

bwp@ Österreich Spezial 4 | September 2022

Beiträge zum

15. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress

am 1. April 2022 in Wien

Hrsg. v. **Bettina Greimel-Fuhrmann**

Hannes HAUZ & Peter SLEPCEVIC-ZACH

(Universität Graz)

**Irritationen als Anstoß für Lern- und Bildungsprozesse –
Das Beispiel Service-Learning**

Online unter:

https://www.bwpat.de/wipaed-at4/hautz_slepcevic-zach_wipaed-at_2022.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2022

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Irritationen als Anstoß für Lern- und Bildungsprozesse – Das Beispiel Service-Learning

Abstract

Unterbrechungen und Irritationen werden in den meisten Lehr-Lern-Settings als Störungen empfunden. Lehrende versuchen häufig diese zu vermeiden, um die Lernenden nicht zu verunsichern und ihnen einen bestmöglichen Rahmen für deren Lernen zu schaffen. Aus bildungstheoretischer Perspektive besitzen aber gerade Ungewissheiten und Ambiguitäten das Potenzial, ‚erwünschte‘ Irritationen und Unterbrechungen im Denken und Handeln der Lernenden auszulösen. Im ersten Teil des Beitrags werden ausgewählte bildungstheoretische Zugänge vorgestellt, die das Vorhandensein von Irritationen und Unterbrechungen in Lehr-Lern-Settings als wesentliche Gelingensbedingung für erfolgreiche Lern- und Bildungsprozesse deuten. Zudem werden aus diesen Ansätzen gemeinsame Gestaltungsprinzipien zur Förderung einer ‚irritationsfreundlichen‘ Pädagogik abgeleitet. Im zweiten Teil des Beitrages wird Service-Learning als irritationsförderliches Lehr-Lern-Format für Schulen und Hochschulen präsentiert und mit den zuvor skizzierten bildungstheoretischen Ansätzen in Beziehung gesetzt. Im Rahmen von Service-Learning wird versucht die jeweiligen fachlichen Inhalte mit einem gemeinnützigen Engagement zu verbinden. Dabei entstehen Situationen unter Unsicherheit, die vielfältige Lerngelegenheiten bieten. Insgesamt kann aufgezeigt werden, dass Service-Learning besonders dazu geeignet ist, Unterbrechungen und Irritationen entstehen zu lassen, da sich klare Verbindungslinien zwischen diesem Lehr-Lern-Format und den zentralen Aspekten einer ‚irritationsfreundlichen‘ Pädagogik ergeben. Service-Learning eignet sich somit als Beispiel für eine didaktische Modellierung, durch die Irritationen und Unterbrechungen gezielt angestoßen und gefördert werden können.

Irritation and interruption as impetus for educational processes: the example of service-learning

In most educational settings, interruptions and irritations are perceived as disturbances. Thus, teachers often try to avoid disruptions in order to prevent students from being confused and to provide them with the best possible learning conditions. From an educational theory perspective, however, it is precisely uncertainties and ambiguities that have the potential to trigger ‘desired’ irritations and interruptions in students’ thinking and activities. The first part of the paper presents selected theoretical approaches that consider irritations and interruptions as essential requirements for successful educational processes. In addition, common design principles for promoting an ‘irritation-friendly’ pedagogy are derived from these theoretical perspectives. In the second part of the paper, service-learning is outlined as an irritation-facilitating teaching-learning format for schools and universities. Within the framework of service-learning, an attempt is made to combine the respective subject content with community engagement. This creates situations of uncertainty that offer a variety of educational opportunities. Finally, service-learning is related to the educational theoretical approaches discussed above. It can be shown that service-learning is particularly suitable for creating interruptions and irritations, as there are

clear lines of connection between this teaching-learning format and the central aspects of an ‘irritation-friendly’ pedagogy. Service-learning is thus suitable as an example of didactic modeling through which irritations and interruptions can be specifically stimulated and fostered.

Schlüsselwörter: Irritation, Unterbrechung, Lern- und Bildungsprozesse, Service-Learning

1 Irritationen als Anlass und Chance für Lern- und Bildungsprozesse

In vielen Grundlagenwerken zur Didaktik und Klassenführung (vgl. z. B. Kounin 2006; Seidel 2009) wird ein reibungsloser, flüssiger und unterbrechungsfreier Unterricht als pädagogisch-didaktische Idealvorstellung präsentiert. Lehrende versuchen daher häufig bei der Planung und Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen, diese möglichst zielgerichtet zu modellieren und die Lernenden bestmöglich zu begleiten. Dabei wird oftmals darauf geachtet, dass es zu keinen Unterbrechungen des geplanten Lern- und Bildungsprozesses kommt und Irritationen und Verunsicherungen der Lernenden weitestgehend vermieden werden. Demgegenüber stehen unterschiedliche bildungstheoretische Ansätze und damit einhergehende didaktische Überlegungen, die gerade Irritationen und Unterbrechungen als Anlass und Chance für das Gelingen von Lern- und Bildungsprozessen sehen. Beispielsweise stellen laut Ortfried Schaffter Irritationen den „Ausgangspunkt zur Selbstveränderung“ (1997, 696) dar. Dietrich Benner ist der Meinung, dass Bildungsprozesse ohne „negative Erfahrungen“, wie z. B. Irritationen, „weder gelingen noch gedacht werden“ (2005, 7) können. Andreas Gruschka (2019) sowie Ingrid Bähr et al. (2019) vertreten die Ansicht, dass Irritationen und Krisenmomente wesentliche Bestandteile eines bildungswirksamen Unterrichts darstellen und didaktisch induziert werden können bzw. sollten. Auch Michel Serres (2000) geht davon aus, dass eine gewisse Verunsicherung und eine Überwindung des Vertrauten notwendig sind, damit Lernen ermöglicht wird.

Das forschende Lernen stellt ein maßgebliches Beispiel dar, bei dem Irritationen vorausgesetzt werden, um Lern- und Bildungsprozesse überhaupt in Gang zu bringen. Es wird eine gewisse „Unsicherheitstoleranz“ (Reinmann/Lübcke/Heudorfer 2019, 1) von den Lernenden gefordert, damit sie sich für Neues öffnen können. Ein ähnliches Format ist Service-Learning, mit dessen Hilfe ein Lernraum besonderer Prägung bereitgestellt wird. Service-Learning kann als Lehr-Lern-Format charakterisiert werden, welches Elemente des erfahrungs-, problem- bzw. handlungsorientierten Lernens aufnimmt und dabei Inhalte des Unterrichts mit dem Aspekt des gemeinnützigen Engagements verknüpft (vgl. dazu beispielsweise Schlicht/Slepcevic-Zach 2016). Service-Learning erfordert von den Lernenden meist, dass diese ihre eigene Lebensrealität und auch ihre Komfortzone verlassen. Die damit einhergehenden Irritationen scheinen für den Lernraum Service-Learning ein wichtiger Bestandteil zu sein, der in der Literatur aber noch zu wenig Beachtung findet.

