Intergenerationelles und Digitales Service-Learning

Handbuch zum intergenerationellen und digitalen Lernen im Rahmen von Service-Learning-Lehrveranstaltungen

www.idol.eu

31.10.2022

im Rahmen des IDOL-Projektes erstellt

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Impressum

Herausgeberinnen

Katharina Resch, Sabine Freudhofmayer, Anna-Katharina Winkler

Autor*innen in alphabethischer Reihenfolge

Maite Almela, Con Bartels, Lea-Joelina Fleck, Sabine Freudhofmayer, Aine Hamill, Beate Hörr, Milena Ivanova, María-Jesús Martínez-Usarralde, Ali Rashidi, Katharina Resch, Olena Strutynska, Carolina Tarazona, Anna-Katharina Winkler

Projekttitel

IDOL – Intergenerational Digital Service-Learning
Grant Agreement Nummer
2021-1-DE01-KA220-HED-000031186

IDOL Projektpartner*innen

Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Deutschland), Universität Wien (Österreich), European E-Learning Institut (Dänemark), Folkuniversitetet Lund (Schweden), Momentum (Irland), Universität Valencia (Spanien)

Publikationsdatum der deutschen Fassung

31. Oktober 2022

Disclaimer

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Zitationsvorschlag

Resch, K., Freudhofmayer, S., Winkler, A.-K. (Hrsg.) (2022). Intergenerationelles und Digitales Service-Learning. Handbuch zum intergenerationellen und digitalen Lernen im Rahmen von Service-Learning-Lehrveranstaltungen.
https://digitalservicelearning.eu/

INHALT

01 Einleitung 04

02 Theoretischer Rahmen: Service-Learning mit einer intergenerationellen und digitalen Komponente 9

2.1 Service-Learning als didaktischer Ansatz 10
2.2 Intergenerationelles Service-Learning 19
2.3 Service-Learning mit einer digitalen Komponente 24
2.4 Intergenerationelles digitales Service-Learning und europäische Referenzrahmen für digitale und unternehmerische Kompetenzen (DigComp, EntreComp) 26

03 Didaktischer Wert des intergenerationellen Service-Learning 33

3.1 Intergenerationelles Lernen 34
3.2 Intergenerationelles Lernen und intergenerationelles Service-Learning in der Hochschulbildung 39

04 Von Service-Learning zu E-Service-Learning 43

4.1 Warum ist ein Übergang ins Digitale wichtig und notwendig? 44
4.2 Aktueller Forschungsstand zu E-Service-Learning 46
4.3 Potential und Nutzen von E-Service-Learning 47

05 Kooperative Lehre als Teil von Service-Learning 52

06 Fallstudien zu intergenerationellem und digitalem Service-Learning 59

6.1 Methodisches Vorgehen und empirische Grundlage 60
6.2 Übersicht über die Fallstudien 61
6.3 Beschreibung der Fallstudien 63
6.4 Ergebnisse der Fallstudien 73

07 Fazit 84

08 Glossar 86

09 Anhang 90

01

EINLEITUNG

Sabine Freudhofmayer, Katharina Resch, Anna-Katharina Winkler (Universität Wien)

Die COVID-19 Pandemie hat gezeigt, wie Vorstellungen und Erwartungen an das Alter die Generationen zu einer Zeit voneinander entfernen können, in der sozialer Zusammenhalt und Solidarität von großer Bedeutung sind. Die Maßnahmen des öffentlichen Gesundheitswesens zur Bekämpfung der Pandemie waren in erster Linie auf den Schutz der älteren Generation ausgerichtet, während der jüngeren Generation die wirtschaftlichen und sozialen Kosten dieser Maßnahmen auferlegt wurden. Zur gleichen Zeit wurden an die jüngeren Menschen moralische Erwartungen gestellt, den geforderten Maßnahmen (wie soziale Distanzierung) verantwortungsvoll nachzukommen. Unter den von der Pandemie an die verschiedenen Bevölkerungsgruppen gestellten Herausforderungen wurde generationsübergreifende Solidarität wichtiger denn je.

Intergenerationelles digitales Service-Learning stellt einen didaktischen Ansatz dar, der das Potenzial hat, die oben genannten generationsspezifischen Spannungen aufzugreifen.

Der Ansatz zeigt Möglichkeiten des bürgerlichen Engagements auf, bei der sich Studierende an den verschiedenen Hochschulen einbringen können, um intergenerationelle Themen und Problemstellungen zu bearbeiten.

Intergenerationelles digitales Service-Learning kommt den Anforderungen der Third Mission und der sozialen Verantwortung von Hochschulen nach. Es zeigt einen Weg auf, wie demokratische Werte in die Curricula der verschiedenen Studiengänge integriert werden können. Intergenerationelles digitales Service-Learning hat das Potenzial, die negativen generationsbezogenen Auswirkungen der Pandemie zu reduzieren, und es leistet einen Beitrag zu einer inklusiven Gesellschaft, indem Studierende in bürgerschaftliche Aktivitäten im Rahmen von Service-Learning eingebunden werden.

“Service-learning is the various pedagogies that link community service and academic study” (Ehrlich, 1996). Service-learning connects university learning and community service, and thus contains both a ‘service’ and a ‘learning’ experience for students. It can include services in schools, public institutions, non-profit organisations or other community partners. Service-learning is seen as a multi-stakeholder practice between the HEI, the lecturers, students, and community partners that brings benefits for all sides (Rutti et al., 2016).

SERVICE-LEARNING ist ein Lehransatz, der sich zunehmend an den Hochschulen etabliert hat. Er wird als didaktische Methode betrachtet, um den Zielen der Third Mission nachzukommen und auf gesellschaftliche Problemstellungen einzuwirken, indem das Lernen der Studierenden mit praktischen Problemlagen in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen verknüpft wird. Mit der COVID-19 Pandemie wurde jedoch die praktische Umsetzung von Service-Learning-Aktivitäten durch den Umstieg auf digitale Lehre erschwert. Viele Hochschullehrende waren nicht dafür vorbereitet, das didaktische Modell des Service-Learning in die digitale Sphäre zu übertragen.

INTERGENERATIONELLES DIGITALES SERVICE-LEARNING bildet einen innovativen Ansatz von Service-Learning, der eine digitale und generationsübergreifende Komponente miteinbezieht. Das Erasmus+ Projekt **Intergenerational Digital Service-Learning** (IDOL) untersucht solche Service-Learning-Angebote, die eine digitale und intergenerationelle Komponente haben und ggf. ein didaktisches Modell für Co-Lehre dabei umsetzen. Das Handbuch stellt konzeptionelle Grundlagen für intergenerationelles digitales Service-Learning bereit und stellt praxisbezogene empirische Ressourcen (wie z. B. Fallstudien zu intergenerationellem digitalem Service-Learning) vor.

Die **FORSCHUNGSFRAGE**, die anhand des Handbuchs bearbeitet wird, ist: **Welche Konzepte und Praktiken von intergenerationellem digitalem Service-Learning gibt es im Bereich der Hochschullehre in Europa und wie können diese systematisch beschrieben werden?**

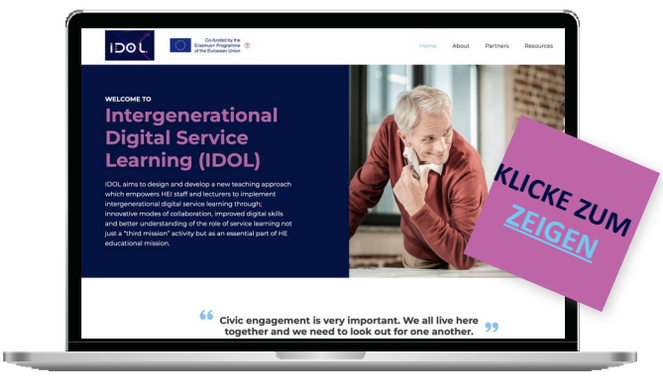
ZIEL DES HANDBUCHES ist es, Aufmerksamkeit für den innovativen Lehransatz des intergenerationellen digitalen Service-Learning zu schaffen und eine Orientierungshilfe zur Einführung von intergenerationellem digitalem Service-Learning in die Hochschullehre zu geben. Das Handbuch richtet sich an Hochschullehrende und Hochschulleitungen. Es verfolgt drei Ziele:

1. Erklären, was intergenerationelles digitales Service-Learning ist und welche Möglichkeiten es für die Hochschullehre bietet.
2. Verdeutlichen, welche Lernmöglichkeiten für Studierende durch intergenerationelles digitales Service-Learning gegeben sind, welche Aktivitäten des bürgerschaftlichen Engagements sie dabei unternehmen und welche Schlüsselkompetenzen sie erwerben können.
3. Unterstützen von Hochschullehrenden und -leitungen, wie intergenerationelles digitales Service-Learning an der eigenen Hochschule und in der Zusammenarbeit mit anderen Hochschuleinrichtungen umgesetzt werden kann.

Mehrwert: Das vorliegende Handbuch erweitert bestehende Ressourcen zu Service-Learning, indem Service-Learning hinsichtlich seiner intergenerationellen und digitalen Komponente beschrieben und konzeptualisiert wird. Das Handbuch liegt im pdf-Format vor und enthält Einführungen zu Service-Learning und dessen intergenerationelle und digitale Komponente. Darüber hinaus werden die Kompetenzen anhand der beiden europäischen Referenzrahmen **DigComp** und **EntreComp** benannt, die Studierende im Rahmen von intergenerationellem digitalem Service-Learning entwickeln können. Außerdem gibt das Handbuch eine Einführung in die Co-Lehre, die dazu beitragen kann, intergenerationelles Lernen im Rahmen von (digitalem) Service-Learning zu unterstützen.

Verfügbarkeit des Leitfadens

Das **Handbuch zum intergenerationellen und digitalen Lernen im Rahmen von Service-Learning-Lehrveranstaltungen** richtet sich an Hochschullehrende und Hochschulleitungen, die an dem Thema Service-Learning mit einer intergenerationellen und/oder digitalen Komponente interessiert sind und diesen neuen Ansatz von Service-Learning in ihre Einrichtungen einführen möchten. Das Handbuch ist als elektronische und öffentliche Ressource in Englisch, Deutsch, Spanisch und Schwedisch verfügbar. Link zur Website:



Das IDOL-Projekt als Rahmen für das Handbuch

Das Projekt *IDOL* – **Intergenerational Digital Service-Learning** (2022-2024) ist ein von der Europäischen Union kofinanziertes ERASMUS+ Projekt, das sich mit dem Service-Learning Ansatz befasst: Es erweitert Service-Learning mit einer intergenerationellen und digitalen Komponente, um die vielfältigen Auswirkungen der COVID-19 Pandemie aufzugreifen, die sich in zwei Spannungsfeldern widerspiegeln: dem gemeinsamen und intergenerationellen Lernen und der Verschiebung der Lehre in digitale Lernumgebungen.

Struktur des Handbuchs

1. **EINLEITUNG**
2. **THEORETISCHER RAHMEN: SERVICE-LEARNING MIT EINER INTERGENERATIONELLEN UND DIGITALEN KOMPONENTE**
3. **DIDAKTISCHER WERT DES INTERGENERATIONELLEN SERVICE-LEARNING**
4. **VON SERVICE-LEARNING ZU E-SERVICE-LEARNING**
5. **KOOPERATIVE LEHRE ALS TEIL VON SERVICE-LEARNING**
6. **FALLSTUDIEN ZU INTERGENERATIONELLEM UND DIGITALEM SERVICE-LEARNING**

Weitere Ergebnisse im Rahmen des IDOL-Projektes:

PR2: TOOLKIT – DIGITALES SERVICE-LEARNING: Das Toolkit stellt einen praktischen Leitfaden und Tools für Hochschullehrende bereit, die digitales Service-Learning in ihre Lehre einbeziehen möchten. Die Tools unterstützen Hochschullehrende, Studierende und ältere Lernende darin, eine Service-Learning-Lehrveranstaltung und Service-Learning-Aktivitäten online umzusetzen. Vor allem Hochschullehrende erhalten mit dem Toolkit vielfältige Anregungen, digitales Service-Learning didaktisch sinnvoll anzubieten.

PR3: HACKATHON HANDBUCH – INTERGENERATIONELLES UND DIGITALES SERVICE-LEARNING: Ein Hackathon bezeichnet eine Aktivität, bei der gemeinsam ein gesellschaftlich relevantes Problem bearbeitet wird. Dies kann online und offline erfolgen. Im Rahmen des IDOL-Projekts kommen ältere Studierende und Praxispartner*innen mit jüngeren Studierenden zusammen, um ein vorher definiertes gesellschaftspolitisches Problem zu bearbeiten. Das **HACKATHON HANDBUCH – Intergenerationelles und Digitales Service-Learning** stellt das Konzept des Hackathons vor und welche Möglichkeiten sich dazu im Rahmen von intergenerationellem digitalem Service-Learning bieten.

02

THEORETISCHER RAHMEN: SERVICE-LEARNING MIT EINER INTERGENERATIONELLEN UND DIGITALEN KOMPONENTE

Sabine Freudhofmayer, Katharina Resch, Anna-Katharina Winkler (Universität Wien) & Milena Ivanova (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

2.1. Service-Learning als didaktischer Ansatz

Was ist Service-Learning?

Hochschulstudiengänge sowohl auf Bachelor- als auch auf Master-Ebene haben in den letzten Jahren ihren Schwerpunkt von der Vermittlung theoriegeleiteten Wissens auf mehr praktisches Wissen und Formen der Anwendung von Theorie verlagert (Baltes et al., 2007). Durch die Überbrückung der Kluft zwischen Theorie und Praxis haben angewandte Formen des Lehrens und Lernens in den letzten Jahren in mehreren Disziplinen an Bedeutung gewonnen (Resch & Fellner, 2022). Um anwendungsorientierte Lehrveranstaltungen in der Hochschulbildung etablieren zu können, sind neue didaktische Ansätze wie Service-Learning erforderlich (Butin, 2010; Bringle et al., 2016). Service-Learning wurde als eine dieser neuen und innovativen Didaktiken identifiziert, die theoretisches und praktisches Lernen miteinander verbinden, indem es den Studierenden ermöglicht wird, eine organisierte Dienstleistung (Service) für die Gemeinschaft zu entwickeln oder daran teilzunehmen und gleichzeitig das Gelernte auf strukturierte Weise zu reflektieren (Learning) (Furco, 2009). Der didaktische Ansatz des Service-Learning unterstützt die Studierenden dabei, praktische Erfahrungen in ihrem Fachgebiet zu machen und gleichzeitig bürgerschaftliche Kompetenzen zu entwickeln (Resch & Dima, 2021).

In den letzten Jahren ist der Nutzen von Service-Learning als didaktischer Ansatz in der Hochschulbildung deutlich erkennbar geworden (Aramburuzabala et al., 2019; Resch et al., 2022). Service-Learning kann unterschiedliche Dienstleistungen an verschiedenen Praxisorten, wie Schulen, öffentlichen Einrichtungen, Unternehmen oder gemeinnützigen Organisationen, umfassen. Die Praxispartner*innen können akademische, soziale, politische, wirtschaftliche oder ökologische Hintergründe haben. Wie Service-Learning in der jeweiligen Hochschule eingebettet ist, variiert von Land zu Land, von Kontext zu Kontext, von Disziplin zu Disziplin und von Lehrplan zu Lehrplan. Eines gilt allerdings für alle Hochschulen: Service-Learning kann nur stattfinden, wenn es in ein didaktisches Umfeld integriert ist. Dies bedeutet auch, dass es unterschiedliche didaktische Ansätze für Service-Learning gibt, die für die Beteiligten unterschiedliche Zielsetzungen und Bedingungen mit sich bringen (Felten & Clayton, 2011). Auch die Programme von Service-Learning sind sehr divers: Die Dauer von Service-Learning-Lehrveranstaltungen liegt zwischen mindestens einem Semester, mehr als einem Semester oder länger etablierten Langzeitprogrammen. Ebenso in der Form der Reflexion können sich Service-Learning-Lehrveranstaltungen unterscheiden, da entweder kontinuierlich als auch vor oder nach der Dienstleistung (Service) reflektiert werden kann. Darüber hinaus wird zwischen verschiedenen Arten von Dienstleistungen (Service) unterschieden: direktes Service-Learning, indirektes Service-Learning, forschendes Service-Learning und unterstützendes Service-Learning (Bringle et al., 2016). Zudem variieren der konkrete Umfang der studentischen Mitsprache und die jeweiligen Verantwortungsbereiche. Aus diesem Grund ist es nicht ganz einfach, Service-Learning konkret zu definieren. Dennoch empfehlen wir folgende Definition von Bringle et al. (2006):

“Service-learning is a course-based, credit-bearing educational experience in which students (a) participate in an organized service activity that meets identified community needs 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.” (Bringle et al., 2006, S. 12)

Diese Definition umfasst die wichtigsten Elemente von Service-Learning, die als Einschlusskriterien für die nachfolgende empirische Studie (siehe Kapitel 6) gewählt wurden. Service-Learning muss somit in eine akademische Lehrveranstaltung eingebettet sein (mit Anrechnungspunkten bzw. ECTS-Punkte), wobei sich die Studierenden an einer organisierten Dienstleistung in der Gesellschaft engagieren und ihre Erfahrungen entsprechend ihrer Studienrichtung reflektieren. Im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen fördern Service-Learning-Lehrveranstaltungen die bürgerschaftliche Verantwortung der beteiligten Studierenden.

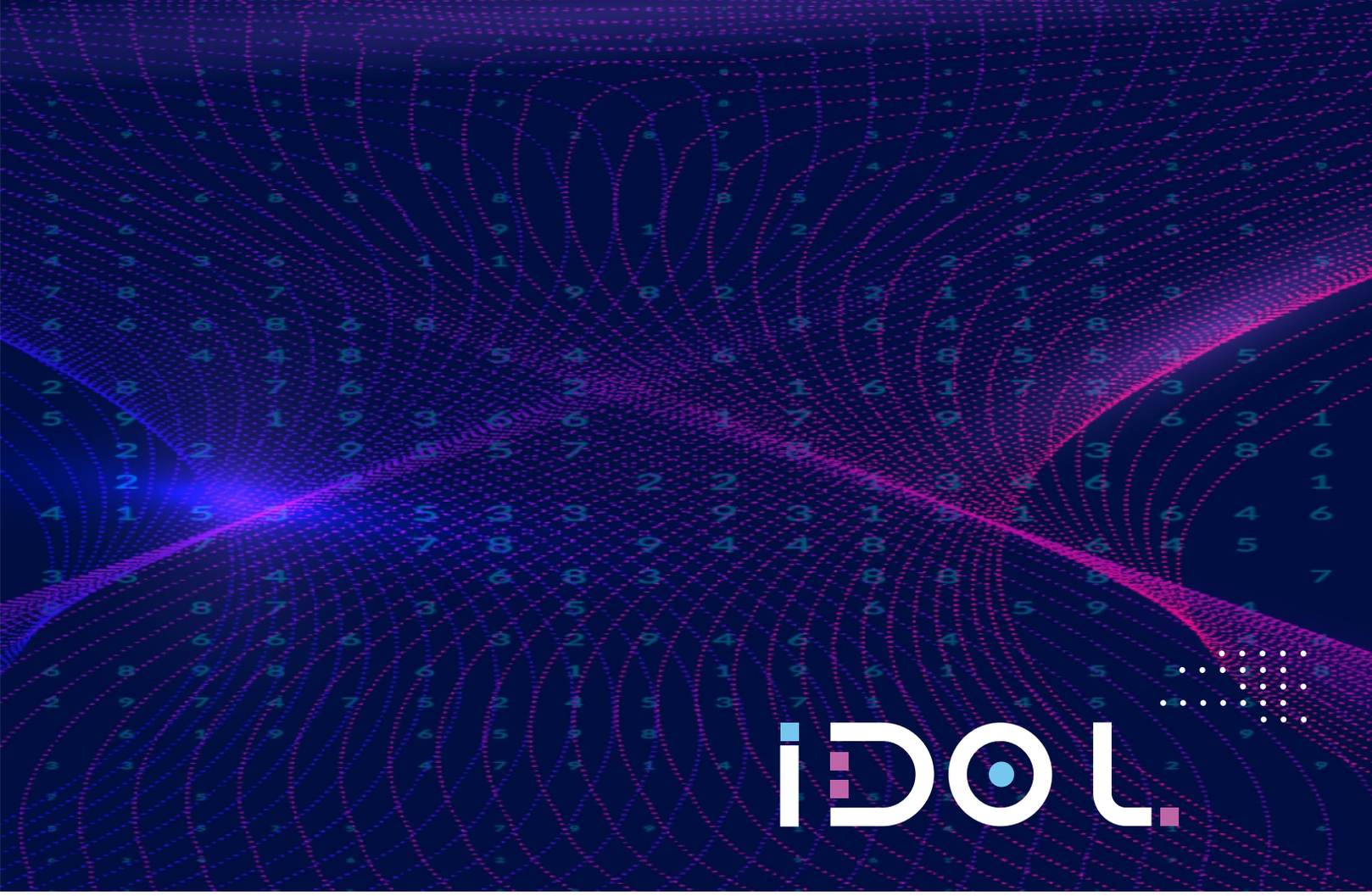
Die wesentlichen Elemente des Service-Learning nach Howard (2003) sind:

Eine Dienstleistung, die in der Gesellschaft erbracht wird und auf ein konkretes Anliegen in der Gesellschaft eingeht.

Das akademische Lernen der Studierenden wird gestärkt.

Das Bewusstsein der Studierenden für bürgerschaftliches Engagement, aktive demokratische Beteiligung und/oder soziale Verantwortung wird gefördert.

Service-Learning ist ein neuer Lehr- und Lernansatz, der seinen Ursprung im angloamerikanischen Kontext hat und inzwischen auch an europäischen Hochschulen mehr und mehr Beachtung findet. Es "verbindet Theorie und Praxis, indem es den Studierenden die Möglichkeit gibt, an einer Dienstleistung teilzunehmen, die den Bedürfnissen der Gesellschaft entspricht, und ihre Erfahrungen im Rahmen der Lehrveranstaltung zu reflektieren, um ein tieferes Verständnis des Lehrinhalts und ein stärkeres Gefühl für bürgerschaftliches Engagement zu erlangen." (Resch et al., 2020, S. 10)



Die konzeptionellen Grundlagen des Service-Learning sind:

- "Demokratie als Lebensweise" und "Lernen durch Erfahrung": In diesem Zusammenhang fördert Service-Learning das Demokratieverständnis und die damit verbundene gemeinschaftliche Intention, verantwortungsvoll und auf der Basis von gemeinsamen demokratischen Werten zusammenzuleben.

- "Experimentelles Lernen/Erfahrungslernen": Durch diese Form des Lernens erwerben die Studierenden Erfahrungen in einer Praxisorganisation, verknüpfen dabei Theorie und Praxis und entwickeln damit verbundene persönliche und soziale Kompetenzen.

- "Soziales Lernen": Service-Learning konzentriert sich auf das Engagement der Studierenden in sozialen Organisationen und Institutionen, die das solidarische Zusammenleben fördern und der Gemeinschaft und der Gesellschaft zugutekommen. Es "zielt darauf ab, die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden sowie ihre sozialen, beruflichen und bürgerschaftlichen Kompetenzen zu fördern" (Resch et al., 2020, S. 16).

Service-Learning besteht aus mehreren Komponenten (Ash & Clayton, 2009), wie in Abbildung 1 dargestellt. Es verbindet akademische Lerninhalte, eine relevante Dienstleistung in der Gesellschaft und die kritische Reflexion darüber. Die wichtigsten Lernziele für die Studierenden sind bürgerschaftliches Lernen, akademisches Lernen und Persönlichkeitsentwicklung. Für Hochschullehrende besteht die Herausforderung darin, eine Service-Learning-Lehrveranstaltung zu konzipieren, die dazu beiträgt, Ergebnisse in Bezug auf die drei genannten Lernziele (bürgerschaftliches und akademisches Lernen, Persönlichkeitsentwicklung) zu erreichen (Felten & Clayton, 2011). In der Abbildung unten werden außerdem die drei wichtigsten Teilnehmendengruppen aufgezeigt: Studierende, Hochschullehrende und Praxispartner*innen aus der Gesellschaft.

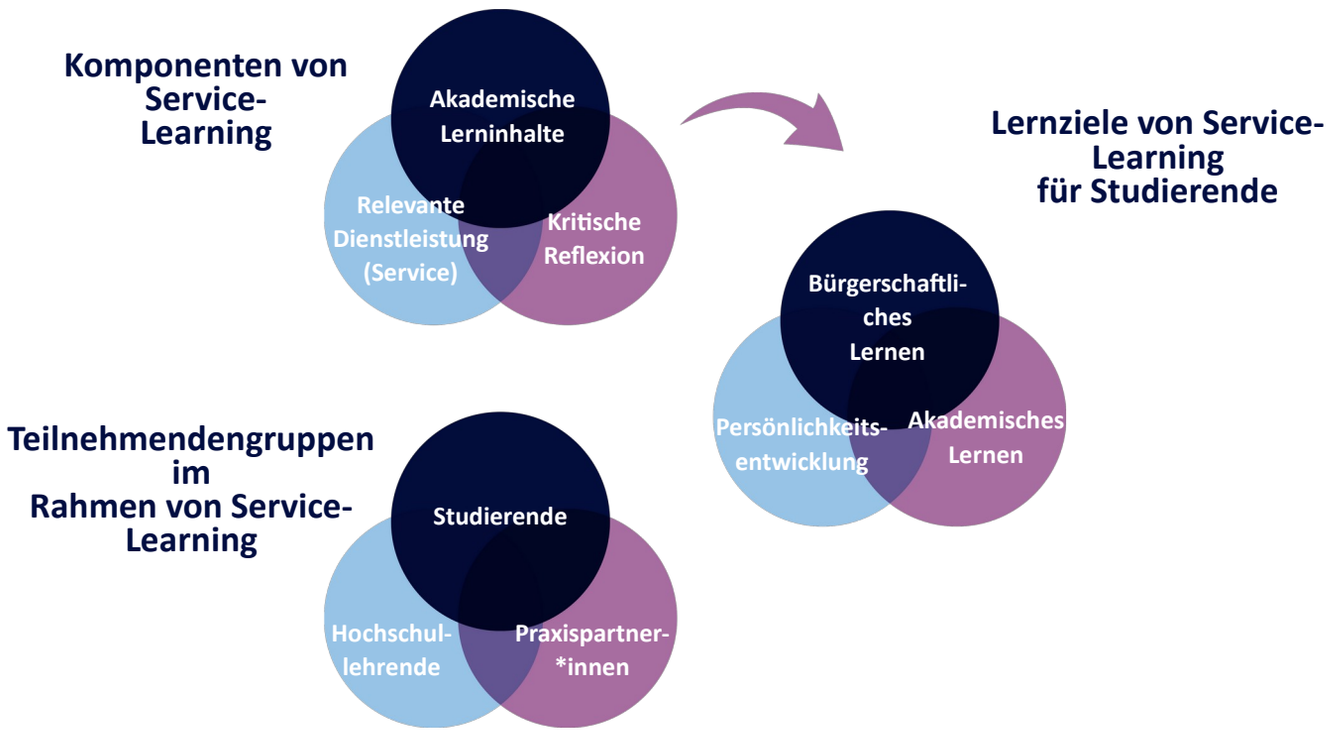


Abbildung 1: Konzeptioneller Rahmen von Service-Learning

Bei genauer Betrachtung der am Service-Learning Beteiligten lässt sich differenzieren, wo eine intergenerationelle Komponente im Rahmen von Service-Learning einbezogen werden kann. Erstens kann Service-Learning auf der Seite der beteiligten Studierenden intergenerationell sein, indem generationsübergreifende Studierendengruppen gebildet werden, die gemeinsam Service-Learning durchführen. Zum anderen kann die intergenerationelle Dimension aufseiten der Hochschullehrenden oder Pädagog*innen hinzukommen, wenn ältere und jüngere Dozierende in Lehrveranstaltungen zusammenarbeiten (dies kann im Rahmen von Co-Lehre der Fall sein, s. Kapitel 5). Und schließlich, und das ist das geläufigere Verständnis von intergenerationellem Service-Learning, handelt es sich um einen Aspekt zwischen Studierenden und Praxispartner*innen, insbesondere dann, wenn jüngere Studierende und ältere Mitglieder*innen der Gesellschaft zusammenarbeiten.

Eine Generation wird als eine Einheit von Menschen mit ähnlichem Alter und einer ähnlichen Orientierung und Sichtweise des Lebens betrachtet. Eine Generation teilt gelebte Erfahrungen und deren Reflexion und Verarbeitung innerhalb einer bestimmten historischen Zeit, z. B. das Aufkommen des Internets oder die Ausbreitung der Spanischen Grippe. Durch die Teilnahme an gemeinsamen Krisen, Innovationen, Entdeckungen oder historischen Ereignissen werden Generationen zu sozio-historischen Einheiten (Steffens, 2011). Eine Generation kann dieselben Ereignisse durchleben, aber dem Ereignis eine unterschiedliche Bedeutung beimessen, was bedeutet, dass historische Ereignisse aufgrund von Geschlecht, sozioökonomischem Hintergrund, Kultur, Bildung oder politischer Orientierung unterschiedlich interpretiert werden können, wie z. B. die Bedeutung des 11. September (Fietze, 2003). Grundsätzlich wird zwischen intergenerationellen Beziehungen innerhalb und außerhalb der Familie unterschieden. Im Rahmen des IDOL-Projekts wird der Fokus auf die intergenerationellen Beziehungen außerhalb der Familie gelegt.

Entsprechend dieser Erklärung kann intergenerationelles Service-Learning folgende drei Formen annehmen:

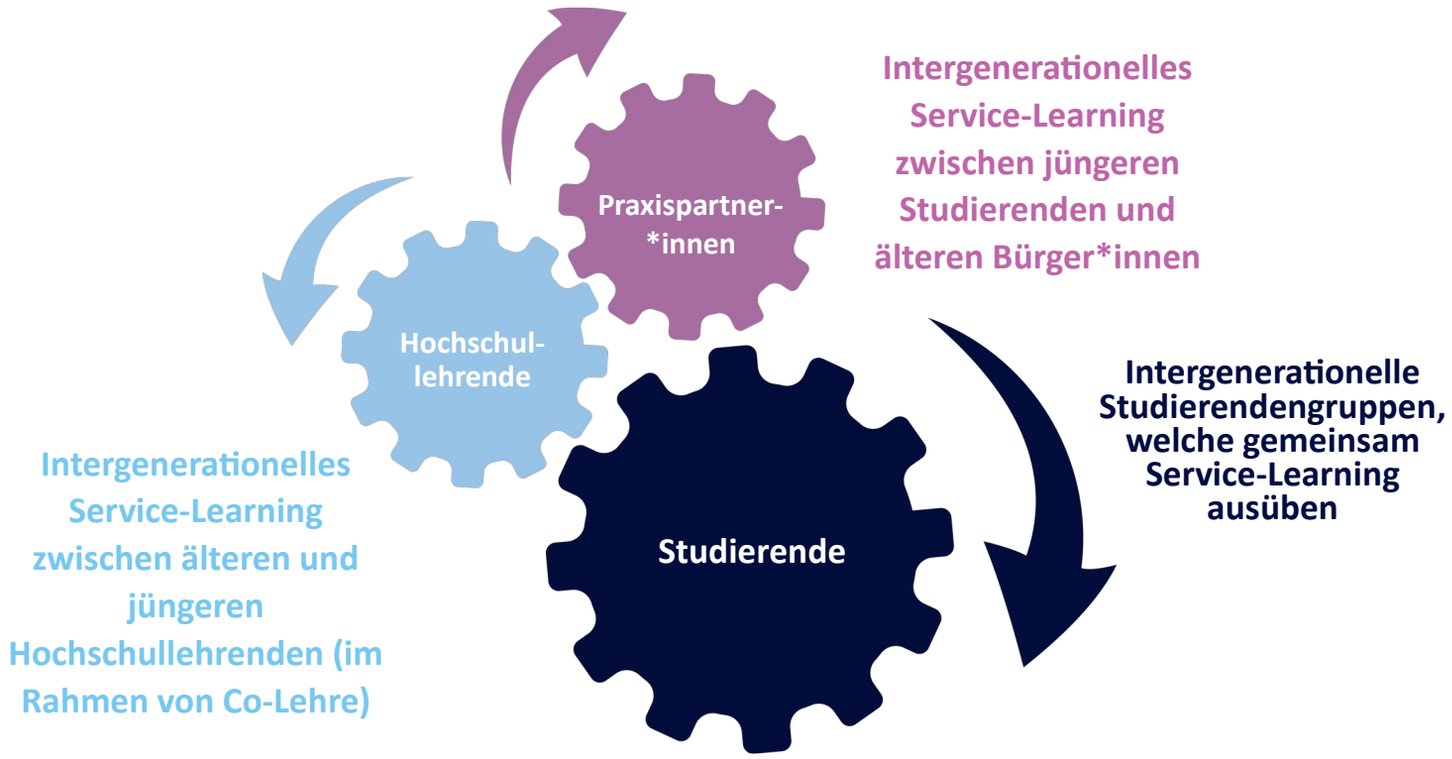


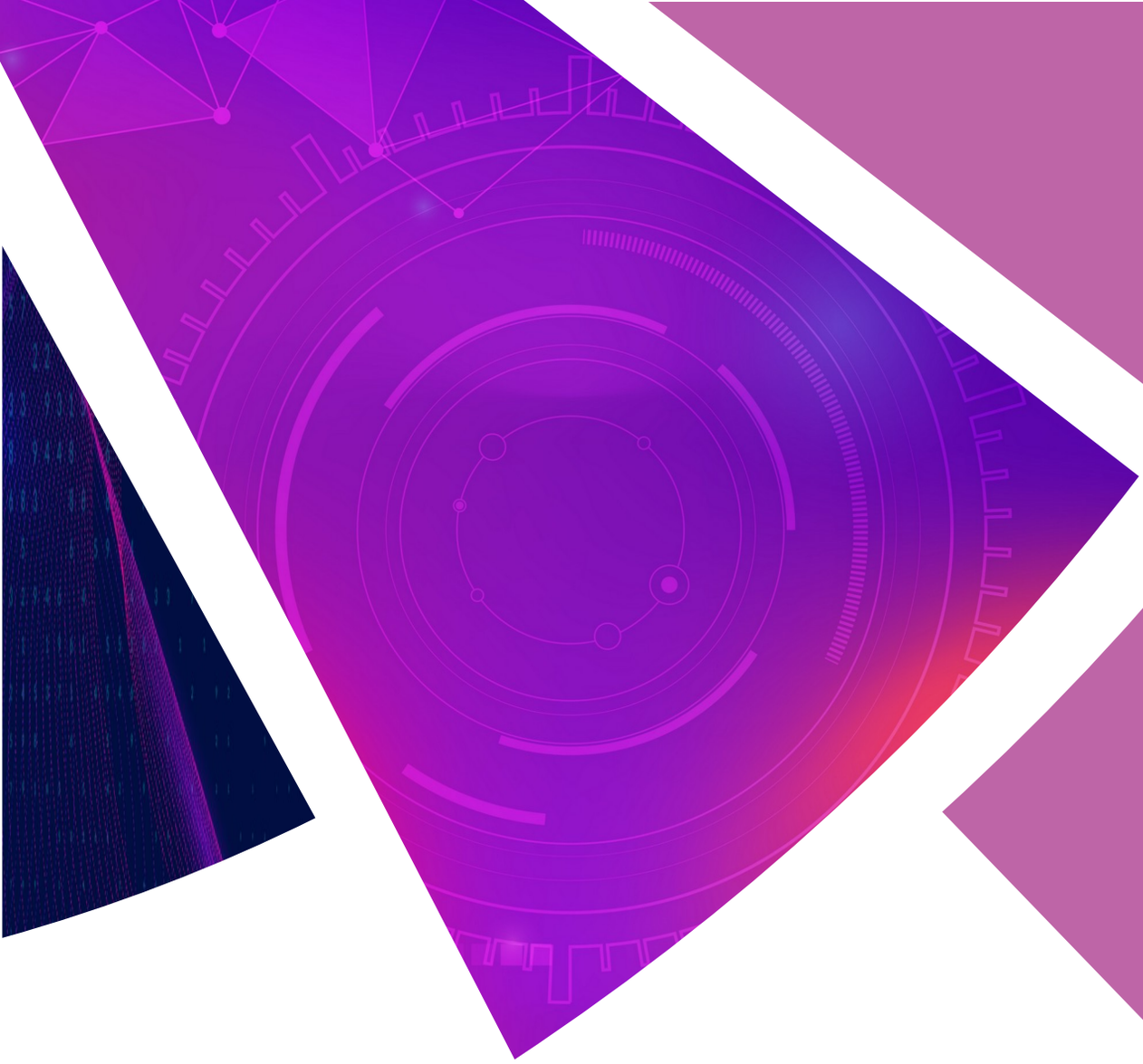
Abbildung 2: Intergenerationelle Beziehungen im intergenerationellen Service-Learning

Service-Learning kann als eine Didaktik beschrieben werden, die akademisches Lernen und eine gemeinnützige Dienstleistungserfahrung von Studierenden miteinander verbindet (Furco, 2009) und somit sowohl " Service" als auch "Lernen" beinhaltet (Resch & Schrittesser, 2021). Ein Gleichgewicht zwischen Service und Lernen zu finden, kann jedoch eine große Herausforderung sein. In manchen Fällen sind die Studierenden nur wenige Tage oder Stunden pro Woche an einem Praxisort (z. B. Schule, gemeinnütziger Verein) tätig und verbringen dafür mehr Zeit mit akademischem Lernen und Reflexion (Schwerpunkt **Lernen**), während sie in anderen Fällen einige Monate in der Praxis verbringen und weniger Zeit an der Hochschule (Schwerpunkt **Service**).

