtlich der Entscheidung Leasing oder Kauf erfolgt. Weiterhin sollten in der Problemstellung konkrete Bezüge zu soziale Herausforderungen aufgenommen werden (z. B. Relevanz von ambulanten Hospizdiensten in der Kommune, Bedeutsamkeit eines funktionierenden Fuhrparks für Noteinsätze oder effizienter Umgang mit Spendengeldern zur Aufrechterhaltung des Fuhrparks). Dies spiegelt nicht zuletzt die Darstellung zivilgesellschaftlicher Wertebasen wider.

(ad 2) Bei der *methodischen Gestaltung* geht es um die Verknüpfung von Service- und Lernprozess. Einerseits ist Kasuistik (Fallstruktur) und Systematik (Fachstruktur) zu sequenzieren (z. B. erst eine Vermittlungsphase zu Fachinhalten und anschließend die Bearbeitung der Problemstellung oder umgekehrt). Hierbei ist eine Abstimmung mit den Akteuren aus der gemeinnützigen Organisation notwendig, da diese die Fallstruktur repräsentieren; im Sinne der partnerschaftlichen Lernerfahrung zusammen mit den Lernenden den Fall bearbeiten. So zeigen empirische Studien aus der Hochschulbildung, dass sich die fachlich-methodischen Fähigkeiten stärker entwickeln, wenn die Verbindung von Serviceprozess und curricularen Inhalten von den Lehrenden aufgezeigt wird (vgl. Prentice & Robinson 2010) und konkrete Ansprechpartner bei den gemeinnützigen Organisationen für die Lernenden vorhanden sind (vgl. Batcheler & Root 1994). Andererseits geht es um methodische Entscheidungen, wie der Lern- und Serviceprozess von den Lehrenden begleitet wird, z. B. über Input-, Beratungs-, Selbstlern-, Präsentations- oder Reflexionsphasen. Hiermit sind die Sozialformen zwischen Lernenden und Lehrenden als auch Lernenden, Lehrenden und Akteuren aus den gemeinnützigen Organisationen angesprochen. Im Bereich der Hochschulbildung konnte aufgezeigt werden, dass insbesondere Beratungsphasen im Sinne einer fachlichen und sozialen Unterstützung der Lernenden seitens des Lehrenden eine positive Wirkung auf den subjektiven Lernerfolg und die Selbstwirksamkeit haben (vgl. Gerholz, Liszt & Klingsieck 2015).

(ad 3) Die *Sicherung des Serviceergebnisses* zielt auf die Aufbereitung der Ergebnisse der Serviceprojektbearbeitung für die gemeinnützige Organisation ab. Dabei soll der Mehrwert für die Kommune dargestellt werden. Burns (2011) konnte aufzeigen, wenn die Lernenden ihr Serviceergebnis als nützlich für die gemeinnützige Organisation wahrnehmen, haben diese auch eine höhere Motivation, sich später in gemeinnützigen Organisationen zu engagieren. Neben der Sicherung des Serviceergebnisses geht es auch um die Anregung von Reflexionsprozessen hinsichtlich des *Lernergebnisses*. Hierbei steht nicht nur der fachlich-methodische Kompetenzzuwachs im Mittelpunkt, sondern

inwiefern auch eine Sensibilisierung der Lernenden für zivilgesellschaftliches Engagement im Sinne einer Positionsbildung angestoßen werden konnte. Yorio & Ye zeigten z. B. für die wirtschaftswissenschaftliche Bildung, dass eine mündliche Reflexion zusammen mit den Akteuren aus den gemeinnützigen Organisation zu tieferen persönlichen Einsichten bei den Lernenden führen kann (vgl. Yorio & Ye 2012). Mit anderen Worten, spiegelt sich hier wieder die Relevanz der Kooperation zwischen Lehrenden und Akteuren aus den gemeinnützigen Organisationen wider.

5.2 Gestaltungsbereiche auf der Mesoebene

Auf der Mesoebene stehen die Organisation der Zusammenarbeit im zivilgesellschaftlichen Bildungsnetzwerk und die Verankerung in den beteiligten Organisationen im Mittelpunkt. Hierbei sind (a) ablauf- und (b) aufbauorganisatorische Elemente sowie die (c) Einbindung von Vermittlerorganisationen zu beachten.