Der vorliegende Beitrag diskutiert die möglichen Effekte von Irritationen auf Lern- und Bildungsprozesse aus einer bildungstheoretischen Perspektive und präsentiert Service-Learning als besonderes Lehr-Lern-Format, das die Ermöglichung einer „irritationsfreundlichen“ (Bähr et al. 2019, 4) Pädagogik potentiell fördert und somit zur Verwirklichung von Lern- und Bildungsprozessen genutzt werden kann. Ziel des Beitrages ist es erstens, didaktische Gestaltungsprinzipien für einen irritationsfreundlichen Unterricht zu skizzieren. Zunächst erfolgt daher ein Überblick über ausgewählte bildungstheoretische Zugänge, die Unterbrechungen und Irritationen konzeptionell beschreiben und begründen. Trotz unterschiedlicher theoretischer Grundannahmen und pädagogischer Traditionslinien, auf die sich die vorgestellten Ansätze beziehen, lassen sich daraus gemeinsame didaktische Gestaltungsempfehlungen ableiten. Zweitens wird Service-Learning als Beispiel für eine Pädagogik der Unterbrechung vorgestellt (vgl. auch Bruce 2013). Dabei wird aufgezeigt, dass die Entstehung von Irritationen sowohl eine notwendige Gelingensbedingung für Service-Learning darstellt, als auch durch dieses Lehr-Lern-Format besonders begünstigt wird. Zudem werden die Grenzen traditioneller Service-Learning Ansätze überwunden, indem Differenz und Irritationen als produktive Kräfte und Bildung als Begegnung mit der Welt und den ‚Anderen‘, durch die eine Veränderung der Lernenden möglich ist, interpretiert werden.

2 Bildungstheoretische Ansätze zu Irritationen

Es existieren mehrere bildungstheoretische Zugänge, in denen Irritationen und Unterbrechungen in Lehr-Lern-Settings eine zentrale Rolle spielen. In diesem Abschnitt werden exemplarisch drei dieser Ansätze überblickshaft dargestellt: die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse nach Hans-Christoph Koller (2012, 2016), die Erfahrungstheorie des Lernens nach Arno Combe und Ulrich Gebhard (2009, 2012) und die Pädagogik der Unterbrechung (Pedagogy of Interruption) nach Gert Biesta (2006, 2010). Diese drei Theorien wurden ausgewählt, da sie Irritationen bzw. Unterbrechungen als Kernaspekt definieren, da sie an verschiedenen bildungsphilosophischen Ausgangsüberlegungen anknüpfen und somit Fragen zur Irritation und Unterbrechung in Lehr-Lern-Prozessen unterschiedlich beschreiben als auch deuten und da sie gleichzeitig einige Gemeinsamkeiten und Überschneidungspunkte aufweisen, die sich verallgemeinern und im Anschluss auf das Lehr-Lern-Format Service-Learning übertragen lassen.

In den drei Theorien findet sich keine einheitliche Definition von Irritation. Zudem werden Begriffe wie Irritation, Krise, Unterbrechung oder Konflikt teilweise gleichzeitig bzw. sogar synonym verwendet. Die ersten beiden skizzierten Ansätze (Theorie der transformatorischen Bildungsprozesse sowie die Erfahrungstheorie des Lernens) charakterisieren zwar krisenhafte Momente als essentiell um Lern- und Bildungsprozesse auszulösen, sie beziehen sich jedoch explizit auf den Terminus Irritation um darauf hinzuweisen, dass dafür keine einschneidenden biographischen Erlebnisse notwendig sind (vgl. Combe/Gebhard 2009; Koller 2016). Biesta (2006) verwendet hingegen hauptsächlich den Begriff der Unterbrechung, mit dem er krisenhafte Erschütterungen der eigenen Denk- und Seinsweisen beschreibt. Da selbst innerhalb der einzelnen Ansätze Irritationen und Unterbrechungen einen unterschiedlich hohen Ausprä-

ungsgrad erreichen können, liegt das Ziel des Beitrages nicht in einer Klassifikation der verschiedenen Arten und Intensitäten von Irritationen, sondern im Aufzeigen von gemeinsamen Elementen der drei bildungstheoretischen Zugänge. Im Beitrag wird der Begriff der Irritation als einheitliche Klammer verwendet.

Alle drei ausgewählten Ansätze basieren auf der Grundannahme, dass Ungewissheiten und Ambiguitäten ‚erwünschte‘ Irritationen auslösen können, die wiederum die „Voraussetzung und Bedingung von Bildungsprozessen“ (Bähr et al. 2019, 3) darstellen. Zudem wird davon ausgegangen, dass erst durch eine didaktisch hervorgerufene Unterbrechung der Unterrichtsroutinen und der Aktivitäten der Lernenden eigene Denkgewohnheiten, bestimmte Vorstellungen von Normalität und diverse Sichtweisen über die soziale Wirklichkeit durch die Lernenden kritisch betrachtet und radikal in Frage gestellt werden können (vgl. Combe/Gebhard 2009; Biesta 2010; Koller 2012). Bevor aus dieser gemeinsamen Basis didaktische Gestaltungsprinzipien zur Umsetzung eines irritationsfreundlichen Unterrichts abgeleitet werden (Kapitel 2.4), erfolgt im Folgenden eine kurze Darstellung der einzelnen bildungstheoretischen Ansätze in Bezug auf: 1) das jeweils zu Grunde liegende Lern- und Bildungsverständnis; 2) die jeweilige Auslegung von Irritationen und Unterbrechungen und ihre jeweilige Bedeutung für das Gelingen von Lern- und Bildungsprozessen; 3) die didaktischen Implikationen zur Förderung von Irritationen und Unterbrechungen, die sich aus der jeweiligen theoretischen Perspektive ergeben (Kapitel 2.1–2.3).

2.1 Irritationen im transformatorischen Bildungsverständnis

Aus der Perspektive eines transformatorischen Bildungsverständnisses nach Koller (2012, 2016) bilden Krisen, Konflikte und Irritationen „eine unentbehrliche Voraussetzung für das Zustandekommen von Bildungsprozessen“ (Koller 2016, 215). Unter Bezug auf Rainer Kokemohr und Winfried Marotzki reformuliert Koller (2012) den Bildungsbegriff von Wilhelm von Humboldt und entfaltet eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bildung wird hierbei klar von Lernen – im Sinne bloßer Informationsverarbeitung – und Kompetenzerwerb abgegrenzt und als „höherstufige Lernprozesse“ (Koller 2016, 17), die zu einer grundlegenden Veränderung des „Welt- und Selbstverhältnisses“ (Koller 2012, 16) der einzelnen Person führen, beschrieben. Den Anstoß für solche Veränderungen geben Krisen und Problemlagen, für deren Bearbeitung bzw. Bewältigung der bestehende Denkraum und die eingespielten Deutungsmuster nicht ausreichen (vgl. Koller 2012, 16). Koller (2016) verwendet zur Beschreibung von Anlassmomenten transformatorischer Bildungsprozesse auch den Begriff der ‚Irritation‘, um zu verdeutlichen, dass zur Ermöglichung von Bildung keine unmittelbar bedrohlichen Krisensituationen subjektiv erfahren werden müssen, sondern Irritationen ausreichen. Auch alltäglich erlebte Irritationen können transformatorische Bildungsprozesse anstoßen, indem sie als selbstverständlich erachtete Denk- und Handlungsweisen sowie Normalitätserwartungen negieren bzw. in Frage stellen (vgl. Koller 2016, 15). Irritationen lassen sich laut Koller (2016; 2017) beispielsweise durch eine problematisierende Lesart von Texten oder der Konfrontation und Begegnung mit fremden Menschen, Verhaltensweisen und Situationen initiieren.