Vorteile von Service-Learning

Die Vorteile von Service-Learning für Studierende sind in neueren Studien umfassend dokumentiert und beinhalten:

- Lernen und Wissen außerhalb des Lehrveranstaltungsraums
- Förderung von persönlichem Wachstum und Entwicklung
- Erwerb von praktischen Kompetenzen in einem speziellen Bereich des angewandten Wissens
- Anwendung von Wissen auf reale Problemstellungen
- Förderung der Selbstwirksamkeit
- Stärkung des bürgerschaftlichen Engagements und des Sinns für Gemeinschaft
- Aufbau von Netzwerken zu sozialen Unternehmen oder anderen Praxispartner*innen in der Gesellschaft



Studierende können von einer Service-Learning-Erfahrung profitieren, indem sie diese für ihr späteres Berufsleben nutzen (beruflicher Nutzen), z. B. im Rahmen von berufspraktischen Erfahrungen oder den Zugang zu einem Berufsfeld. Sie haben die Chance, ihren Horizont zu erweitern, indem sie andere Problemlösungsansätze, Perspektiven und Lebenswelten sowie neue Rollen kennenlernen (persönlicher Nutzen). Persönliches Wachstum bezieht sich auf die Entwicklung persönlicher Werte und Einstellungen gegenüber verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen (Bringle et al., 2016). Darüber hinaus gewinnen die Studierenden soziale Netzwerke, indem sie Kontakte zu Fachkräften in dem jeweiligen Praxisbereich herstellen und somit Kontakte und Beziehungen aufbauen (sozialer Nutzen). Vor allem aber fördert Service-Learning das bürgerschaftliche Engagement, das im Rahmen des Lebenslaufs der Studierenden von Interesse sein kann (sozialer Nutzen). Studierende können etwas bewirken, Teil von direkter Demokratie sein, etwas in der Gesellschaft verändern und einen Beitrag zur sozialen Verantwortung in der Gesellschaft leisten (Schober et al., 2016). Bürgerschaftliches Lernen im Rahmen von Service-Learning bezieht sich auf das Sammeln von Erfahrungen mit sozialer Verantwortung, z. B. durch den Anschluss an einen Verein für Menschen mit Behinderung oder für Schüler*innen oder Studierende mit Migrationshintergrund.

Auch die Praxispartner*innen profitieren vom Service-Learning, indem sie ein Bedürfnis der Gesellschaft formulieren und durch die Fragen und Inputs der Studierenden und Lehrenden eine Verbesserung in ihrer Organisation erfahren können. Zudem können sie Kontakte zu den Studierenden als mögliche zukünftige Mitarbeiter*innen der Organisation herstellen. Die Hochschulen profitieren von Service-Learning durch die Stärkung des Wissenstransfers in die Gesellschaft, durch die Förderung der sozialen Verantwortung von Hochschulen, durch die Möglichkeit und die Ressourcen, gemeinschaftsbasierte Forschung zu betreiben, und durch die Schaffung neuen Wissens im Kontext der Anwendung je nach Disziplin.

Phasen des Service-Learning

Die Hochschullehrenden spielen eine zentrale Rolle& Dima, 2021). Durch die Einbindung von Service- beim Service-Learning, wenn sie sich dafürLearning-Lehrveranstaltungen in die Curricula entscheiden, diese Art der angewandtenbereichern sie diese mit vielfältigen Lehrveranstaltung anzubieten. Lehrende, die sichLernmöglichkeiten und innovativen Impulsen für entschließen, mit dem Service-Learning-Ansatz zuStudierende, andere Hochschullehrende, unterrichten, müssen institutionelle Regeln mitPraxispartner*innen und schließlich auch für ihre persönlichen Interessen und grundlegendeneigene berufliche Entwicklung (Aguiniga & Bowers, Vorschriften der Curricula in Einklang bringen (Resch2019).

Die folgende Abbildung (Abbildung 3) zeigt, dass Service-Learning in verschiedenen Phasen abläuft: (1) Startphase, (2) Phase der Bedürfnisabklärung, (3) Service-Learning-Phase, (4) Begleitphase und (5) Reflexionsphase (Resch & Knapp, 2020). Diese Phasen bauen in chronologischer Abfolge aufeinander auf und enden mit einer abschließenden Reflexion des gesamten Prozesses.

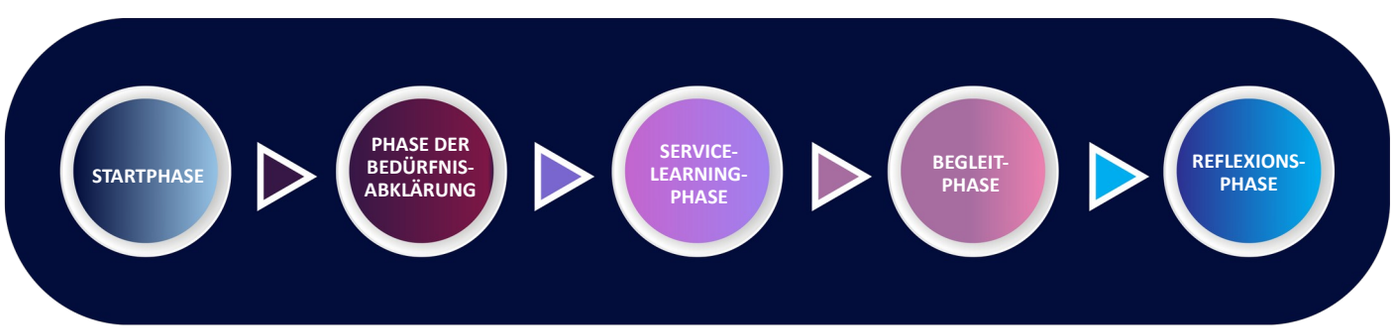
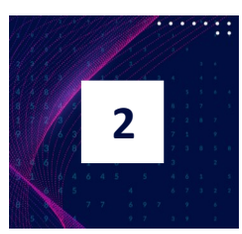
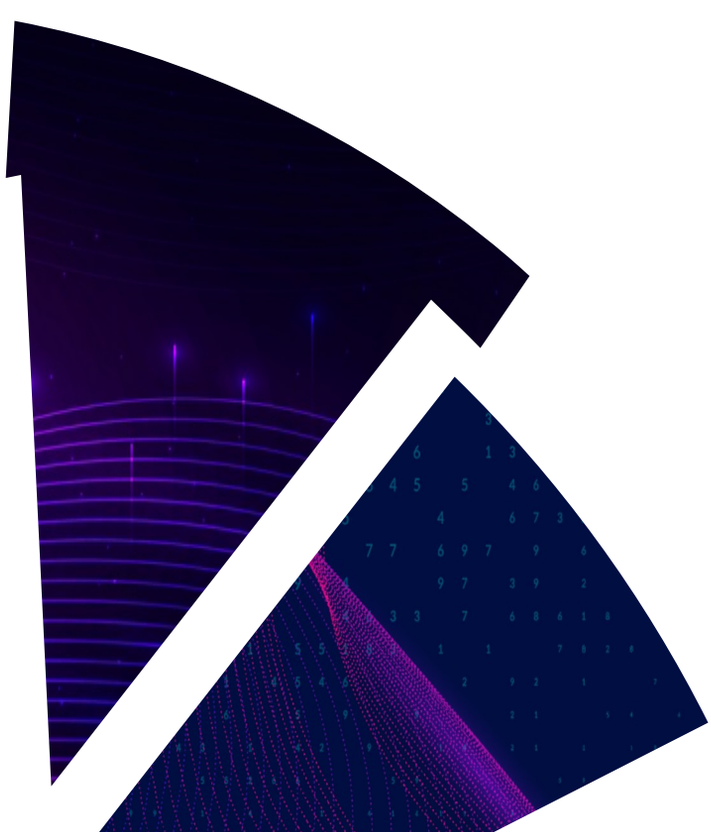


Abbildung 3: Service-Learning-Phasen

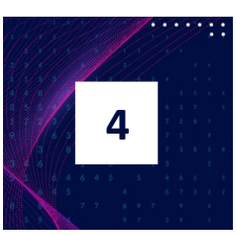
In der **STARTPHASE** (1) entwirft der*die Lehrende die Service-Learning-Lehrveranstaltung, meldet die Studierenden dafür an, bindet sie in die Lehrveranstaltung ein und gibt eine Einführung in die Methode. Die Studierenden beginnen zunächst damit, sich mit realen Problemen in einer Praxisorganisation, einer Institution, einem Unternehmen oder einer Gruppe zu befassen und sich Strategien zu überlegen, die sie zur Lösung oder Minimierung von Problemen einsetzen können. In der Anfangsphase ermitteln die Lehrenden die Interessen, Kompetenzen und Motivationen der Studierenden in Bezug auf die Lehrveranstaltung und identifizieren die Bedürfnisse und Ressourcen der Praxispartner*innen. Die Lehrenden müssen in dieser Phase bereit sein, die Studierenden aktiv in ihre Lehrveranstaltungen einzubeziehen (Furco, 2003), authentische Lernsituationen für die Studierenden schaffen und mit den Praxispartner*innen zusammenarbeiten. Optional können sie die Zusammenarbeit zwischen der Hochschule und den Praxispartner*innen in einer Kooperationsvereinbarung in mündlicher oder schriftlicher Form formalisieren.

In der **PHASE DER BEDÜRFNISABKLÄRUNG** (2) sind die Lehrenden dazu aufgefordert, ein gesellschaftlich und persönlich bedeutsames Problem gemeinsam mit den Studierenden und den Praxispartner*innen zu identifizieren (Reinders, 2016). Um die entsprechenden Informationen zu sammeln und die Bedürfnisse, Problemstellungen und Ressourcen in der Gesellschaft zu ermitteln, empfiehlt es sich, empirische Forschungsmethoden anzuwenden, die darauf abzielen, die Erfahrungen in der Gesellschaft aus erster Hand zu hören und zu verstehen. Einige dieser Methoden können teilnehmende Beobachtung oder Fokusgruppendiskussionen sein, aber auch Fotoumfragen oder Community Mappings (Fetterman & Wandersman, 2005). Das Hauptziel dieser Phase ist es, die aktuellen Bedürfnisse der Gesellschaft zu erfassen und zu verstehen.





In der **SERVICE-LEARNING-PHASE** (3) nehmen die Studierenden über mehrere Wochen oder Monate aktiv an einer organisierten Service-Aktivität in einer Praxisorganisation teil, die auf dem in Phase 2 ermittelten gesellschaftlichen Bedarf aufbaut, während sie gleichzeitig ihre praktischen Erfahrungen dokumentieren und reflektieren. In dieser Phase arbeiten die Studierenden in der Regel in kleinen Gruppen und verbringen Zeit mit der Arbeit an dem Praxisort oder in der Arbeitsgruppe. Diese Phase stellt eine Herausforderung in Hinblick der zeitlichen Organisation als auch der kommunikativen Abstimmung unter den Beteiligten dar.



In der **BEGLEITPHASE** (4) verbringen die Studierenden nach wie vor den größten Teil ihrer Zeit in der Praxisorganisation und werden parallel dazu von ihren Lehrenden angeleitet. Die Studierenden erleben die oftmals gewünschte Kombination aus Theorie (akademisches Lernen und Erkenntnisse) und Praxis (Dienstleistung) sowie alle anderen Aspekte des Service-Learning, wie z. B. persönliches Wachstum und Steigerung der beruflichen Kompetenz. Die Rolle der Lehrenden ändert sich in diesem Zusammenhang, da die Lehre im Rahmen einer Service-Learning-Lehrveranstaltung eine Änderung von einer traditionell-instruktiven Rolle hin zu einer eher nicht-hierarchischen Rolle erfordert (Howard, 2003). Die Lehrenden können dabei die Rolle als Expert*innen (Vermittlung von Wissen und Instruktion) oder eine unterstützende Funktion einnehmen (Prozessmanagement, Vermittlung und Beratung) (Resch & Schrittesser, 2021). Die Lehrenden begleiten und unterstützen die Studierenden bei der Entwicklung ihrer gemeinnützigen Arbeit und helfen ihnen zu verstehen, wie der Transfer zwischen theoretischem Lernen und Praxis stattfinden kann. Der Eintritt in reale Praxiskontexte kann bei den Studierenden gelegentlich zu Gefühlen der Enttäuschung oder Frustration führen, die in der Lehrveranstaltung reflektiert werden müssen (Bates et al., 2009). Die Studierenden führen in dieser Phase oft ein Lerntagebuch, nehmen an regelmäßigen Gruppensitzungen (Reflexionen) teil, oder sie erhalten Peer-Tutoring, bei dem sie ihre Erfahrungen austauschen und diskutieren können.

Die **REFLEXIONSPHASE** (5) ist ein wichtiger Teil des Service-Learning, der den Transfer und die Nachhaltigkeit des Lernprozesses am Ende der Service-Erfahrung und des Semesters unterstützt und sicherstellt (Resch & Knapp, 2020). Das Hauptziel besteht darin, die Erfahrung des Service-Learning in einen größeren Kontext zu stellen, wodurch neue Perspektiven entstehen können, wie gesellschaftliche Organisationen und Institutionen tatsächlich funktionieren (Bringle et al., 2016). In dieser Phase steht neben der Reflexion und Evaluation auch die Anerkennung der Dienstleistung im Vordergrund.

2.2. Intergenerationelles Service-Learning

Was ist intergenerationelles Service-Learning?

Intergenerationelles Service-Learning besteht aus zwei Elementen: Service-Learning (1) ist der zugrundeliegende pädagogische Ansatz, der die didaktischen Prinzipien dieses Lehransatzes bereitstellt. Dieser wird mit einer generationsübergreifenden Komponente (2) ergänzt, wonach Studierende und ältere Erwachsene in das Service-Learning miteinbezogen werden. Intergenerationelles Service-Learning hat zum Ziel, verschiedene Generationen miteinander in sinnstiftende Beziehungen zu bringen, die für beide Seiten produktiv und ergiebig sind (Ayala et al., 2007). Da die Bevölkerung zunehmend älter wird und es Studierenden häufig an Beziehungen zu älteren Familienmitglieder*innen mangelt (weil sie z. B. geographisch getrennt voneinander leben) (Ryan et al., 2012), wird intergenerationelles Service-Learning im Rahmen von Hochschulbildung immer wichtiger und trägt zu intergenerationellem Verständnis, bürgerschaftlichem Engagement und sozialer Verantwortung der Studierenden bei.

Intergenerationelles Service-Learning ist typischerweise Teil der Sozial- und Gesundheitswissenschaften, insbesondere der Geriatrie und Gerontologie, wo altersbezogene Themen wesentliche Bestandteile des Lehrplans darstellen (Karasik, 2013; Roodin et al., 2013). Ziel des IDOL-Projekts ist es, die disziplinäre Zuordnung des intergenerationellem Service-Learning zu erweitern, indem es intergenerationelle (digitale) Service-Learning-Lehrveranstaltungen und -Projekte an verschiedenen Hochschulen und in verschiedenen Disziplinen in Europa erhebt und systematisch ordnet (siehe Kapitel 6). Auf diese Weise wird intergenerationelles Service-Learning als ein Lehransatz vorgestellt, der interdisziplinär und themenübergreifend ausgerichtet ist und eine Vielzahl von Aktivitäten (Service) umfasst, welche sich mit Problemstellungen der Praxispartner*innen befassen.

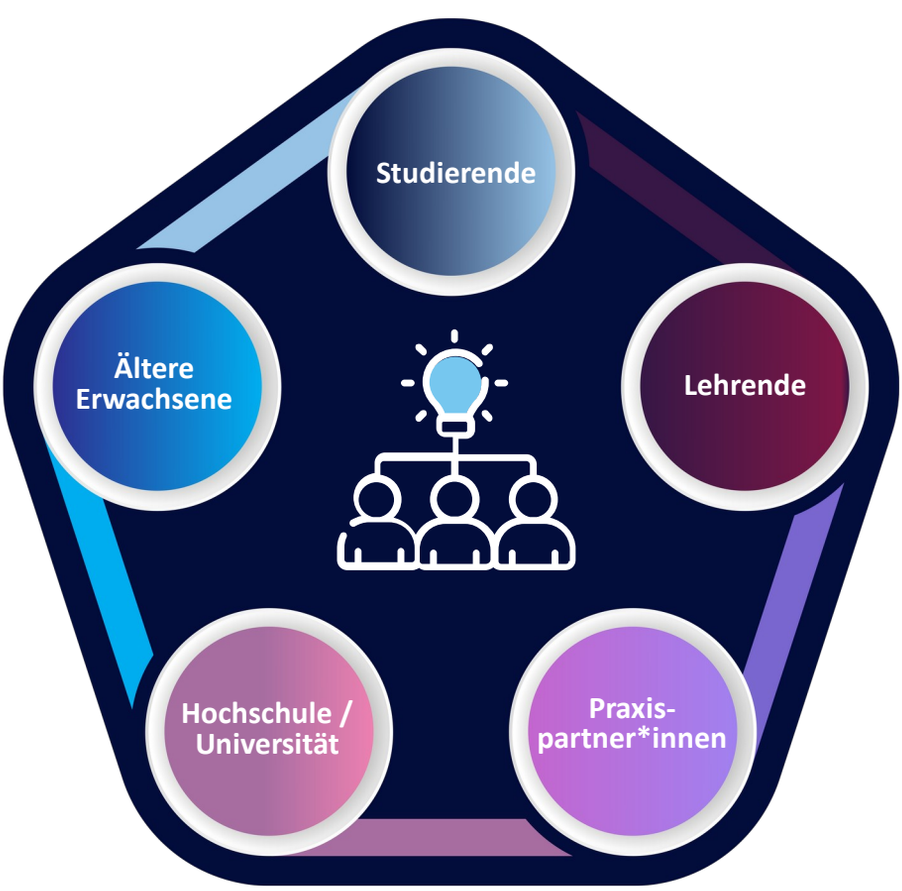


Abbildung 4: Akteure im intergenerationellen Service-Learning

Intergenerationelles Service-Learning bezieht verschiedene Akteure mit ein, die eine wesentliche Rolle dafür einnehmen, dass die einzelnen Service-Learning-Projekte realisiert werden können. Nach der Meta-Analyse von Roodin et al. (2013, S. 7) zu intergenerationellem Service-Learning sind diese Akteure Studierende, ältere Erwachsene, die Praxispartner*innen, Lehrende und Hochschulen/Universitäten. Im Rahmen des IDOL-Projekts wird auf diese Einteilung zurückgegriffen und die Positionen der einzelnen Akteure wie folgt bestimmt:

Bei intergenerationellem Service-Learning sind Studierende, Lehrende und Praxispartner*innen an der Vorbereitung und Planung der jeweiligen Service-Learning-Lehrveranstaltungen beteiligt. Ältere Erwachsene können die Rolle als Rezipient*innen des studentischen Engagements einnehmen oder selbst zu Anbieter*innen von Dienstleistungen (Service) für andere werden (Roodin et al., 2013, S. 20). Sie können Praxispartner*innen sein (z. B. ältere Bewohner*innen in einem Senior*innenheim), ältere Studierende, die für ein Studienprogramm eingeschrieben sind, oder als Lehrende auftreten, die Teil eines Co-Lehrenden-Teams mit zwei Personen aus verschiedenen Generationen sind und Service-Learning anbieten. Praxispartner*innen können Personen sein, die eine verantwortungsvolle Position in einer Praxisorganisation innehaben (z. B. Leitung eines Senior*innenheims) oder Interesse an einer Zusammenarbeit mit einer Hochschule haben. Die Hochschulen werden von Studiengangsleitungen, Studienprogrammleitungen oder einzelnen Lehrenden repräsentiert, deren Aufgabe es ist, Service-Learning in den Lehrplan einzubetten und als eigenständige Lehrveranstaltung an den Hochschulen anzubieten, um Praxisanteile in der Lehre zu erhöhen.

Besonderes Augenmerk ist auf die Rolle älterer Erwachsener im Rahmen von intergenerationellem Service-Learning zu richten. Hegeman et al. (2010) unterscheiden zwischen intergenerationellem Service-Learning, bei dem jüngere Studierende für ältere Erwachsene eine Dienstleistung (Service) anbieten, und einem Zugang zu intergenerationellem Service-Learning, bei dem jüngere Studierenden mit älteren Erwachsenen zusammenarbeiten, um eine Dienstleistung (Service) auszuüben. Dieser Unterschied spiegelt wider, wie ältere Erwachsene von anderen Akteuren im Kontext der Service-Learning-Lehrveranstaltung wahrgenommen werden: Entweder als aktive oder als passive Teilnehmende. Studien zeigen, dass die Zusammenarbeit mit älteren Erwachsenen im Rahmen von Service-Learning, bei der jüngere Studierende und ältere Erwachsene generationsübergreifende Aktivitäten gemeinsam ausführen, sich zu einem verbreiteten Modell etabliert (Bartlett et al., 2022; Moinolmolki & Broughton, 2020). Bei der Durchführung der Service-Aktivitäten gilt es, die Diversität älterer Menschen zu berücksichtigen. Diese kann sich auf ihren sozialen Hintergrund beziehen (z. B. niedriges vs. hohes Einkommen, ländliches vs. städtisches Gebiet) und ob sie noch in einer aktiven, gesunden körperlichen Verfassung sind oder körperlich oder kognitiv eingeschränkt und zusätzliche Unterstützung benötigen.

Forschung zu intergenerationellem Service-Learning

Studien zu intergenerationellem Service-Learning stimmen darin überein, dass diese Form des Lernens in einer Vielzahl an positiven Erfahrungen für die Teilnehmenden resultiert. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass intergenerationelles Service-Learning das Verständnis zwischen den Generationen und die Verbundenheit zwischen jüngeren Studierenden und älteren Erwachsenen fördert. Wenn jüngere Studierende und ältere Erwachsene bei generationsübergreifenden Aktivitäten persönliche und sinnstiftende Beziehungen aufbauen, können beide Seiten davon profitieren. Studierende können negative Stereotypen über das Alter und ältere Menschen überdenken und ggf. überwinden, während ältere Menschen etwas über das Leben junger Menschen erfahren und Verständnis dafür entwickeln können. Ältere Menschen teilen ihre Lebensgeschichten mit den Studierenden, die diesen als Orientierung dienen können, und die Studierenden gewinnen ein Verständnis für die Bedeutung von wichtigen Ereignissen im Leben älterer Menschen (Moinolmolki & Broughton, 2020; Underwood & Dorfman, 2006; Yoelin, 2021). Intergenerationelles Service-Learning unterstreicht den wertvollen Nutzen älterer Erwachsener für die Gesellschaft und hebt hervor, dass jede*r einen sinnvollen Beitrag für das Zusammenleben leisten kann, abseits einer bestimmten Alterskategorie (Sweetland et al., 2017). Um Service-Learning-Projekte zu evaluieren, kann auf verschiedene Instrumente zurückgegriffen werden, wie z. B. die AIDS Caregiver Scale, die Community Service Attitudes Scale und die Civic Attitudes Scale.

Roodin et al. (2013, S. 6 f.) sehen jedoch eine Schwierigkeit in der Evaluation von bereits bestehenden Grundeinstellungen, die für die Bereitschaft zu bürgerschaftlichem Engagement und der Beteiligung an Service-Learning verantwortlich sein können, da diese schwer zu messen sind.

Zahlreiche Forschungsarbeiten haben die positiven Auswirkungen des intergenerationellen Service-Learning auf Studierende untersucht (Astin et al., 2000). Studierende, die an intergenerationellem Service-Learning teilnehmen, erweitern ihr Wissen über das Alter und Prozesse des Alterns (Dorfman et al., 2003) und bauen Vertrauen in ihre Fähigkeiten auf, mit älteren Menschen zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten (Roodin et al., 2013). Intergenerationelles Service-Learning kann als eine wirksame Strategie zum Abbau von Altersdiskriminierung betrachtet werden. Altersdiskriminierung umfasst negative Vorurteile und Stereotypen, die zur Abwertung von älteren Erwachsenen führen (Gardner & Alegre, 2019). Der Abbau von negativen Stereotypen geht einher mit der Entwicklung eines besseren Verständnisses für das Leben und die Probleme älterer Erwachsener, mit mehr Fachwissen zu geriatrischen Themen sowie mit einer Verbesserung der Kommunikationsfähigkeiten und des Einfühlungsvermögens gegenüber älteren Erwachsenen, die wiederum eine positive Einstellung gegenüber älteren Personen und dem eigenen Altern bewirken (Roodin et al., 2013). Durch eine Verknüpfung von Wissen (z. B. Lehrveranstaltungen über das Altern) und konstruktiven generationsübergreifenden Kontakten können positive Einstellungen der Studierenden gegenüber dem Altern und altersbezogenen Themen gefördert werden (Yoelin, 2021). Zu den positiven Auswirkungen für Studierenden zählen die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls (Ames & Diepstra, 2006), die Förderung von Empathie, eine positive Einstellung zu bürgerschaftlichem Engagement, demokratischen Werten und sozialer Verantwortung (Roodin et al., 2013), geringere Angst vor dem eigenen Altern (Dorfman et al., 2004) und ein größeres Interesse an altersbezogenen Themen und Berufen (Lun, 2010). In Bezug auf das Studium wird berichtet, dass Studierende, die an intergenerationellem Service-Learning teilnehmen, bessere Leistungen erbringen und mit höherer Wahrscheinlichkeit einen Hochschulabschluss erreichen (Roodin et al., 2013).

Während die Auswirkungen von intergenerationellem Service-Learning für Studierende umfassend untersucht wurden, gibt es weniger Forschung über die Auswirkungen von intergenerationellem Service-Learning auf ältere Erwachsene, Lehrende und die Praxisorganisationen (Roodin et al., 2013). Die Perspektiven älterer Erwachsener auf Service-Learning, bei dem sie mit jüngeren Studierenden in Kontakt kommen, verweisen auf die Bedeutung von persönlichen Interaktionen im Rahmen von regelmäßigen Treffen (z. B. Besuche in einem Senior*innenheim durch Studierende), die Relevanz wechselseitiger Beziehungen, die das Verständnis zwischen den Generationen fördern, und den Austausch von Lebensgeschichten, die das Selbstwertgefühl der älteren Menschen unterstützen (Underwood & Dorfman, 2006). Selbst wenn der Schwerpunkt des Service-Learning-Projekts nicht auf der Erinnerung von Lebensgeschichten liegt, ergeben sich häufig Gelegenheiten zum Austausch von Lebenserfahrungen durch den Dialog zwischen Studierenden und Älteren, die sich positiv auf das Wohlbefinden der älteren Erwachsenen auszuwirken (Moinolmolki & Broughton, 2020).

Positive Auswirkungen auf die körperliche und geistige Gesundheit älterer Menschen, auf deren Beziehungsgestaltung zu anderen und ein geringeres Gefühl der Isolation werden von älteren Erwachsenen im Anschluss an Erfahrungen des Service-Learning berichtet (Roodin et al., 2013; Zucchero, 2010).

Generativität als Konzept, nachdem die ältere Generation Verantwortung für die jüngere Generation einnimmt, kann durch sinnvolle generationsübergreifende Interaktionen gefördert werden und führt zu einem positiven Verständnis der Jugend durch ältere Teilnehmende (Moinolmolki & Broughton, 2020). Intergenerationelles Service-Learning ist von besonderem Wert für ältere Menschen, die in ländlichen Gebieten leben, da es in diesen Regionen oft an Angeboten von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen mangelt und Studierende häufig mit ländlichen Wohngemeinden und den Bedürfnissen der dort lebenden älteren Menschen nicht vertraut sind. Empfehlungen zur Verbesserung des intergenerationellen Service-Learning umfassen die ausreichende Information von älteren am Service-Learning beteiligten Personen über Ziele, Merkmale und den Verlauf der Service-Learning-Aktivität vor Beginn des Projekts. Daneben ist es wichtig, den zeitlich begrenzten Charakter von Service-Learning-Aktivitäten zu betonen und diesen vorab zu klären, um negative Auswirkungen am Ende des Service-Learning und auf den damit verbundenen Beziehungsaufbau zwischen Studierenden und älteren Personen zu vermeiden (Underwood & Dorfman, 2006).

Forschungen zu Erfahrungen von Hochschullehrenden mit intergenerationellem Service-Learning konzentrieren sich in erster Linie auf die Unterrichtsdidaktik und auf die Frage, wie intergenerationelles Service-Learning als Lehransatz im Rahmen von Hochschullehre verbessert werden kann. Ein Aspekt erfolgreichen Service-Learning stellt eine tragfähige Partnerschaft zwischen Lehrenden, Studierenden und den Praxisorganisationen dar. Ein Mangel an Kommunikation zwischen diesen beteiligten Akteuren kann zur Desorganisation der Service-Learning-Lehrveranstaltung führen und sich negativ auf das Lernen der Studierenden auswirken (Hahn et al., 2020). Die Entwicklung von intergenerationellen Service-Learning-Projekten benötigt ausreichend Zeit für die Planung und Vorbereitung (mindestens ein Semester im Voraus), für den Aufbau von Kontakten und Netzwerken mit den verantwortlichen Akteuren der Praxisorganisationen und für die Einigung auf Verantwortlichkeiten und Übernahme von bestimmten Aufgaben durch die Lehrenden und Studierenden. Von allen Beteiligten ist bei der Einführung und Durchführung von Service-Learning-Projekten Flexibilität in der Erarbeitung der verschiedenen Aufgaben und in der Zeitplanung gefordert, insbesondere in der Anfangsphase des Service-Learning-Projekts (Hegeman et al., 2010). Eine gute Vorbereitung der Studierenden ist wichtig, damit sie bei ihren Service-Learning-Aktivitäten selbstbewusst auftreten können und Erfolg haben. Häufig sind Studierende ängstlich und geraten unvorbereitet in die Arbeit mit älteren Erwachsenen. Lehrende, die intergenerationelles Service-Learning anbieten, sollten daher die folgenden vorbereitenden Maßnahmen berücksichtigen: Vermittlung von praktischen Informationen über die Praxisorganisation, von Wissen über altersbedingte Schwierigkeiten (z. B. gesundheitliche Probleme, kognitive Beeinträchtigungen von älteren Personen) und von Hilfestellungen, wie Studierende auf ältere Erwachsene zugehen und mit ihnen kommunizieren können.