(ad a) Die *Ablauforganisation* zielt auf die Organisation der Kooperations- und Informationsprozesse in einem zivilgesellschaftlichen Bildungsnetzwerk: Wer ist wann für was verantwortlich? In der Vorbereitungsphase geht es um die kooperative Planung des Service Learning-Arrangements zwischen Bildungs- und gemeinnütziger Organisation, wie z. B. Auswahl der sozialen Problemstellung und beteiligten gemeinnützigen Organisationen, Bestimmung von Ansprechpartnern, Festlegung der zeitlichen Abläufe und Räumlichkeiten (z. B. in der gemeinnützigen Organisation oder in der beruflichen Schule), Klärung von Rahmenbedingungen. Aber auch Informationsprozesse sind abzustimmen. Exemplarisch kann hier die Bereitstellung von Dokumenten seitens der gemeinnützigen Organisation oder die Entwicklung von Lernmaterialien seitens der Lehrenden genannt werden, damit die Lernenden die Problemstellung bearbeiten können. Die Vorbereitungsphase stellt die Basis für die Durchführungsphase dar. Allerdings kann es hier zu Abweichungen kommen. Service Learning-Arrangements müssen geplant werden, unterliegen aber dann in der Umsetzung unterschiedlichen Einflüssen. Es bedarf einer Überwachung der Prozesse in der Durchführungsphase und unter Umständen müssen, didaktisch wie organisatorisch, Anpassungen vorgenommen werden. In der Nachbereitungsphase ist das Service Learning-Arrangement rückblickend zu evaluieren. Gegenstand sollte dabei sowohl der Service- als auch der Lernprozess sein. Beispielhafte Fragestellungen sind dabei: Hatte das Serviceergebnis einen Mehrwert für die gemeinnützige Organisation? Welche Lernergebnisse wurden erzielt? Wie wurden die didaktischen Gestaltungselemente wahrgenommen? Wie hat der organisatorische Ablauf des Service Learning-Arrangements funktioniert?

(ad b) Die *Aufbauorganisation* zielt auf die Struktur des zivilgesellschaftlichen Bildungsnetzwerkes. Je nach Institutionalisierungsgrad des Netzwerkes sind feste Ansprechpartner (Verantwortlichkeiten) und deren Aufgabenbereiche bei den gemeinnützigen Organisationen und Bildungsorganisationen zu bestimmen. Die Aufgabenbereiche können sich von der Umsetzung eines einzelnen Service Learning-Arrangements (operative Ebene) über die langfristige Verankerung von Service Learning in Kongruenz zu den Zielen der beteiligten Organisationen (strategische

Ebene) bis zur nachhaltigen Weiterentwicklung des gesamten zivilgesellschaftlichen Bildungsnetzwerkes auf kommunaler Ebene (normative Ebene) erstrecken. Bei allen Aufgabenbereichen ist eine horizontale und vertikale Zusammenarbeit zu unterscheiden. Auf horizontaler Ebene geht es um die Kooperation zwischen operativen und leitenden Akteuren innerhalb einer Organisation (z. B. die zuständige Ansprechpartnerin einer gemeinnützigen Organisation klärt mit der Leitung ab, ob bestimmte Dokumente den Lernenden zur Verfügung gestellt werden können oder die Lehrkraft stimmt mit dem Bildungsgangleiter ab, in welchem Ausbildungsjahr ein Service Learning-Arrangement integriert werden soll). Auf vertikaler Ebene geht es um die Kooperation zwischen den beteiligten Organisationen (z. B. der Schulleiter schließt mit der Leitung einer gemeinnützigen Organisation einen Kooperationsvertrag oder die Lehrkraft setzt sich mit dem zuständigen Ansprechpartner der gemeinnützigen Organisation zusammen, um Probleme eines aktuell durchgeführten Service Learning-Arrangements zu besprechen).