Anschließend an die bildungstheoretischen Ausführungen Kollers, plädieren Bähr et al. (2019, 18) für die Ermöglichung eines irritationsfreundlichen (Fach-)Unterrichts. Ihrer Meinung nach sollten Irritationen eine wesentliche Stellung im Fachunterricht einnehmen, da durch die Auseinandersetzung mit Irritationsmomenten potentiell „erfahrungsbasiertes, individuell und sozial bedeutsames Lernen“ (Bähr et al. 2019, 10) und transformatorische Bildungsprozesse angestoßen werden können. Mit dem Ziel einer didaktischen Wendung der theoretischen Überlegungen von Koller, lassen sich laut Bähr et al. (2019, 19ff.) Ermöglichungsbedingungen für irritierende Situationen in Unterrichtsettings ableiten. Dazu zählen insbesondere zeitliche „Freiheitsspielräume“ (Koller 2012, 120) sowie eine prinzipielle inhaltliche Offenheit und eine zumindest teilweise Ausschaltung „rationaler Steuerung und externer Erfolgskontrolle“ (Koller 2012, 111) von Unterricht, damit sich Lernende bewusst mit der Welt auseinandersetzen und Strategien zum Umgang mit irritierend Neuem entwickeln können. Die Irritation von etablierten Deutungsmustern wird dabei besonders durch eine emotionale „Beziehung zu signifikanten Anderen [...], die durch ihre Fremdheit vertraute Denkweisen und Orientierungsmuster in Frage stellen“ (Koller 2016, 233) gefördert. Als wesentlich für transformatorische Bildungsprozesse wird daher ein Verlassen der gewohnten Umgebung, wie z. B. des Klassenraums, und ein Aufenthalt in neuen sozialen Räumen bzw. eine ungewohnte Verwendung bekannter Umgebungen betrachtet. Dadurch kann eine irritierende „Begegnung mit fremden Menschen und deren Kultur“ (Bähr et al. 2019, 21) erfolgen, die Konfrontationen mit radikal Neuem ermöglicht und Veränderungsprozesse anstößt. Eine grundsätzliche Voraussetzung für das Gelingen transformatorischer Bildungsprozesse ist zudem die Bereitschaft der Lernenden, Irritationen und Selbstzweifel zuzulassen sowie Gewissheiten, als selbstverständlich erachtete Wahrheiten und „eigene Überzeugungen [radikal, HH/PS] in Frage zu stellen“ (Koller 2012, 111).

2.2 Irritationen im Erfahrungslernen

Combe und Gebhard (2009, 2012) beschreiben in ihrer Theorie des Erfahrungslernens, die vor allem an die pragmatistische Erfahrungstheorie nach John Dewey anknüpft, krisenhafte Momente und Irritationen als Ausgangspunkt und konstitutives Element des Lern- und Bildungsprozesses. Sie grenzen zwar die Termini Lernen und Bildung nicht eindeutig voneinander ab und verwenden in ihren Ausführungen hauptsächlich den Lernbegriff, ihr grundsätzliches Verständnis von „sinnhaftem Lernen“ (Combe/Gebhard 2009, 550) geht allerdings über reine Informationsverarbeitung hinaus und ist weitgehend an das Bildungskonzept, das Kollers Theorie transformatorischer Bildungsprozesse zu Grund liegt, anschlussfähig (vgl. dazu Bähr 2019, 22). Die Basis dieses Ansatzes bilden Erfahrungen, die potentiell persönlichkeitswirksame Lernprozesse anstoßen und somit einen Wandel des Verhältnisses der Lernenden zur erfahrenden Welt und zu sich veranlassen können (vgl. Combe/Gebhard 2009, 550f.). Erfahrungen wiederum werden durch Irritationen ausgelöst bzw. gelten als „irritationsbedingte Prozesse“ (Combe/Gebhard 2009, 552). Damit Irritationen bei Lernenden entstehen, sind keine dramatischen, biografisch einschneidenden Erlebnisse notwendig. Vielmehr reichen schon Störungen von Routinen und Gewohnheiten oder das Versagen eingespielter Handlungsabläufe. Didaktisch können somit Irritationen inszeniert werden, indem „eingeschliffene[.] Interpretationen“ (Combe/Gebhard 2012, 30) der Lernenden „unter Veränderungsdruck“ gesetzt

werden, etwa durch bewusste Abweichungen von erwarteten Deutungen. Als zentral für das Gelingen von persönlichkeitswirksamen Lernprozessen betonen Combe und Gebhard (2009, 553ff.) eine Öffnung für irritierende Situationen, ein Überschreiten der eigenen Komfortzone und eine reflexive Auseinandersetzung mit Ungewohntem und Neuem.

Combe und Gebhard (2009, 559ff.) konkretisieren in ihren Ausführungen didaktische Gestaltungsmöglichkeiten zur Förderung eines irritationsfreundlichen Unterrichts und von Erfahrungsprozessen. Zentral für eine irritationsbedingte Erzeugung von Erfahrungslernen erachten sie „eine gewisse prozedurale Komplexität“ (Combe/Gebhard 2009, 559) des erfahrungsbasierten Lehr-Lern-Settings. Das bedeutet, dass neben herausfordernden, irritierenden und anspruchsvollen Ausgangsszenarien auch ausreichend Zeit für die Beschäftigung mit diesen Aufgaben zur Verfügung stehen sollte. Zudem sind Fachinhalte mit damit verbundenen sozialen, politischen, kulturellen und biographischen Bezügen zu verknüpfen, damit die Lernenden die „Auseinandersetzung mit dem Gegenstand für sich als subjektiv bedeutsam erleben können“ (Bähr et al. 2019, 26). Dazu zählt auch, dass Lerngegenstände nicht nur als wissenschaftliche Objektfelder, sondern auch „im Modus von Umgangserfahrungen“ (Combe/Gebhard 2009, 560) vermittelt werden. Irritationen entstehen laut Combe und Gebhard (2009) insbesondere bei der Konfrontation von Alltagswissen und -vorstellungen mit neuem, fachsprachlichem Wissen. Diese Kluft soll nicht sofort überwunden werden, sondern genutzt werden, um verschiedene Sichtweisen auf einen Gegenstand zuzulassen und das daraus entstehende irritierende Potential zu nutzen. Für die produktive Nutzung von Irritationen sind zudem Möglichkeitsräume für die Entwicklung von Vorstellungen und Phantasien zur Lösung von Problemlagen und Krisen, sogenannte „Imagery-Strategien“ (Combe/Gebhard 2009, 561), erforderlich. Dazu bedarf es kreativer Freiräume abseits jeglicher Zweckrationalität von Unterricht. Des Weiteren sollen sogenannte „Sprachräume“ (Combe/Gebhard 2009, 562) im Unterricht geschaffen werden, in denen die Lernenden Fragen in Bezug auf Irritationen stellen und damit verbundene Erfahrungen ausdrücken und artikulieren können. Als geeignete Methoden, um einen irritationsfreundlichen Unterricht umzusetzen, beschreiben sie „projektartige Lern- und Arbeitsform[en]“ (Combe/Gebhard 2009, 563).