Darüber hinaus müssen die Lehrenden dafür sorgen, dass die Studierenden ausreichend über die formalen Anforderungen der Service-Learning-Lehrveranstaltung informiert werden, einschließlich der Vereinbarungen und Erwartungen sowohl im Rahmen der Lehrveranstaltung als auch vonseiten der jeweiligen Praxisorganisation, wo die Studierenden ihre Dienstleistung (Service) anbieten (Hahn et al., 2020). Eine Schlüsselkomponente für den Lernerfolg beim Service-Learning sind Reflexionsaktivitäten, bei denen die Studierenden ihre Service-Erfahrungen mit den Inhalten und Lernzielen der Lehrveranstaltung verknüpfen. Reflexionsaktivitäten sind insbesondere bei der Durchführung von intergenerationellem Service-Learning wichtig, da sich die Studierenden ihrer Vorannahmen in Bezug auf das Altern und ihrer eigenen vorangehenden Erfahrungen mit älteren Menschen bewusstwerden können. Die systematische Reflexion dieser Erfahrungen kann Stereotype aufbrechen und sich dadurch positiv auf die Arbeit mit älteren Menschen im Service-Learning auswirken. Während Lerntagebücher und Diskussionen die häufigsten herkömmlichen Formen der Reflexion darstellen, gibt es auch alternative Reflexionsformate, wie z. B. Reflexionsaufsätze (mit einem bestimmten thematischen Fokus), Präsentationen der Studierenden oder die (schriftliche) Auseinandersetzung mit spezifischen Reflexionsfragen (Karasik, 2013). Diese verschiedenen Reflexionsaktivitäten können die Fähigkeiten der Studierenden zum kritischen Denken fördern. Diese sind entscheidend, um Studierende darauf vorzubereiten, proaktive, kreative und kritische Mitglieder*innen der Gesellschaft zu werden (Hahn et al., 2020, S. 152).

Im IDOL-Projekt steht die Perspektive von Studierenden, Lehrenden und Praxispartner*innen im Rahmen von intergenerationellem (digitalem) Service-Learning im Vordergrund.

2.3. Service-Learning mit einer digitalen Komponente

E-Service-Learning ist eine praxisorientierte Online-Lehrmethode, die die Interaktion von Studierenden und den Einsatz von digitalen Medien mit einem gesellschaftspolitischen Problem durch Reflexion und Aktion zum Mehrwert aller Beteiligten umfasst. Dieser Lehransatz geht mit bestimmten Herausforderungen und einem belegten Nutzen sowie Chancen für das bürgerschaftliche Engagement von Studierenden einher. E-Service-Learning, wie von Albanesi et al. (2020) vorgeschlagen, ermöglicht ein ortsunabhängiges Lernen mit uneingeschränktem Zugang und Möglichkeiten, in allen Regionen des Landes zu lernen, und kann in jedem Studiengang eingesetzt werden. Es besteht außerdem keine Beschränkung hinsichtlich des Zugangs zum Lernen für unterschiedliche Studierendengruppen, wie etwa Studierende mit einer Behinderung etc. Jede Person kann an E-Service-Learning teilnehmen und im Gegensatz zu traditionellem Service-Learning Teil dieser Lernerfahrung sein. Im E-Service-Learning werden Studierende realen Problemlagen ausgesetzt, die Teil ihrer Lernerfahrung werden, indem sich diese engagieren, ihr Wissen zur Anwendung bringen, gemeinsam reflektieren und an praxisorientierten Lösungen arbeiten. Die organisierte Dienstleistung (Service), an der Studierende teilnehmen, beinhaltet einen gesellschaftlichen Nutzen und trägt zur Kompetenzentwicklung sowie zu einem verstärkten Verantwortungsgefühl und bürgerschaftlichem Engagement bei.

Traditionelles Service-Learning findet ohne Online-Komponenten statt (Waldner et al., 2012) – sowohl das Lernen an der Hochschule als auch die Service-Aktivität in der Praxis wird vor Ort durchgeführt. Dennoch existieren zumindest fünf Formen des E-Service-Learning, denen eine digitale Komponente hinzugefügt werden kann. Wir unterscheiden zwischen den folgenden Typen: **E-Service-Learning Hybrider Typ I** bedeutet, dass das Lernen zwischen Hochschullehrenden und Studierenden vollständig online und der Serviceteil vollständig vor Ort, etwa in einer Schule, stattfindet. **E-Service-Learning Hybrider Typ II** ist das Gegenteil des soeben genannten Typs, in dem das Lernen vollständig vor Ort an der Hochschule und der Serviceteil vollständig online stattfinden. Bei Anwendung des **E-Service-Learning Hybrider Typs III** kommt eine gemischte Lernumgebung sowohl für das hochschulische Lernen als auch für den Serviceteil zum Einsatz. Schließlich findet **Vollständiges E-Service-Learning** in all seinen Komponenten online statt.

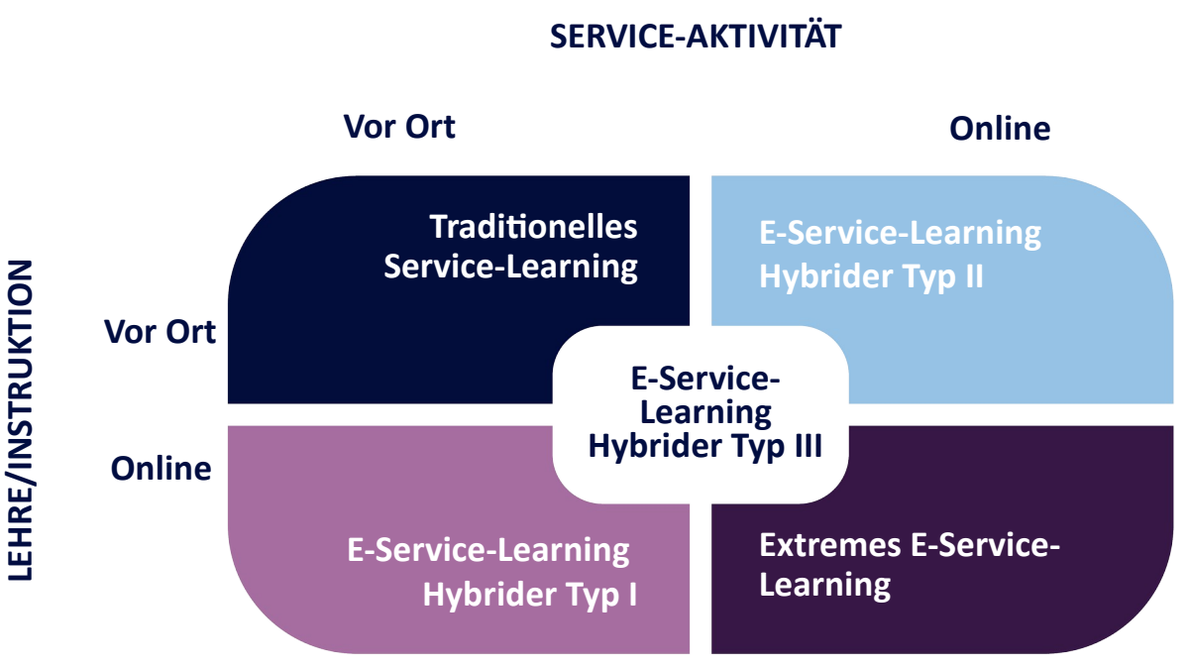
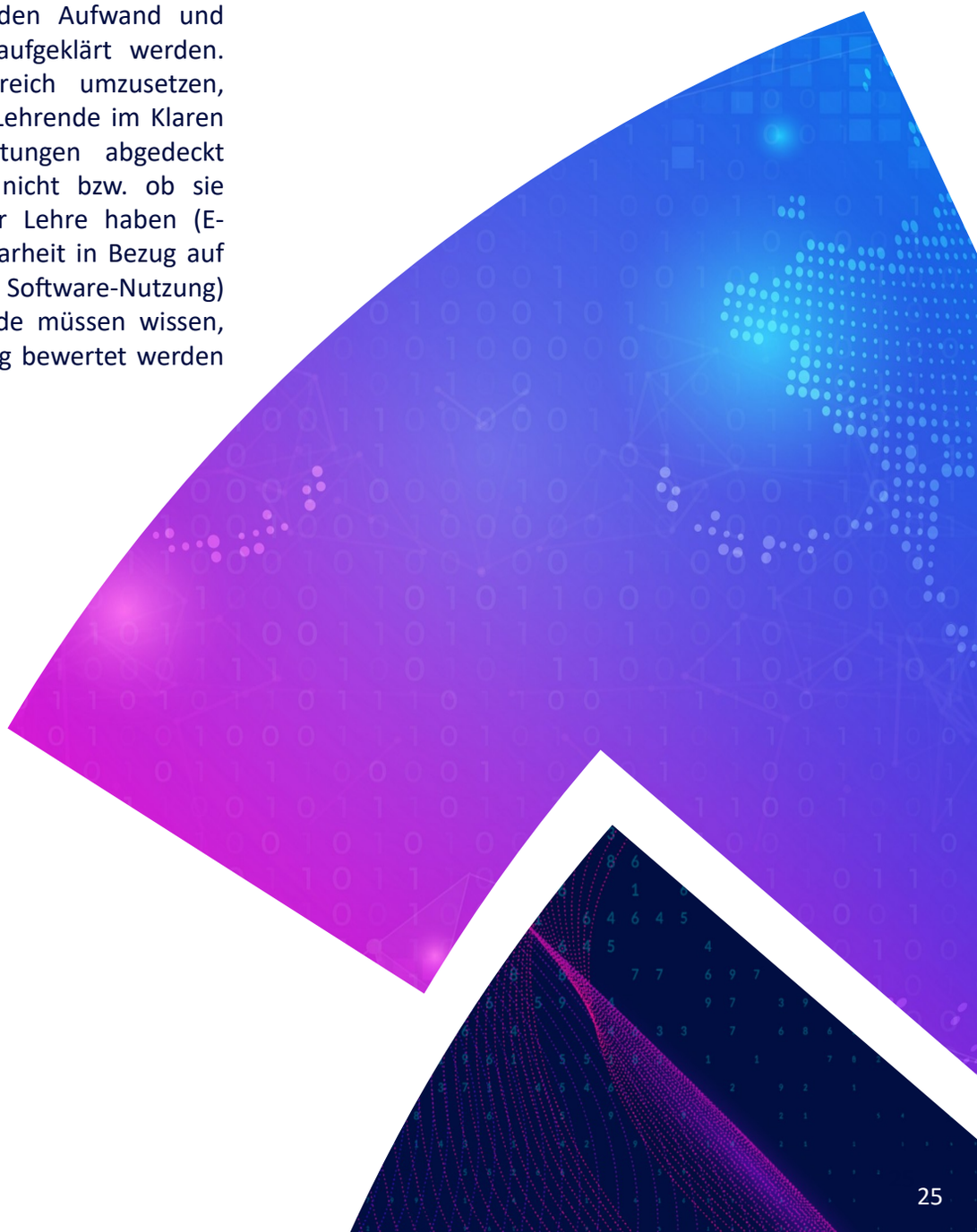


Abbildung 5: Formen von E-Service-Learning (Waldner et al., 2012, S. 134)

Jeder (E-)Service-Learning-Typ hat seine Potenziale und Grenzen. Es ist besonders wichtig, dass E-Service-Learning sorgfältig geplant und organisiert wird. Studien belegen, dass vorab zur Lehrveranstaltung ein Rechercheaufwand betrieben werden muss, um geeignete Möglichkeiten für Service-Learning zu identifizieren, mit Praxispartner*innen zu sprechen, Vertrauen aufzubauen und eine entsprechende Vorbereitung mit Lehrenden und Studierenden zu organisieren. Diese sollte auch den Umgang mit digitalen Medien, Technologien und Materialien für das gemeinsame Lernen beinhalten. Zudem sollten die Bedarfe der Praxispartner*innen klar kommuniziert werden und auch Studierende über den Aufwand und mögliche Herausforderungen aufgeklärt werden. Um E-Service-Learning erfolgreich umzusetzen, müssen sich Studierende und Lehrende im Klaren darüber sein, welche Erwartungen abgedeckt werden können und welche nicht bzw. ob sie bereits Erfahrung mit digitaler Lehre haben (E-Learning). Lehrende müssen Klarheit in Bezug auf die Ressourcen (wie etwa Software-Nutzung) kommunizieren und Studierende müssen wissen, wie sie in der Lehrveranstaltung bewertet werden bzw. wie diese evaluiert wird. Ausgezeichnete Projektmanagementfähigkeiten sind außerdem von Vorteil. Alle Beteiligten haben die Aufgabe zu “coordinating technology options with the community partner; drafting contracts and memorandums of understanding for students and community partners; scheduling pre-set meeting times to enhance communication; and implementing strategies to facilitate group interaction (e.g., creating team spaces on the course management system)” (McGorry et al., 2012, S. 145).



2.4. Intergenerationelles digitales Service-Learning und europäische Referenzrahmen für digitale und unternehmerische Kompetenzen (DigComp, EntreComp)

In diesem Kapitel wird intergenerationelles digitales Service-Learning mit den europäischen Kompetenzrahmen DigComp und EntreComp verknüpft.

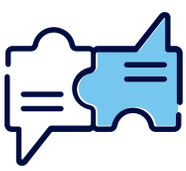
Intergenerationelles digitales Service-Learning und DigComp

Der europäische Referenzahmen für digitale Kompetenzen **DigComp 2.2** (Vuorikari et al., 2022) stellt digitale Kompetenz als eine der Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen in den Mittelpunkt. Ziel des Referenzrahmens ist es, die Bedeutung von digitalen Kompetenzen für das soziale Lernen und die gesellschaftliche Partizipation mittels Technologie hervorzuheben und den Prozess der digitalen Transformation positiv zu unterstützen. **DigComp 2.2** besteht aus fünf Kompetenzbereichen und 21 Kompetenzen, die für das Lernen von Studierenden im Hochschulbereich relevant sind. Der Referenzrahmen kann als Orientierungshilfe für die Bestimmung von Lernzielen oder die Vorbereitung von Lerninhalten verwendet werden und eignet sich daher für Hochschullehrende.

In der folgenden Tabelle werden die fünf wichtigsten Kompetenzbereiche des **DigComp 2.2** dargestellt, die für intergenerationelles digitales Service-Learning relevant sind. Studierende erweitern ihre digitalen Kompetenzen durch die Teilnahme an Aktivitäten des intergenerationellen digitalen Service-Learning. In der linken Spalte befinden sich die Beschreibungen der einzelnen Kompetenzen, wie sie im **DigComp 2.2** zu finden sind [1]. In der rechten Spalte wird ausgeführt, in welcher Weise Aktivitäten des intergenerationellen digitalen Service-Learning zur Entwicklung der beschriebenen Kompetenzen beitragen können.

KOMPETENZBESCHREIBUNG	VERBINDUNG ZU INTERGENERATIONELLEM DIGITALEM SERVICE-LEARNING
Zusammenarbeit mithilfe digitaler Technologie Kompetenz zur Nutzung digitaler Tools und Technologien für kollaborative Prozesse und für die gemeinsame Erarbeitung und Erstellung von Daten, Ressourcen und Wissen	Digitale Kommunikation bietet neue Möglichkeiten, an der Gesellschaft teilzuhaben, Wissen zu teilen und sich mit Menschen weltweit zu vernetzen, insbesondere im Kontext des akademischen Lernens. Die Entwicklung dieser Kompetenz unterstützt Hochschullehrende und Studierende darin, sich an digitalen Service-Learning-Projekten zu beteiligen und dabei geeignete digitale Tools zur Erstellung von Inhalten zu nutzen und ein gemeinsames Projekt zu entwickeln.

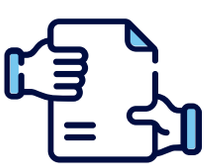
[1] *Diese wurden von den Autor*innen ins Deutsche übersetzt.*

KOMPETENZBESCHREIBUNG	VERBINDUNG ZU INTERGENERATIONELLEM DIGITALEM SERVICE-LEARNING
 Bürgerschaftliches Engagement durch verantwortungsvolle Nutzung von digitaler Technologie Kompetenz, die sich auf die verantwortungsvolle Nutzung von digitaler Technologie bezieht, um sich im Rahmen von digitalem bürgerschaftlichem Engagement an der Gesellschaft zu beteiligen	Die Planung eines intergenerationellen digitalen Service-Learning-Projekts setzt voraus, darüber Bescheid zu wissen, welche Themen aktuell und gesellschaftlich relevant sind, welche Anliegen die Praxispartner*innen haben und ob wichtige Themen in den Hintergrund gedrängt worden sind. Digitale Plattformen bieten verschiedene Möglichkeiten, sich an regionalen, lokalen oder globalen Aktivitäten zu beteiligen. Die Entwicklung dieser Kompetenz ist hilfreich dafür, die Anliegen und Problemlagen der Praxispartner*innen zu erheben, um zu überlegen, welche Aktivitäten des digitalen Service-Learning geeignet sein könnten, um diese zu bearbeiten.
 **Interaktion mittels digitaler Technologien** Kompetenz, durch eine Vielzahl digitaler Technologien mit anderen zu interagieren und geeignete digitale Kommunikationsmittel für einen bestimmten Kontext zu erkennen	Studierende, die an intergenerationellem digitalem Service-Learning teilnehmen, tauschen sich mittels digitaler Tools und Apps aus. Dabei lernen sie, wie Inhalte mittels digitaler Kommunikation auf angemessene Weise vermittelt, präsentiert und verarbeitet werden kann. Sie lernen, verschiedene Medienformate zu nutzen und unterschiedliche Kommunikationsstrategien anzuwenden.
 Verwaltung von digitalen Daten, Informationen und Inhalten Kompetenz, digitale Daten, Informationen und Inhalte angemessen in einer digitalen Umgebung zu organisieren, zu speichern und abzurufen	Die Tätigkeit in einem intergenerationellen digitalen Service-Learning-Projekt kann eine Herausforderung sein, wenn es um die Speicherung wichtiger Inhalte oder private/interne Daten geht. Die Entwicklung dieser Kompetenz hilft Lehrenden und Studierenden, angemessene Wege zu finden, diese Daten zu speichern und sie den Teilnehmenden der Service-Learning-Aktivitäten zugänglich zu machen, um die Zusammenarbeit zu ermöglichen.
 Erkennen von Nachholbedarf in der Entwicklung von digitaler Kompetenz Kompetenz, zu erkennen, wo digitale Fähigkeiten verbessert und andere bei der Entwicklung von digitaler Kompetenz unterstützt werden sollten sowie Möglichkeiten zur Selbstentwicklung suchen, um mit der digitalen Entwicklung Schritt zu halten	Studierende und Lehrende, die sich an intergenerationellem digitalem Service-Learning beteiligen, können mit ‚Lücken' in bestimmten Bereichen von digitaler Kompetenz konfrontiert werden, entweder bei sich selbst oder bei älteren Personen, mit denen sie zusammenarbeiten. Die Entwicklung dieser Kompetenz kann dabei helfen, über sich selbst oder andere zu reflektieren, um zu erkennen, wo Nachholbedarf im Umgang mit digitaler Technologie vonnöten ist, um so andere in der Entwicklung ihrer digitalen Kompetenzen zu unterstützen.

Intergenerationelles digitales Service-Learning und EntreComp

Der europäische Referenzahmen für unternehmerische Kompetenzen **EntreComp** (European Union, 2018) bietet ein Instrument zur Entwicklung und Erweiterung von unternehmerischen Kompetenzen europäischer Bürger*innen und von Personen in Organisationen. Der Referenzrahmen bezieht sich auf ein gemeinsames Verständnis von unternehmerischer Kompetenz und umfasst eine Beschreibung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen, die Menschen brauchen, um unternehmerisch tätig zu sein. **EntreComp** definiert 15 Kompetenzen in drei Kompetenzbereichen.

Unternehmerische Kompetenzen können durch intergenerationelles digitales Service-Learning gefördert werden. In der folgenden Tabelle werden die fünf wichtigsten Kompetenzen aus **EntreComp** abgebildet, die für intergenerationelles digitales Service-Learning relevant sind [2]. In der linken Spalte befinden sich die Beschreibungen der einzelnen Kompetenzen, wie sie im **EntreComp** zu finden sind. In der rechten Spalte wird ausgeführt, in welcher Weise Aktivitäten des intergenerationellen digitalen Service-Learning zur Entwicklung der beschriebenen Kompetenzen beitragen können.

KOMPETENZBESCHREIBUNG	VERBINDUNG ZU INTERGENERATIONELLEM DIGITALEM SERVICE-LEARNING
Kreativität Kompetenz, um kreative und zielgerichtete Ideen zu entwickeln	Intergenerationelles digitales Service-Learning bietet Studierenden und Lehrenden die Möglichkeit, Ressourcen aus Wissenschaft und Praxis kreativ zu nutzen, um die Entwicklung neuer Ideen zu fördern, welche sich für die Bearbeitung der Anliegen und Problemlagen der Praxispartner*innen eignen.
 **Erkennen von Möglichkeiten** Kompetenz, Kreativität und Fähigkeiten einzusetzen, um Problem- und Bedürfnislagen in einer anderen oder neuen Weise anzugehen	Intergenerationelle digitale Service-Learning-Projekte setzen voraus, dass Studierende darüber Bescheid wissen, wie sie ihre soziale Umgebung für ihre Service-Aktivitäten erkunden können, wie sie die Anliegen und Problemlagen der Praxispartner*innen erkennen und angehen können und wie sie Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe wahrnehmen können.
Ethisches und nachhaltiges Denken Kompetenz, die Folgen und Auswirkungen von Ideen und geplanten Maßnahmen abschätzen zu können	Die Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen im Kontext der Hochschule und in der Zusammenarbeit mit Praxisorganisationen hat zum Ziel, auf Basis von theoretischen und praktischen Kenntnissen nachhaltige Lösungen zu finden, die die Anliegen der Praxispartner*innen aufgreifen. Dies erfordert die Reflexion über die einzelnen Schritte in der Planungsphase und über mögliche Auswirkungen des Handelns im Rahmen der Durchführung der Service-Aktivitäten.

[2] *Diese wurden von den Autor*innen ins Deutsche übersetzt.*

KOMPETENZBESCHREIBUNG

Umgang mit Unsicherheit, Mehrdeutigkeit und Risiko

Kompetenz, Entscheidungen zu treffen, auch wenn das Ergebnis dieser Entscheidung ungewiss ist oder die verfügbaren Informationen unvollständig oder mehrdeutig sind

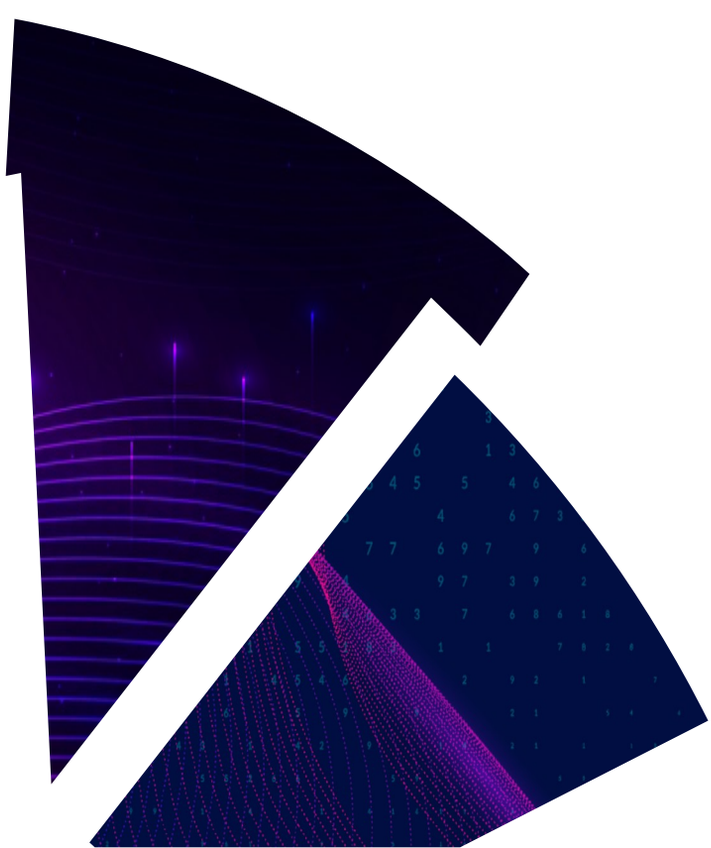
Lernen durch Erfahrung

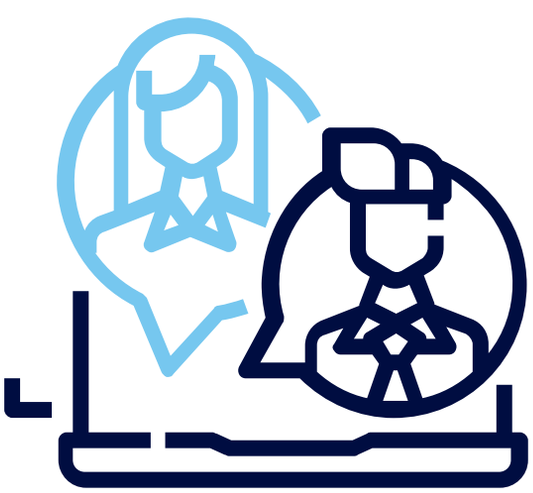
Kompetenz, unterschiedliche soziale Gelegenheiten als Lernmöglichkeiten wahrzunehmen

VERBINDUNG ZU INTERGENERATIONELLEM DIGITALEM SERVICE-LEARNING

Die COVID-19 Pandemie stellte eine Herausforderung für Lehrende, Studierende und die ältere Generation dar. Situationen, die von Unsicherheit, Risiko und Mehrdeutigkeit geprägt waren, stellten sich als alltägliche Erfahrung im Rahmen der Pandemie ein und kennzeichneten die Arbeit mit Menschen im digitalen Kontext. Die Entwicklung dieser Kompetenz unterstützt Studierende, Lehrende und die Praxispartner*innen darin, kurzfristig Entscheidungen zu treffen und mit unerwarteten Veränderungen angemessen umzugehen.

Lernen in einem generationsübergreifenden Kontext stellt eine Gelegenheit für beide Generationen dar, voneinander zu lernen, insbesondere wenn beide Generationen offen für Lernerfahrungen sind, unterschiedliche Standpunkte und generationsbedingte Unterschiede akzeptieren und bereit sind, ihre Erfahrungen (z. B. im Umgang mit Erfolg oder Misserfolg) zu teilen.





Literaturangaben

Albanesi, C., Aramburuzabala, P., Gregorova, A. B., & Zunszain, P. (2020). *Practical guide on e-service-learning in response to COVID-19*. Abgerufen am 29. November 2022, von https://www.eoslhe.eu/wp-content/uploads/2020/10/Practical-guide-on-e-Service-Learning_web.pdf

Ames, N., & Diepstra, S. A. (2006). Using intergenerational oral history service-learning projects to teach human behavior concepts: A qualitative analysis. *Educational Gerontology*, *32*(9), 721–735.

Aguiniga, D. M., & Bowers, P. H. (2019). Transforming our teaching, incorporating service learning into macro practice social work classes. *The Journal of Service Learning in Higher Education, 9*, 1–7. https://journals.sfu.ca/jslhe/index.php/jslhe/article/view/179
.

Aramburuzabala, P., MacIlrath, L., & Opazo, H. (Hrsg.). (2019). *Embedding service learning in European higher education: Developing a culture of civic engagement*. Routledge.

Ash, S. L., & Clayton, P. H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education, 1*(3), 25–48.

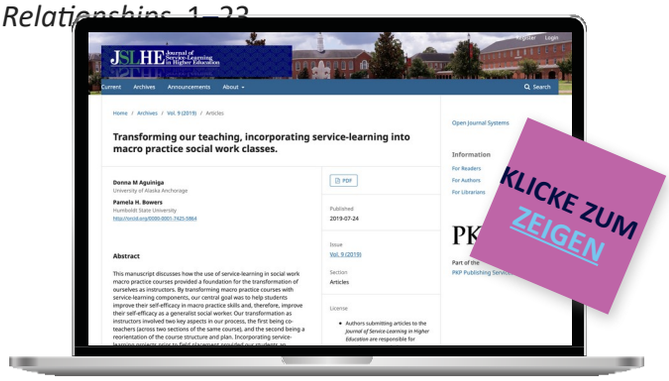
Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). How service learning affects students. *Higher Education*, *144*.

Ayala, J. S., Hewson, J. A., Bray, D., Jones, G., & Hartley, D. (2007). Intergenerational programs: Perspectives of service providers in one Canadian city. *Journal of Intergenerational Relationships*, *5*(2), 45–60.

Ayala-Rodriguez, N., I. Barreto, G.R., Ossandon, A. Castro, & S. Moreno (2019). Social transcultural representations about the concept of university social responsibility. *Studies in Higher Education, 44*(2), 245–259.

Baltes, A. M., Hofer, M., & Sliwka, A. (2007). *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten.* Beltz Juventa.

Bartlett, S. P., Solomon, P., & Gellis, Z. (2022). „They're not all grumps": A qualitative process examination of two intergenerational service-learning programs. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1–23.



Bates A. J., Drits D., & Allen C. (2009). Service Learning as an instructional strategy for the preparation of teachers. *The Journal of Effective Teaching, 9*, 5–23.

Boland, J. A. (2014). Orientations to civic engagement: Insights into the sustainability of a challenging pedagogy. *Studies in Higher Education, 39*(1), 180–195.

Bringle, R., Hatcher, J., & McIntosh, R. (2006). Analyzing Morton's typology of service paradigms and integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning, 13*(1), 5–15.

Bringle, R. G., Ruiz, A. I., Brown, A. I. & Neeb, R. N. (2016). Enhancing the psychology curriculum through service learning. *Psychology Learning & Technology, 15*(3), 294–309.

Butin, Dan W. (2010). *Service-Learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. Palgrave Macmillan.

Dorfman, L. T., Murty, S., Ingram, J. G., & Evans, R. J. (2003). Incorporating intergenerational service-learning into an introductory gerontology course. *Journal of Gerontological Social Work*, *39*(1-2), 219–240.

Dorfman, L. T., Murty, S. A., Ingram, J. G., Evans, R. J., & Power, J. R. (2004). Intergenerational service-learning in five cohorts of students: Is attitude change robust? *Educational Gerontology*, *30*(1), 39–55.

Ehrlich, T. (1996). Foreword. In B. Jacoby (Hrsg.), *Service-learning in higher education: Concepts and practices* (S. xi–xvi). Jossey-Bass Publishers.

European Union (2018). EntreComp. The European Entrepreneurship Competence Framework. Abgerufen am 29. November 2022, von https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=738&langId=en&pubId=8201&furtherPubs=yes

Felten, P., & Clayton, P. H. (2011). Service-learning. *New directions for Teaching and Learning, 128*, 75–84.

Fetterman, D. M., & Wandersman, A. (2005). *Empowerment evaluation principles in practice*. Guilford.

Fietze, B. (2003). Die späte Ankunft des Karl Mannheim in der Generationssoziologie. Einblicke in die Werkstatt generationssoziologischer Theoriebildung. *Berliner Journal für Soziologie, 13*, 435–445. https://doi.org/10.1007/BF03204678

Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. In S. Billig & A. S. Waterman (Hrsg.), *Studying service learning: Innovations in education research methodology* (S. 13–33). Routledge.

Furco, A. (2009). Die Rolle von Service Learning im Aufbau einer gesellschaftlich engagierten Universität. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hrsg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 47–59). Beltz.

Gardner, P., & Alegre, R. (2019). "Just like us": Increasing awareness, prompting action and combating ageism through a critical intergenerational service learning project. *Educational Gerontology*, *45*(2), 146–158.

Hahn, S. J., Kinney, J. M., & Heston, J. (2020). "So we basically let them struggle": Student perceptions of challenges in intergenerational Service-Learning. *Gerontology & Geriatrics Education*, *41*(2), 142–155.

Hegeman, C. R., Roodin, P., Gilliland, K. A., & Ó'Flathabháin, K. B. (2010). Intergenerational service learning: Linking three generations: Concept, history, and outcome assessment. *Gerontology & Geriatrics education*, *31*(1), 37–54.

Howard, J. (2003). Service-Learning research: Foundational Issues. In S. Billig & A. S. Waterman (Hrsg.), *Studying service-learning: Innovations in education research methodology account* (S. 1-12). Routledge.

Karasik, R. J. (2013). Reflecting on reflection: Capitalizing on the learning in intergenerational service-learning. *Gerontology & Geriatrics Education*, *34*(1), 78–98.

Lun, M. W. A. (2010). Student knowledge and attitudes toward older people and their impact on pursuing aging careers. *Educational Gerontology*, *37*(1), 1–11.

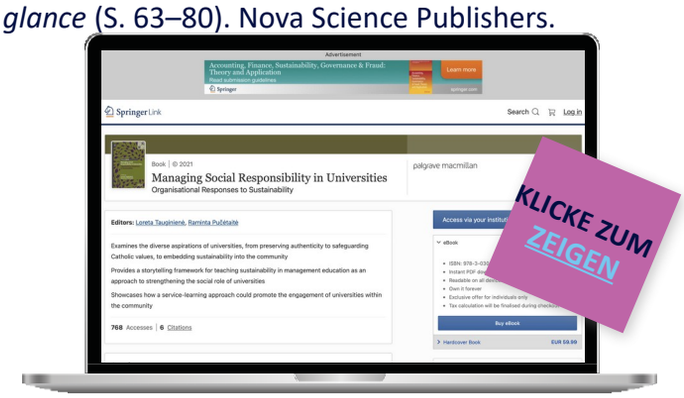
McGorry, S. Y., Waldner, L. S., & Widener, M. C. (2012). E-service learning: The evolution of service-learning to engage a growing online student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, *16*(2), 123–150.

Moinolmolki, N., & Broughton, K. (2020). The perspective of elderly residents on an intergenerational service-learning project. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1–12.

Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement.* Beltz Juventa.

Resch, K., & Dima, G. (2021). Higher education teachers' perspectives on inputs, processes, and outputs of teaching service learning courses. In L. Tauginienė & R. Pučėtaitė (Hrsg.), *Managing social responsibility in universities. Organisational responses to sustainability* (S. 117–136). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70013-3

Resch, K., & Fellner, M. (2022). European and Austrian perspectives on service-learning. In R. M. Rodríguez-Izquierdo (Hrsg.), *Service Learning at a glance* (S. 63–80). Nova Science Publishers.



Resch, K., Hoyer-Neuhold, A., & Schrittesser, I. (2022). Lecturers' preparedness for applying service-learning after intensive training. *Journal of Applied Research in Higher Education*. https://doi.org/10.1108/JARHE-07-2021-0266

Resch, K. & Knapp, M. (Hrsg.) (2020). *Service Learning: A workbook for higher education. An output of the ENGAGE STUDENTS project.* Abgerufen am 29. November 2022, von https://www.engagestudents.eu/service-learning-a-workbook-for-higher-education-2/

Resch, K., & Schrittesser, I. (2021). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education in Austria. *International Journal of Inclusive Education.* https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053

Roodin, P., Brown, L. H., & Shedlock, D. (2013). Intergenerational service-learning: A review of recent literature and directions for the future. *Gerontology & Geriatrics Education*, *34*(1), 3–25.