(ad c) Die Aufgabe einer *Vermittlerorganisation* ist es, die Service Learning-Aktivitäten in einer Kommune zu koordinieren. Die konkreten Aufgaben hängen dabei vom Institutionalisierungsgrad des zivilgesellschaftlichen Bildungsnetzwerkes ab. Dies kann von der organisatorischen Unterstützung eines einzelnen Service Learning-Arrangements (z. B. Organisation von Räumlichkeiten) über die Koordination sämtlicher Service Learning-Arrangements in einer Kommune (z. B. Sammlung der sozialen Problemstellungen und Verwaltung von potentiellen gemeinnützigen Organisationen) bis zur leitenden Steuerung des gesamten zivilgesellschaftlichen Bildungsnetzwerkes (z. B. Organisation regelmäßiger Treffen auf Leitungsebene) reichen. Die Bandbreite illustriert, dass eine Vermittlerorganisation sowohl in der Ablauf- als auch in der Aufbauorganisation eines zivilgesellschaftlichen Bildungsnetzwerkes verschiedene Funktionen übernehmen kann. Strukturell kann die Vermittlerorganisation in einer kommunalen Einrichtung verankert sein (z. B. im Rathaus oder Kreistag), aber auch selbst eine gemeinnützige Einrichtung darstellen.

Führt man die Überlegungen auf der Mesoebene zusammen, so können drei Typen von zivilgesellschaftlichen Bildungsnetzwerken differenziert werden. Unterscheidungskriterium ist dabei der Institutionalisierungsgrad (vgl. Tabelle 1).

	temporär problemorientiertes Netzwerk	partizipativ kooperierendes Netzwerk	Institutionelles Netzwerk zur Regionalentwicklung
Ablauforganisation	Temporäre Umsetzung von Service Learning-Arrangements Kooperations- und Informationsprozesse existieren auf operativer Ebene Fokus liegt auf individuellem Service Learning-	Kooperations- und Informationsprozesse sind auf operativer und strategischer Ebene bestimmt Festgelegte Ablauforganisation (u.a. Zeithorizonte, Inhalte) Fokus liegt auf der	Institutionelle Einbindung des Netzwerkes in die bildungspolitische Infrastruktur Kooperations- und Informationsprozesse sind auf horizontaler und vertikaler Ebene

	Arrangement	Institutionalisierung von Service Learning in den beteiligten Organisationen	festgelegt Fokus liegt auf regionaler Etablierung des Service Learning-Gedankens
Aufbauorganisation	Festlegung von Aufgabenbereichen für einzelnes Service Learning-Arrangement In der Regel situative Klärung von auftretenden Problemen	Festlegung von Aufgabenbereichen und fester Ansprechpartner in den beteiligten Organisationen Etablierung von organisatorischen Strukturen zur Zusammenarbeit im zivilgesellschaftlichen Bildungsnetzwerk	Strategische Verantwortungsbereiche zur Weiterentwicklung des Bildungsnetzwerkes sind in den beteiligten Organisationen festgelegt Regelmäßige Austauscharenen zu operativen, strategischen und normativen Aspekten
Vermittlerorganisation	Vermittlerorganisation punktuell in Form einzelner Akteure vorhanden	Existenz einer Vermittlerorganisation mit koordinierenden Aufgabenbereichen	Vermittlerorganisation übernimmt leitende und koordinierende Aufgabenbereiche

Tabelle 1: Typen von zivilgesellschaftlichen Bildungsnetzwerken

5.3 Gestaltungsbereiche auf der Makroebene

Auf der Makroebene geht es um die Frage des Bildungsziels, welches durch Service Learning verfolgt wird. Wie in Abschnitt 2 vorgestellt, stammt Service Learning ursprünglich aus dem US-amerikanischen Raum, in dem traditionell eine stärkere Community-Orientierung vorhanden ist. Eine Anschlussfähigkeit zu Traditionen der beruflichen Bildung im deutschsprachigen Raum liegt vor, was sich im Leitziel der Förderung einer beruflichen Handlungskompetenz oder im Prinzip der Handlungsorientierung zeigt (vgl. Abschnitt 2 und 3). Genaugenommen spiegeln diese Traditionen – im deutschsprachigen wie US-amerikanischen Bildungsraum – normative Setzungen wider, die im zivilgesellschaftlichen Bildungsnetzwerk zu konkretisieren sind. Dahinter stehen Aushandlungsprozesse. Beim Service Learning Aushandlungsprozesse zwischen den Partnern der Bildungsorganisationen, gemeinnützigen Organisationen und Kommune. Relevant ist dabei, eine gemeinsame Zielvorstellung zu erarbeiten, um die Lernenden kohärent zu begleiten. So ist u. a. eine Balance zwischen Service- und Lernergebnis zu finden. Auf Seiten der gemeinnützigen Organisation wird stärker das Interesse am Serviceergebnis und den damit einhergehenden Mehrwert für die Zivilgesellschaft im Fokus stehen. Auf Seiten der Bildungsorganisation das Lernergebnis und inwiefern darüber der Bildungsauftrag verfolgt wird.

Hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden ist eine Position zwischen den Partnern zu finden, welcher Beitrag durch Service Learning geleistet werden soll und kann. Im US-amerikanischen Raum wird häufig die Förderung einer Bereitschaft zum zivilgesellschaftlichem Engagement als Ziel formuliert. Auch hier ist wieder eine normative Ebene angesprochen. Allerdings kann es auch zunächst um eine Sensibilisierung und Positionsbildung zum zivilgesellschaftlichen Engagement seitens der Lernenden gehen. Im Rahmen der Hochschulbildung zeigen empirische Studien, dass die Service Learning-Erfahrung von dem Kennenlernen gemeinnütziger

Handlungsfelder über eine Positionsbildung zum Engagement bis zur Förderung oder Stabilisierung einer Engagementbereitschaft reichen kann (vgl. Gerholz, Liszt & Klingsieck 2015).

Weiterhin muss eine Deutungsstruktur für die verwendeten Begrifflichkeiten und Ziele gefunden werden. Die Begriffe im Civic Engagement-Diskurs sind meist in Englisch. So ist z. B. zu klären, was unter Begrifflichkeiten wie ‚Gemeinnützigkeit‘, ‚Community‘, ‚Zivilgesellschaft‘ oder ‚Engagement‘ (vgl. u. a. Reinders 2014, 11ff.) zu verstehen ist. Damit hängt die Frage zusammen, wann diese Phänomene anfangen oder enden. Beispielhaft kann angebracht werden, dass karitative Organisationen zum Teil wie größere For-Profit-Organisationen funktionieren und damit zu diskutieren wäre, ob in der zu bearbeitenden Problemstellung für die Lernenden noch soziale, zivilgesellschaftliche Herausforderungen verankert sind.

5 Ausblick

Die präsentierten Überlegungen zu zivilgesellschaftlichen Bildungsnetzwerken wurden vor dem Hintergrund der beruflichen Bildung und des didaktischen Formates Service Learning vorgenommen und sind in Abbildung 2 zusammenführend visualisiert. Es ging um die Bestimmung der Konturen. Es wurde ein Rückgriff auf den Civic Engagement-Diskurs vorgenommen, wenngleich hier strukturelle Ähnlichkeiten zu den Diskursen ‚Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ oder ‚Corporate Social Responsibility‘ bestehen. Es waren pragmatische Grenzziehungen.