2.3 Irritationen in der ‘Pedagogy of Interruption’

Biesta (2006, 2010) betont anhand seiner Pädagogik der Unterbrechung, die Notwendigkeit einer Irritation der Lernenden und bewussten Unterbrechung ihrer Aktivitäten im Rahmen pädagogischer Settings, damit Bildungsprozesse ermöglicht werden können. Er unterscheidet dabei die Konzepte ‘learning’ und ‘education’ und kritisiert die zunehmende Tendenz einer „‘learnification’ of education“ (Biesta 2010, 15), die zu einer Engführung von Erziehungs- und Bildungsbemühungen führt. Biesta fordert daher eine verstärkte Rückbesinnung auf die elementare Frage nach „the purpose of education“ (2010, 44). Er unterscheidet grundsätzlich drei zentrale, miteinander verbundene Funktionen und Ziele von ‘education’ (Biesta 2010, 19ff.): Qualifizierung als Aneignung von Wissen und Fähigkeiten; Sozialisation als Einfügung in bestehende soziale, kulturelle und politische Ordnungen; Subjektivierung als Gegenteil von

Sozialisation im Sinne individueller Befreiung von vorherrschenden Strukturen und Ermöglichung von neuem und verändertem Denken und Handeln.

Laut Biesta kommt die Dimension der Subjektivierung in Bildungseinrichtungen häufig zu kurz, sollte aber „an intrinsic element of all education worthy of the name“ (2010, 75) sein. Darüber hinaus bezeichnet er Bildungsbemühungen als „uneducational“ (Biesta 2010, 75), die ihren Fokus nur auf Qualifizierung und Sozialisation der Lernenden legen, da Subjektivierung essenziell für die Entwicklung demokratischer Gesellschaften, in denen Pluralität und Differenz gelebt wird, ist. Anschließend an Hannah Arendts Analysen zum tätigen Leben (‘vita activa’) beschreibt Biesta Subjektivierung als „coming into presence“ (Biesta 2010, 82) bzw. ein in Erscheinung treten einzigartiger Individuen. Hierbei wird die humanistische Bildungs-idee der Bestimmung und Herstellung einer spezifischen menschlichen Subjektivität, wie z. B. dem rationalen, autonomen Individuum, überwunden, indem die radikal offene Frage gestellt wird, wie wir als einzigartige Individuen in einer pluralen Welt in Erscheinung treten können (vgl. Biesta 2010, 80). Damit Subjektivierungsprozesse von Lernenden im hier beschriebenen Sinn möglich sind, ist eine Unterbrechung ihrer „normal’ ways of being“ (Biesta 2010, 90) notwendig. Mit Unterbrechung bezeichnet Biesta (2006, 148) – in Anlehnung an Emmanuel Levinas – eine krisenhafte Situation, in der die eigenen Denkgewohnheiten und Seinsweisen hinterfragt werden. Als Anlass solch irritierender Unterbrechungen nennt Biesta (2010, 90) vor allem Begegnungen mit „otherness and difference“, die das Potenzial besitzen, selbstverständlich erachtete Logiken, Rationalitäten und Normalitäten, wie z. B. Diskurse, Praktiken, Traditionen, in Frage zu stellen (vgl. Biesta 2006, 115f.; 2010, 87).

Biesta stellt zwar kein konkretes didaktisches Programm vor und führt keine rezepthaften Beispiele an, wie eine konkrete Unterbrechung bzw. ein irritationsfreundlicher Unterricht umgesetzt werden kann oder soll. Er beschreibt aber mehrere Grundannahmen einer solchen Pädagogik, die didaktisch gedeutet werden können (konkrete didaktische Prinzipien im Anschluss an Biestas Ansatz der Unterbrechung liefern u.a. Ostendorf und Thoma (2022) zur Förderung kritischen Denkens in der Hochschulbildung). Lehrpersonen wird im Rahmen einer ‘Pedagogy of Interruption’ eine wesentliche Rolle zugeschrieben, sie sollen „in some way be engaged in interrupting (the activities of) their students“ (Biesta 2010, 74). Die Aufgabe von Lehrpersonen besteht vor allem im Kreieren von „worldly spaces“ (Biesta 2006, 115). Dabei handelt es sich um Räume in denen Vielfalt und Differenz vorherrschen und Handlungen außerhalb vorgegebener Ordnungslogiken und Strukturen möglich sind. Ein in Erscheinung treten als einzigartiges Individuum ist nämlich nicht selbstständig und isoliert von der Außenwelt möglich, sondern funktioniert nur im Dialog mit ‚anderen‘ und in Auseinandersetzung mit der Welt. Biesta plädiert daher für eine „world-centred education“ (2022, 10), in der dem einzelnen Subjekt nicht bloß die Frage gestellt wird, was es selbst will, sondern in der die eigenen Vorstellungen und Wünsche mit der sozialen Realität, in der sich die jeweiligen Personen befinden, abgeglichen werden können. Dazu ist die Ermöglichung eines „reality check[s]“ (Biesta 2020, 98) für die Schüler:innen notwendig, was potentiell zu Irritationen in ihren Zielsetzungen und Sichtweisen über die soziale Wirklichkeit führt. Eine weitere Aufgabe von Lehrpersonen ist es, die gegenwärtigen Denk- und Seinsweisen von Schüler:innen bewusst zu unterbrechen, indem