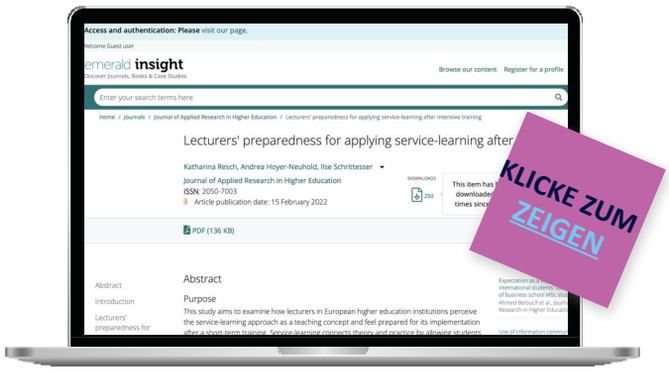
Rutti, R., LaBonte, J., Helms, M., Hervani, A., & Sarkarat, S. (2016). The service learning projects: stakeholder benefits and potential class topics. *Education & Training, 58*(4), 422–438.

Ryan, L. H., Smith, J., Antonucci, T. C., & Jackson, J. S. (2012). Cohort differences in the availability of informal caregivers: Are the Boomers at risk? *The Gerontologist*, *52*(2), 177–188.

Schober, B., Brandt, L., Kollmayer, M., & Spiel, C. (2016). Overcoming the ivory tower: Transfer and societal responsibility as crucial aspects of the Bildung-Psychology approach. *European Journal of Development Psychology, 13*(6), 636–651.

Steffens, G. (2011). Generation als hermeneutisches Konzept. Zum Aufbau generationentheoretischen Wissens und seiner Anwendbarkeit in didaktischen Reflexionszusammenhängen. In F. Heinzel (Hrsg.), *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* (S. 70-89). Julius Klinkhardt.

Sweetland, J., Volmert, A., & O'Neil, M. (2017). *Finding the frame. An empirical approach to reframing aging and ageism*. FrameWorks Institute. Abgerufen am 29. November 2022, von https://www.frameworksinstitute.org/wp-content/uploads/2020/05/aging_research_report_final_2017.pdf



Underwood, H. L., & Dorfman, L. T. (2006). A view from the other side: Elders' reactions to intergenerational service-learning. *Journal of Intergenerational Relationships*, *4*(2), 43–60.

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Abgerufen am 29. November 2022, von https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/50c53c01-abeb-11ec-83e1-01aa75ed71a1/language-en

Waldner, L., McGorry, S., & Widener, M. (2012). E-service-learning: The evolution of service learning to engage a growing online student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 16*(2), 123–149.

Yoelin, A. B. (2021). Intergenerational service learning within an aging course and its impact on undergraduate students' attitudes about aging. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1-16.

Zucchero, R. A. (2010). Share your experience and I'll lend you my ear: Older adult outcomes of an intergenerational service-learning experience. *Gerontology & Geriatrics Education*, *31*(4), 383–402.

03

DIDAKTISCHER WERT DES INTERGENERATIONELLEN SERVICE-LEARNING

Anna-Katharina Winkler
(Universität Wien)

Im dritten Teil des Handbuchs geht es darum, den didaktischen Wert oder Gehalt des intergenerationellen Service-Learning in der Hochschulbildung zu besprechen. Für dieses Thema haben wir uns hauptsächlich mit zwei Fragen auseinandergesetzt: Zunächst haben wir untersucht, inwiefern und auf welche Weise intergenerationelles Service-Learning zum intergenerationellen Lernen beiträgt. Außerdem beschäftigt uns die Frage, wie intergenerationelles Service-Learning in die Hochschulbildung integriert werden kann.

3.1. Intergenerationelles Lernen

Intergenerationelles Lernen betrifft das Lernen, das stattfindet, wenn Menschen verschiedener Generationen einander begegnen und zusammenarbeiten. Intergenerationelles Lernen ist ein informeller Lernprozess, eine Übertragung von Wissen, Erfahrungen, Perspektiven, Gewohnheiten und Einstellungen zwischen zwei oder mehreren Personen aus verschiedenen Generationen (Franz et al., 2009; Stephan, 2021). Da Lernen und Entwicklung sozial und kulturell eingebunden sind, ist es wichtig, mit Menschen anderer Generationen zu interagieren. Jede Generation ist einzigartig und hat ihre eigenen Erfahrungen, Perspektiven, Kenntnisse und Gewohnheiten. Daher ist der Kontakt zu Personen einer anderen Generation ein Weg, um ein tiefes Verständnis für ein Thema, ein Konzept oder einen Aspekt der Kultur zu schaffen (Schmidt-Hertha, 2014, S. 145; Stephan, 2021, S. 441 f.).

Lüscher und Liegle (2004) können mit ihrem Konzept des "Generationenlernens" als Wegbereiter des Konzepts des intergenerationellen Lernens gesehen werden. Sie bezeichnen damit „alle Formen des Lernens, für welche der Bezug auf das Lebensalter bzw. die Generationenzugehörigkeit als Altersdifferenz oder Altersgleichheit relevant ist und die für die Vermittlung und Aneignung von Kultur sowie für die Konstitution der Person bedeutsam sind." (Liegle & Lüscher, 2004, S. 39) Ausgehend von einem pädagogischen Konzept der Generationen und dem damit verbundenen Verständnis von Lernprozessen sprechen sie von einem bidirektionalen Lernprozess. Die Weitergabe und Aneignung von Kultur und das Angebot von Lernmöglichkeiten zur (Selbst-)Konstitution des Individuums als Formen des Generationenlernens werden als lebenslange Herausforderungen verstanden (Liegle & Lüscher, 2004, S. 52 f.). Interessant ist hierbei der von Franz et al. (2009) präzise beschriebene Ansatz der Aneignung, bei dem das erlernte Wissen durch selbstkritische Auseinandersetzung verarbeitet und verändert wird. Auf diese Weise transformieren zukünftige Generationen implizit übermittelte Praktiken, Fähigkeiten, Wissen und Werte der vorherigen Generation und machen sie sich zu eigen (Franz et al., 2009, S. 32).

Das Lernen zwischen unterschiedlichen Generationen hat sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene eine Reihe positiver Auswirkungen: Es hilft dem Individuum dabei, sein eigenes Wissen und seine Überzeugungen zu überprüfen und den Unterschied zwischen ihm und anderen Generationen zu verstehen. Darüber hinaus kommt es zu einem verbesserten Transfer von Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen, Gewohnheiten und Traditionen sowie zu aktiven, gesunden und engen Beziehungen zwischen den verschiedenen Generationen. Die Person wird nicht nur auf persönlicher Ebene gestärkt, sondern auch in seiner kollektiven Identitätsbildung, da sie in einem sozialen Zusammenhalt eingebettet ist. Aus diesem Grund hat intergenerationelles Lernen auch ein erhöhtes Potenzial für gesellschaftliche Wandelprozesse und das Verständnis für globale Zusammenhänge (Schmidt-Hertha, 2014; Stephan, 2021).

Aufgrund des demographischen Wandels, der Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse von Lebenszyklen und veränderter Familienformen wird die Weitergabe von Wissen und Fähigkeiten zwischen verschiedenen Generationen immer weniger selbstverständlich. Es wächst die Sorge, dass die selbstläufige Form des intergenerationellen Lernens (in Familien) in naher Zukunft verloren gehen könnte, da Familien in geringerem Maße als früher in Mehrgenerationenhäusern zusammenleben, weshalb diese non-formale Form des Lernens explizit unterstützt werden muss. Großzügige Räume haben das Potenzial, Begegnungen zwischen den Generationen und intergenerationelles Lernen auf informelle Weise zu ermöglichen (z. B. durch gemeinsame Aktivitäten wie Kochen). Sie stehen in der Funktion einer wechselseitigen Weitergabe von Wissen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen und kompensieren den abnehmenden Kontakt zwischen den Generationen (Franz et al., 2009, S. 43).

Gesellschaftliche Modernisierungsprozesse haben dazu geführt, dass sich das Wissen zunehmend ausdifferenziert und eine kürzere Halbwertszeit hat. Vor diesem Hintergrund hat sich das Konzept des lebenslangen Lernens als hilfreich erwiesen. Wissen geht nicht zwangsläufig von der älteren auf die jüngere Generation über. Die verschiedenen Generationen müssen miteinander, voneinander und übereinander lernen, um komplexe gesellschaftliche Herausforderungen gemeinsam zu meistern (Sorgalla, 2015).

Theorien des intergenerationellen Lernens

Um zu erörtern, auf welche Weise sich informelle Lernprozesse zwischen den Generationen abspielen und welche Formen sie annehmen, ist es von Bedeutung sich mit Theorien des intergenerationellen Lernens zu beschäftigen. Obwohl intergenerationelles Lernen in den letzten Jahren zu einem wichtigen wissenschaftlichen Forschungsthema geworden ist, fehlt dennoch eine gemeinsame Theorie und ein allgemeines Verständnis von intergenerationellem Lernen (Schmidt-Hertha, 2014, S. 145). Aus diesem Grund haben Franz et al. (2009) sich mit unterschiedlichen Dimensionen des intergenerationellen Lernens befasst.

Hierfür werden drei Begriffsverständnisse von Generation unterschieden, da Generationen genealogisch, pädagogisch und sozialgeschichtlich verstanden werden können.

- Aus einer **mikrosozialen und genealogischen Perspektive** sind Generationen durch Familien verbunden und beruhen auf dem Grad der Verwandtschaft. Dadurch kommt es häufig vor, dass eine Person mehrere Rollen gleichzeitig einnimmt.

- In einer **dynamischen und pädagogischen Sichtweise** werden Generationen als durch Lernprozesse verbunden verstanden, in welchen sie je nach Wissen und Erfahrung die Rolle der Lehrenden oder der Lernenden übernehmen.

- Das **sozio-historische Konzept der Generati*on*** fokussiert historische oder soziale Ereignisse, die Individuen aufgrund gemeinsamer Erfahrungen (und dadurch häufig ähnlichen Einstellungen und Werten) gruppieren (Franz et al., 2009, S. 26 ff.; Sorgalla, 2015, S. 2 f.).

Neben den verschiedenen Begriffsverständnissen zur Generation zeigen die konzeptionellen Ansätze von Meese (2005) und Siebert und Seidel (1990), dass Lernprozesse zwischen den Generationen ebenfalls drei verschiedene Formen annehmen können: das Voneinander-, Miteinander- und Übereinander-Lernen.

- So lernen Individuen **voneinander**, indem eine Generation der jeweils anderen von ihrem Wissen, ihren Erfahrungen und Fähigkeiten berichtet. Dieser Lernzugang ist die gewöhnliche Form in einem genealogischen Generationenverhältnis, in welchem normalerweise die jüngere von der älteren Generation lernt. Ein typisches Beispiel dafür ist das Lernen in Mentoring-Projekten, in welchen eine erfahrene Person eine noch unerfahrene Person in ihrer persönlichen oder beruflichen Entwicklung unterstützt

- Eine weitere Form intergenerationeller Lernprozesse ist das **Miteinander-Lernen**, bei dem gemeinsame Lernaktivitäten zu einem bestimmten Thema im Vordergrund stehen. Menschen verschiedener Generationen arbeiten gemeinsam an einem für alle Beteiligten unbekannten Thema.

- Werden in Lernprozesse explizite historische Erlebnisse und Erfahrungen verschiedener Generationen miteinbezogen, so können Individuen **übereinander lernen**. Dieser Lernzugang ist eine der ursprünglichen Formen intergenerationellen Lernens, da er eng mit der Entstehung der mündlichen Geschichtstradierung verbunden ist. Übereinander-Lernen heißt, sich mit den historischen und biographischen Lebensbedingungen und Erfahrungen der jeweils anderen Generation zu beschäftigen. Dies ist etwa bei Zeitzeug*innengesprächen der Fall, wenn eine Person aus einer älteren Generation ihre biographischen Erfahrungen mit einem bestimmten Ereignis (z. B. dem Zweiten Weltkrieg) einer Gruppe von Interessierten aus einer jüngeren Generation mitteilt (Franz et al., 2009, S. 38 ff.; Franz & Scheunpflug, 2016, S. 28; Meese, 2005, S. 39).

Franz et al. (2009) kombinieren diese verschiedenen Verständnisse von Generationen und Lernformen miteinander und konzipieren damit einen theoretischen Rahmen für das intergenerationelle Lernen.

	VONEINANDER-LERNEN	MITEINDER-LERNEN	ÜBEREINANDER-LERNEN
GENEALOGISCHER GENERATIONEN-BEGRIFF			
PÄDAGOGISCHER GENERATIONEN-BEGRIFF			
GESELLSCHAFTLICH-HISTORISCHER GENERATIONEN-BEGRIFF			

Abbildung 6: Dimensionen des intergenerationellen Lernens (Franz et al., 2009, S. 41)

Im Folgenden werden die drei unterschiedlichen Generationenbegriffe erklärt:

GENEALOGISCHER GENERATIONENBEGRIFF: Kommen Generationen aus familiären Beziehungen (mit Kindern, Eltern und Großeltern als Hauptzielgruppen) miteinander in Kontakt, so können sie voneinander, miteinander und übereinander lernen: Bei der ersten Kombination wird ein besonders häufiger Fall von intergenerationellem Lernen beschrieben. Voneinander-Lernen bedeutet in diesem Fall, dass eine Generation ihr Wissen, ihre Erfahrungen und Fähigkeiten mit der anderen teilt. Traditionell lernt die jüngere Generation von der älteren z. B., wie man kocht. Aber auch der umgekehrte Weg ist möglich, z. B. wenn Enkelkinder ihren Großeltern im Umgang mit neuen Medien helfen. Ist für alle beteiligten Personen der Lerninhalt neu, so lernen Generationen miteinander. Das ist z. B. möglich, wenn unterschiedliche Themenschwerpunkte angeboten werden. Und übereinander lernen Generationen beispielsweise im schulischen Kontext, wenn Kinder ihre Großeltern zu einem bestimmten Ereignis befragen sollen (Franz et al., 2009, S. 41; Franz & Scheunpflug, 2016, S. 29).

PÄDAGOGISCHER GENERATIONENBEGRIFF: Wird der Generationenbegriff pädagogisch verstanden, so verfügt eine Generation über bestimmte Erfahrungen oder Wissensbeständen, welche an eine andere weitergegeben wird, wodurch unterschiedliche Rollen im Lernprozess eingenommen werden. Lernen Generationen voneinander und das auf einer pädagogischen Ebene, so gibt die erfahrene Person (wie beispielsweise der*die Mentor*in in Mentor*innenprogrammen) ihre Erfahrungen, Wissensbestände, Fertigkeiten und Fähigkeiten an eine unerfahrene Person (Mentee) weiter. Miteinander gelernt kann dann werden, wenn zwei Generationen zu einem bestimmten Thema zusammengeführt werden. Dabei ist unbedingt zu beachten, dass unterschiedliche Lerngewohnheiten, Perspektiven und Sichtweisen aufeinandertreffen und aufeinander abgestimmt werden müssen. Ein weiterer klassischer Bereich des intergenerationellen Lernens ist es, wenn Generationen übereinander lernen. Ein häufiges Beispiel für diesen Bereich ist, wenn ältere Menschen als Zeitzeug*innen auftreten und über ihre persönlichen Perspektiven und Erfahrungen mit historischen Ereignissen, wie z. B. dem Zweiten Weltkrieg, sprechen (Franz et al., 2009, S. 42; Franz & Scheunpflug, 2016, S. 30).

GESELLSCHAFTLICH-HISTORISCHER GENERATIONENBEGRIFF: Steht die historische Bedeutung von Generationen im Vordergrund, wenn Generationen miteinander in Kontakt kommen, so sind erneut drei Formen des Lernens zu unterscheiden. Sollen die Generationen voneinander lernen, sollten die jeweiligen historischen Kontexte, in die Generationen hineingeboren werden, reflektiert werden. Besonders wenn Generationen miteinander lernen, können Prägungen der unterschiedlichen Generationengruppen im Mittelpunkt stehen, wodurch eigene Einstellungen hinterfragt und Perspektivenwechsel angeregt werden können. Wird schließlich das historisch-gesellschaftliche Generationenverständnis mit der Lernform des Übereinander-Lernens verbunden, so lässt sich das auf den klassischen Arbeitsbereich musealer Bildung beziehen. Hier lernen Besucher*innen über die Lebenswelt anderer Generationen, indem sie beispielweise prägende Gegenstände kennenlernen oder genau betrachten können (z. B. ein Stück Berliner Mauer, Schallplatten, CD-Player, etc.) (Franz et al., 2009, S. 42 f.).

Die **Dimensionen des intergenerationellen Lernens** in Abbildung 4 können als Heuristik und als Planungs- und Orientierungshilfe verstanden werden, welche Lehrende bei didaktischen und konzeptionellen Fragen unterstützen können, um Aktivitäten zu intergenerationellem digitalem Service-Learning zu begründen und einzuordnen (Franz et al., 2009, S. 43).

3.2. Intergenerationelles Lernen und intergenerationelles Service-Learning in der Hochschulbildung

Im folgenden Abschnitt wird die Frage behandelt, wie intergenerationelles Service-Learning in die Hochschulbildung integriert werden kann. Von Relevanz ist dabei insbesondere, wie intergenerationelles Lernen als Aufgabe der Hochschulbildung gesehen werden kann und welche didaktischen Herausforderungen und Themen damit verbunden sind. Forschungsarbeiten über Service-Learning an Hochschulen heben die Bedeutung von spezifischen didaktischen Strategien hervor, die den Erfolg der Lehrveranstaltung beeinflussen. Diese Strategien werden von Roodin et al. (2013) anhand folgender Punkte beschrieben:

Es ist von großer Bedeutung, die Service-Learning-Lehrveranstaltung in Hinblick auf die Problembestimmung, die erforderlichen Ressourcen, der Kontakte zu den Praxispartner*innen und der Zielsetzung zu planen und vorzubereiten. Im zweiten Schritt ist es wichtig, die Studierenden vor und während ihrer Service-Aktivitäten durch Inputs und Erfahrungsaustausch innerhalb der Lehrveranstaltung vorzubereiten und zu begleiten. Auch die Praxispartner*innen und die Mitarbeiter*innen der Einrichtung, bei der die Service-Aktivitäten durchgeführt werden, sollen ausreichend einbezogen werden und sich regelmäßig treffen. Als weitere didaktische Strategie definieren Roodin et al. (2013) das Schaffen verschiedener Reflexionsmöglichkeiten für die Studierenden. Einerseits ist es wichtig, die reflektierten Erfahrungen mit den Inhalten der Lehrveranstaltung in Beziehung zu setzen. Andererseits sollten in diesen Reflexionen auch persönliche Einstellungen, Werte und Überzeugungen hinterfragt werden. Schließlich sei es außerdem bedeutend, gemeinsam Erfolge, die durch die Service-Learning-Lehrveranstaltung erreicht wurden, zu feiern. Dies kann z. B. durch ein Treffen von Studierenden und älteren Erwachsenen oder durch eine Medienpräsentation geschehen. Nicht zuletzt profitieren künftige Service-Learning-Lehrveranstaltungen von einer durch alle Beteiligten durchgeführten kontinuierlichen Bewertung und Dokumentation der Projektergebnisse. Die Beachtung der angeführten Elemente erleichtert den Austausch von Lehrenden und Studierenden zu verschiedenen Service-Learning-Projekten und macht das breite Spektrum an Service-Learning-Lehrveranstaltungen überschaubar (Roodin et al., 2013, S. 11 f.).

Didaktische Prinzipien des intergenerationellen Lernens

Für Schmidt-Hertha (2014) gibt es drei Kernprinzipien, die die Entwicklung von intergenerationellen Lernprogrammen leiten können und bei der Planung von generationsübergreifenden Lernprogrammen beachtet werden sollten:

- Erstens geht es beim intergenerationellen Lernen um das Lernen über die eigene Generation und über andere Generationen. Die Interaktion wird durch den spezifischen Generationshintergrund, die Perspektiven und Einstellungen der anderen bestimmt und sollte als ein wichtiger Teil des Lernens betrachtet werden.

- Zweitens ist es wichtig, dass alle Teilnehmenden als Lernende und Lehrende einbezogen werden, dass sie sich ohne Hierarchien begegnen und gleiche Möglichkeiten haben, den Lernprozess zu steuern – sie "engagieren sich als gleichberechtigte Partner in einer bidirektionalen Lernerfahrung" (Stephan, 2021, S. 443).

- Drittens eignen sich projektorientiertes Lernen und Service-Learning als erfolgreiche Strategien dafür, um positive Ergebnisse beim generationsübergreifenden Lernen zu erzielen, da alle Partner*innen mit Engagement auf ein gemeinsames Ziel oder Endprodukt hinarbeiten (Schmidt-Hertha, 2014, S. 150 f.; Stephan, 2021, S. 443).

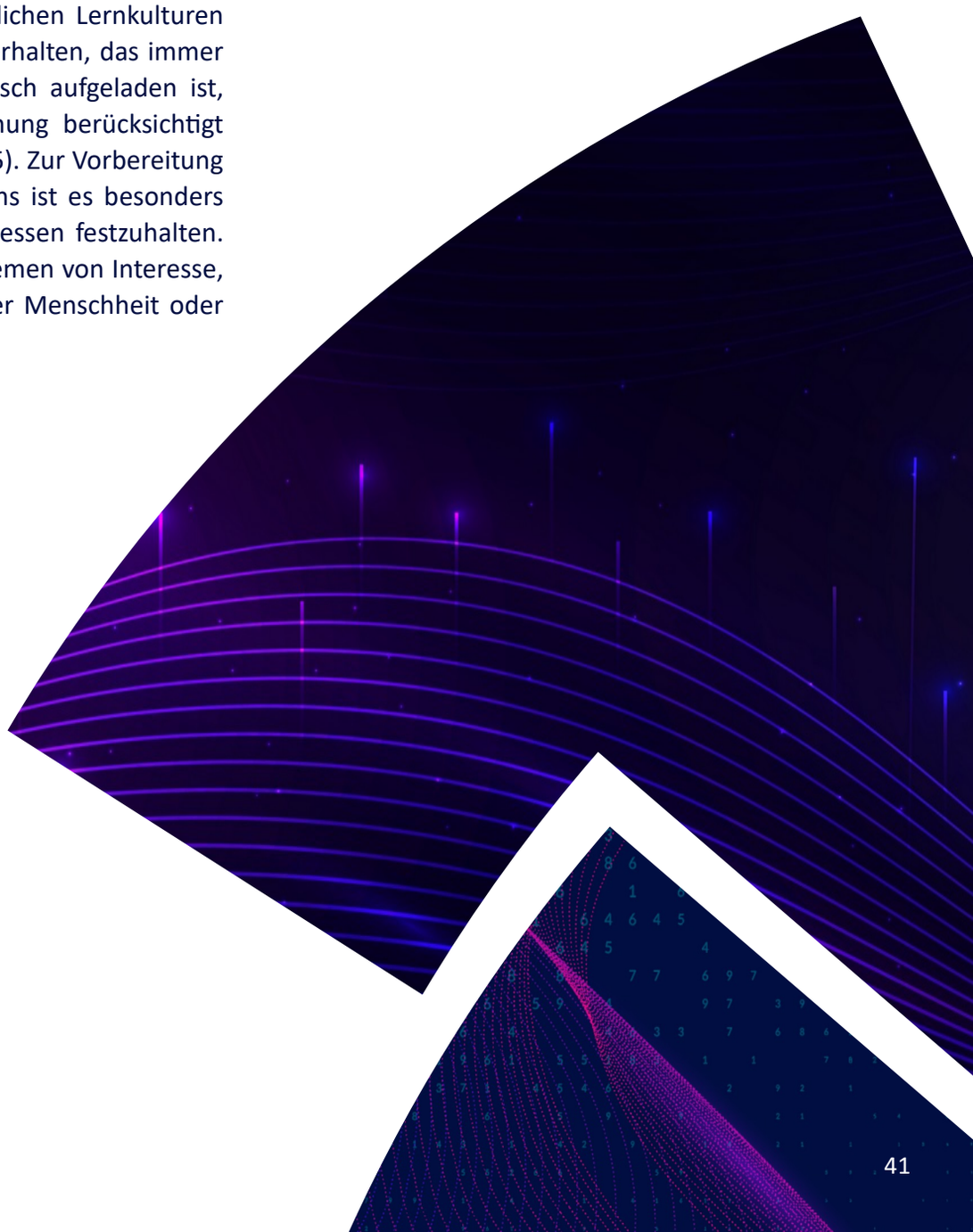
Für Stephan (2021, S. 453) fehlt einer der Motivationsfaktoren für die Teilnahme an intergenerationellem Lernen, weshalb sie Beziehung und Bindung als ein viertes Prinzip identifiziert. Für Franz (2014, S. 90f.) sind es sogar sechs Prinzipien, die zum generationssensiblen didaktischen Handeln führen: Sie orientiert sich dabei an der Biographie, dem Sozialraum, der Interaktion, der Partizipation, der Aktion und der Reflexion der beteiligten Personen. Was an dieser Stelle neu ist, ist das explizite Festhalten an der Reflexion, welche die gemeinsame Auswertung individueller und kollektiver Erfahrungen des intergenerationellen Lernprozesses betont. Es werden dabei Differenzen, die zwischen den Generationen auftreten, diskutiert und dabei wird zur Auseinandersetzung mit neuen Inhalten angeregt, was wiederum das Lernen initiiert.

All das kann im Rahmen von intergenerationellem (digitalem) Service-Learning beachtet werden.

Didaktische Herausforderungen und Themen des intergenerationellen Lernens

Eine didaktische Herausforderung besteht darin, informelle und implizite Lernprozesse, die bisher vor allem in der Familie stattgefunden haben, in ein formales und intentionales Lernsetting zu übertragen. Dazu muss das Bildungssetting didaktisch geplant und die Lernumgebung so gestaltet werden, dass implizite Prozesse explizit reflektiert werden können (Franz et al., 2009, S. 34 f.). Darüber hinaus müssen generationsspezifische Lernzugänge und Lernkulturen berücksichtigt werden, um alle Menschen in den heterogenen Lerngruppen (bestehend aus unterschiedlichen Generationen, Biographien und Lebenssituationen der Beteiligten) mit ihren generationsspezifischen Lernzugängen und unterschiedlichen Lernkulturen anzusprechen. Auch das Lernverhalten, das immer zeitgeschichtlich und biographisch aufgeladen ist, muss in der didaktischen Planung berücksichtigt werden (Franz et al., 2009, S. 35). Zur Vorbereitung des intergenerationellen Lernens ist es besonders wichtig, an gemeinsamen Interessen festzuhalten. Für viele Generationen sind Themen von Interesse, die sich mit dem Überleben der Menschheit oder der Zukunft der Gesellschaft beschäftigen (Franz et al., 2009, S. 34 f.).

Studien zufolge ist projektorientiertes Lernen ein geeignetes Mittel für intergenerationelles Lernen, da so Bedeutung und Auswirkung verschiedener Generationenperspektiven und generationsprägender Erfahrungen sichtbar gemacht werden können. Häufig werden solche Lernprojekte in der Literatur als intergenerationelles Service-Learning bezeichnet (Schmidt-Hertha, 2014, S. 150 f.).



Literaturangaben

Franz, J. (2014). *Intergenerationelle Bildung: Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln.* Bertelsmann.

Franz, J., Frieters, N., Scheunpflug, A., Tolksdorf, M., & Antz, E.-M. (2009). *Generationen lernen gemeinsam. 1: Theorie und Praxis intergenerationeller Bildung.* Bertelsmann.

Franz, J. & Scheunpflug, A. (2016). A Systematic Perspective on Intergenerational Learning: Theoretical and Empirical Findings. *Studia Paedagogica*,*21*(2),25–41. https://doi.org/10.5817/SP2016-2-3

Hegeman, C. R., Roodin, P., Gilliland, K. A., & Ó'Flathabháin, K. B. (2010). Intergenerational Service Learning: Linking Three Generations: Concept, History, and Outcome Assessment. *Gerontology & Geriatrics Education, 31*(1), 37–54. https://doi.org/10.1080/02701960903584418

Liegle, L. & Lüscher, K. (2004). *Das Konzept des "Generationenlernens."* https://doi.org/10.25656/01:4796

Meese, A. (2005). Lernen im Austausch der Generationen: Praxissondierung und theoretische Reflexion zu Versuchen intergenerationeller Didaktik. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2,* 39–41.

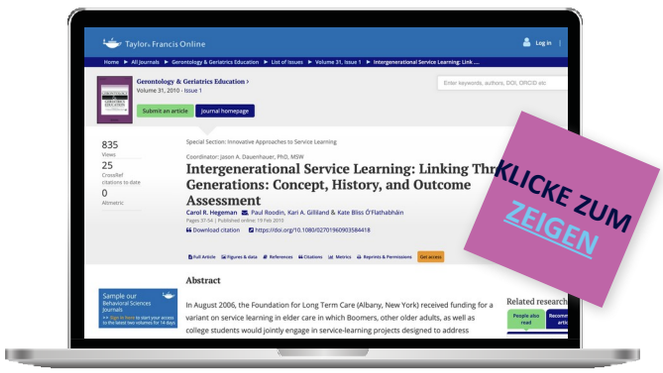
Roodin, P., Brown, L. H., & Shedlock, D. (2013). Intergenerational Service-Learning: A Review of Recent Literature and Directions for the Future.

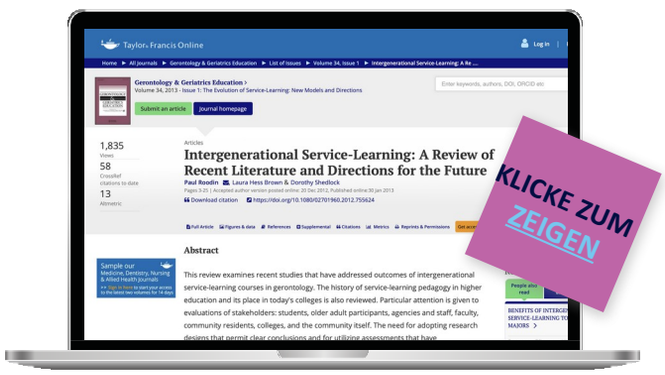
Gerontology & Geriatrics Education, *34*(1), 3–25. https://doi.org/10.1080/02701960.2012.755624

Schmidt-Hertha, B. (2014). Different concepts of generation and their impact on intergenerational learning. In B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Learning across generations in Europe: Contemporary issues in older adult education* (S. 145–153). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-902-9

Sorgalla, M. (2015). Intergenerationelles Lernen. In *Bertelsmann Stiftung*. Abgerufen am 29. November 2022, von www.die-bonn.de/wb/2015-intergenerationelles-lernen-01.pdf

Stephan, A. (2021). Intergenerational learning in the family as an informal learning process: A review of the literature. *Journal of Intergenerational Relationships*,*19*(4),441–458. https://doi.org/10.1080/15350770.2020.1817830





04

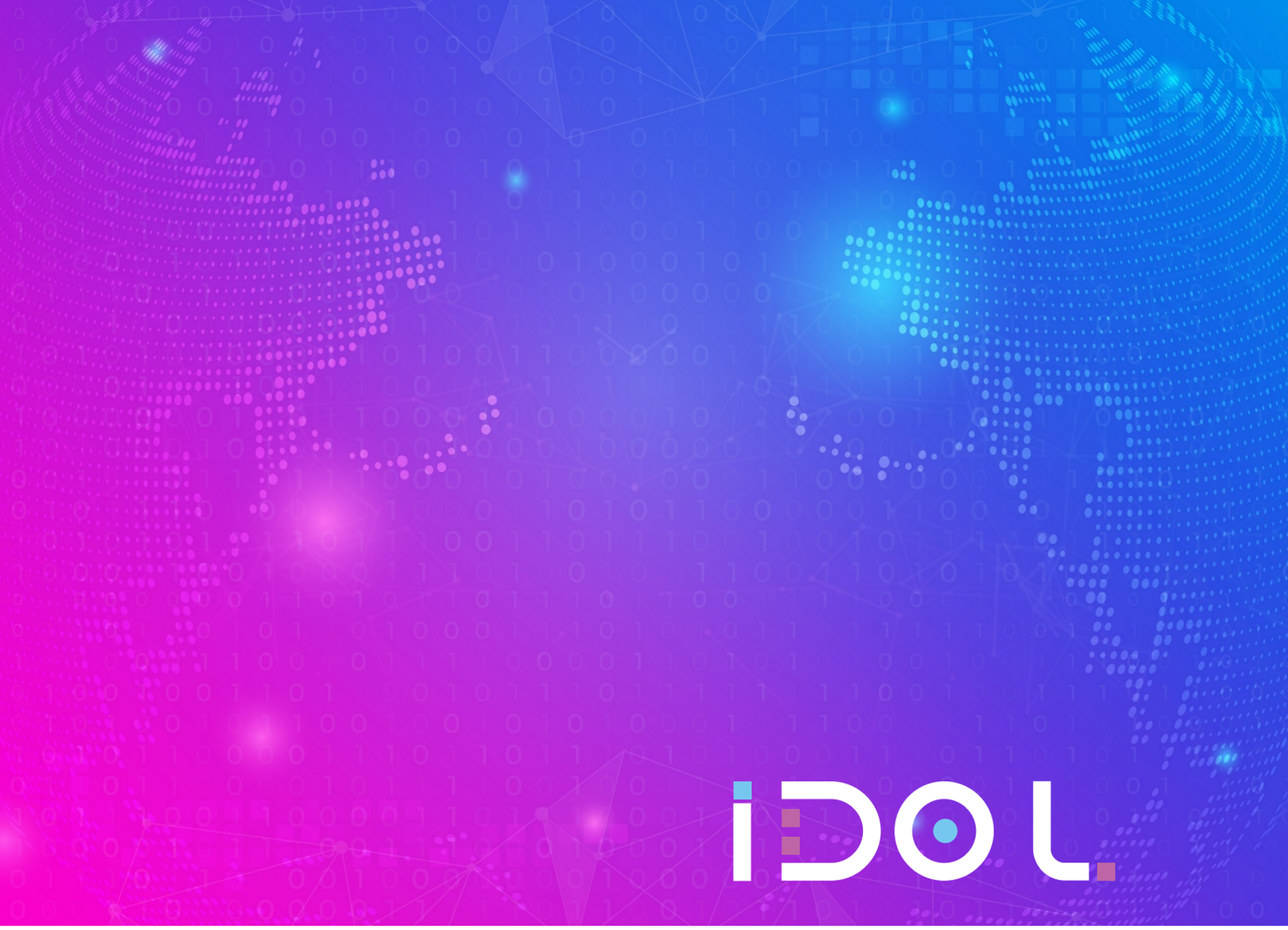
VON SERVICE-LEARNING ZU E-SERVICE-LEARNING

Maite Almela, María-Jesús Martínez-Usarralde, Carolina Tarazona, (Universität Valencia) & Aine Hamill (European E-Learning Institute)

4.1. Warum ist ein Übergang ins Digitale wichtig und notwendig?

Informations- und Kommunikationstechnologien sind seit Jahrzehnten in allen Bereichen des menschlichen Lebens gegenwärtig. Die aufgrund der COVID-19 Pandemie vorübergehende Schließung von Bildungseinrichtungen sowie die verhängten Beschränkungen für das Lernen ‚vor Ort' machten den Einsatz digitaler Technologie in dieser Zeit erforderlich. Auch in der Zukunft werden Formate des Online- und Blended-Learning für Hochschuleinrichtungen unverzichtbar sein (Adams et al., 2017). Auf politischer Ebene hat der Aktionsplan zur digitalen Bildung der Europäischen Kommission (2018) die digitale Transformation im Bildungsbereich hervorgehoben. Die UNESCO (2020) und die OECD (2020) empfehlen Schulungen und Beratungen in Bildungseinrichtungen in Bezug auf virtuelles Lehren und Lernen sowie die Transformation des Unterrichts auf Online-Modalitäten. Dieser Übergang erfordert Ressourcen, um Zugang zu virtuellem Lehren und Lernen zu schaffen, und erfordert eine kontinuierliche Qualitätssicherung (Quintana, 2020). Hochschulen waren wie andere Bildungseinrichtungen durch die COVID-19 Pandemie zur Umstellung auf virtuelles Lehren und Lernen gezwungen, um sich mit den neuen Gegebenheiten zu arrangieren. Ein Bereich, der vor eine besondere Herausforderung im Rahmen digitaler Transformation gestellt war, war Service-Learning und die Frage, wie traditionelle Service-Learning-Aktivitäten in digitale Formen transferiert werden konnten (Schmidt, 2021).