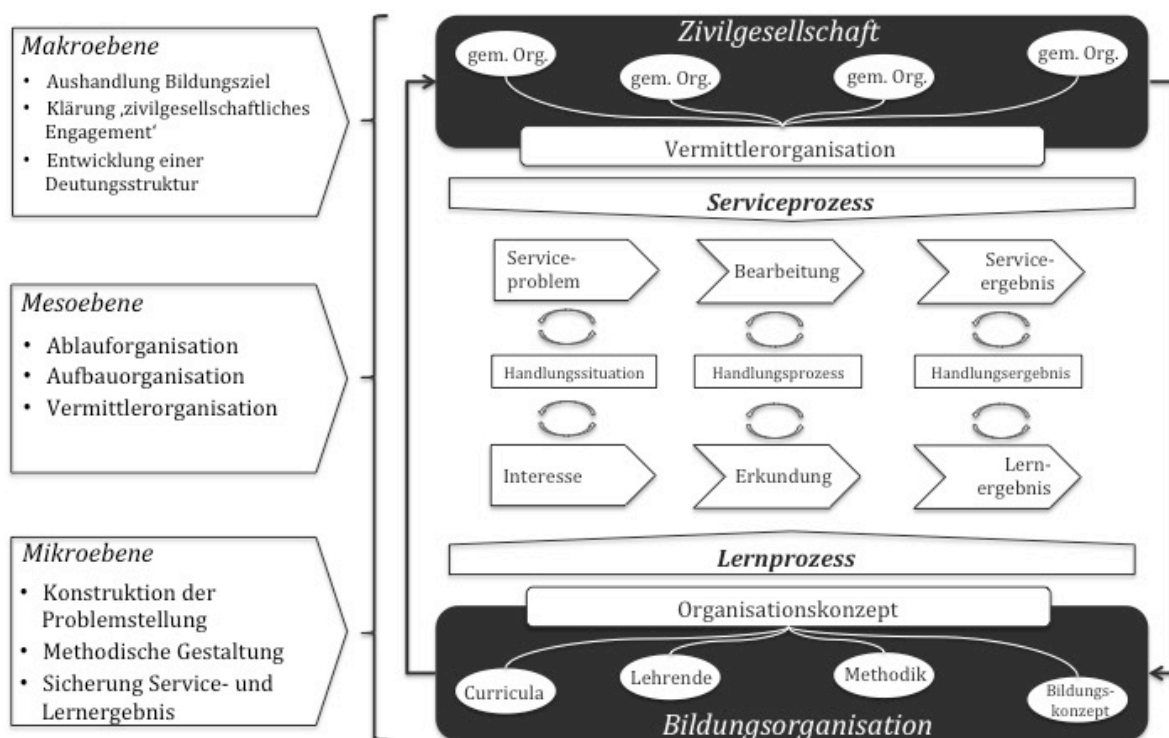


Abbildung 2: Ausgestaltung von zivilgesellschaftlichen Bildungsnetzwerken im Service Learning

Unabhängig des Zuganges, steht im Mittelpunkt der Grundgedanke, institutionelle Bildungsprozesse mit sozialen Fragestellungen der Zivilgesellschaft zu verbinden. Die darüber skizzierten zivilgesellschaftlichen Bildungsnetzwerke können unterschiedlich ausgeformt sein – dies hängt nicht zuletzt von den involvierten Akteuren und Organisationen, deren Zielstellungen und den Rahmenbedingungen ab. Die Gestaltungsbereiche auf Mikro-, Meso- und Makroebene bieten Orientierungspunkte zur Ausgestaltung eines solchen zivilgesellschaftlichen Bildungsnetzwerkes. Dabei sind bildungstheoretische, organisatorische und didaktische Fragestellungen im Zusammenhang zu sehen.

Es lassen sich aber zukünftige Desiderate auf Basis der Überlegungen auf (a) bildungstheoretischer Ebene, (b) Lehr-Lernforschungsebene und (c) organisationaler Ebene aufzeigen.

(ad a) Auf *bildungstheoretischer Ebene* ist zu fundieren, welche theoretisch-konzeptionellen Anknüpfungspunkte zwischen dem US-amerikanischen und deutschsprachigen Bildungsraum vorliegen. Anknüpfungspunkte und Unterschiede sind herauszuarbeiten, um darüber das Phänomen ‚Civic Engagement‘ und ‚Service Learning‘ für die deutschsprachige Bildungslandschaft – hier im Fokus auf die berufliche Bildung – zu rekonstruieren. Hier kann ein Blick in die angrenzenden Wissenschaftsgemeinschaften wie z. B. der Soziologie, Politikwissenschaften oder systematischen Pädagogik eine Orientierung bieten. Es geht um die Findung begrifflicher und konzeptioneller Äquivalente, die die bisherigen Traditionen beachten und über den Diskurs weiterentwickeln. Dahinter liegt nicht zuletzt auch die Frage, ob und unter welchen Voraussetzungen Service Learning für die berufliche Bildung ein adäquates didaktisches Format sein kann.