„difficult questions“ (Biesta 2006, 150) gestellt werden. Das sind grundlegende pädagogische Fragen, die Irritationspotenzial beinhalten und eine „responsible response“ (Biesta 2010, 90) – die für ein in Erscheinung treten in die Welt erforderlich ist – evozieren können (wie z. B.: Was denkst du darüber? Wie stehst du zu dieser Sache? Wie wirst du darauf reagieren? Ist das was du dir gerade wünschst, wünschenswert für dein eigenes Leben und für das Leben, das du mit anderen führst?). Damit ‘worldly spaces’ entstehen und genutzt werden können, müssen Lehrpersonen eine gute Balance zwischen „engagement and openness“ (Biesta 2006, 148) finden. Das heißt, sie sollen einerseits Unterbrechungen im Lern- und Bildungsprozess aktiv fördern, indem sie paradoxe und widersprüchliche Perspektiven einbringen, um als rational und normal geltende Denk- und Vorgehensweisen zu hinterfragen. Andererseits sollen sie möglichst viele Freiräume in der Auseinandersetzung mit diesen Paradoxien und Widersprüchen zulassen, um die Generierung neuer Perspektiven und Realitätskonzeptionen zu ermöglichen. Die Begegnung mit der Welt und den eigenen Wünschen und Bedürfnissen im Verhältnis zur sozialen Wirklichkeit benötigt außerdem Zeit und Fehlerfreundlichkeit. Daher ist laut Biesta das Prinzip der „suspension“ (2020, 98) bzw. der Verlangsamung und Öffnung der Struktur des Unterrichts essenziell, wodurch den Lernenden der notwendige Freiraum für die Auseinandersetzung mit den ‘worldly spaces’ gewährt wird. Damit die Lernenden Irritationen und Widerstände aushalten und sich Unterbrechungen bewusst über einen längeren Zeitraum zuwenden können, bedarf es von Seiten der Lehrpersonen persönliche Begleitung, Stärkung und Unterstützung. Eine weitere zentrale Komponente eines irritationsfreundlichen Unterrichts stellt somit „sustenance“ (Biesta 2020, 98) – im Sinne von emotionalem Halt geben durch Lehrende – dar.

2.4 Gestaltungsprinzipien einer irritationsfreundlichen Pädagogik

Die soeben vorgestellten Ansätze unterscheiden sich zwar in Bezug auf ihre theoretisch-konzeptionellen Zugänge, betonen aber einheitlich die essentielle Bedeutung von Irritationen für das Zustandekommen von Lern- und Bildungsprozessen. Aus den pädagogischen Überlegungen und didaktischen Empfehlungen, die sich aus diesen drei Ansätzen ergeben, zeigen sich grundlegende Gemeinsamkeiten, die bei der Umsetzung einer irritationsfreundlichen Pädagogik zu beachten sind. Folgende zentrale didaktische Gestaltungsprinzipien lassen sich daraus ableiten, um Irritationen und Unterbrechungen in unterschiedlichen Lehr-Lern-Settings zu ermöglichen und konstruktiv zu nutzen:

- Lehrpersonen bzw. Pädagog:innen spielen bei der Erzeugung irritierender Situationen eine entscheidende Rolle. Sie sollen sich aktiv an der Unterbrechung der eingeschlifften Denk- und Handlungsweisen der Lernenden beteiligen. Das kann u. a. durch die Bereitstellung von realitätsnahen, subjektiv bedeutsamen Lernumgebungen, dem Stellen existenzieller Fragen und der Konfrontation mit radikal Neuem erfolgen. Lehrpersonen haben auch die Aufgabe, die Lernenden in Momenten der Unsicherheit zu begleiten, zu unterstützen und zu motivieren.
- Um Veränderungsprozesse bei den Lernenden anzustoßen, sind außerdem ‚signifikante Andere‘ von Bedeutung. Das sind Personen, die ungewohnte Positionen und Sichtweisen in Bezug auf Selbst- und Weltverhältnisse einnehmen und damit bisher unhinter-

fragte Selbstverständlichkeiten und für ‚wahr‘ erachtete Gewissheiten in Frage stellen. Das bedeutet vor allem auch, dass ‚andere‘ Perspektiven und Verhaltensweisen nachvollzogen und respektiert werden sollen.

- Wesentlich für eine irritationsfreundliche Pädagogik sind darüber hinaus Begegnungen mit der Welt in ihrer vielfältigen Materialität und diversen Sozialität. Das impliziert, dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, ihre vertraute Lernumgebung zu verlassen und für sie unbekannte soziale Erfahrungsräume zu erkunden, damit nicht nur altes wiederholt wird, sondern Denken und Handeln in neuen Pfaden realisierbar wird.
- Das Gelingen einer irritationsfreundlichen Pädagogik hängt wesentlich von der Fähigkeit und Bereitschaft der Lernenden ab, Irritationen und Selbstzweifel zuzulassen sowie eigene Gewissheiten und Überzeugungen radikal in Frage zu stellen. Eine Grundvoraussetzung für das Zustandekommen irritationsbedingter Lern- und Bildungsprozesse ist somit, dass die Lernenden sowohl inhaltlich-methodisch als auch emotional darauf vorbereitet werden, was es bedeutet, die persönliche Komfortzone zu verlassen, Denk- und Handlungsroutinen zu überwinden und sich kritisch-reflexiv mit irritierend Neuem auseinanderzusetzen.
- Damit sich Lernende krisenhaften Situationen öffnen und sich auf Irritationen einlassen können, sind zudem eine fehlerfreundliche Kultur sowie Gelegenheiten zum Experimentieren notwendig. Das bedeutet, dass zeitliche und inhaltliche Handlungsspielräume für die Lernenden eröffnet werden müssen, die bewusst das Ausprobieren von Neuem, das Bestreiten von Irrwegen und das Scheitern zulassen und fördern.

Eine irritationsfreundliche Pädagogik bzw. Gestaltung von Lehr-Lernformaten kann damit eine gute Möglichkeit sein, Lehr-Lern-Prozesse zu fördern. Dabei können ganz unterschiedliche Formate und Methoden zum Einsatz kommen.

3 Service-Learning als irritationsförderliches Lehr-Lern-Format

Ein Format, welches besonders dazu geeignet ist Irritation bzw. Unterbrechung zu fördern, ist das Lehr-Lern-Format Service-Learning. Hierbei werden Fachinhalte des Unterrichts mit gemeinnützigem Engagement der Lernenden verbunden. Im US-amerikanischen Raum weit verbreitet, findet es sich seit geraumer Zeit auch in der europäischen Bildungsdiskussion wieder (vgl. Backhaus-Maul/Roth 2013, 1). Im deutschsprachigen Bereich etablierten sich in Schulen seit den 1990er Jahren Ansätze von Service-Learning in unterschiedlichen Ausformungen (vgl. Sliwka/Frank 2004), die Hochschulen folgten ungefähr ein Jahrzehnt später (vgl. Altenschmidt/Miller/Stark 2009; Bartsch 2009). Zusammenfassend kann Service-Learning als Format umrissen werden, welches Elemente des erfahrungs-, problem- bzw. handlungsorientierten Lernens aufnimmt und diese mit dem Aspekt des gemeinnützigen Engagements verknüpft (vgl. dazu Deeley 2010; Kolb/Kolb 2005; Schlicht/Slepcevic-Zach 2016). Dieser Beitrag bezieht sich auf die Definition von Bringle und Clayton (2012, 105), die Service-Learning als „competency-based, credit-bearing educational experience in which students [...] participate in mutually

identified service activities that benefit the community“ beschreiben. Aus einer wirtschaftspädagogischen Perspektive kann Service-Learning somit als ein Format verstanden werden, welches die Förderung einer wissenschaftlichen und beruflichen Handlungskompetenz bei den Lernenden in bestimmten Bereichen unterstützt (vgl. Slepcevic-Zach 2017).