In Bezug auf die Prinzipien und Merkmale von E-Service-Learning geht es zuallererst darum, das Bildungsziel einer Entfaltung der Persönlichkeit, wie es in Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1984 heißt, zu gewährleisten. Dahingehend bedarf es einer Klärung über die didaktische Intention, die mit dem Einsatz von Technologie in der Hochschullehre verfolgt wird. Erfahrungen im Bereich digitaler Lehre zeigen, dass die Integration von Technologie in Lern- und Bildungsprozesse eine Begleitung erfordert. Der interaktive Dialog zwischen allen Beteiligten von Service-Learning – zwischen Lehrenden, Lernenden und den Praxisorganisationen – sollte daher auch in der virtuellen Umgebung gewährleistet sein (García-Gutiérrez & Ruiz-Corbella, 2022).



Die Hochschullehre stellt eine didaktische Umgebung dar, die im Rahmen von Service-Learning dazu beiträgt, soziale Verantwortung und bürgerschaftliches Engagement bei den Studierenden zu fördern. E-Service-Learning bietet dabei die Möglichkeit, Probleme von geographisch weiter entfernten Praxispartner*innen zu bearbeiten. E-Service-Learning-Projekte sind besonders geeignet, um die Idee der globalen Bürgerschaft (Global Citizenship) und die Notwendigkeit einer universellen Ethik zu fördern, die mit den Grundsätzen, Werten und Rechten verbunden ist, wie sie in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgelegt sind (Larsen, 2014). Service-Learning steht für eine Lehrmethode, die bürgerschaftliches Engagement und ethische Wertvorstellungen fördert (Gelmon et al., 2018). Dass Service-Learning auch digital ausgeführt werden kann, konnte im Rahmen der COVID-19 Pandemie demonstriert werden (Aramburuzabala et al., 2021). Bei der Integration von Online-Komponenten in Service-Learning-Lehrveranstaltungen gilt es zwei Aspekte in Bezug auf die Praxispartner*innen und die Lernenden zu beachten: Erstens, wenn die Service-Komponente online durchgeführt wird, können E-Service-Learning-Projekte nicht nur regionale Praxispartner*innen nahe der Hochschule einbeziehen, sondern auch Praxisorganisationen, die geographisch verstreut sind oder gar globale Praxispartner*innen, ohne dass Mittel zum Reisen dafür erforderlich wären. Zweitens, wenn Online-Komponenten in den Lehrplan eines Service-Learning-Projektes einbezogen werden, können Lernende aus geographisch entfernten Gebieten oder Lernende, die aus unterschiedlichen Gründen die Lehrveranstaltungen auf dem Campus nicht besuchen können, an der Service-Learning-Lehrveranstaltung teilnehmen. Das ist aus Gründen der Inklusion wichtig, weil es nicht-traditionellen Studierenden, Studierenden mit Beeinträchtigungen oder psychischen Problemen die Teilnahme an der Service-Learning-Lehrveranstaltung ermöglicht (Waldner et al., 2012, S. 126).

4.2. Aktueller Forschungsstand zu E-Service-Learning

Forschungen im Rahmen von E-Service-Learning markieren die verschiedenen Ziele, die durch E-Service-Learning im Kontext von Hochschulbildung erreicht werden sollen.

Erwerb von Werten und überfachlichen Kompetenzen

E-Service-Learning hat positive Auswirkungen auf digitale Kompetenzen und Fähigkeiten der Studierenden, z. B. in der digitalen Darstellung von Erzählungen in Schulen, welche zu einem digitalen bürgerschaftlichen Engagement beiträgt (Miró-Miró, 2021).

Studierende verbessern durch den Lehransatz des E-Service-Learning ihre sozialen Kompetenzen, wie die Entwicklung von Respekt für sich selbst und andere, das Einüben in aktives Zuhören und der non-verbalen Kommunikation und dem Aufbau eines kulturellen Bewusstseins und von Beziehungen und Führungskompetenzen (Sparkman-Key, 2020). Hybrides virtuelles Service-Learning trägt neben dem Zusammenbringen von virtuellen Lerngemeinschaften, dem Öffnen des Austauschs im digitalen und im offline Raum und dem Schaffen von neuen Lernplattformen zusätzlich zur Entwicklung von sozialen Fähigkeiten, Haltungen und Werten der Studierenden bei (Bringle, 2020). In diesem Sinne stellt die Praxis von E-Service-Learning einen kongruenten Prozess für den Erwerb und die Entwicklung digitaler, sozialer und bürgerschaftlicher Kompetenzen dar, bei dem die soziale Sensibilität und das bürgerschaftliche Engagement der Studierenden gestärkt wird (Paredes, 2019). Durch die Zusammenarbeit mit Praxispartner*innen in anderen Ländern im Rahmen von E-Service-Learning werden die Kompetenzen der Studierenden zum interkulturellen Dialog und die Teamarbeit über nationale Grenzen hinweg gefördert und (Marcus et al., 2019; Ruiz-Corbella, 2020).

Ubiquitäres und mobiles Lernen

Aus technologischer Sicht kann E-Service-Learning von zwei miteinander verknüpften Wegen betrachtet werden: ubiquitäres (ortsunabhängiges) Lernen und mobiles Lernen. Ubiquitäres bzw. ortsunabhängiges Lernen bezieht sich auf die alltägliche Lernumgebung, für die mobile Geräte und digitale Netzwerke (Internet) verwendet werden (Kinshuk, 2012). Mobiles Lernen impliziert aus der Perspektive der UNESCO (Mobile Learning, 2021) die Nutzung mobiler Geräte und ist die Voraussetzung dafür, dass ortsunabhängiges Lernen möglich ist. Wie die Forschung von Manghisch & Mangisch-Spinelly (2020) zeigt, können mobile Geräte die Erreichung von Lernzielen, die durch das Lernen im Seminarraum verfolgt werden, und die Möglichkeiten der Erweiterung von Bildungserfahrungen über den Seminarraum hinaus unterstützen und nicht-formales oder informelles Lernen ermöglichen.

Virtuelle Mobilität

Um interkulturelle Kompetenzen der Studierenden zu fördern, ist die Teilnahme der Studierenden an internationalen Austauschprogrammen sinnvoll. Dabei können Studierende virtuell an einem anderen Ort sein, ohne ihre alltäglichen Aufgaben unterbrechen oder aufgeben zu müssen sowie zeitlich eingeschränkt zu sein (Ruiz Corbella & García Aretio, 2010). Dabei zeigen die studentischen Erfahrungen mit virtueller Auslandsmobilität, dass ein *Learning By Doing* durch die Nutzung von digitaler Technologie möglich ist (García-Gutiérrez, 2021). Durch die Erfahrung einer positiven Nutzung von digitaler Technologie im Rahmen von E-Service-Learning werden soziale Barrieren, welche die Online-Kommunikationen behindern könnten, abgebaut. Daneben berichten die Praxispartner*innen, dass sie zu einem Großteil mit den digital angebotenen Dienstleistungen (Service) zufrieden waren (Dapena et al., 2022). Der im Rahmen von E-Service-Learning digital umgesetzte interkulturelle Dialog ermöglicht es den Lernenden, ihre kulturübergreifenden Einsichten zu erweitern und Fähigkeiten zur Problembearbeitung zu erwerben. Daneben lernen sie das Konzept von Global Citizenship zu verstehen und umzusetzen (Harris, 2017).

Informations - und Kommunikationstechnologien für nachhaltige Entwicklungsziele

Informations- und Kommunikationstechnologien nutzen etablierte Instrumente zur Konzeption, Gestaltung, Umsetzung, Überwachung und Wirkungsanalyse technologischer Entwicklungsmaßnahmen. Diese beziehen meist partizipatorische Ansätze ein, um die Akzeptanz und langfristige Nutzung von Technologien zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung zu unterstützen. Für den Hochschulbereich gilt es, die Inhalte des Lehrplans in Bezug auf die Thematisierung einer nachhaltigen Entwicklung zu überprüfen, um so Lernprozesse anzuregen, welche auf einen positiven Umgang von Bürger*innen mit den natürlichen Ressourcen abzielen (Mikhailova, 2021).

Das greift auch Mikhailova (2021) in ihrer Studie auf und hält fest, dass Nachhaltigkeitsmanagement eine ständige Verbesserung der Inhalte des Lehrplans erfordert, um eine bessere Entscheidungsfindung zu ermöglichen und einen Kontext zu schaffen, in dem die Beziehung zwischen den Bürger*innen und der Natur verbessert wird und interdisziplinäres Wissen, wie z. B. ein spezifisches Studienfach, zusammen mit einer Verbesserung des bürgerlichen Verhaltens erlernt wird. Die Studie von Plata und Moredo (2021) zeigt außerdem, dass Lernende, die an E-Service-Learning teilnehmen, ein differenziertes Verständnis einer nachhaltigen Entwicklung, von kollaborativem Lernen und sozialer Verantwortung entwickeln.

4.3. Potential und Nutzen von E-Service-Learning

Die oben angeführten Ziele, welche durch E-Service-Learning erreicht werden können, zeigen, dass die Einbindung von Studierenden in digitale Lernumgebungen Verbindungen zu neuen Lernmöglichkeiten herstellt und ihre Kompetenzen zur digitalen Interaktion und Kommunikation stärkt (Celi-Arévalo, 2021). Die technologischen Instrumente und Plattformen, welche im Rahmen von E-Service-Learning angewendet werden, schaffen kollaborative Umgebungen, die den Studierenden kommunikatives Handeln und inkrementelles Lernen ermöglichen (Sandy & Franco, 2014). Digitale Plattformen und digitale Tools kommen daher zum Einsatz, um Service-Learning-Erfahrungen zu verbessern, die Vernetzung mit der Gesellschaft zu stärken und bürgerschaftliches Engagement zu entwickeln und einen Gemeinschaftssinn zu stiften. Der Ansatz des E-Service-Learning steht daher nicht nur für den Einsatz von digitaler Technologie in die hochschulische Lehre, sondern weist auch positive Effekte für die Übernahme von sozialer Verantwortung der Studierenden für gesellschaftliche Anliegen auf (Aramburuzabala et al., 2021; Plata & Moredo, 2021).

Literaturangaben

UNESCO (2021). Aprendizaje móvil [Mobiles Lernen]. Abgerufen am 29. November 2022, von https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/aprendizaje-movil

Aramburuzabala P., Ballesteros C., Alonso M., & Cayuela A. (2021). *2020 Annual Report of the European Observatory of Service-Learning in higher education.* Abgerufen am 29. November 2022, von https://www.eoslhe.eu/

Bringle, R., & Clayton, P. (2020). Integrating service learning and digital technologies: Examining the challenge and the promise. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23*(1), 43–65. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25386

Celi-Arévalo, K. J. (2021). *Technological integration for Service-Learning: Methodology for meaningful learning in collaborative environments*. IEEE 1st International Conference on Advanced Learning Technologies on Education & Research (ICALTER) (S. 1–4). DOI: 10.1109/ICALTER54105.2021.9675077

Chernogorova, Y., & Dimova, R. (2019). *Digital transformation: A case study for providing e-services via Moodle in universities.* 29th Annual Conference of the European Association for Education in Electrical and Information Engineering (EAEEIE) (S. 1–4).
DOI: 10.1109/EAEEIE46886.2019.9000426.

Dapena, A., Castro, P. M., & Ares-Pernas, A. (2022). Moving to e-Service Learning in higher education. *Applied Sciences, 12*(11), 5462. https://doi.org/10.3390/app12115462

Figuccio, M. J. (2020). Examining the efficacy of E-service-learning. *Frontiers in Education, 5:606451.* https://doi.org/10.3389/feduc.2020.606451

García-Gutiérrez, J., & Ruiz-Corbella, M. (2022). *Aprendizaje-Servicio Virtual: Marco teórico y experiencias (Educación Hoy Estudios). [Virtuelles Service-Learning: Theoretischer Rahmen und Erfahrungen. (Studien zu Bildung heute)]*. Narcea.

García-Gutiérrez, J., Ruiz-Corbella, M., & Manjarrés Riesco, Á. (2021). Virtual service-learning in higher education. A theoretical framework for enhancing its development. *Frontiers in Education, 5:630804.* https://doi.org/10.3389/feduc.2020.630804

Harris, U. S. (2017). Virtual partnerships: Engaging students in e-service learning using computer-mediated communication. *Asia Pacific Media Educator, 27*(1), 103–117. DOI: 10.1177/1326365X17701792

Kinshuk, G.S. (2012). Ubiquitous learning. In N. M. Seel (Hrsg.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (S. 202-211). Springer. DOI: 10.1007/978-1-4419-1428-6_224

Mangisch Moyano, G. C., & Mangisch Spinelli, M. R. (2020). El uso de dispositivos móviles como estrategia educativa en la universidad. [Der Einsatz mobiler Geräte als Bildungsstrategie an Universitäten]. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23*(1), 201–222. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25065

Marcus, V. B., Atan, N. A., Talib, R., Latif, A. A., & Yusof, S. M. (2019). Promoting students' generic skills with the integration of e-service learning platform. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 14*(20), 4–17. https://doi.org/10.3991/ijet.v14i20.11455

Martín-García, X., Bär-Kwast, B., Gijón-Casares, M., Puig-Rovira, J.M., & Rubio-Serrano, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. [Die Landkarte zu Service-Learning]. *Alteridad, 16*(1), 12–22. https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.01

Mikhailova, E. A., Post, C. J., Schlautman, M. A., Xu, L., & Younts, G. L. (2021). Incorporating ecosystem services into stem education. *Education Sciences, 11*(3). DOI: 10.3390/EDUCSCI11030135

Miró-Miró, D., Coiduras, J., & Molina-Luque, F. (2021). Aprendizaje-Servicio y Formación Inicial Docente: una relación transformadora entre Escuela Rural y Universidad para la promoción de las tecnologías digitales. [Service-Learning und Lehrer*innenbildung. Eine transformative Beziehung zwischen Schule und Universität zur Förderung digitaler Technologien]. *Revista Complutense de Educación 32*(4), 593–603. https://doi.org/10.5209/rced.70859

Paredes, D. (2019). El Aprendizaje-Servicio como práctica para el desarrollo de competencias digitales y sociales del estudiantado universitario. [Service-Learning als Praxis für die Entwicklung digitaler und sozialer Kompetenzen von Studierenden]. *Revista Iberoamericana de Educación, 80*(2), 9–28. https://doi.org/10.35362/rie8023331

Plata, S., & Moredo, P. J. (2021). *Student evaluation of fully online service-learning on SDGs during the COVID-19 pandemic.* In DLSU Research Congress. Abgerufen am 29. November 2022, von https://www.dlsu.edu.ph/wp-content/uploads/pdf/conferences/research-congress-proceedings/2021/LLI-06.pdf

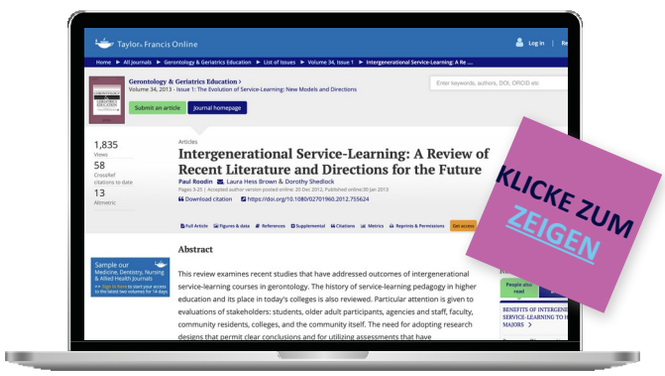
Ruiz-Corbella, M., & García Aretio, L. (2010). Movilidad virtual en la educación superior. ¿oportunidad o utopía? [Virtuelle Mobilität in der Hochschulbildung. Chance oder Utopie?] *Revista Española de Pedagogía*, *246,* 243–260.

Ruiz-Corbella, M., & García-Gutiérrez, J. (2020). Aprendizaje-Servicio en escenarios digitales de aprendizaje: propuesta innovadora en la educación superior. [Service-Learning in digitalen Lernsettings. Ein innovativer Ansatz in der Hochschulbildung]. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia 23*(1), 183–98. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24391

Sandy, M. G., & Franco, Z. E. (2014). Grounding service-learning in the digital age. Exploring a virtual sense of geographic place through online collaborative mapping and mixed media. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 18*(4), 201–232.

Schmidt, M. E. (2021). Embracing e-service learning in the age of COVID and beyond. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology.* Abgerufen am 29. November 2022, von https://doi.org/10.1037/stl0000283

Sparkman-Key, N. L., Vadja, A., & Belcher, T.A. (2020). Advancing human services education: Exploratory study of international service learning and digital pedagogy. *Journal of Service-Learning in Higher Education 10*(1), 29–45._ https://digitalcommons.odu.edu/chs_pubs/54



05

KOOPERATIVE LEHRE ALS TEIL VON SERVICE-LEARNING

Lea-Joelina Fleck, Beate Hörr, Milena Ivanova (Johannes Gutenberg-Universität Mainz)

Co-Lehre

Kollaboratives Arbeiten findet in Hochschuleinrichtungen überwiegend in der Forschung Beachtung (Lock et al., 2016). In diesem Kapitel wird hingegen der Fokus auf die Lehre und kollaborative Lehrtätigkeiten innerhalb von Hochschuleinrichtungen gelegt und ein Bezug zum Konzept der Co-Lehre im Rahmen von Service-Learning hergestellt. Es werden Elemente hervorgehoben, die die Entwicklung der Co-Lehre begünstigen, und Vorteile als auch Herausforderungen kooperativer Lehre aufgezeigt. Dabei wird auf Studien, welche unterschiedliche Aspekte der Co-Lehre mit verschiedenen methodischen Zugängen untersucht haben, Bezug genommen: Lock et al. (2016) verwenden ein qualitatives Forschungsdesign, um die verschiedenen Eigenschaften zu identifizieren, die für den Erfolg der Co-Lehre entscheidend sind. Ferguson und Wilson (2011) versuchen anhand von Daten, die sie aus einem Co-Teaching-Programm gewonnen haben, den Nutzen einer Zusammenarbeit im Rahmen von kollaborativer Lehre aufzuzeigen. Rottach et al. (2019) behandeln ein Beispiel der Co-Lehre, welche sie als Tandem-Lehre konzeptualisieren. Cook und Friend (1995) bieten einen Leitfaden für effektive Co-Teaching-Projekte mit praktischen Hinweisen und Empfehlungen.

Was ist Co-Lehre?

Lock et al. (2016) folgend kann Co-Lehre vielfältig definiert werden. Grundlegend beschreibt Co-Lehre eine Partnerschaft, in die zwei Lehrkräfte eingebunden sind, die die gleiche Studierendengruppe zur gleichen Zeit innerhalb eines Studienprogramms unterrichten (Lock et al., 2016, S. 23 f.). Die kooperative Lehre lässt sich als eine zentrale Methode ausweisen, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden (Ferguson & Wilson, 2011; Kloo & Zigmond, 2008, S. 53).

Beim Service-Learning sind sowohl Hochschullehrende als auch Partner*innen aus dem praktischen Bereich am Erfolg des Lehr-Lern-Prozesses beteiligt (s. Kapitel 1). Die Tandem-Lehre wird in diesem Kontext als ein spezielles Format der kooperativen Lehre definiert, bei der eine Lehrperson aus dem professionell-praktischen Bereich und eine Lehrperson aus dem hochschulisch-internen Bereich gleichzeitig in die Konzeption und Implementierung der Lehr-Aktivität eingebunden sind. Die gemeinsame Präsenz in der Lehrveranstaltung ermöglicht eine Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehre (Kricke & Reich, 2016; Rottach, 2019).

Unterschiedliche Formen der Co-Lehre

Co-Lehre kann in unterschiedlichen Kombinationen durchgeführt werden. Lock et al. (2016) beschreiben zusätzlich zum allgemeinen Format der kooperativen Lehre sechs weitere Alternativen, die auf Friend et al. (2010, S. 23 f.) basieren.

Eine Möglichkeit der Co-Lehre besteht in der Beteiligung **eines*r Lehrenden und einem*r Assistenten*in (1),** d.h. ein*e Lehrende*r hat primär die Unterrichtsverantwortung inne, während die andere Person die Lernenden begleitet. Die **Stationen-Lehre (2)** beschreibt ein Format, bei dem die Lehrveranstaltung als auch die Lerninhalte und -aktivitäten in Stationen aufgeteilt sind. Jede lehrende Person ist verantwortlich für einen bestimmten Inhalt und gibt diesen an die jeweiligen Gruppen der Studierenden weiter. Bei der **Parallel-Lehre (3)** erarbeiten beide Lehrenden zusammen in der Vorbereitung den Inhalt der jeweiligen Lehrveranstaltungseinheit, während die eigentliche Lehre zur selben Zeit aber mit unterschiedlichen Gruppen stattfindet. Bei der **Alternative-Lehre (4)** arbeitet ein*e Lehrende*r mit einer größeren Gruppe der Studierenden zusammen, während die andere Lehrperson eine kleinere Gruppe im Rahmen einer zusätzlichen Unterstützung unterrichtet. Bei der **Teamarbeit (5)** unterrichten beide Lehrenden und teilen sich die Vorbereitung und Vermittlung der Seminarinhalte auf. Die **Partnerschaft einer beobachtenden und einer lehrenden Person (6)** bezeichnet die Kombination von einer Lehrperson, die den Lernprozess der Studierenden beobachtet und dabei empirisch Daten erhebt (z. B. anhand von Beobachtungsprotokollen), während die andere Lehrperson unterrichtet. Die Ergebnisse aus der Datenerhebung werden dabei von beiden Lehrenden analysiert. – Dieses letzte Format der kooperativen Lehre ist in der Abbildung unten von Cook und Friend (1995, S. 6) noch nicht integriert und wurde erst später von Lock et al. (2016) ergänzt.

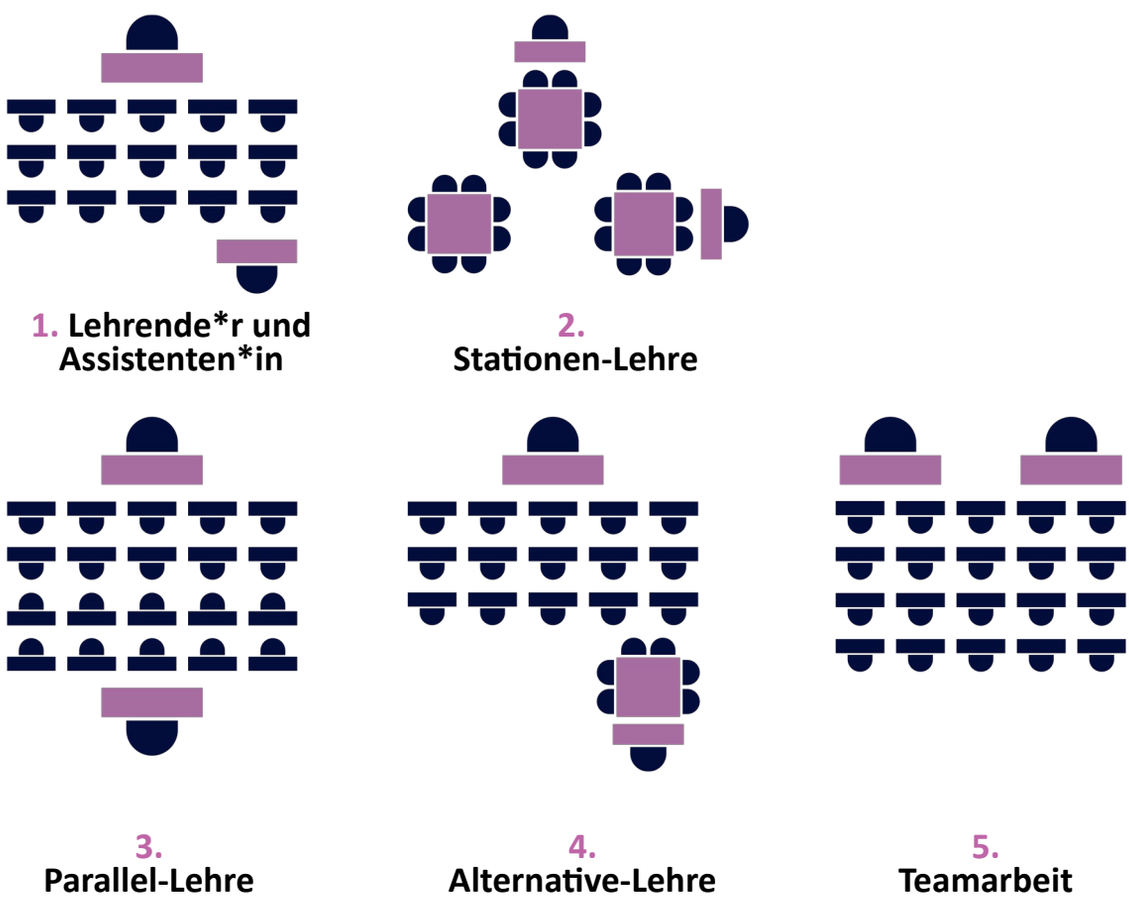


Abbildung 7: Formen der Co-Lehre (Cook & Friend, 1995, S. 6)

Nutzen der Co-Lehre

Studien zufolge hat Co-Lehre einige Vorteile. Ein oft genannter Nutzen sind die unterschiedlichen Erfahrungen, die beide Lehrenden mitbringen, und die den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden angepasst werden können. Dies trägt zu einer diversitätsbewussten Lehre bei und fügt der Lehrveranstaltung eine wertvolle Lernerfahrung hinzu (Bauwens et al., 1989; Cook & Friend, 1995; Ferguson & Wilson, 2011; Lock et al., 2016; Wals, 1992). Die Betreuung sowie die Beratung der Lernenden kann durch die Co-Lehre intensiver sein und fördert daher das Lernen der Studierenden (Ferguson & Wilson, 2011, S. 65), da diese die Möglichkeit bekommen, stärker in den Lernprozess mit zwei Lehrenden involviert zu werden und mehr Anweisungen zu erhalten (Cook & Friend, 1995).

Die gemeinsame Arbeit in einer Co-Lehrenden-Partnerschaft kann die Lehrenden zum Einnehmen von neuen Perspektiven anregen. Wenn sie offen für die Zugänge des anderen sind, können sie gegenseitig voneinander lernen (z. B. durch den Einsatz von verschiedenen Lernmethoden). Dies wiederum stärkt die Mitarbeit der Studierenden im Seminar und ihre Interessen (Gaytan, 2010; Lock et al., 2016; Yanamandram & Noble, 2005). Während die Studierenden von der unterschiedlichen didaktischen Gestaltung der Lehrveranstaltung profitieren, bekommen Lehrende die Chance, sich weiterzuentwickeln und aus ihrer professionellen Komfortzone auszutreten, um Neues zu lernen (Ferguson & Wilson, 2011; Lock et al., 2016). Die Co-Lehre fördert die gemeinsame Reflexion über die Lehrveranstaltung wie auch die Selbstreflexion der Lehrenden, um mehr über sich selbst und die eigene Lehrtätigkeit zu erfahren: Was macht eine Lehrveranstaltung erfolgreich? Wie profitieren wir voneinander? Wie entwickelt sich die pädagogische Beziehung zu den Studierenden? Was möchte ich bzw. was möchten wir mit der Lehrveranstaltung im Kontext der Co-Lehre erreichen? All das sind Fragen, die im Reflexionsprozess hinterfragt werden können (Ferguson & Wilson, 2011; Lock et al., 2016).

Herausforderungen und Empfehlungen für Lehrende in einer Co-Lehrenden-Partnerschaft

Neben den Vorteilen der Co-Lehre können Lehrende besonders am Anfang Herausforderungen begegnen.

Eine der größten Herausforderungen der Co-Lehre kann sein, sich der Professionalität einer anderen Person zu öffnen und dazu fähig zu sein, von Strategien und Methoden zu lernen, die einem vorher nicht bekannt waren (Ferguson & Wilson, 2011). Lehrende, die darüber nachdenken, eine Lehrveranstaltung im Rahmen der Co-Lehre anzubieten, sollten für sich klären, ob sie dazu bereit sind, ihre Lehrgewohnheiten loszulassen und Verantwortungen oder Lehraktivitäten zu teilen sowie sich mit unterschiedlichen Ansichten und Unterrichtsstilen auseinanderzusetzen (Cook & Friend, 1995). Es ist wichtig im Vorfeld, sich Klarheit darüber zu verschaffen, um was es bei der Co-Lehre geht, nämlich dass „zwei Lehrende als Team zusammenarbeiten, um je nach Bedarf unterschiedliche Standpunkte zu Themen bereitzustellen“ (Ferguson & Wilson, 2011, S. 65).

Demgegenüber kann es schwierig sein, wenn sich die Rahmenbedingungen der Co-Lehre ändern und Lehrende feste Erwartungen mitbringen, die sich aus vorangegangenen Co-Lehre-Programmen etabliert haben (Lock et al., 2016). In einer Co-Lehrenden-Partnerschaft ist daher eine Offenheit gegenüber den Schwächen oder Empfindlichkeiten des Lehrenden von Bedeutung sowie das gegenseitige Vertrauen darin, diese ggf. anzusprechen. Eine effektive Zusammenarbeit basiert darauf, gemeinsam zu interagieren, gemeinsam Entscheidungen zu treffen und Feedback zu geben sowie für Feedback offen zu sein (Lock et al., 2016). Das wesentliche Ziel ist der Übergang von einer individuellen Perspektive zu einer gemeinsamen Perspektive (Lock et al., 2016). Lehrende müssen gemeinsam Entscheidungen finden, was Vertrauen in die gegenseitigen Lehrerfahrrungen sowie eine offene Kommunikation voraussetzt (Lock et al., 2016). Aber nicht nur Lehrende müssen einander vertrauen, es ist ebenso ein Prozess für die Lernenden, sich den Lehrenden im Co-Lehrenden-Team zu öffnen und zu aktiven Teilnehmenden in der Lehrveranstaltung zu werden. Neben dem gegenseitigen Vertrauen beeinflussen Respekt vor den Ideen der anderen eine erfolgreiche Zusammenarbeit (Lock et al., 2016).

Als herausfordernd stellt sich auch der zeitliche Aufwand heraus, der für die Co-Lehre im Vergleich zur herkömmlichen Lehre etwas größer ist (Lock et al., 2016; Yanamandram & Noble, 2005). Von daher ist zu empfehlen, dass sich beide Partner*innen dazu bereiterklären, Verantwortung im Co-Lehre-Prozess zu teilen. Bei der Co-Lehre geht es u.a. darum, eine tragfähige Arbeitsbeziehung zur anderen lehrenden Person aufzubauen und durch das Teilen unterschiedlicher Perspektiven und Ansätze die eigene Lehr-Identität zu erweitern (Lock et al., 2016). Die kooperative Lehre basiert darauf, dass Lehrende gemeinsam für die Gestaltung und Durchführung einer Lehrveranstaltung verantwortlich sind, ohne dass hierarchische Strukturen aufgebaut werden (Cook & Friend, 1995; Kricke & Reich, 2016; Rottach, 2019). Das kann jedoch nicht immer vermieden werden. Insbesondere wenn eine der Lehrenden aus dem wissenschaftlichen Bereich gemeinsam mit einer Person aus der Praxis zusammenarbeitet, was bei der Tandem-Lehre als besondere Form der Co-Lehre im Rahmen von Service-Learning häufig der Fall ist, können sich schnell hierarchische Strukturen ergeben. Rottach (2019) folgend kann eine*r der Lehrenden, die in der außerhochschulischen Praxis tätig ist, schnell überfordert sein, da er*sie weniger Erfahrung im Bereich der Hochschullehre mitbringt als ein*e Lehrende*r aus dem wissenschaftlichen Bereich. Von daher ist es möglich, dass eine*r der Lehrenden mehr Aufgaben übernimmt und daher eine ungleiche Arbeitsaufteilung entsteht. Es ist wichtig, darauf zu achten, dass sich dieses arbeitsbezogene Ungleichgewicht nicht negativ auf die Gestaltung der Lehrveranstaltung auswirkt (Rottach, 2019).

Das Schaffen einer kooperativen Arbeitsbeziehung in der Co-Lehre

Wenn eine Co-Lehrenden-Partnerschaft zustande kommt, ist es wichtig, unterschiedliche Themen zu berücksichtigen, welche die Zusammenarbeit erleichtern.