(ad b) Auf der *Lehr-Lernforschungsebene* illustrieren empirische Studien, dass Service Learning die anvisierten Potentiale erfüllen kann, was u. a. auch in Metastudien (vgl. u. a. Yorio & Ye 2012) gezeigt wurde. Gleichzeitig ist die Belastbarkeit der empirischen Befunde unterschiedlich einzuordnen. Auf konzeptioneller Ebene nehmen die Studien in der Regel die Vieldimensionalität von didaktischen Arrangements nicht auf. Es kann eine hohe Variationsbreite in den untersuchten Service Learning-Arrangements angenommen werden, was die Vergleichbarkeit der Befunde einschränkt. Gleichzeitig stammen die Studien überwiegend aus dem US-amerikanischen Bildungsraum. Hier sind Kontextunterschiede z. B. hinsichtlich des Bildungssystems (z. B. Community Colleges vs. berufliche Schulen) und der Bildungstradition (z. B. ‚Community-Orientierung‘) zu beachten, was eine Übertragung der Ergebnisse auf den deutschsprachigen Raum nur bedingt zulässt (vgl. Gerholz 2015). Im deutschsprachigen Raum lassen sich in den letzten Jahren empirische Studien zum Service Learning beobachten, wenngleich diese vermehrt im Kontext der Hochschulbildung durchgeführt wurden. Zusammenführend lässt sich ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der Wirksamkeit von Service Learning für berufliche Lernprozesse formulieren.

(ad c) Die *organisationale Ebene* zielt auf die Entwicklung von Bildungsorganisationen. Zivilgesellschaftliche Bildungsnetzwerke stellen an beruflichen Schulen Anforderungen in Form der organisatorischen und didaktischen Gestaltung von Lernprozessen. Der Lernort ‚gemeinnützige Organisation‘ kommt hinzu. Je nach Bereichen des Berufsbildungssystems – Duales System, vollzeitschulische Ausbildung, Übergangssystem oder Fort- und Weiterbildung – sind somit unterschiedliche Lernorte zu verbinden. Dies erfordert Koordinationsleistungen zwischen den beteiligten Akteuren, wie es u. a. im Gestaltungsbereich Mesoebene aufgezeigt wurde (vgl. Abschnitt 5.2). Es geht um die Findung organisatorischer Wege in Verbindung mit dem verfolgten Bildungsziel, um Service Learning-Arrangements innerhalb beruflicher Lernprozesse zu etablieren.

Der Civic Engagement-Gedanke kann einen Impuls für die Weiterentwicklung der beruflichen Bildung liefern und damit auch die Intention einer beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung aufnehmen. Ob und wie dieser aufgenommen wird, hängt von den handelnden Personen ab.

Literatur:

Anheier, H. K. & Toepler, S. (2003). Bürgerschaftliches Engagement zur Stärkung der Zivilgesellschaft im internationalen Vergleich. In: Bürgerschaftliches Engagement im internationalen Vergleich (Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements (Enquete-Kommission)), Band 11, Opladen, 13-56.

Batchelder, T. H. & Root, S. (1994). Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. In: Journal of Adolescence, 17, 341-355.

Beck, K. (1996). Die ‚Situation‘ als Bezugspunkt didaktischer Argumentationen – Ein Beitrag zur Begriffspräzisierung. In: Seyd, W. & Witt, R. (Hrsg.). Situation, Handlung, Persönlichkeit. Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens. Hamburg, 87-98.

Berthold, C., Meyer-Guckel, V. & Rohe, W. (2010). Mission Gesellschaft. Online: http://www.stifterverband.info/publikationen_und_podcasts/positionen_dokumentationen/mission_gesellschaft/mission_gesellschaft.pdf (17.03.2015).

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, 101-123.

Burns, D. J. (2011). Motivations to volunteer and benefits from Service Learning: An exploration of marketing students. In: Journal for Advancement of Marketing Education, 18, 10-23.

Buschfeld, D. (2003). Draußen vom Lernfeld komm' ich her ...? Ein Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik –

online, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf (17.03.2015).

Czycholl, R. (1996). Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung. In B. Bonz (Hrsg.). Didaktik der Berufsbildung. Beiträge zur Pädagogik für Schule und Betrieb. Stuttgart, 113-131.

Deeley S.J. (2010) Service-learning: Thinking outside the box. *Active Learning in Higher Education* 11(1), 43–53.

Dewey, J. (1915): *The school and society*. Chicago.

Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: Free Press.

Dörner, D. (1976). Problemlösen als Informationsverarbeitung.