Das Ziel von Service-Learning besteht darin, dass es den Lernenden gelingt, über die Reflexion der gemachten Erfahrungen zum einen ein elaboriertes Verständnis der Fachinhalte zu erreichen, zum anderen soll eine Sensibilisierung zur Frage der eigenen Position in der Gesellschaft angestoßen werden (vgl. ausführlicher dazu Slepcevic-Zach/Gerholz 2015). Der Lern- und Bildungsprozess wird über die Bearbeitung von Problemstellungen der Zivilgesellschaft, d. h. in der Regel über die Zusammenarbeit mit sozialen Organisationen, (breit gefasst können soziale Organisationen als „spezifische Orte Sozialer Arbeit“ verstanden werden, d. h. „als Organisationen, die soziale Dienstleistungen unterschiedlichster Art für eine Vielzahl von Personengruppen anbieten“ (Anastasiadis 2011, 290)) vorangetrieben. Service-Learning umfasst damit „an instructional (and curricular) learner-centered approach that empowers learners to conduct research, integrate theory and practice, and apply knowledge and skills to develop a viable solution to a defined problem“ (Savery 2015, 7).

Wenn die Idee verfolgt wird, dass Lern- und Bildungsprozesse auch das Ziel haben, die Lernenden zu verantwortlich agierenden Bürger:innen zu entwickeln (vgl. Dewey 1915; Giles 1990), ist Service-Learning damit ein sehr passendes Lehr-Lern-Format. Dies deckt sich u. a. auch mit der Auffassung von Bildung „als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki 1985, 17).

Service-Learning kann für alle Altersstufen umgesetzt werden, beispielsweise könnten Grundschulkindern, welche gerade das Vorlesen üben, einen Vorlesetag in der Bücherei anbieten, bei dem Kleinkinder (aus bildungsfernen Schichten) eingeladen werden. Studierende der Rechtswissenschaften könnten beispielsweise eine Rechtsberatung für sozial benachteiligte Personen anbieten, um ihnen einen niederschweligen Zugang zu ermöglichen. Die konkrete methodische Umsetzung muss sich dabei immer auf die Bedürfnisse der Lernenden beziehen.

3.1 Wirksamkeit von Service-Learning

Die Wirksamkeit von Service-Learning-Formaten ist vor allem durch Studien aus dem englischsprachigen Raum untersucht worden (vgl. als Überblick Gerholz/Slepcevic-Zach 2015a), wobei sich auch für den deutschsprachigen Kontext in den letzten Jahren vermehrt empirische Befunde identifizieren lassen. Die Studien geben Hinweise darauf, dass durch Service-Learning u. a. Problemlösungs- und Führungsfähigkeiten, kreatives Denken sowie Fähigkeiten in der Teamarbeit gefördert werden können (vgl. beispielsweise Reinders/Wittek 2009; Gerholz/Slepcevic-Zach 2015b). Die Einschätzung des eigenen Lern- und Bildungserfolges (in Abhängigkeit vom jeweiligen Inhalt der Veranstaltung) wird jedenfalls positiv beeinflusst (vgl. Reinders/Wittek 2009; Reinders 2010). Positive Effekte finden sich weiters hinsichtlich der Veränderung des Verständnisses von sozialen Herausforderungen, d. h. generell eines zivilgesellschaftlichen Engagements (vgl. Rama et al. 2000; Waddock/Post 2000) und der Erweiterung

von personalen Einsichten bzw. des eigenen Selbstbildes im Sinne der eigenen Persönlichkeit sowie der Stellung der eigenen Person in der Gesellschaft (vgl. Moore/Sandholtz 1999; Astin et al. 2000; Reinders/Wittek 2009). Dass es gelingt, die Engagementbereitschaft bei den Lernenden – als ein Ziel von Service-Learning – zu verbessern, wurde ebenfalls in mehreren Studien nachgewiesen (vgl. Mabry 1998; Rice/Brown 1998; Eyler/Giles 1999; Burns 2011). Generell finden sich aber widersprüchliche Ergebnisse, ob es Unterschiede im Kompetenzaufbau zwischen Service-Learning und Nicht-Service-Learning Lehr-Lern-Formaten gibt (Service-Learning bietet bessere Effekte (vgl. Astin et al. 2000) bzw. es bestehen keine Unterschiede zwischen Service-Learning Gruppen und den jeweiligen Kontrollgruppen (vgl. Boss 1994). Noch nicht vollständig geklärt ist der Zusammenhang der didaktischen Modellierung und der daraus entstehenden Wirkungen dieses Formats (vgl. auch Prentice/Robinson 2010; Yorio/Ye 2012). Einige erste Überlegungen und Ergebnisse zur Frage der Wirkung von didaktischen Designentscheidungen finden sich beispielsweise bei Fernandez und Slepcevic-Zach (2018) sowie Slepcevic-Zach und Fernandez (2021).

3.2 Didaktische Modellierung und Gestaltungselemente von Service-Learning

Durch den Anspruch, den Lern- und Bildungsprozess der Schüler:innen bzw. Studierenden mit Problemstellungen von sozialen Organisationen zu verbinden, ergeben sich besondere Anforderungen an die didaktische Modellierung von Service-Learning-Formaten. Die Elemente *Realität*, *Reflexion* und *Gegenseitigkeit* sind dabei von großer Bedeutung (vgl. Godfrey/Illes/Berry, 315-317), d. h. es muss sich zum einen um eine reale Problemstellung der Gesellschaft handeln, die möglichst unterschiedliche soziale Herausforderungen (z. B. Armut, Arbeitslosigkeit, Wohnungslosigkeit, Sucht) widerspiegelt und zum anderen muss die bei der Bearbeitung der Problemstellung erlebte Handlungswirksamkeit reflektiert werden (vgl. dazu den Ansatz der ‘reflective experience’ nach Dewey 1966). Der Reflexionsprozess soll dabei sowohl die gemachten Erfahrungen mit den Inhalten des Unterrichts verbinden, als auch die Reflexion der eigenen Person anregen. Gegenseitigkeit bedeutet zuletzt, dass es sich um eine partnerschaftliche Lernerfahrung von Lernenden und sozialen Organisationen handelt, in der beide ihr unterschiedlich gelagertes konzeptionelles Wissen einbringen. Bei der didaktischen Modellierung muss darauf geachtet werden, dass der Lern- und Serviceprozess miteinander verknüpft werden (siehe Abbildung 1). Aus einer handlungstheoretischen Fundierung (vgl. Buschfeld 2003; Sloane 2007) sind dabei die Aspekte der Handlungssituation (‘action context’), des Handlungsprozesses (‘action process’) und des Handlungsergebnisses (‘action result’) zu beachten.