Ein Kernelement ist, **Dinge im Voraus zu planen**, da "[p]lanning allows everyone to start `on the same page' and identifies potential misunderstandings or problems in advance" (Cook & Friend, 1995, S. 13). Das erfordert zu Beginn des Projektes, sich darüber bewusst zu sein, um was es inhaltlich in dem Projekt geht, welche Lernausgangslagen die Studierenden haben und was die gegenseitigen Erwartungen an die Lehrveranstaltung sind (Cook & Friend, 1995). Der Planungsprozess beinhaltet Absprachen über die Aufteilung der Verantwortlichkeiten, das Festlegen auf gemeinsame Vorbereitungstermine und welches konkrete Vorgehen für den Arbeitsprozess hilfreich ist (Cook & Friend, 1995).

Diesen Empfehlungen nach ist eine **offene Kommunikationshaltung** essentiell für eine kooperative Partnerschaft. Diese beinhaltet, dass didaktische Ansätze und persönliche Werte in Bezug auf die Lehre, über die Rolle der Hochschullehrenden und die Perspektive auf die Lernenden und das Lernen kommuniziert werden. Das bedeutet auch, persönliche Eigenheiten in der eigenen Lehre mitzuteilen, die Einfluss auf die Co-Lehrenden-Partnerschaft nehmen können. Zusätzlich zu der Zusammenarbeit im Planungsprozess ist es ebenso wichtig, als Lehrendenteam während der Lehrveranstaltung aufzutreten. Lehrende sollten vor den Studierenden die **Gleichwertigkeit beider Lehrenden-Rollen** im Seminarraum vermitteln. Das kann beispielsweise räumlich signalisiert werden, indem ein Arbeitsraum für beide Lehrenden im Seminarraum arrangiert wird oder die Erteilung von Arbeitsaufgaben oder inhaltlichen Inputs aufgeteilt wird. Der Aufbau einer Arbeitsbeziehung kann auch durch Vereinbarungen über bestimmte Routinen in der Lehre (organisatorische Routinen) gestützt werden, bspw. indem eine Abmachung darüber getroffen wird, in welcher Weise die Studierenden in der Lehrveranstaltung unterstützt werden (z. B. durch regelmäßiges Feedback) oder welche Aufgaben sie jeweils zu erledigen haben (z. B. regelmäßige schriftliche Ausarbeitungen). Da **Feedback** auch zum Aufbau einer Arbeitsbeziehung zwischen den beiden Lehrenden beiträgt, kann es hilfreich sein, darüber zu sprechen, wie einander Feedback gegeben werden soll, um Missverständnisse zu vermeiden und persönliches Lernen anzuregen. Manche Lehrende bevorzugen direktes und unmittelbares Feedback, während andere dafür etwas Vorlaufzeit benötigen (Cook & Friend, 1995). Aber nicht nur Feedback zwischen den Lehrenden trägt zum Erfolg der Lehrveranstaltung bei. Eine regelmäßige **Lehrevaluation** ist ebenso wichtig für die erfolgreiche Durchführung der Lehrveranstaltung und einer an die Lernausgangslagen und -bedürfnisse der Studierenden angepasste didaktische Gestaltung (Cook & Friend, 1995).

Literaturangaben

Bauwens, J., Hourcade, J. J., & Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial & Special Education, 10*(2), 17–22.

Cook, l., & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children, 28*(3), *1–16.*

Ferguson, J., & Wilson, J. C. (2011). The Co-teaching professorship: Power and expertise in the Co-taught higher education classroom. *Scholar-Practitioner Quarterly, 5(1), 52–68.*

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 9–27. https://doi.org/10.1080/10474410903535380

Gaytan, J. (2010). Instructional strategies to accommodate a team-teaching approach. *Business Communication Quarterly, 73*(1), 82–87.

Kloo, A., & Zigmond, N. (2008). Coteaching revisited: Redrawing the blueprint. *Preventing School Failure, 52*(2), 12–20.

Kricke, M., & Reich, K. (2016). *Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens.* Beltz.

Lock, J., Clancy, T., Lisella, R., Rosenau, P., Ferreira, C., & Rainsbury, J. (2016). The lived experiences of instructors co-teaching in higher education. *Brock Education Journal*, *26*(1), 22–35.

Rottach, A., Jung, M., & Miller, T. (2019). Tandem-Teaching – Kooperative Lehre und Einbindung hochschulexterner Lehrpersonen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 14*(4), 123–135.

Walsh, J. M. (1992). Student, teacher, and parent preference for less restrictive special education models: Cooperative teaching. *Case in Point, 6*(2), 1–12.

Yanamandram, V. K., & Noble, G.I. (2005). Team teaching: Student reflections of its strengths and weaknesses. In R. Atkinson & J. Hobson (Hrsg.), *Teaching and learning forum: The reflective practitioner* (S. 1-10). Murdoch University.

06

FALLSTUDIEN ZU INTERGENERATIONELLEM UND DIGITALEM SERVICE-LEARNING

Sabine Freudhofmayer, Katharina Resch, Anna-Katharina Winkler (Universität Wien)

6.1.

Methodisches Vorgehen und empirische Grundlage

Ausgangspunkt für die empirische Untersuchung zu den Fallstudien war die folgende Forschungsfrage: **Welche Praktiken des intergenerationellen digitalen Service-Learning in der Hochschullehre gibt es in Europa und wie können diese systematisch beschrieben werden?**

Insgesamt wurden n=20 qualitative halbstrukturierte Interviews mit Programmkoordinator*innen und Hochschullehrenden sowie Studierenden, die an Service-Learning-Lehrveranstaltungen an europäischen Hochschulen beteiligt waren, durchgeführt.

Mittels einer Online-Recherche sammelten die Projektpartner*innen zunächst Informationen über verschiedene Good Practice-Beispiele von Service-Learning-Lehrveranstaltungen, die eine intergenerationelle und/oder digitale Komponente enthielten. Auf Basis dieser Recherche wurden passende Fallstudien ausgewählt und anschließend daran beteiligte potentielle Interviewpartner*innen kontaktiert (entweder Studierende oder Verantwortliche, wie Lehrende oder Studienprogrammleiter*innen). Alle Projektpartner*innen führten zumindest zwei Interviews in ihrem jeweiligen Land durch. Grundsätzlich wurden Tandeminterviews bevorzugt, um die Perspektiven von älteren und jüngeren Teilnehmenden vergleichen zu können. Im Schnitt dauerten die Interviews 40 Minuten (siehe Anhang: Interviewleitfaden und Übersicht über die Interviewpartner*innen). 17 Interviews wurden online mit Hilfe von Video-Tools geführt, drei fanden vor Ort statt. Alle Interviews wurden aufgezeichnet und wörtlich transkribiert. Anschließend wurden die Daten mittels Thematischer Analyse ausgewertet (Braun & Clarke, 2006).

6.2. Übersicht über die Fallstudien

Übersicht der Fallstudien nach Ländern

LAND	ANZAHL DER FALLSTUDIEN	METHODIK UND STICHPROBENBESCHREIBUNG	ANZAHL DER INTERVIEWTEN PERSONEN
	n=7 Fallstudien	7 Studierenden-Interviews, 1 Lehrenden-Interview	n=7 Teilnehmende
	n=1 Fallstudie	1 Programmkoordinator*innen-Interview	n=1 Teilnehmende
	n=5 Fallstudien	1 Tandeminterview mit 2 Lehrenden, 4 Lehrenden-Interviews	n=6 Teilnehmende
	n=2 Fallstudien	1 Lehrenden-/Forschenden-Interview, 1 Studierenden-Interview	n=2 Teilnehmende
	n=3 Fallstudien	1 Lehrenden-Interview, 1 Tandeminterview mit Lehrendem*r und Praxispartner*in, 1 Tandeminterview mit Lehrendem*r und Studierendem*r	n=5 Teilnehmende
	n=2 Fallstudien	1 Koordinator*innen-Interview, 1 Studierenden-Interview	n=2 Teilnehmende
GESAMT	20 FALLSTUDIEN		23 STUDIENTEILNEHMENDE

Übersicht über die Einschlusskriterien der Studie

“Service-learning is *a course-based, credit-bearing* educational experience in which students (a) participate in an **organized service activity** that meets **identified community needs** 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**.” (Bringle et al., 2006, S. 12, Herv. v. Verf.)

INKLUDIERT (N=13)		EXKLUDIERT (N=7)
ALLE KRITERIEN ERFÜLLT (N=11)	**ALLE KRITERIEN BIS AUF EINES ERFÜLLT (N=2)**	**ZWEI ODER MEHR KRITERIEN NICHT ERFÜLLT (N=7)**
#1 Intergenerationelles Service-Learning mit dem refugees@UniClub ***	**#13** Intergenerationelles Service-Learning in der Filmwissenschaft * (kein ausgewiesener kommunaler Bedarf)	**#15** Lernen – Engagement – Verantwortung ** (keine organisierte Service-Aktivität, minimale Reflexion)
#2 Service-Learning mit Jugend am Werk in Graz ***	**#14** Kulturkurs des Campus Mainz ** (kein ausgewiesener kommunaler Bedarf)	**#16** Intergenerationelles Lernen im Rahmen des 50+ Seniorenstudiums * (keine organisierte Service-Aktivität, kein ausgewiesener kommunaler Bedarf)
#3 ÖBB Sustainability Challenge ***		**#17** Angewandte Projektarbeit in Krems ** (kein ausgewiesener kommunaler Bedarf, keine gesellschaftliche Verantwortung)
#4 Siemens Sustainability Challenge zur Reduzierung von CO2***		**#18** DCU Intergenerationelles Lernprogramm * (nicht LV basiert, nicht anrechenbar, Freiwilligenarbeit)
#5 Siemens Car Sharing Sustainability Challenge ***		**#19** 121digital ** (nicht LV basiert, nicht anrechenbar, Freiwilligenarbeit)
#6 Service-Learning im Mehrgenerationenhaus in Hessen ***		**#20** Intergenerationelle Feldarbeit für Studierende der Sozialen Arbeit *** (kein ausgewiesener kommunaler Bedarf, keine organisierte Service-Aktivität)
#7 Service-Learning zwischen einer Schule und einem Pflegeheim in La Rioja ***		**#21** Gli Stagisti e-Service-Learning-Projekt (keine organisierte Service-Aktivität, keine Reflexion) **
#8 Intergenerationelles Service-Learning im Sportstudium in Castellón de la Plana ***		
#9 Service-Learning im Sozialpädagogik-Studium mit der Stadtverwaltung von Valladolid *		
#10 Service-Learning angehender Lehrer*innen in einer ländlichen Gemeinde in Mora ***		
#11 Service-Learning im Rahmen des Programms Ears to the Soul mit an Einsamkeit leidenden Menschen ***		
#12 Entwicklung didaktischer Konzepte für Kunstgespräche im Museum in Kassel ***		

*Fallstudien mit intergenerationeller Dimension **Fallstudien mit digitaler Dimension,
***Fallstudien mit beiden Dimensionen

6.3. Beschreibung der Fallstudien

Der folgende Abschnitt umfasst eine kurze Beschreibung der einzelnen Fallstudien, inklusive folgender Punkte:

1. TITEL DER FALLSTUDIE
2. HOCHSCHULE, AN DER DIE FALLSTUDIE VERANKERT IST
3. INHALT ODER ÜBERGREIFENDES THEMA DER FALLSTUDIE/ DES SERVICE-LEARNING ELEMENTS
4. BESCHREIBUNG DER JEWEILIGEN “SERVICE”- UND “LEARNING”-ANTEILE
5. BESCHREIBUNG DER INTERGENERATIONELLEN UND DIGITALEN KOMPONENTE DER JEWEILIGEN AKTIVITÄT

In der Studie inkludierte Fallstudien

№1 Intergenerationelles Service-Learning mit dem refugees@UniClub

Lehramtsstudierende der Universität Wien, Österreich, haben die Möglichkeit an der Lehrveranstaltung "Kommunikationsräume: Chancen und Grenzen von Mehrsprachigkeit" teilzunehmen. Ziel dieser Lehrveranstaltung ist die Thematisierung von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer und begleitet Studierende, die sich für die Praxisarbeit im Feld bei "UniClub", "LernClub" oder "StudyBuddy" entschieden haben. Der "UniClub" hilft Kindern und Jugendlichen mit Flucht- oder Migrationshintergrund in schulischen Belangen und unterstützt sie dabei, die Schule mit einem Pflichtschulabschluss zu beenden. In der Fallstudie wurden sowohl intergenerationelles Lernen als auch digitales Service-Learning während der COVID-19 Pandemie angesprochen und berücksichtigt.

№2 Service-Learning mit Jugend am Werk in Graz

Im Rahmen des Studienmoduls „Praxisprojekt“ an der Universität Graz, Österreich, wurden Studierende bei der Planung und Umsetzung von verschiedenen Projekten mit Praxispartner*innen begleitet. Die für die vorliegende Untersuchung kontaktierte Interviewpartnerin war zum Zeitpunkt der Befragung Studierende des Erweiterungsstudiums „Leadership“ und hatte die Aufgabe übernommen, das Praxisprojekt sowie das studentische Team zu koordinieren, welches gemeinsam mit Jugend am Werk – einem österreichischen Sozialverein – zusammenarbeitet. Das Team bestand aus mehreren Studierenden, die etwa zwölf Jahre jünger als die befragte Studierende waren (intergenerationelles Service-Learning). Ziel der Service-Learning-Aktivität war es Jugend am Werk dabei zu helfen, vier spezifische Bereiche des Unternehmens zu analysieren, nämlich Finanzierung, rechtliche Grundlagen, Leistung der Mitarbeiter*innen und Verwaltung der Mietobjekte des Vereins. Für das Team der interviewten Studierenden bestand das Hauptziel darin, die Mitarbeiter*innen-Leistung durch Interviews zu ermitteln. In der Fallstudie werden sowohl intergenerationelles Lernen als auch digitales Service-Learning während der COVID-19 Pandemie angesprochen und berücksichtigt.

№3 ÖBB Sustainability Challenge

Die **Sustainability Challenge** ist ein interdisziplinäres Modul, das von Studierenden verschiedener österreichischer Universitäten belegt werden kann. Seit kurzem ist auch die Universität Graz dabei. Im Rahmen dieser Lehrveranstaltung arbeiteten Studierende verschiedener Fachrichtungen der Universität Graz mit einer technischen Abteilung (ÖBB-Technische Services-GmbH) der Österreichischen Bundesbahnen (ÖBB) zusammen. Ziel war es, eine Reihe von Maßnahmen für einen klimaneutralen Betrieb zu entwickeln, die dazu beitragen, Emissionen zu reduzieren. In dieser Fallstudie arbeiteten die Studierenden mit Unternehmer*innen zusammen, die etwa ein Jahrzehnt älter sind als sie selbst. Zudem fand der größte Teil der **Sustainability Challenge** online statt und die Treffen der Studierenden untereinander waren aufgrund der COVID-19 Pandemie meist hybrid.

№4 Siemens Sustainability Challenge zur Reduzierung von CO2

Die **Sustainability Challenge** ist ein interdisziplinäres Modul, das an mehreren Universitäten in Wien und Graz, Österreich, angeboten wird. Ziel des Moduls ist es Studierende zu begleiten, die ein österreichisches Unternehmen in einem konkreten Anliegen unterstützen. Eines dieser Unternehmen war Siemens, das die CO2-Emissionen in der Logistik reduzieren wollte. In dieser Fallstudie erarbeiteten die Studierenden einen Leitfaden, wie der LKW-Transport von Siemens nachhaltiger gestaltet werden könnte. Dieser Leitfaden wurde in Zusammenarbeit mit dem Praxispartner entwickelt. Die Siemens Mitarbeiter*innen waren einige Jahre älter als die Studierenden (intergenerationelles Service-Learning) und aufgrund der COVID-19 Pandemie fanden die Meetings sowohl vor Ort als auch digital und hybrid statt (digitales Service-Learning).

№5 Siemens Carsharing Sustainability Challenge

Die **Sustainability Challenge** ist ein interdisziplinäres Modul, das an mehreren Universitäten in Wien und Graz, Österreich, angeboten wird. Ziel des Moduls ist es, Studierende zu begleiten, die ein österreichisches Unternehmen in einem konkreten Anliegen unterstützen. Eines dieser Unternehmen war Siemens, das die CO2-Emissionen in der Logistik reduzieren wollte. In dieser Fallstudie arbeiteten die Studierenden an einem Carsharing Programm, um die Nachhaltigkeit in der Mobilität der Mitarbeiter*innen zu erhöhen. Zu diesem Zweck traf sich eine Gruppe von drei Studierenden regelmäßig mit Siemens Mitarbeiter*innen, um das Carsharing Programm aufzubauen und eine App dafür zu entwickeln (intergenerationelles Service-Learning). Aufgrund der COVID-19 Pandemie fanden diese Treffen online statt und die begleitende Lehrveranstaltung fand je nach aktueller Pandemiesituation online, vor Ort oder hybrid statt (digitales Service-Learning).

№6 Service-Learning im Mehrgenerationenhaus in Hessen

An der European Business School (EBS) in Oestrich-Winkel, Hessen, Deutschland, werden interdisziplinäre Service-Learning-Lehrveranstaltungen angeboten. Die Lehrveranstaltungen werden unter Planung und Anleitung einer lehrenden Person (Dozierende*r) und der jeweiligen Praxispartner*innen organisiert und die zugehörigen Service-Learning-Projekte finden vorwiegend in Seniorenheimen oder Mehrgenerationenhäusern in Oestrich-Winkel, Deutschland, statt. Eines dieser Projekte war ein Smartphone-Workshop für Senior*innen, der von sechs Studierenden der Universität vorbereitet und vor Ort durchgeführt wurde. Während der Service-Aktivität lernten die Studierenden sich auf die Anforderungen und Bedürfnisse älterer Menschen einzustellen. In der darauffolgenden Lehrveranstaltung reflektierten sie zum einen ihre Erfahrungen im Umgang mit älteren Personen und zum anderen, wie die Umsetzung der didaktischen Methoden funktionierte. Zudem führten die Studierenden ein Tagebuch, in dem sie ihre Lernprozesse reflektierten und das Projekt evaluierten, indem sie sich mit anderen Teilnehmenden der Lehrveranstaltung austauschten und Essays verfassten. Insgesamt wendeten die Studierenden während des Semesters 60 Stunden für das Projekt selbst (Service) und 30 Stunden für die begleitende Reflexion im Hörsaal (Learning) auf.

№7 Service-Learning zwischen einer Schule und einem Pflegeheim in La Rioja

Diese Fallstudie bezieht sich auf ein Projekt, entwickelt von Schüler*innen der fünften und sechsten Klasse einer Grundschule in La Rioja, Spanien, unter der Anleitung einer Lehrperson und Doktoratsstudierenden der Erziehungswissenschaften und fand um die Weihnachtszeit und am „Tag des Buches“ in einem Pflegeheim statt. Das Service für die Praxisorganisation bestand darin, die älteren Personen an diesen speziellen Tagen zu begleiten, damit sie sich besser fühlen und um Erinnerungen an Geschichten und Lieder auszutauschen (historisches Gedächtnis). Teilnehmende am Projekt waren 100 Grundschüler*innen aus verschiedenen Klassen (im Durchschnittsalter von zwölf Jahren), sowie 15 Personen aus dem Wohnheim (im Alter von rund 80 Jahren). Ziel war es ein historisches Gedächtnis zu bewahren und die Geschichten der Vergangenheit für die jüngeren Generationen lebendig zu halten. Dieses Service-Learning-Projekt fand im Jahr 2021 unter der Koordination und Supervision der Lehrperson und der Leitung des Pflegeheims statt und inkludierte insofern auch eine digitale Komponente, als vor allem in der Entwicklungsphase verschiedenste technische Tools und Apps zur Anwendung kamen.

№8 Intergenerationelles Service-Learning im Sportstudium in Castellón de la Plana

In dieser Fallstudie organisierten Studierende der Universität Jaume I of Castellón de la Plana, Spanien, im Rahmen eines Sportmoduls intergenerationelles Service-Learning mit älteren Personen an **Life Long Learning-Zentren**, welche Teil eines Netzwerks von Institutionen für Erwachsenenbildung in Castellón sind. Hauptziel war die Stärkung der psychomotorischen Fähigkeiten der teilnehmenden älteren Personen. Die Studierenden führten die zuvor von den Ausbildner*innen erläuterten Übungen mit einer Gruppe älterer Menschen durch und passten dabei die Aktivitäten an deren Bedürfnisse an (Service). Dabei profitierten die Studierenden von der Unterrichtspraxis, den unmittelbaren Auswirkungen ihrer Lehrtätigkeit, die Möglichkeit ihre Sichtweisen zu evaluieren und sie erhielten konstruktive Kritik (Learning). Teilnehmende der Praxisorganisation waren rund 80 Personen aus zwölf verschiedenen **Life Long Learning-Zentren** in Castellón de la Plana. Das Service-Learning erstreckte sich über einen Zeitraum von vier Monaten im Jahr 2021, dabei fanden zwei wöchentliche Treffen statt. Ziel war es einerseits den Studierenden zu zeigen, wie sie die Inhalte des Sportunterrichts an die Bedürfnisse älterer Menschen anpassen können und andererseits älteren Menschen zu zeigen, wie sie ihren Körper optimal bewegen und trainieren können, um fit zu bleiben und ihre körperliche Gesundheit zu erhalten.

№9 Service-Learning im Sozialpädagogik-Studium mit der Stadtverwaltung von Valladolid

In dieser Fallstudie nahmen Studierende des zweiten und vierten Studienjahres aus dem Studium Sozialpädagogik an der Universität Valladolid an intergenerationellem Service-Learning teil. Im Rahmen dessen führten sie didaktische Workshops und Bewegungseinheiten (Gruppendynamik und Theater) durch, wobei sie von zwei Praxispartner*innen dabei unterstützt wurden, herauszufinden, wie sie mit verschiedenen Inhalten und didaktischen Methoden mit Erwachsenen arbeiten können. Die Vorbereitung und Organisation dieser Aktivitäten fanden während eines viermonatigen Zeitraums im Jahr 2021 in zwei Sitzungen statt. Teilnehmende dieses Projekts sind 20 ältere Erwachsene (durchschnittliches Alter 75 Jahre) aus einem öffentlichen Wohnheim des Netzwerks für Soziale Dienste der Stadt Valladolid, sowie 20 Studierende mit einem Durchschnittsalter von 20 Jahren. Ziel dieses Service-Learning-Projekts war es, die Universität durch partizipative Aktivitäten der Gemeinde näherzubringen.

№10 Service-Learning angehender Lehrer*innen in einer ländlichen Gemeinde in Mora

Diese Fallstudie im Rahmen des Projekts **Läxhjälpen's digitization project** beschreibt die Zusammenarbeit zwischen der **Läxhjälpen Foundation** (einer Organisation, die Schüler*innen bei ihren Hausaufgaben unterstützt), der Stadtverwaltung von Mora und der Innovationsagentur Vinnova, die zu dem Zweck gegründet wurde, die Bildungsherausforderungen von Schüler*innen in den dünn besiedelten Gebieten Schwedens zu bewältigen. Den Schüler*innen der mittelschwedischen Gemeinde Mora fehlt es in vielen Fällen an der notwendigen Unterstützung, um die Grundschule zu bestehen und an weiterführende Schulen zu gelangen. Das Projekt umfasst die Digitalisierung von Hausaufgabenprogrammen durch angehende Lehrer*innen im Rahmen ihrer universitären Ausbildung. Je nach Studienrichtung ist dies verpflichtender Teil der Ausbildung und umfasst um die 30 ECTS-Punkte. Angeleitet und unterstützt wurden die Studierenden bei der Umsetzung dieses Services durch ältere, erfahrene Lehrpersonen. Das Service-Learning-Projekt begann mit 30 Studierenden, die im Herbst 2021 165 Schüler*innen der Gemeinde Mora Unterstützung bei ihren Hausaufgaben anboten. Zudem wurde im Rahmen dieses Projekts ein digitales Tool entwickelt, das in zehn ländlichen Gemeinden, die alle Schulergebnisse weit unter dem nationalen Durchschnitt aufwiesen, verbreitet wurde. Es wurden eine Reihe von Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen dem öffentlichen Sektor, NGOs und den Universitäten ermittelt, wie z. B. eine frühzeitige Verankerung, zuverlässige Ansprechpersonen und die Bedeutung eines gemeinsamen Interesses zwischen den Generationen.

№11 Service-Learning Programm Ears to the Soul mit an Einsamkeit leidenden Menschen

In Zusammenarbeit mit einem Freiwilligenzentrum startete die Matej Bel Universität in der Slowakei das **Ears to Soul**-Programm, einen telefonischen Beratungsdienst im one-to-one Format für alleinstehende Menschen, die an Einsamkeit litten. Paare an freiwilligen Personen und alleinstehenden Menschen wurden gebildet, was einen individuellen Zugang, besseres gegenseitiges Verständnis und ein Eingehen auf die bedürftige Person sicherstellte. Im Zuge des Projekts rief die engagierte Person eine bestimmte Person in regelmäßigen Abständen (dreimal die Woche) an. Studierenden der Sozialen Arbeit wurde die Möglichkeit geboten, dieses Programm anstelle eines Pflichtpraktikums während des Sommersemesters zu absolvieren. Das Bildungsziel dieses Programms bestand darin, Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit mit Klient*innen, Einfühlungsvermögen sowie persönliche und soziale Verantwortung zu erwerben, die zu den grundlegenden Fähigkeiten der Sozialen Arbeit gehören. Die Hauptaufgabe der Studierenden war es, mit einer an Einsamkeit leidenden Person telefonisch in Kontakt zu treten, wobei der Kontakt immer von Studierenden initiiert wurde. Jede Woche füllten die Studierenden ein Protokoll über die von ihnen geführten Gespräche aus. Dazu gehörten auch eine kurze Reflexion und Evaluation des Kontakts mit den Klient*innen. Allen Studierenden wurde jeweils ein*e Hochschullehrender*e für Soziale Arbeit als Tutor*in zugewiesen, der*die sie in der Reflexion über den Prozess der Entwicklung oder Vertiefung ihrer Kommunikationsfähigkeiten begleitete. Zusätzlich gab es das Angebot einer Gruppensupervision. Die Arbeit in dem Programm war für drei Monate vorgesehen. Von Mai bis Juli 2020 nahmen zwölf Studierende zusammen mit zwölf Klient*innen daran teil.

№12 Entwicklung didaktischer Konzepte für Kunstgespräche im Museum in Kassel

Die Universität Kassel bietet regelmäßig Service-Learning-Projekte für Masterstudierende im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache an. Dabei setzen sich die Studierenden mit Konzepten von Lernarrangements für außerschulische Lernorte auseinander. Ein Beispiel für Service-Learning ist die Kooperation mit dem Museum Fridericianum und der Documenta in Kassel. In diesem Projekt ging es um die Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst in Verbindung mit didaktischen Konzepten zu Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache. Aufgrund der COVID-19 Pandemie wurden digitale Tools eingesetzt, um die Inhalte online zu vermitteln (via Zoom). Der praktische Teil wurde in Zweier-Teams im Museum absolviert. Dazu besuchten die Studierenden die Ausstellungen, probierten verschiedene Methoden für Kunstgespräche aus und fertigten Audioaufnahmen an, die später evaluiert wurden. Gegen Ende des Semesters organisierte die Programmkoordinatorin ein Buddy Programm, in welchem jeweils ein*e Studierende*r mit einem*einer Schüler*in zusammenarbeitete. Diese trafen sich zunächst online via Zoom und besuchten anschließend ebenfalls gemeinsam das Museum, wo sie sich über Kunst unterhielten. Auch diese Gespräche wurden aufgezeichnet und später hinsichtlich ihres zugrundeliegenden didaktischen Konzepts analysiert.

№13 Intergenerationelles Service-Learning in der Filmwissenschaft

Screening Age ist der Titel einer Lehrveranstaltung, die im Wintersemester 2017/2018 im Rahmen des Studiums der Film- und Theaterwissenschaft an der Universität Jena, Deutschland, stattfand. Im Zuge dieser Lehrveranstaltung sahen sich die Studierenden verschiedene Filme zum Thema Altern an und diskutierten diese im Anschluss auf Basis von zuvor gelesener Literatur. Eine Gruppe von Studierenden war für einen Workshop verantwortlich, der in einem Seniorenheim stattfand. Während die Studierenden den Workshop konzipierten und durchführten, wurden sie von der Lehrveranstaltungsleitung beraten. Für den Workshop selbst besuchten schließlich alle Studierenden das Heim. Dort sahen sie sich gemeinsam mit den Bewohner*innen, die zwischen 80 und 85 Jahre alt waren, den Film **Grandma and Bella** von Alexa Karolinski an. Nach dem Film regten die verantwortlichen Studierenden mit Hilfe verschiedener Materialien (z. B. Postkarten) einen intergenerationellen Dialog an. In der darauffolgenden Lehrveranstaltungseinheit reflektierten die Studierenden die gemachten Erfahrungen. Diese Fallstudie weist eine starke intergenerationelle Service-Komponente auf, geht aber nicht wirklich auf ein reales Bedürfnis in der Praxis ein, da weder die Leitung noch die Bewohner*innen des Heims um einen spezifischen Service gebeten hatten. Zudem wurden bei den Aktivitäten keine digitalen Tools eingesetzt.

№14 Kulturkurs des Campus Mainz

Kulturkurs des Campus Mainz ist eine Lehrveranstaltung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Deutschland, zu dem sich Studierende aller Fachrichtungen anmelden können. Sie deckt eine Reihe verschiedener Themen und Projekte ab, die sich mit Freiwilligenarbeit befassen. Die Studierenden sammelten und recherchierten ehrenamtliche Institutionen und Initiativen, die bereits am Campus existierten oder darüber hinaus bekannt waren. Anschließend bestand die Aufgabe der Studierenden darin, eine Messe zur Freiwilligenvermittlung zu organisieren und durchzuführen. Dies ermöglichte es ihnen, Fähigkeiten, die besonders im Projekt- und Veranstaltungsmanagement benötigt werden, zu entwickeln sowie Praxiserfahrung zu sammeln. Aufgrund der COVID-19 Pandemie fand die Lehrveranstaltung online statt. Diese Fallstudie zeigt allerdings keinen ausgewiesenen Bedarf von Praxispartner*innen auf, da die Organisation einer Messe keinen eindeutigen Mehrwert für die Gesellschaft darstellt.

Interessante Fallstudien, die aus der Studie exkludiert wurden

№15 Lernen – Engagement – Verantwortung

Die fakultative Lehrveranstaltung **Freiwilligenarbeit im Sozialbereich. Lernen – Engagement – Verantwortung** steht allen Studierenden der Pädagogischen Hochschule und der Johannes Kepler Universität Linz, Österreich, offen. **Lernen – Engagement – Verantwortung** ist ein Projekt, das seit 2015 in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Linz und dem Unabhängigen Landes-Freiwilligenzentrum (ULF) durchgeführt wird. Studierende, die sich an dem Projekt beteiligen, haben die Möglichkeit sich österreichweit in sozialen Organisationen und Projekten zu engagieren. Der für die vorliegende Untersuchung interviewte Studierende engagierte sich bereits zum zweiten Mal in seiner vorlesungsfreien Zeit im Sommer für den Verein Lebenshilfe. Dort arbeitete er in einer Wohngemeinschaft, in der Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen und aus verschiedenen Generationen zusammenleben (intergenerationeller Aspekt). Der digitale Aspekt kommt zum Tragen, wenn er über die Universität zur Zeit der COVID-19 Pandemie spricht. Der Studierende berichtete jedoch nicht von einer organisierten Service-Aktivität und auch nur von minimaler Reflexion, die jedoch im Rahmen von Service-Learning durch die Universität gewährleistet sein sollte. Es handelt sich bei dieser Fallstudie also um keine organisierte Service-Aktivität und es ist auch kein ausgewiesener Bedarf in der Praxis gegeben.

№16 Intergenerationelles Lernen im Rahmen des 50+ Seniorenstudiums

Ehrenamt ist Mainz war ein intergenerationelles Lernprojekt an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Deutschland, das in Zusammenarbeit mit Masterstudierenden der Erziehungswissenschaft (mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung und Medienpädagogik) sowie Teilnehmenden des 50+ Seniorenstudiums über den Zeitraum eines Semesters stattfand. Es wurde im Rahmen einer Lehrveranstaltung durchgeführt, die Theorie und Praxis verbindet (in der Regel im Rahmen von Praktika) und unter anderem gemeinsame Reflexions- und biographische Übungen mit beiden Generationen bereithält. Die Lehrveranstaltung fand vor Ort und unter der Leitung von drei Dozierenden statt und war auf 10-12 Einheiten mit rund 15 Masterstudierenden und 15 Teilnehmenden des 50+ Seniorenstudiums ausgelegt. Der Fokus lag auf gemeinschaftlichem Lernen und dem Austausch von Erfahrungen. Thema der Lehrveranstaltung war gesellschaftliches Engagement. Zu diesem Zweck wurden verschiedene Expert*innen aus dem Bereich Service-Learning (digitale Botschafter*innen, Nachbarschaftsvereinigungen aus den Gemeinden etc.) aus dem öffentlichen Sektor sowie von anderen Universitäten eingeladen. Diese Fallstudie umfasst keine organisierte Service-Aktivität und geht auch auf kein ausgewiesenes Bedürfnis aus der Praxis zurück und kann daher eher als intergenerationelle Lernerfahrung an der Universität betrachtet werden.

№17 Angewandte Projektarbeit in Krems

Das Modul **Projektarbeit** ist Teil des Curriculums der Studiengänge Bildungsmanagement und Hochschul- und Wissenschaftsmanagement an der Universität für Weiterbildung in Krems, Österreich. Ursprünglich war es nicht als Service-Learning-Lehrveranstaltung konzipiert, entwickelt sich jedoch zusehends in diese Richtung. In dieser Lehrveranstaltung arbeiteten die Studierenden in Kleingruppen zusammen, um bedarfsorientierte Projekte zu erstellen. Da es sich bei den genannten Studiengängen um berufsbegleitende Studiengänge handelt, sind die konzipierten Projekte in der Regel im Arbeitsumfeld der Studierenden angesiedelt. Beim Brainstorming arbeiteten sie mit typischen Projektmanagement-Tools. Während der Kollaboration mit ihren Praxispartner*innen lernten die Studierenden bestimmte Tools der Projektarbeit anzuwenden. Dabei erarbeiteten sie ein Konzept, das anschließend meist in Form eines Produkts umgesetzt und gestaltet wird.