Ehrlich, T. (2011). Foreword. In: Cress, C. M. & Donahue, D. M. (Eds.): *Democratic Dilemmas of Teaching Service-Learning: Curricular Strategies for Success*, S. xi-xvi.

Furco, A. (2002). Is Service Learning Really Better Than Community Service? A Study of High School Service Program Outcomes, In: Furco, A. & Billig, S. H. (Hrsg.). *Service Learning. The Essence of the Pedagogy*. Greenwich, Connecticut, 23-46.

Gerholz, K.-H. (2015). Potenziale von Service Learning in den Wirtschaftswissenschaften. Didaktische Konzeption und empirische Befunde aus einer Ex-ante-Analyse. In: Seifried, J., Seeber, S. & Ziegler, B. (Hrsg.). *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2015*, Opladen u.a., 117-130.

Gerholz, K.-H. & Heinemann, S. (2015): CSR – a new challenge for universities? A theoretical and empirical analysis of German universities. In: O’Riordan, L., Heinemann, S. & Zmuda, P. (Eds.), *New Perspectives on Corporate Social Responsibility: Locating the Missing Link*, 503-522.

Gerholz, K.-H., Liszt, V. & Klingsieck, K. B. (2015). Didaktische Gestaltung von Service Learning – Ergebnisse einer Mixed Methods-Studie aus der Domäne der Wirtschaftswissenschaften. In: *bwpat@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 28, 1-23.

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, L., Heinemann, S. & Zmuda, P. (Hrsg.). *New Perspectives on Corporate Social Responsibility: Locating the Missing Link*, Heidelberg, 602-622.

Godfrey, P. C., Illes, L. M. & Berry, G. R. (2005). Creating Breadth in Business Education through Service-Learning. In: *Academy of Management Learning & Education*, 4(3), 309–323.

Grantz, T., Molzow-Voit, F. & Spöttl, G. (2014). Offshore-Windenergieerzeugung – Ansätze zur Gestaltung von Aus- und Weiterbildung unter Berücksichtigung der Nachhaltigkeit. In: Kuhlmeier, W., Mohoric, A. & Vollmer, T. (Hrsg.). *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Modellversuche 2010-2013: Erkenntnisse, Schlussfolgerungen und Ausblicke*. Bielefeld: Bertelsmann, 17-33.

- Jacoby, B. (2009). Civic engagement in today's higher education – An overview. In: Jacoby, B. u.a. (Hrsg.). Civic Engagement in Higher Education: Concepts and Practices. San Francisco, 5-30.
- Kell, A. (2006). Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.). Handbuch der Berufsbildung, Wiesbaden, 453-484.
- KMK (2011). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (14.06.2016)
- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. In: Academy of Management Learning & Education, 4(2), 193-212.
- Muller, S. (1999): Deutsche und amerikanische Universitäten im Zeitalter der Kalkulation. In: Ash, M. G. (Hrsg.): Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien, Köln, Weimar, 195-199.
- Reetz, L. (1999). Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, T. (Hrsg.). Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Festschrift zum 60. Geburtstag von Frank Achtenhagen, Frankfurt a.M., 32-51.
- Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung.
- Schenk, M. (1983). Das Konzept des sozialen Netzwerkes. In: Neidhardt, F. (Hrsg.). Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 25/1983, Opladen, 88-104.
- Prentice, M. & Robinson, G. (2010). Improving Student Learning Outcomes with Service Learning. American Association of Community Colleges, Online: http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/slorb_jan2010.pdf (19.01.2016).
- Reinders, H. (2014). Jugend – Engagement – Politische Sozialisation. Gemeinnützige Tätigkeit und Entwicklung in der Adoleszenz. Wiesbaden.
- Sloane, P.F.E. (2007). Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn.
- Tramm, T. (2007). Im Lernfeld selbständig Probleme lösen? Oder: Von der Unmöglichkeit, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen. In: Horst, F.-W., Schmitter, J. & Tölle, J. (Hrsg.). Wie MOSEL Probleme löst. Band 1, Lernarrangements wirksam gestalten. Paderborn, 104-138.
- Varga, A. (2009). Universities, Knowledge Transfer and Regional Development. Cheltenham UK 2009.

Yorio, P.L. & Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. In: *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27.