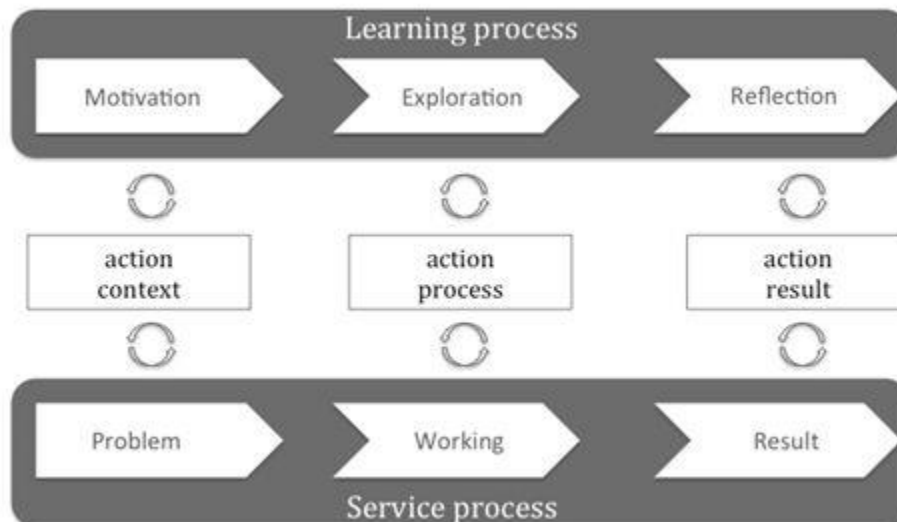


Abbildung 1: Didaktische Modellierung von Service-Learning (Gerholz/Losch 2015, 608)

Für eine wirksame didaktische Umsetzung ist es notwendig, die Verknüpfung mit den jeweiligen Lehrinhalten herzustellen, was den Lernenden erst die Mitwirkung an der Lösung von gesellschaftlichen Problemen und das Erleben ihrer Handlungswirksamkeit ermöglicht (vgl. Slepcevic-Zach 2017).

Bei der Frage nach der konkreten Modellierung eines Service-Learning-Formats muss eine Einschränkung auf eine Lernendengruppe getroffen werden. Die nachfolgenden Gestaltungselemente beziehen sich dabei auf Studierende der Wirtschaftspädagogik. In einer über vier Semester laufenden Design-Based-Research Studie wurden vier zentrale Gestaltungselemente für ein Service-Learning-Format identifiziert, welche die Wirksamkeit dieses Formats beeinflussen. Diese sind das *Handeln unter Unsicherheit*, das *Ausmaß der Steuerung*, das *individuelle Coaching und die Beratung* sowie die *Integration in die Organisation* (vgl. näher dazu Fernandez/Slepcevic-Zach 2018):

- *Handeln unter Unsicherheit:* Projekte im Service-Learning sind ergebnisoffen, d. h. diese können sich im Laufe der Bearbeitungszeit ändern. Dies betrifft sowohl die Ziele der Projekte (oftmals ist am Beginn des Projekts nicht wirklich klar, was eigentlich das Problem und damit das Ziel des Projekts ist) als auch den Umstand, dass sich außerhalb eines Lehr-Lern-Settings Rahmenbedingungen verändern können (z. B. gibt es plötzlich neue Ansprechpartner:innen oder es müssen neue Einflussfaktoren für Projekte mitberücksichtigt werden).
- *Ausmaß der Steuerung:* Durch diese Unsicherheit ist es notwendig bzw. sinnvoll, die Projektsteuerung stärker in die Hände der Organisationen zu legen. Das bedeutet, dass die genaue Problemstellung bewusst nicht im Vorfeld mit den Organisationen abgestimmt wird. Dies bietet den Vorteil, dass den Studierenden damit die Herausforderung geboten wird, das Problem erst zu identifizieren und selbstständig, in Abstimmung mit den Organisationen, eine Lösungsstrategie zu entwickeln.

- *Individuelles Coaching und Beratung:* Das Handeln unter Unsicherheit und die bewusste Verringerung der Steuerung bedeutet aber auf keinen Fall, dass sich die Lehrenden zurückziehen können bzw. sollen. Vielmehr müssen diese die Aufgaben des Coachings und der Beratung übernehmen und versuchen die inhaltliche Steuerung abzugeben. Damit ist eine intensive Einzelbetreuung der Gruppen notwendig.
- *Integration in die Organisation:* Die Lernenden müssen die Personen, mit denen sie das jeweilige Projekt durchführen, kennen lernen. Das bedeutet, dass sie möglichst viel Kontakt mit den jeweiligen Klient:innen, d. h. mit den Personen, für die die jeweilige Organisation zuständig ist, bekommen. Den Studierenden soll dabei auch klar werden, dass sie mit den Organisationen einen ebenbürtigen Diskurs als fachliche Expert:innen führen können und sollten. Die Organisationen werden explizit gebeten, den Studierenden den Kontakt mit ihren Klient:innen zu ermöglichen bzw. werden die Studierenden beauftragt, diesen Kontakt aktiv zu suchen.

Für die Gestaltung der Lehre können diese vier Elemente auf zwei zentrale Punkte zusammengeführt werden (siehe Abbildung 2).

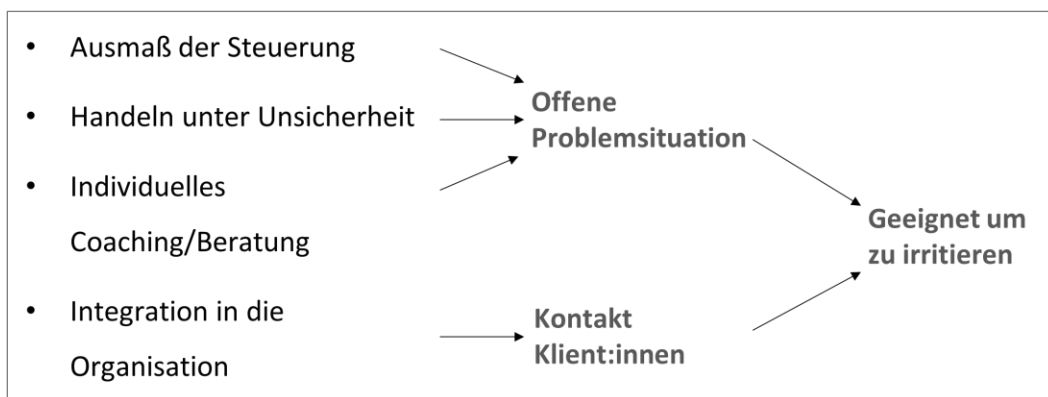


Abbildung 2: Gestaltungselemente Service-Learning

Wie in Abbildung 2 dargestellt, können zwei zentrale Bereiche identifiziert werden, welche Irritation ermöglichen. Zum einen ist es wichtig, dass ein Service-Learning-Prozess die Studierenden vor eine offene Problemsituation mit ihrer eigenen Logik und den damit verbundenen Herausforderungen stellen soll. Die Auseinandersetzung mit dem Finden der Problemstellung und vor allem das Handeln unter Unsicherheit ist dabei ein wesentlicher Aspekt. Dieser wird nicht für die Studierenden im Vorfeld der Lehrveranstaltung geklärt, sondern stellt einen wichtigen Teil des Lern- bzw. Serviceprozesses dar. Zum anderen muss eine Integration der Studierenden in die sozialen Organisationen insbesondere hinsichtlich eines Kontakts mit den Klient:innen dieser Organisationen gelingen. Dies scheint einen wesentlichen Einfluss auf die Wirksamkeit von Service-Learning zu haben, da damit die Projekte nicht für die eigene Note, die Lehrenden, die Universität oder die sozialen Organisationen, sondern für und mit Personen, welche sich in einer sozialen Notlage befinden, bearbeitet werden.