Während der Covid-19 Pandemie erstellte eine Studierende zum Beispiel Videoclips, die sie anschließend auf YouTube veröffentlichte. In diesen zeigte sie Gegenstände, die früher zum Alltag gehörten, heute aber nicht mehr verwendet werden und damit der jüngeren Generation zum Teil unbekannt sind. Über die Kommentarfunktion auf YouTube konnte man versuchen zu erraten, welcher Gegenstand präsentiert wird. Auf diese Weise griff sie intergenerationelle Themen auf und präsentierte sie zusammen mit ihrer Mutter, teilweise auch mit ihrem Sohn, in einer intergenerationellen Art und Weise. Diese Fallstudie bezieht sich jedoch nicht auf ein echtes Bedürfnis aus der Praxis und die gesellschaftliche Verantwortung der Studierenden ist nicht der Hauptschwerpunkt der Projektarbeit.

№18 DCU Intergenerationelles Lernprogramm

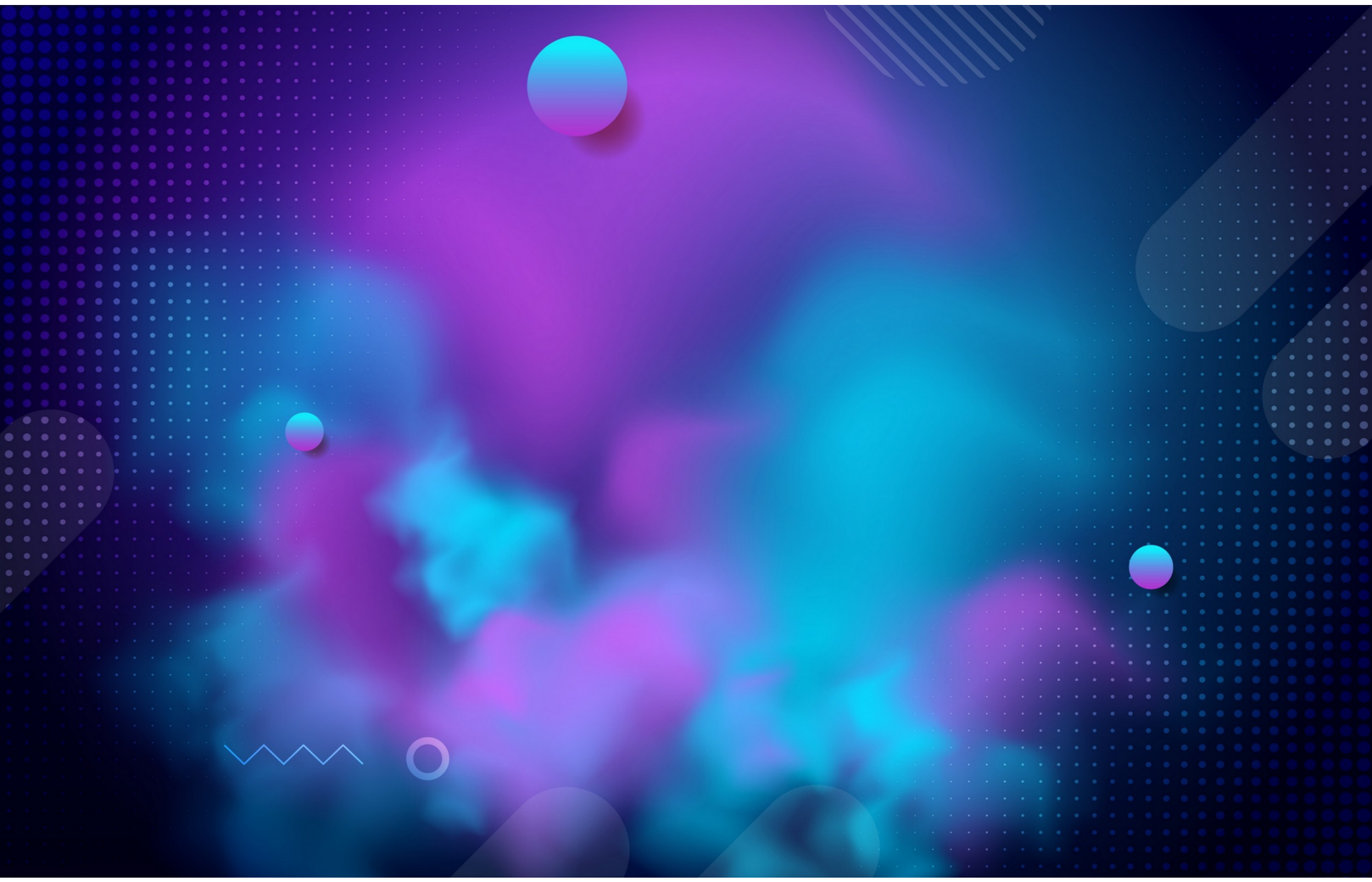
Das Intergenerationelle Lernprogramm (ILP) wurde 2008 ins Leben gerufen, um ältere Menschen aus den Gemeinden und Studierende der Dublin City University (DCU) für gemeinsames Lehren und Lernen zu gewinnen. Es begann mit einer kleinen Anzahl an Lehrveranstaltungen an Samstagvormittagen, in denen ältere Menschen durch die Unterstützung von freiwilligen Studierenden der DCU grundlegende IT-Kenntnisse erwarben, und entwickelte sich allmählich durch Engagement und Dialog weiter. In der Praxis bedeutet dies, dass jeweils ein*e Studierende*r und eine ältere Person im one-to-one Format gemeinsam einen Laptop, ein Tablet oder einen PC benützen. Durch ihre Teilnahme am ILP haben einige der Lernenden die Angst vor Technologie überwunden und sind nun stolze Teilhaber*innen an der digitalen Welt geworden; andere haben ein Studium aufgenommen und wieder andere haben ihr Talent zum Schreiben entdeckt. Studierende im Alter von 18-22 engagieren sich dabei für ältere Erwachsene, meist über dem Rentenalter (65+). Viele der älteren Lernenden waren ehemals berufstätig und suchten nun nach einer Möglichkeit, sich weiterzubilden oder nach einem neuen Hobby. Die Chance ihren Geist aktiv zu halten, ist ein wichtiger Effekt des Service, von dem die Lernenden profitierten. Einige gingen nach ihrer Teilnahme an den Lehrveranstaltungen hinaus (in andere Vereine oder Gruppen, in denen sie sich engagierten) und teilten das neu gewonnene Wissen, womit sich der Impact des Projekts vergrößerte. In diesem Fall geht es um eine freiwillige Tätigkeit von Studierenden, die jedoch nicht lehrveranstaltungsbezogen ist, wodurch die Studierenden keine ECTS-Punkte für ihre Aktivität erhielten. Dennoch kann diese Service-Aktivität als Beispiel für intergenerationelles Lernen betrachtet werden.

№19 121digital

121digital ist ein non-profit Sozialunternehmen, das erwachsenen Lernenden in fünfwöchigen Kursen IT-Kenntnisse vermittelt und zwar mit Hilfe von freiwilligen Studierenden aus Schulen, Universitäten und IT-Hochschulen. Das Programm 121digital unterstützt und ermutigt junge Menschen, denen der Umgang mit dem Internet leichtfällt, ihre Fähigkeiten an ältere Menschen weiterzugeben, die noch Schwierigkeiten damit haben. Die Stunden sind kostenlos. Die Lernenden bringen ihren eigenen Laptop/Tablet und/oder ihre Smartphones mit zum Unterricht und lernen den Umgang damit in ihrem eigenen Tempo und von ihrem eigenen Tutor oder ihrer eigenen Tutorin. Der Kurs ist informell aufgebaut; die älteren Lernenden genießen die Freiheit, ihre eigenen Themen zu wählen und entsprechend zu lernen. Nach Abschluss des Kurses steht ihnen ihr persönliches Handbuch zur Verfügung, mit allen Fragen und Antworten, die für sie relevant waren. Die Lernenden profitieren zum einen vom sozialen Kontakt zu einer jüngeren Person und lernen zum anderen, wie sie ihre digitalen Geräte nutzen können. Sie erhöhen ihre Kommunikationsmöglichkeiten durch auditive, visuelle und andere digitale Hilfsmittel, erhalten einen umfassenden Zugang zu online Information und werden unabhängiger und sicherer im Umgang mit digitalen Plattformen. Die Studierenden werden vor ihrem Einsatz geschult und auch sie profitieren von ihrer Erfahrung in der Freiwilligenarbeit für ihre universitäre Ausbildung, unter anderem dadurch, dass sie lernen, wie man unterrichtet und können insgesamt ihre zwischenmenschlichen Kompetenzen ausbilden. In diesem Fall geht es um die freiwillige Aktivität von Studierenden. Das angebotene Service ist nicht lehrveranstaltungsbasiert (die Studierenden erhalten keine ECTS-Punkte). Dennoch kann es als Beispiel für intergenerationelles Lernen betrachtet werden.

№20 Intergenerationelle Feldarbeit für Studierende der Sozialen Arbeit

Diese Fallstudie ist im Rahmen des Soziologiestudiums an der Universität Uppsala, Schweden, im Bereich Soziale Arbeit mit benachteiligten Gruppen verankert und vernetzt Soziologie-Studierende mit älteren Sozialarbeiter*innen mit langjähriger praktischer Erfahrung. Ziel ist es, dass die Studierenden Fähigkeiten zur kritischen und theoretischen Reflexion ihrer beruflichen Rolle und Identität in der Sozialen Arbeit entwickeln. Die Lehrveranstaltung soll zur Entfaltung von Fähigkeiten zur Durchführung verschiedener Aufgaben der Sozialen Arbeit beitragen, wie z. B. Planung, Untersuchungen, professionelle Gespräche und Dokumentationen, Supervision von berufsrelevantem Training in den verschiedenen Bereichen der Sozialen Arbeit. Dabei liegt der Fokus auf einem aktiven Wissensaustausch zwischen den Studierenden und älteren Sozialarbeiter*innen auf individueller sowie Gruppen- und Gemeinschaftsebene. Während der COVID-19 Pandemie fand diese Form des intergenerationellen Lernens online statt. Da Soziale Arbeit in Schweden höchst vertraulich und gesetzlich geschützt ist, fand die Interaktion zwischen Tutor*innen, Mentor*innen und Studierenden zweigeteilt statt: 1) allgemeine Gespräche und Interaktion über Google Meet und Zoom, und 2) Einzelfallgespräche, in die die Studierenden über die Plattform für Soziale Arbeit der Stadtverwaltung einbezogen wurden. Die Fallstudie geht auf keinen ausgewiesenen Bedarf aus der Praxis zurück und basiert auch auf keiner organisierten Service-Aktivität. Sie kann aber als Beispiel für intergenerationelles Lernen betrachtet werden.



№21 Gli Stagisti e-Service-Learning-Projekt

Das Projekt Gli Stagisti an der Universität Rom (LUMSA), Italien, befasst sich mit der Eingliederung von Studierenden in den Arbeitsmarkt. Die Idee entstand aus der Initiative von Studierenden, die nach ihrem Abschluss unsicher waren, wie sie sich auf ihrem Weg in die Arbeitswelt zurechtfinden sollten. Gli Stagisti ist ein e-Service-Learning-Projekt, das im Jahr 2021 von drei engagierten Studierenden aus zwei verschiedenen Studienrichtungen (Psychologie und Kommunikationswissenschaften) ins Leben gerufen wurde. Sie richteten die Instagram Seite mit Namen „Gli Stagisti“ ein, um jungen Menschen dabei zu helfen, sich am Arbeitsmarkt besser orientieren und ihre Möglichkeiten voll ausschöpfen zu können. Auf der Instagram-Seite werden wöchentlich Beiträge zu verschiedenen Themen veröffentlicht, z. B. zum Verfassen von Lebensläufen und den dabei zu vermeidenden Fehlern, zu unterschiedlichen Jobs, die mit einem bestimmten Studium ausgeübt werden können, zu Einstellungsverfahren oder zum Vorstellungsgespräch. Damit schufen die Studierenden ein indirektes Service-Learning-Projekt für eine Online-Community, indem sie mit Kolleg*innen aus verschiedenen Bereichen kollaborierten: Marketing und Kommunikationswissenschaften, digitale Medien, Organisationspsychologie und Personalmanagement. Dieser Fall kann nur teilweise als Service-Learning betrachtet werden, da es sich zum einen um keine organisierte Service-Aktivität handelt und zum anderen die Reflexion im Online-Modus auf ein Minimum beschränkt war.

6.4. Ergebnisse der Fallstudien

Entsprechend der theoretischen Konzeption des IDOL-Projekts wurden die Interviewdaten in drei Hauptthemen gruppiert: (1) Intergenerationelles Service-Learning, (2) digitales Service-Learning und (3) Co-Lehre. Die Analyse der Interviewdaten ergab, dass die meisten Ergebnisse im Thema intergenerationelles Service-Learning verortet werden können; deutlich weniger Befunde konnten zu den Themen digitales Service-Learning und Co-Lehre gefunden werden.

6.4.1. ERGEBNISSE ZUM INTERGENERATIONELLEN SERVICE-LEARNING

Bei der Analyse der Interviewdaten konnten fünf Kategorien identifiziert werden, die für intergenerationelles Service-Learning von Relevanz sind: 1) Interaktion zwischen verschiedenen Generationen, 2) Wahrnehmungen von Alter und Generation, 3) intergenerationelles Lernen, 4) intergenerationelles Lehren und 5) die Bedeutung anderer Diversitätskriterien im Service-Learning.

Interaktion zwischen verschiedenen Generationen

In Bezug auf intergenerationelles Service-Learning gilt es zunächst die Frage zu klären, wie Menschen verschiedener Generationen überhaupt miteinander in Kontakt gelangen. In den Interviews führten die Studienteilnehmenden an, dass es einer grundsätzlichen Bereitschaft und Offenheit bedarf, sich auf andere Menschen einzulassen und dabei insbesondere mit Menschen anderer Generationen in Kontakt zu treten. Sowohl jüngere als auch ältere Personen gaben an, sich für die Lebenswelt und Interessen der jeweils anderen Person zu interessieren (#1) und diese Neugierde auf respektvolle Weise zu zeigen, indem sie sich beispielsweise um eine angenehme Atmosphäre bemühen (#13). Als positiv wurde auch beschrieben, wenn die Praxispartner*innen den Studierenden das Gefühl geben, dass sie im Unternehmen oder in der Organisation erwünscht und ihre kreativen Ideen willkommen sind (#5). Ein weiteres Thema war sich genügend Zeit zu nehmen, um sich auf den Kontakt mit der anderen Generation vorzubereiten und sich aktiv in den Prozess einzubringen (#13), insbesondere bei konkreten Themen und den Lebenswirklichkeiten der anderen (#15). Schließlich ging es auch um die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen (#15), sich auf die Bedürfnisse der anderen Person einzulassen und sich dafür zu engagieren (#1) und sich auf das Zusammensein oder die Zusammenarbeit einzulassen (#13). Diese Themen wurden als entscheidend für das Erleben einer intergenerationellen Interaktion festgestellt. Der Moment, in dem sich beide Parteien bereit und offen für eine Zusammenarbeit erklären, kann als erster gemeinsamer Ausgangspunkt, als erste Gemeinsamkeit identifiziert werden, da hier die erste gemeinsame Meinung über das Projekt geteilt wird (#3):

“Auch muss man sagen, wenn man sich ja schon ein, also ich denke zumindest, dass das auch war, weil man sich hier schon ein bisschen in einer Bubble befindet, wenn man sieben Studierende, die bei der Sustainability Challenge mitmachen mit dem Nachhaltigkeitsmanagement der ÖBB zusammenstöpselt. Da treffen sich ja jetzt nicht Leute, die völlig konträre Meinungen hätten zu dem Thema, also da ist ja quasi implizit vorher schon klar, dass wir uns da jetzt nicht groß in die Haare kommen werden, dass ja alle im Prinzip der gleichen Meinung sind. Und da macht der Altersunterschied jetzt auch nicht mehr viel aus, wenn man über ein Thema redet, wo man eh schon weiß, man ist auf der gleichen Seite”. [Student, #3, 4/175-182]

Zu dieser Offenheit gehört auch die Reflexion, Erkenntnis und Umsetzung der eigenen generationenspezifischen Qualitäten, was in einigen der Interviews auf unterschiedliche Weise zum Tragen kam: die Studierenden erörterten ihre eigene Arbeitsweise mit ihren Vor- und Nachteilen und überlegten, wie sie lernen könnten, sich besser zu organisieren, Arbeitsschritte in der Gruppe klarer aufzuteilen und ihre Zeit effektiver einzuteilen (#5). Die Reflexion über die eigenen generationenspezifischen Qualitäten wurde auch im Hinblick auf die eigene Lebenserfahrung und die damit verbundenen Fähigkeiten (z. B. wenn es um die Organisation und Leitung einer Gruppe geht, #2) oder die eigene emotionale Beteiligung an einem bestimmten Thema (z. B. Nachhaltigkeit, #4) vollzogen.

“Also das Thema Umwelt war natürlich schon in den Achtzigern irgendwie mit Atomkraft und die Grünen damals war ja schon Thema nur hat das irgendwie keiner ernst genommen. Und jetzt muss man eigentlich nur die Zeitungen aufschlagen und es kommen mindestens zehn Meldung von Umweltkatastrophen oder von irgendwelchen Protesten, Fridays for Future, das ist ja auch eine Bewegung durch die neue Generation. Greta Thunberg zum Beispiel. Ähm also es passiert was, es geschieht was”. [Studentin, #4, 5/233-239]

Einige der Studienteilnehmenden führten an, dass Engagement, Organisation, Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit aller Beteiligten (#2), sowie ein respektvoller und ehrlicher Umgang miteinander essentiell für eine gute Zusammenarbeit sind (#5). Eine Studentin definierte das Ernstnehmen ihrer Vorschläge, die Anerkennung und Wertschätzung ihrer Arbeit und ihrer Situation als „Prinzip“ im Umgang miteinander (#5, 7/297-315). Ferner wurde berichtet, dass die Aufmerksamkeit und das Verständnis für die Lebenswirklichkeit der anderen Generation (Themen und Zeit) und die damit verbundene einfühlsame Interaktion (#19), die Einbeziehung beider Generationen und die gleichberechtigte Begegnung auf Augenhöhe (#13) die Interaktion erleichtert hätten.

Die Programmkoordinator*innen und Lehrpersonen intergenerationeller Service-Learning-Lehrveranstaltungen stellten fest, dass sich die Vorstellungen der Studierenden über ältere Erwachsene im Laufe der Lehrveranstaltungen geändert hätten und dass sie gelernt hätten, wie sie mit älteren Menschen umgehen:

“Die Studierende waren überrascht zu sehen, dass die älteren Menschen keine Menschen zweiter Klasse oder so ähnlich waren, sondern leben und etwas lernen wollten”. [Projektkoordinator, #8, 38-40]

“Für die Studierenden war es sehr hilfreich zu lernen, wie man mit ihnen [den älteren Menschen] umgeht und wie man ihre Geschichten, ihre Biographien aufschreibt”. [Projektkoordinatorin, #11, 532-534]

Wahrnehmungen von Alter und Generation

Ein weiteres Thema in der Begegnung zwischen den Generationen waren Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug auf Wahrnehmungen von Alter und Generation. Einerseits beschrieben die Studienteilnehmenden Unterschiede in der Art des Lernens und des Arbeitens – insbesondere in Bezug auf die Herangehensweise (Motivation und Zeitlichkeit, #3). Je besser die Teilnehmenden einander kannten, desto besser konnten sie ihre Fähigkeiten einschätzen (#13).

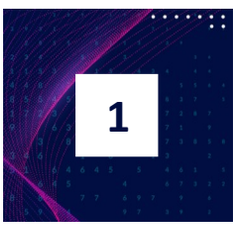
Darüber hinaus beschrieben die Teilnehmenden, wie unterschiedlich die Generationen leben und welche Themen sie beschäftigen (z. B. in Bezug auf das Studierendenleben, #1, #5). Dies geht Hand in Hand mit unterschiedlichen Bedürfnissen hinsichtlich Lebensplanung und Sicherheit (#1) oder unterschiedlichen Einstellungen zu sozialen Pflichten und Verantwortlichkeiten (#1). Außerdem sprachen sie in den Interviews darüber, wie sich Lebens- und Berufserfahrung auf Verhalten und Leistung auswirkten (selbstbewusstes Verhalten, Nervosität, #4, #5)

“Und ansonsten war es natürlich einfach so, dass die Personen einfach viel mehr Erfahrung darin hatten, wie man sich in so einer Geschäftswelt gibt, wie so ein Meeting abläuft, wie halt all diese Geschäftlichen, wie der Habitus dort einfach ist. Und das liegt aber natürlich einfach daran, dass das Alter mit Erfahrung einhergeht, und die wahrscheinlich tausend solche Meetings hatten und ich halt fünf. Und dann, ja. Das geht natürlich mit dem Alter einfach einher, dass die sich dann viel sicherer, natürlich viel souveräner verhalten und wir als Studierende ja diese ganzen Verhaltensregeln, wie man miteinander spricht, wie man das die kleinen Sachen zu interpretieren hat, einfach noch nicht kannten”. [Studentin, #5, 4/172-180]

Mehrere Studierende führten an, dass die ältere Generation nicht sehr offen dafür sei, Neues zu lernen und ihre eigenen Denkweisen und Gewohnheiten zu hinterfragen – zum Beispiel, wenn es um das Thema Nachhaltigkeit (#5, #4) oder digitale Medien (#5) geht. Diese begrenzte Offenheit hänge auch mit dem Generationenunterschied im Nutzungsverhalten digitaler Medien zusammen (#1, #2).

Intergenerationelles Lernen

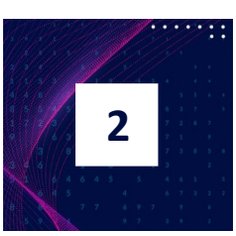
In den meisten Interviews wird **intergenerationelles Lernen** als wichtiger Bestandteil des intergenerationellen Service-Learning reflektiert. Entsprechend früherer Untersuchungen kann intergenerationelles Lernen drei verschiedene Formen annehmen (Franz & Scheunpflug, 2016, S. 28). Diese wurden auch in den Interviews identifiziert.



VONEINANDER-LERNEN findet statt, wenn eine Generation die andere informiert oder unterstützt (z. B., wenn die jüngere Generation von der älteren lernt).

Die Befragten lernten vor allem dann von der anderen Generation, wenn sie sich bestimmte Aspekte der Lebensweise der anderen zum Vorbild nahmen, wenn sie von deren Fähigkeiten beeindruckt waren und von ihnen lernen wollten. Zum Beispiel wollten viele der älteren von der jüngeren Generation lernen, ihre digitalen Fähigkeiten zu entwickeln oder zu erweitern (#2, #19) und weniger verbissen zu arbeiten (#1). Die jüngere Generation wiederum wollte lernen, mehr Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu erwerben (#5) und sich in Meetings sicherer zu präsentieren, besser organisiert und strukturiert zu sein und die Arbeit zeitlich besser einzuschätzen (#1, #5) sowie Einblicke in die reale Welt gewinnen (#3, #5, #10).

“Ja was ich auf jeden Fall gelernt hab, ist einfach souveräner zu sein glaub ich, also einfach. Ich hab richtig gemerkt, dass die einfach in Dingen, wie sie erzählen, da sind sie souverän und für die ist es einfach, so wie sie das erzählen, und für mich ist das dann so, ich schlag was vor und sag dann vielleicht gleich: Ja, aber nur, wenn es so passt. Ich habe mir gedacht, vielleicht könnte man es so machen, und ich habe gemerkt, dass die Personen, die das nicht so machen, die sagen dann einfach: so machen wir das. Und dann wird dann eben darüber diskutiert, also ich meine das jetzt gar nicht negativ, gar nicht so, dass sie jetzt herrisch werden oder so, sondern einfach, das halt souveräner präsentieren, was sie ausgearbeitet haben. Und ich viel unsicher das präsentiere. Und da, also ich bin noch nicht so weit, das ist dann halt auch so ein Prozess, aber auf jeden Fall ist mir jetzt mal aufgefallen, wie viel unsicherer ich bin, gegenüber diesen älteren Leuten”. [Studentin, #5, 6/275-7/297]



Beim **MITEINANDER-LERNEN** befassen sich die Mitglieder*innen verschiedener Generationen gemeinsam mit einem bestimmten Thema, wobei keine Generation einen Expert*innenstatus innehat. In den Interviewdaten konnte diese Art des Lernens als wechselseitiger Lernprozess identifiziert werden, in dem jede Generation etwas über die andere lernt.

Die Lernziele der intergenerationellen Service-Learning sind also zweiseitig. In der Lehrveranstaltung **Intergenerationelles Service-Learning im Sportstudium in Castellón de la Plana** (Spanien) (#8), bereiteten Lehramtsstudierende sportliche Aktivitäten für ältere Teilnehmende eines Erwachsenenzentrums vor. Der Projektkoordinator beschreibt den gegenseitigen Lernprozess folgendermaßen:

“Das vorrangige Ziel war es, die Ausbildung der Lehramtsstudierenden zu verbessern, in zweiter Linie ging es um die Erhöhung der motorischen Fähigkeiten der Erwachsenen“. [Projektkoordinator, #8, 58-59]

Der Programmkoordinator der Lehrveranstaltung **Intergenerationelles Lernen im Rahmen des 50+ Seniorenstudium** in Mainz (Deutschland) (#16), bei dem jüngere und ältere Studierende gemeinsam eine Lehrveranstaltung besuchen, verweist ebenfalls auf den wechselseitigen Nutzen von intergenerationellen Programmen, bei denen jede Generation ihre Lebenserfahrung einbringt:

“Das heißt Studierende haben die Texte vorbereitet die 50+ Studierenden ebenfalls. Die haben berichtet aus eigenen Erfahrungen und eigenem Lernen, also wir haben auch biographische Übungen gehabt, wo man natürlich dann aufgrund der Altersspannung und der Lebenserlebnisse oder Lebenserfahrungen im Prinzip zu unterschiedlichen Dingen kommt und das sind alles, glaube ich, sag mal Erkenntnis und Erfahrungen gewesen für alle Studierende“ [Programmkoordinator, #16, 116-121]

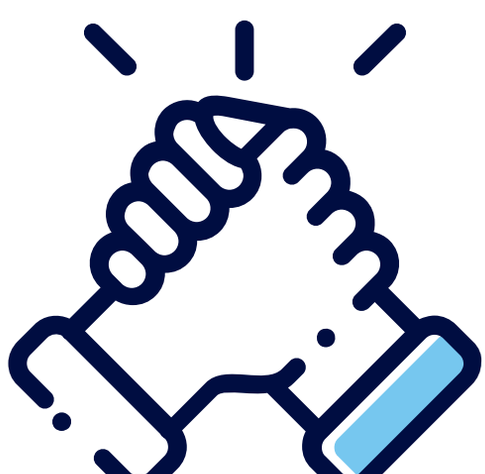
3

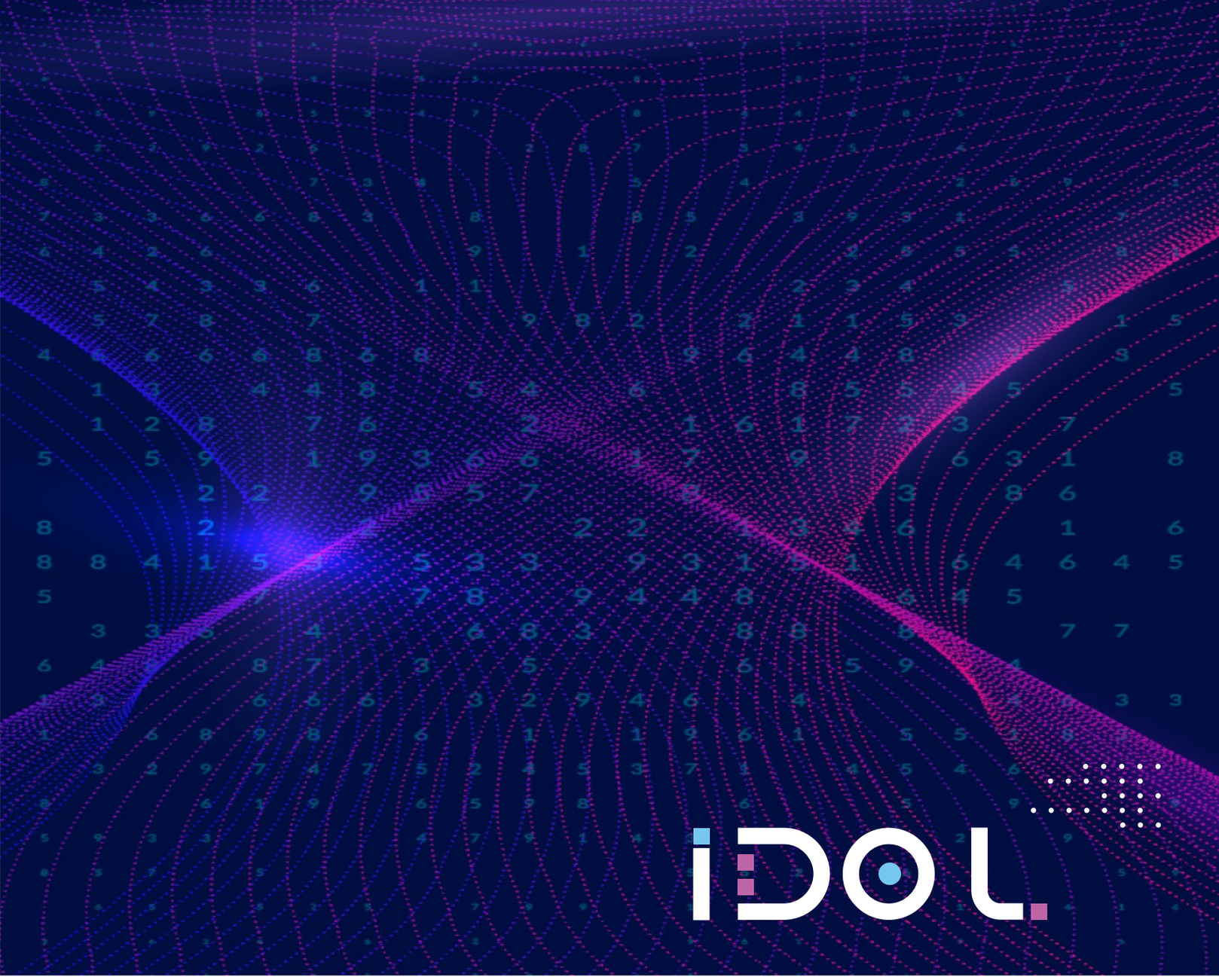
ÜBEREINANDER-LERNEN konzentriert sich auf die historischen und biographischen Erfahrungen einer Generation. Menschen lernen übereinander, wenn die Lebenserfahrungen einer Generation Teil des Lernprozesses sind.

Aspekte des Lernens übereinander wurden identifiziert, wenn sich Vorannahmen bzw. Vorstellungen über eine bestimmte Generation nicht bewahrheiteten und die lernende Person von dieser Erfahrung überrascht und beeindruckt war. Außerdem wurde deutlich, wie wichtig es ist, die ‚Sprache des anderen‘ richtig zu interpretieren. Dieser Aspekt wird in dem **Projekt Intergenerationelles Service-Learning mit dem refugees@UniClub** (Österreich) (#1) von dem interviewten Studierenden angesprochen. Dieser erzählt, dass der Schüler, den er beim Schreiben seiner Abschlussarbeit im letzten Schuljahr unterstützt hatte, sich bei ihm für den errungenen Erfolg bedanken und ihn in ein Lokal einladen wollte:

“Ich hab das einfach als nette Geste genommen. Auch was die soziale Bindung einfach angeht. Also wir haben halt echt miteinander sehr eng gearbeitet. War für mich so ein bisschen der ich will jetzt nicht sagen er haltet mich auch für cool, aber nicht peinlich genug, dass er mich da dann auch irgendwie nicht mitnehmen könnte auch wenn ein paar Freunde da sind oder so“. [Student, #1, 9/404-408]

Diese „Geste“ des Schülers markiert auch den Wunsch, das generationsspezifische Leben und die Sichtweise der anderen Person zu verstehen (#1, #2, #4, #5, #10).





Intergenerationelles Lehren

Hochschullehrende, die intergenerationelles Service-Learning anbieten, gehen auf die Lernbedürfnisse mindestens zwei verschiedener Altersgruppen ein, z. B. jüngere und ältere Studierende oder Schüler*innen in der Schule und Studierende an der Universität. In diesem Sinne betreiben sie **intergenerationelles Lehren**. Dies bedeutet, dass sie sich der unterschiedlichen Lernroutinen und -bedürfnisse der beiden Zielgruppen bewusst sein müssen und dies von Anfang an in die Planung ihrer intergenerationellen Service-Learning-Lehrveranstaltung einbeziehen müssen.

Eine solche Lehrveranstaltung zu planen, beginnt mit der Suche nach einem Thema, das für beide Zielgruppen (z. B. jüngere und ältere Studierende) relevant ist oder Lernaufgaben zu entwickeln, die für beide Generationen ansprechend sind:

“Die Lehre muss eben auf beide Zielgruppen abgestimmt sein und es ist eine Herausforderung, das ist in jeder heterogenen Gruppe eine Herausforderung, dass man erst mal die Aufgaben wie eben auf die Zielgruppen oder für beide Zielgruppen gleichermaßen anspruchsvoll gestaltet. Bei älteren z. B. die haben vielleicht gar nicht wirklich studiert. (…) Oder Fragestellungen sind halt ganz anders, wenn man schon einen ausgefüllten Lebenslauf hat“ [Projektassistentin, #14, 119-127]

Die Projektassistentin führt aus, dass ältere Personen, die bereits über mehr Lebenserfahrung verfügen (“schon einen ausgefüllten Lebenslauf" haben) als jüngere, anders an Aufgaben und Inhalte herangehen und andere Fragen stellen würden als jüngere Altersgruppen.

Bei der Arbeit mit zwei Generationen im intergenerationellen Service-Learning ist es wichtig, auch die Unterschiede in den Lerngewohnheiten im Blick zu behalten, die sich aus den unterschiedlichen Bildungserfahrungen der beiden Gruppen ergeben:

“Also zur heutigen Zeit im Studiengang wird sehr viel mehr auch reflektiert und sehr viel mehr auch auf andere Methodik geachtet, als dass es die älteren Semester eben noch gewohnt sind und die immer auch sehr stark auf dieses Konsumieren und eher so eine passive Rolle in der Situation einnehmen und nicht so in diese selbstgesteuerten Lernprozesse bisher Einblick hatten” [Programmkoordinator, #16, 265-268]

Der Programmkoordinator der Lehrveranstaltung **Intergenerationelles Lernen im Rahmen des 50+ Seniorenstudiums** (#16), der auch als Lehrperson tätig ist und ältere wie jüngere Studierende unterrichtet, stellt fest, dass die jüngeren Studierenden eher daran gewöhnt sind zu reflektieren und eine aktive Rolle in der Lehrveranstaltung einzunehmen, während die älteren eher Inhalte konsumieren und eine eher passive Rolle einnehmen. Er sieht seine Rolle darin, älteren Studierenden eine neue Lernerfahrung zu bieten, in die sie sich selbst stärker einbringen können.

Lehrende und Programmkoordinator*innen weisen auf die unterschiedlichen Beweggründe hin, aus denen jüngere Studierende und ältere Erwachsene an intergenerationellen Service-Learning-Lehrveranstaltungen teilnehmen. Während die Studierenden die Lehrveranstaltungen zumeist für ihr Studium benötigen (um ECTS-Punkte zu erwerben) und nicht immer die Möglichkeit haben, sich freiwillig für eine bestimmte Lehrveranstaltung zu entscheiden, sind die älteren Studierenden oft dezidierter am Thema oder an der intergenerationellen Komponente der Lehrveranstaltung interessiert. Insgesamt wird aber berichtet, dass die allgemeine Motivation beider Zielgruppen, die an solchen Lehrveranstaltungen teilnehmen, sehr hoch ist und beide Gruppen im Gegensatz zu traditionellen Lehrveranstaltungen in der Regel sehr gut vorbereitet (z. B. durch das Lesen der Lektüre) in die Lehrveranstaltungen kommen.

In einigen intergenerationellen Service-Learning-Lehrveranstaltungen bereiten die Studierenden selbst Lernaktivitäten für ihre Praxispartner*innen vor. In einer solchen Lehrveranstaltung in Kassel (Deutschland, #12) zum Beispiel erarbeiteten Studierende im Studium Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache didaktische Konzepte für Kunstgespräche mit Schüler*innen im Museum. Dabei mussten sie ihre Konzepte an die Fähigkeiten der Schüler*innen anpassen, wie die Programmkoordinatorin betont:

“Da muss man dann irgendwie schaffen, dass man das dann wieder runterbricht auf wissens- und sprachsensible Konzepte, weil das wäre für die Schüler undenkbar, dass sich da jemand hinstellt und 60 Minuten eine Vortrag hält. Dann würden die nach fünf Minuten nicht mehr zuhören. Da sind so Brücken zu schlagen” [Programmkoordinatorin, #12, 199-203]

Bedeutung anderer Diversitätskriterien im Service-Learning

Die Analyse der Interviewdaten zeigt, dass nicht nur Alter als relevante Differenzkategorie betrachtet wird. **Auch andere Diversitätskriterien** spielen eine Rolle, manchmal sogar eine viel bedeutendere. Zu diesen Kriterien können Beschäftigungsstatus, Arbeitserfahrung, Behinderung oder Geschlecht gezählt werden.

Ein Student, der an einem Service-Learning-Projekt teilnahm, in welchem er mit rund zehn Jahre älteren Mitarbeiter*innen der Österreichischen Bundesbahnen (ÖBB) zusammenarbeitete (#3), überlegt, was de facto den Unterschied zwischen den beiden Generationen ausmacht:

"Der größte Unterschied war wahrscheinlich gar nicht so das Alter, sondern die unterschiedliche Position, nicht. Weil ich bin jetzt in einer Universität, ich studiere irgendwas, die sind in irgendeinem Unternehmen und die müssen was weiterbringen". [Student, #3, 6/26-29]

Der Student weist auf die unterschiedlichen Positionen der beiden Gruppe hin, die gemeinsam an einer Aufgabe arbeiten: Während er noch in Ausbildung ist und lernt, hat der andere einen Job und muss bestimmte Aufgaben und Anforderungen erfüllen. Unterschiedliche Karrierewege *innerhalb* einer Generation können auch relevanter sein als das Alter und den Austausch zwischen zwei Generationen anregen, wie eine der befragten Personen feststellt:

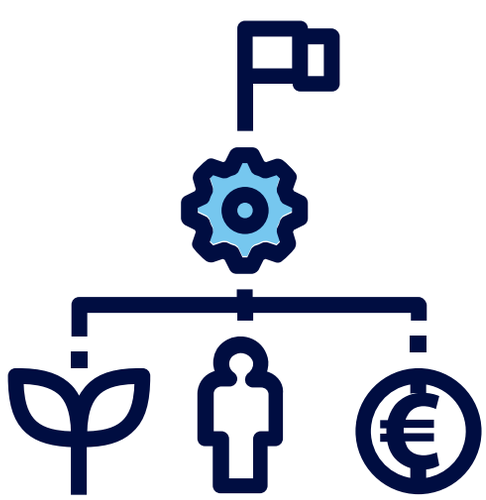
"Es sind dann nicht nur quasi generationelle Sichten, sondern die kommen mit diesen ja auch noch mal durch andere Sichten irgendwie gespeist. Es gibt ja unterschiedliche Berufsverläufe oder keine Berufsverläufe oder Brüche in den Berufen bei den Älteren und bei den Studierenden gibt es ja auch irgendwie andere Lebensgeschichten" [Programkoordinator, #16, 177-182]

Auch die Alterskategorie selbst ist divers. Viel hängt davon ab, ob die älteren Erwachsenen, die am intergenerationellen Service-Learning teilnehmen, sich noch in einem aktiven und gesunden Zustand befinden und unabhängig leben oder ob sie körperlich oder kognitiv beeinträchtigt sind und in betreuten Einrichtungen leben. Dieser Unterschied wurde von dem Projektkoordinator des **Service-Learning im Sozialpädagogik-Studium mit der Stadtverwaltung von Valladolid** (Spanien) (#9), in welcher Studierende körperliche Aktivitäten für ältere Menschen vorbereiteten, hervorgehoben:

"Da gibt es diejenigen älteren Menschen, die aus Institutionen kommen und in Heimen leben und dann noch jene, die ganz autonom leben, die meisten in ihren Häusern". [Projektkoordinator, #9, 195-197]

Eine Studentin merkt an, dass sich die Aufgabe, die sie und ihre Kolleg*innen vorbereitet hatten, sehr veränderte als sie mit an Demenz erkrankten Menschen arbeiteten. Sie schätzt dies jedoch als eine unerwartete Lernerfahrung:

"Aber das war trotzdem wahnsinnig spannend, weil natürlich Menschen, die ähm ja an Demenz erkrankt sind, ja nochmal ganz andere Gespräche führen würden. Also das war viel unmittelbarer natürlich und jetzt nicht unbedingt das, was man typisch unter Erinnerungsarbeit so versteht". [Studentin, #13, 163-166]



6.4.2. Ergebnisse zum digitalen Service-Learning

Digitales Service-Learning ist ein Thema, auf das die Befragten in den Interviews in deutlich geringem Maße eingingen als in Bezug auf die intergenerationelle Komponente in den Service-Learning-Lehrveranstaltungen. Zwar reflektierten sie über die allgemeine Nutzung digitaler Tools in der Hochschulbildung, wenig aber über den digitalen Aspekt des Service-Learning.

Ambivalenz bei der Nutzung digitaler Tools

Ein paar Teilnehmende weisen auf den Unterschied zwischen jüngerer und älterer Generation bei der Nutzung digitaler Tools hin. Unter anderem stellt der Programmkoordinator des **Service-Learning im Mehrgenerationenhaus in Hessen** (Deutschland) (#6), wo Studierende Smartphone-Workshops für die Bewohner*innen anbieten, fest, dass es eine große digitale Kluft zwischen der jüngeren und der älteren Generation gibt:

“Was beispielsweise die digitalen Medien angeht, da ist natürlich erstmal wenig Überschneidung, also das sind sozusagen eher dann, da prallen Welten aufeinander und ich meine, verstärkt im Seniorenheim, also für uns sind diese Smartphones ein Fenster in die Welt, aber für andere ist es eine Mauer, wenn sie keines bedienen können. Die sind noch isolierter, als sie vorher waren.” [Programkoordinator, #6, 157-160]

Die „Welten“, die im Umgang mit digitalen Tools zwischen der älteren und der jüngeren Generation liegen, haben einen positiven Effekt auf die Studierenden. Sie lernen ihr Verhalten kritisch zu reflektieren, wenn sie diese Tools in Situationen nutzen, in denen sie älteren Menschen begegnen, die damit nicht vertraut sind. Ältere Menschen wiederum müssen bereit sein, ihre Ängste und Hemmungen im Umgang mit digitalen Tools abzubauen, bevor sie sich mit ihnen auseinandersetzen können.

Vor allem während der COVID-19 Pandemie wurden digitale Tools verstärkt genutzt, um Kontakt mit älteren Menschen zu halten, die in Pflegeheimen wohnen. Auf diese Weise konnten auch die Teilnehmenden der Service-Learning-Lehrveranstaltungen vor einer Ansteckung geschützt werden.

“Es ginge darum die Kommunikation zwischen den jungen Studierenden am Institut und den älteren Menschen in den Wohnheimen durch online Aktivität herzustellen (...) denn aufgrund der Pandemie konnten die Großeltern nicht so viel soziale Unterstützung von ihren Kindern und anderen Menschen erhalten, das konnten wir in der Schule umsetzen, und die digitale Weise macht die Situation für sie [die älteren Menschen] und für uns sicherer." [Projektkoordinator, #7, 36-42]

Vor- und Nachteile des Einsatzes digitaler Tools in der Hochschullehre

Die Studienteilnehmenden nannten mehrere Vor- wie auch Nachteile des Einsatzes digitaler Tools in universitären Service-Learning-Lehrveranstaltungen.

Zu den **Vorteilen** gehört, dass digitales Service-Learning eine größere Anzahl an Studierenden und ein breiteres Publikum ansprechen kann. Einige der Befragten erwähnten, dass die Organisation digitaler Service-Learning-Lehrveranstaltungen leichter online erfolgen kann und dass es auf diese Weise auch deutlich einfacher ist, Expert*innen, die von weit herkommen, zu einem online Gespräch mit Studierenden einzuladen, als wenn die Lehrveranstaltung vor Ort stattfände. Weitere Vorteile digitalen Lernens sind die höhere zeitliche wie örtliche Flexibilität und die damit einhergehenden größeren Vernetzungsmöglichkeiten. In Bezug auf Nachhaltigkeit empfanden die Studierenden auch den Aspekt der Ressourceneinsparung als wichtig. Die Teilnehmenden berichteten zudem, dass sie es als positiv erlebten, wenn die erste Einheit vor Ort stattfand, dass die digitale Umgebung gut strukturiert war und die meisten der Kolleg*innen auch ihre Kameras einschalteten.

Die **Nachteile** betreffen vor allem den Bereich der Kommunikation und der sozialen Interaktion. Die Befragten gaben an, dass die digitale Kommunikation die Wahrnehmung des Gegenübers einschränkt (wie z. B. durch die 2-dimensionale Oberfläche, bei der meist nur das Gesicht zu sehen ist). Außerdem findet ein großer Teil der sozialen Interaktion normalerweise „zwischendurch“ statt (z. B. bei kurzen Gesprächen im Seminarraum), was mit digitalen Tools aber nicht möglich ist. Daher ist eine kontinuierliche Kommunikation über digitale Tools wichtig, um Beziehungen aufrechtzuerhalten. Die Studienteilnehmenden vermuteten, dass es schwieriger ist, den Effekt digitaler Service-Learning-Lehrveranstaltungen zu messen als den von traditionellen Lehrveranstaltungen.

Zudem führten die Befragten an, dass persönliche Interaktion und das Erkennen von Emotionen bei der online Kommunikation schwierig sind. Menschen mit geringen digitalen Fähigkeiten stehen bei der Nutzung von digitalen Tools vor einer großen Herausforderung und benötigen Unterstützung. Ist diese nicht gegeben, sind solche Menschen schnell ausgeschlossen ebenso wie all jene mit keinem oder nur geringem Zugang. Außerdem berichteten einige der Befragten, dass es im Rahmen digitaler Veranstaltungen schwieriger sei, sich zu motivieren und zu konzentrieren. Auch die Position der Lehrenden ändert sich bei der Einführung von digitaler Lehre:

“Und hier ändert sich die Rolle der Lehrenden. Die Lehrperson ist nicht mehr nur diejenige, die Vorträge hält und Fragen beantwortet, sie schafft auch eine Umgebung, in der Studierende sich gegenseitig helfen und voneinander lernen können." [Studentin, #10, 6/199-201]

6.4.3. Ergebnisse zur kooperativen Lehre

Co-Lehre als methodischer Ansatz der kooperativen Lehre war in den Interviews insofern ein wenig präsentes Thema, als nur sehr wenige der Befragten Erfahrung mit diesem Lehransatz im Rahmen von Service-Learning-Lehrveranstaltungen hatten bzw. es sich die meisten Hochschulen schlichtweg nicht leisten können, zwei Lehrende für eine Lehrveranstaltung zu bezahlen. Wenn jedoch davon gesprochen wurde, dann mit überwältigender Mehrheit von den Vorteilen und positiven Auswirkungen.

Aus Sicht der Studierenden lassen sich folgende Vorteile der Co-Lehre feststellen: Durch die Einführung einer weiteren Perspektive bzw. eines weiteren Zugangs oder Standpunkts, können Studierende mehr aus dem Unterricht mitnehmen. Hinzu kommt, dass sich damit die Auswahl an Lehrenden vergrößert, mit denen zusammengearbeitet werden kann und nach Sympathie entschieden werden kann. Außerdem kann die Abwechslung in der Art des Lehrens bzw. Unterrichtens zu einer erhöhten Aufmerksamkeit und Motivation beitragen. Eine Person berichtet von der Möglichkeit dadurch mit den Lehrenden eher auf Augenhöhe kommunizieren zu können, da die Lehrenden-Studierenden-Hierarchie durch die Co-Lehre eher verschwindet.

Für die Lehrenden besteht der Mehrwert der Co-Lehre darin, Ideen und Erfahrungen im Team auszutauschen, eine zweite Perspektive auf das Geschehen in der Lehrveranstaltung zu erhalten, inhaltlich unterstützt zu werden und die nächste Generation fördern zu können bzw. Hilfe von ihr zu bekommen. Es stellte sich aber auch heraus, dass es für die Lehrenden eine Herausforderung war, die Teamarbeit zu koordinieren, in interdisziplinären Gruppen zu arbeiten und genügend Zeit für die Planung aufzubringen. Außerdem müssen Lehrende, die im Team unterrichten, bereit sein zu akzeptieren, dass das Thema der jeweils anderen Person nicht ihre eigene Expertise darstellt:

“Man braucht natürlich auch Leute, die bereit sind, sich einzulassen [auf Co-Lehre] und die kein Problem damit haben, wenn sie etwas nicht Wissen.” [Programkoordinator, #16, 409-410]

Literaturangaben

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101

07

FAZIT

Katharina Resch, Sabine Freudhofmayer, Anna-Katharina Winkler (Universität Wien)

Das **Handbuch zum intergenerationellen und digitalen Lernen im Rahmen von Service-Learning-Lehrveranstaltungen** hat zum Ziel, Einblicke in das intergenerationelle und digitale Service-Learning aus der Perspektive wissenschaftlicher Recherche und Fallbeispielen mit Lernenden und Lehrenden zu geben.

Die Ergebnisse der Fallstudien zeigen, dass die meisten Service-Learning-Beispiele, die bei der Recherche gefunden wurden, sowohl intergenerationell als auch digital waren, wobei die meisten den Fokus auf einen Aspekt statt auf beide legten. Die Fallstudien zu intergenerationellem Service-Learning bezogen sich überwiegend darauf, die ältere Generation mit jungen Studierenden an der Hochschule zusammenzubringen und weniger intergenerationelles Lernen in alters-heterogenen Studierendengruppen an der Hochschule zu verfolgen. Studienprogramme für Senior*innen, die an Hochschulen angeboten werden, stellen solche Gelegenheiten für intergenerationelles Lernen dar, sofern jüngere Studierende miteingebunden werden. Die Co-Lehre mit einer generationsübergreifenden Dimension zwischen zwei Lehrenden wurde nicht häufig als gängige Praxis im Rahmen des intergenerationellen Service-Learning genannt. Die Teilnehmenden an der Studie beschrieben ihre intergenerationelle Lernerfahrung hauptsächlich als soziales und emotionales Lernen und weniger als kognitives Lernen anhand eines bestimmten Themas. Soziales Lernen umfasste dabei die Bereitschaft, sich auf die andere Generation einzulassen, eine Offenheit gegenüber unterschiedlichen Lehr- und Lernansätzen und die Wahrnehmung sowie Stereotypen gegenüber anderen Generationen zu ändern. Die meisten Studierenden gaben an, emotionales Lernen erlebt zu haben, indem sie beim Lernen vom Verhalten der Teilnehmenden einer anderen Generation irritiert oder überrascht waren. Die Gegenseitigkeit beim generationsübergreifenden Lernen war ein Aspekt, der sowohl von den Lehrenden (ältere Erwachsene/ältere Studierende) als auch von den Studierenden angeführt wurde, die **voneinander, miteinander und übereinander** lernten.

Die Fallstudien haben differenziertere Einblicke in die generationsübergreifende Dimension von Service-Learning gewährt als in die digitale Komponente (E-Service-Learning). Die Untersuchung der digitalen Komponente im Service-Learning zeigte ambivalente Ergebnisse: Während für die Studierenden die Digitalisierung ein ‚Fenster zur Welt' darstellte, mutet diese für ältere Erwachsene eher wie ‚eine Mauer' an, die den Zugang zur Welt verhindert. Die Ergebnisse in Bezug auf die digitale Komponente im Service-Learning können allgemein auf das digitale Lernen angewandt werden und nicht ausschließlich auf Service-Learning als spezifischen Ansatz. Die Studienteilnehmenden nannten Vor- und Nachteile der Digitalisierung von Hochschullehre, wie z. B. zeitlich und örtlich flexibel zu sein und die Möglichkeit zu haben, sich online mit anderen zu vernetzen (Vorteile), aber auch weniger motiviert zu sein und mitzuarbeiten, da z. B. emotionale Reaktionen im digitalen Raum weniger sichtbar seien (Nachteile).

Zukünftige Studien erfordern weitere Auseinandersetzungen mit intergenerationellem Service-Learning in Bezug auf das kognitive, soziale und emotionale Lernen der Teilnehmenden ausgehend von unterschiedlichen Perspektiven der Lernenden, Lehrenden und der Praxispartner*innen.

08

GLOSSAR

Service-Learning

“Service-learning is the various pedagogies that link community service and academic study."

(Ehrlich, 1996)

Service-Learning verbindet akademisches Lernen mit einem Dienst in der Gesellschaft und umfasst somit Erfahrungen für Studierende im Rahmen der Ausübung einer Dienstleistung und dem damit begleitenden Lernen. Diese Dienstleistungen (Service) können in Schulen, öffentlichen Institutionen, NGOs oder anderen Praxisorganisationen in der Gesellschaft ausgeübt werden. Service-Learning wird als eine Multi-Stakeholder-Praxis zwischen den Hochschuleinrichtungen, den Lehrenden, den Lernenden und der Gesellschaft angesehen, die für alle Akteure (Studierende, Lehrende, Praxispartner*innen) Vorteile bringt (Rutti et al., 2016). Service-Learning ist eine Form angewandter Lehre, die Theorie und Praxis miteinander verbindet und den Studierenden ermöglicht, an einer Dienstleistung teilzunehmen, die die Bedürfnisse der Praxis erfüllt, die Erfahrungen in den Lehrveranstaltungen zu reflektieren und einen erweiterten Sinn für gesellschaftliches Engagement zu schaffen (Bringle et al., 2006; Furco, 2009). Service-Learning richtet den Fokus daher auf eine organisierte Dienstleistungsaktivität, die die Lernenden anbieten (Service), und parallel die Erfahrungen in der Praxis in der Lehrveranstaltung (Learning) reflektieren. Damit kann hochschulisches Lernen und bürgerschaftliches Engagement miteinander verbunden werden.

E-Service-Learning

E-Service-Learning bedeutet die Umsetzung von Service-Learning mit einer digitalen Komponente. Das bedeutet, dass entweder das hochschulische Lernen oder die Dienstleistungsaktivität in der Praxis online (nicht vor Ort) stattfindet (Waldner et al., 2012).

Intergenerationelles Service-Learning

Intergenerationelles Service-Learning beschreibt die Durchführung von Service-Learning mit einer generationsübergreifenden Komponente wie z. B. zwischen jüngeren Studierenden und älteren Erwachsenen, zwischen (älteren) Lehrenden und (jüngeren) Lernenden oder innerhalb altersheterogener Lerngruppen.

Chronologisches Alter

Das chronologische Alter wird als die Zeit betrachtet, die zwischen der Geburt einer Person und dem untersuchten Phänomen vergeht (Séguy et al., 2017). Üblicherweise werden Alterskohorten von Demographen in 10-Jahres-Intervalle eingeteilt.

Biologisches Alter

Das biologische Alter ist ein Maß für die Zeit zwischen der Geburt und dem untersuchten Phänomen. Diese variiert jedoch von Person zu Person, da sie auf biologischen Wachstumsindikatoren beruht (z. B. Kinder und Heranwachsende). Sie kann von individuellen Lebensumständen beeinflusst werden. So hat sich beispielsweise innerhalb weniger Generationen das Eintrittsalter in die Pubertät nach vorne verschoben (beginnend mit 11 Jahren), während das Rentenalter je nach Land des Wohnsitzes sowohl für Männer als auch für Frauen auf 65 Jahre gestiegen ist. Menschen entwickeln sich unterschiedlich, so dass einige 11-Jährige vielleicht noch nicht in der Pubertät sind, andere aber schon (Séguy et al., 2017).

Soziales Alter

Das soziale Alter spiegelt den Platz wider, den ein Individuum zu einem bestimmten Zeitpunkt innerhalb einer sozialen Gruppe einnimmt, zu dieser er*sie sich zugehörig fühlt. Menschen gehören einer Generation an und sind über ihr Alter mit einer bestimmten Generation verbunden. Durch die Teilnahme an gemeinsamen Krisen oder historischen Ereignissen werden Generationen zu sozio-historischen Einheiten (Steffens, 2011).

Generation

Eine Generation bezieht sich auf die rangmäßige Abstammung innerhalb eines Stammbaums, in der Regel innerhalb von Familien, wie Mütter und Töchter, Großmütter und Enkelinnen, Urgroßmütter, usw. Eine solche Abstammungslinie wird verwendet, um den Lauf der Zeit zu markieren (siehe chronologisches Alter). Eine Generation kann auch als eine soziale Einheit betrachtet werden, die an der Spitze des sozialen Wandels steht (siehe soziales Alter).

Generationsübergreifende Solidarität

Generationsübergreifende Solidarität meint sozialen Zusammenhalt zwischen Generationen. Das Gegenteil von Solidarität könnte ein Konflikt sein. Ein Konflikt ist die Abwesenheit von Solidarität, während Konflikt und Solidarität aber nebeneinander existieren können. Ein Konflikt kann zwischen den Generationen sowohl auf der makrosozialen Ebene (bspw. ein Konflikt zwischen Jugend und Alter) oder auf der mikrosozialen Ebene (bspw. zwischen Vätern und Söhnen) auftreten. Solidarität und Konflikt sind beide schwer zu messen und zu konzeptualisieren (Bengtson & Oyama, 2007).

Intergenerationelles Lernen

Intergenerationelles Lernen bedeutet, dass Menschen unterschiedlichen Alters gemeinsam und voneinander lernen. Intergenerationelles Lernen findet herkömmlicherweise innerhalb der Familie statt, es kann aber auch außerhalb der Familie in unterschiedlichen sozialen Gruppen ermöglicht werden. Dabei wird Wissen zwischen den Generationen (mit)geteilt. Die Grundvoraussetzung für intergenerationelles Lernen ist, dass beide Seiten dafür offen sind, voneinander zu lernen. Gegenseitiger Respekt für die Lebenswelt der anderen Generation und die Reflexion generationsspezifischer Weltanschauungen sowie Einstellungen sind weitere Voraussetzung für intergenerationelles Lernen (Sorgalla, 2015).

Literaturangaben

Bengtson, V. L., & Oyama, P. S. (2007). *Intergenerational solidarity: Strengthening economic and social ties.* Background Paper. Abgerufen am 29. November 2022, von https://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/egm_unhq_oct07_bengtson.pdf

Bringle, R., Hatcher, J., & McIntosh, R. (2006). Analyzing Morton's typology of service paradigms and integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning, 13*(1), 5–15.

Ehrlich, T. (1996). Foreword. In B. Jacoby (Hrsg.), *Service-learning in higher education: Concepts and practices* (S. xi–xvi). Jossey-Bass Publishers.

Furco, A. (2009). Die Rolle von Service Learning im Aufbau einer gesellschaftlich engagierten Universität. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hrsg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 47-59). Beltz.

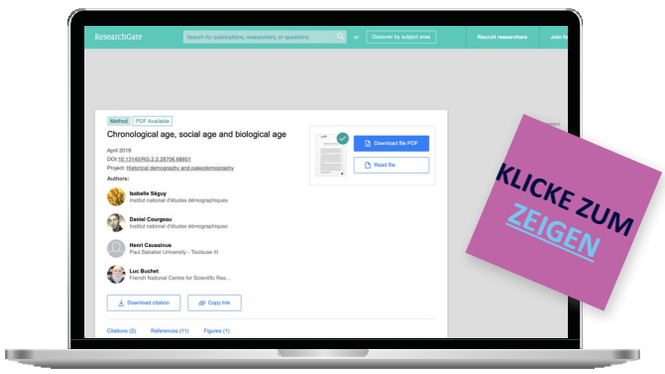
Rutti, R., LaBonte, J., Helms, M., Hervani, A., & Sarkarat, S. (2016). The service learning projects: stakeholder benefits and potential class topics. *Education & Training, 58*(4), 422–438.

Séguy, I., Courgeau, D., Caussinus, H., & Buchet, L. (2017). *Chronological age, social age and biological age.* Abgerufen am 29. November 2022, von https://www.researchgate.net/publication/332209636

Sorgalla, M. (2015). *Intergenerationelles Lernen*. In Bertelsmann Stiftung. Abgerufen am 29. November 2022, von www.die-bonn.de/wb/2015-intergenerationelles-lernen-01.pdf

Steffens, G. (2011). Generation als hermeneutisches Konzept. Zum Aufbau generationentheoretischen Wissens und seiner Anwendbarkeit in didaktischen Reflexionszusammenhängen. In F. Heinzel (Hrsg.), *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* (S. 70-89). Julius Klinkhardt.

Waldner, L., McGorry, S., & Widener, M. (2012). E-service-learning: The evolution of service learning to engage a growing online student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 16*(2), 123–149.



09

ANHANG

Interviewleitfaden

Fragen

Einleitung:

Im Rahmen unseres Forschungsprojekts verstehen wir Service-Learning als eine Verbindung von bürgerschaftlichem Engagement (Studierende leisten einen freiwilligen Dienst für die Gemeinschaft) und der Ausbildung von fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen von Studierenden (Learning). Service-Learning wird als Lehransatz verstanden, der von mehreren Beteiligten getragen wird: von der Hochschule, den Dozierenden, den Studierenden und den Praxispartner*innen.

- Wie passt diese Definition von Service-Learning zu Ihren Aktivitäten?
- Wie würden Sie Ihre Erfahrungen mit Service-Learning beschreiben?

Beispiele für Service-Learning an Hochschulen:

- Können Sie bitte ein konkretes Beispiel geben, in welcher Weise Sie in Service-Learning-Lehrveranstaltungen oder -Module eingebunden sind?
- Können Sie Ihr Beispiel detailliert beschreiben? Wer ist beteiligt? Was ist das Ziel? Welche Aktivitäten finden im Rahmen der Lehrveranstaltung statt?

Intergenerationelle bzw. generationsübergreifende Komponente des Service-Learning:

In unserem Projekt wollen wir untersuchen, wie sich Service-Learning zwischen Menschen verschiedener Generationen gestaltet und was es bedeutet, wenn verschiedene Generationen gemeinsam lernen.

- Hatten Sie im Rahmen des Service-Learning mit anderen Generationen zu tun, die älter oder jünger waren als Sie selbst? Wie war diese Erfahrung für Sie? Bitte beschreiben Sie Ihre Erfahrungen.
- Was war einfach und was war eine Herausforderung in der Zusammenarbeit mit einer älteren oder jüngeren Person?
- Wodurch haben Sie sich Ihrer Ansicht nach unterschieden und in welchen Bereichen hatten Sie die gleiche Meinung oder Einstellung?
- Was haben Sie voneinander gelernt? (Was haben Sie von der anderen Person gelernt? Was glauben Sie, was die andere Person von Ihnen gelernt hat?)

Digitale Komponente des Service-Learning:

Wir wollen außerdem untersuchen, in welcher Weise Service-Learning im digitalen Raum umgesetzt wird und welche Potenziale und Barrieren sich dabei, u.a. mit der Anwendung von digitalen Tools, ergeben.

- Haben Sie Erfahrungen mit Service-Learning im digitalen Bereich? Haben Sie digitale Tools für Service-Learning-Aktivitäten genutzt? Bitte beschreiben Sie die Situation(en), in der/denen Sie digitale Tools für Service-Learning eingesetzt haben und warum.
- Wie können digitale Tools Ihrer Meinung nach die Möglichkeiten des Service-Learning erweitern?
- Welche Schwierigkeiten sehen Sie bei der Verwendung von digitalen Tools für Service-Learning-Aktivitäten?

Co-Lehre bzw. Teamteaching (nur erfragen, wenn Co-Lehre Teil des Service-Learning-Kurses ist)

Eine weitere Frage, die wir im Rahmen des Projekts stellen, ist, wie Co-Lehre bzw. Teamteaching zu Service-Learning beitragen kann.

- Hatten Sie bei einer Ihrer Service-Learning-Aktivitäten eine*n Partner*in? Wie haben Sie die Aufgaben geteilt?
- Wenn Sie gemeinsam mit einer anderen Person unterrichtet haben, was waren die Vorteile der Lehre im Team?
- Was waren die Nachteile der Lehre im Team?

Fazit

- Würden Sie wieder an einer/der Service-Learning-Lehrveranstaltung teilnehmen wollen? Bitte erklären Sie, warum oder warum nicht.
- Was haben Sie im Verlauf des Service-Learning gelernt? Wenn Sie diese Erfahrung wiederholen würden, was würden Sie anders machen?
- Gibt es noch etwas, das Sie zu diesem Thema sagen möchten?

Überblick über qualitative Interviews, die in der Studie inkludiert sind

№	Titel der Fallstudie	Land	Interview datum	Dauer	Ge-schle-cht	Alter	Position (Studierende, Lehrende, Praxispartner*innen)	Vor Ort/ online	Interview-Sprache
1	Intergenerationelles Service-Learning mit dem refugees@UniClub		08.07.2022	58 min	m	30	Student	Vor Ort	de
2	Service-Learning mit Jugend am Werk in Graz		08.07.2022	64 min	w	39	Studentin	online	de
3	ÖBB Sustainability Challenge		25.07.2022	46 min	m	23	Student	online	de
4	Siemens Sustainability Challenge zur Reduzierung von CO2		19.07.2022	60 min	w	26	Studentin	online	de
5	Siemens Car Sharing Sustainability Challenge		18.07.2022	74 min	w	25	Studentin	online	de
6	Service-Learning im Mehrgenerationenhaus in Hessen		27.07.2022	31 min	m	57	Programm-koordinator	online	de
7	Service-Learning zwischen einer Schule und einem Pflegeheim in La Rioja		15.06.2022	37 min	m w w	41 94 11	Projektkoordinator (ältere) Studentin (jüngere) Studentin	online	es
8	Intergenerationelles Service-Learning im Sportstudium in Castellón de la Plana		13.07.2022	18 min	m	56	Projektkoordinator	online	es
9	Service-Learning im Sozialpädagogik-Studium mit der Stadtverwaltung von Valladolid		09.07.2022	41 min	m w	26 53	Projektkoordinator Studentin	online	es
10	Service-Learning angehender Lehrer*innen in einer ländlichen Gemeinde in Mora		13.09.2022	40 min	w	26	Studentin	online	se

№	Titel der Fallstudie	Land	Interview datum	Dauer	Ge-schle-cht	Alter	Position (Studierende, Lehrende, Praxispartner*innen)	Vor Ort/ online	Interview-Sprache
11	Service-Learning im Rahmen des Programms Ears to the Soul mit an Einsamkeit leidenden Menschen		30.08.2022	65 min	w	---	Projektkoordinatorin	online	en
12	Entwicklung didaktischer Konzepte für Kunstgespräche im Museum in Kassel		29.08.2022	44 min	w	---	Programm-koordinatorin	online	de
13	Intergenerationelles Service-Learning in der Filmwissenschaft		27.07.2022	57 min	w	28	Studentin	online	de
14	Kulturkurs des Campus Mainz		02.08.2022	24 min	w	31	Projektassistentin	online	de

Überblick über qualitative Interviews, die aus der Studie exkludiert wurden

№	Titel der Fallstudie	Land	Interview datum	Dauer	Ge-schle-cht	Alter	Position (Studierende, Lehrende, Praxispartner*innen)	Vor Ort/ online	Interview-Sprache
15	Lernen – Engagement – Verantwortung		29.07.2022	61 min	m	22	Student	online	de
16	Intergeneration-elles Lernen im Rahmen des 50+ Seniorenstudiums		28.07.2022	53 min	m w	44 30	Programm-koordinator Programm-koordinatorin	online	de
17	Angewandte Projektarbeit in Krems		18.07.2022	57 min	w	32	Programm-koordinatorin	online	de
18	DCU Intergeneration-elles Lernprogramm		27.09.2022	36 min	w	---	Lehrende	online	en
19	121digital		03.08.2022	21 min	w	---	Studentin	online	en
20	Intergenerationelle Feldarbeit für Studierende der Sozialen Arbeit		12.09.2022	14 min	w	62	Lehrende	online	se
21	Gli Stagisti e-Service-Learning-Projekt		13.09.2022	49 min	w	---	Projektkoordinatorin	online	en

Mehr über IDOL auf Social Media:

www.digitalservicelearning.eu

Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union