4 Service-Learning als Irritation!

Es stellt sich nun die Frage, welche Anknüpfungspunkte und Verbindungslinien der drei vorgestellten Theorieansätze zur Irritation bzw. Unterbrechung mit dem Lehr-Lern-Format Service-Learning zu finden sind.

Wird einem transformatorischen Bildungsverständnis gefolgt, dann werden Bildungsprozesse als „höherstufige Lernprozesse“ (Koller 2016, 217) aufgefasst, welche zu einer grundlegenden Veränderung des „Welt- und Selbstverhältnisses“ (Koller 2012, 216) bei den Lernenden führen sollen. Genau dies kann eine Motivation für Service-Learning sein, d. h. wenn das Ziel der Intervention darin besteht, die Lernenden zu einer höheren Engagementbereitschaft zu führen (auch wenn dies nicht immer erreicht wird). Allgemeiner wäre der Zugang Irritation als Negation bzw. Infragestellung der „Selbstverständlichkeit oder Normalität einer Routine, einer Erwartung, einer eingespielten Wahrnehmungs-, Denk- oder Handlungsweise“ (Koller 2016, 215) aufzufassen. Auch hier bietet sich Service-Learning an, da die Lernenden bewusst aus ihrer eigenen Normalität gebracht werden, um Sichtweisen und Inhalte zu hinterfragen, mit der Idee, dass eine kritische Haltung der Lernenden gefördert werden kann. Ähnliche Anknüpfungspunkte gibt es bei den Ermöglichungsbedingungen im Kontext des transformatorischen Bildungsverständnisses. Die Bereitschaft Irritationen und Selbstzweifel sowie „radikale Infragestellung“ (Koller 2012, 126) eigener Gewissheiten und Überzeugungen zuzulassen ist bei den Lernenden gerade in der Phase der Reflexion sehr bedeutsam, um auch die „Beziehung zu signifikanten Anderen [...], die durch ihre Fremdheit vertraute Denkweisen und Orientierungsmuster in Frage stellen“ (Koller 2016, 233) diskutieren zu können. Dabei zeigen die im Beitrag diskutierten Gestaltungselemente klar, dass das Verlassen der gewohnten Umgebung, der Aufenthalt in neuen sozialen Räumen und die „Begegnung mit fremden Menschen und deren Kultur“ (Bähr et al. 2019, 21) ein wesentlicher Aspekt für die Wirkung des Lehr-Lern-Formats Service-Learning darstellen bzw. für diese eine notwendige Bedingung sind. Dabei ist vor allem die Handlungssituation (‘action context’), wie in Abbildung 1 gezeigt, bedeutsam.

Wird die Theorie des Erfahrungslernens nach Combe und Gebhard als Hintergrundfolie angelegt, zeigen sich ebenfalls große Überschneidungsbereiche. Lernprozesse sollen dabei als persönlichkeitswirksam aufgefasst werden und einen Wandel des Verhältnisses der Lernenden zu der erfahrenden Welt mit sich bringen. Dabei ist es notwendig, sich irritierenden Situationen zu stellen und die eigene Komfortzone zu überschreiten. Gerade das Gestaltungselement des Kontaktes mit den Klient:innen kann dafür verwendet werden. Ebenso verlangt die Theorie des Erfahrungslernens eine reflexive Auseinandersetzung mit diesen neuen, irritierenden Situationen, ein Element, welches in der didaktischen Modellierung von Service-Learning-Formaten zentral ist. Im Erfahrungslernen wird weiters die Fehlerfreundlichkeit in der Lehre bzw. die Möglichkeit zum Experimentieren hervorgehoben. Diese Aspekte können und müssen ebenfalls in der Gestaltung eines Service-Learning-Formates integriert werden. Die Projektmethode als geeignetes Lehr-Lern-Setting bietet sich natürlich ebenfalls für ein Service-Learning-Format an.

In der ‘Pedagogy of Interruption’ nach Biesta werden Unterbrechungen als krisenhafte Situationen, in der die eigenen Denkgewohnheiten und Seinsweisen hinterfragt werden (Biesta 2006, 148), aufgefasst. Dies findet ebenfalls Anschluss zu den angesprochenen offenen Problemsituationen sowie dem Kontakt mit den Klient:innen. Vor allem die von Biesta (2010, 90) angesprochene Begegnung mit „otherness and difference“ ist dafür geeignet. Auch hier ist wieder das Element der Reflexion von großer Bedeutung, um die geforderten „reality check[s]“ (Biesta 2020, 98) zu ermöglichen bzw. didaktisch einordnen zu können.

Aufgrund der soeben aufgezeigten Verbindungslinien zwischen den didaktischen Gestaltungselementen von Service-Learning und den Grundprinzipien einer irritationsfreundlichen Pädagogik, wird deutlich, dass sich dieses Lehr-Lern-Format besonders gut zur Förderung und Herstellung von Irritationen eignet. Irritation kann sich dabei u.a. auf die Lernenden, die Lernorte oder auf die Begegnungen mit fremden Lebenswelten beziehen. Je nach didaktischer Modellierung und den beteiligten Personen kann die Irritation von diesen unterschiedlich stark empfunden werden bzw. wirken. Mit Blick auf die geforderte handlungstheoretische Fundierung von Service-Learning (vgl. Buschfeld 2003, Sloane 2007), ergibt sich gleichzeitig die Notwendigkeit, Irritationen und Unterbrechungen in der didaktischen Modellierung eines Service-Learning-Formates zu berücksichtigen, damit die Gestaltung einer herausfordernden Handlungssituation (‘action context’), eines ungewohnten Handlungsprozesses (‘action process’) und eines nicht immer klar abschätzbaren Handlungsergebnisses (‘action result’) realisierbar ist.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Die Diskussion, ob Irritationen für das Gelingen eines Service-Learning-Formates eine hinreichende oder notwendige Bedingung darstellen, muss noch intensiver geführt werden. Bruce (2013) hat schon vor einiger Zeit auf diese Notwendigkeit hingewiesen. Unabhängig davon zeigt sich, dass Irritationen eine wirkmächtige didaktische Gestaltungsvariante darstellen und für alle Lehr-Lern-Prozesse damit als Möglichkeit in Betracht gezogen werden sollten.

Dabei sind viele didaktische Fragen zu berücksichtigen. Irritationen und Unterbrechungen eignen sich nicht immer für alle Lernenden, Inhalte sowie Zeitpunkte (vgl. z. B. auch das Konzept der produktiven Irritation nach Nührenbörger und Schwarzkopf (2013; 2016)) und sollten daher gezielt eingesetzt werden. Eine permanente Irritation ist de facto eine neue Realität und damit keine Irritation mehr. Ob und wie stark Irritationen in den Lernprozess mit einfließen sollen oder können, ist dabei situationsabhängig. Zu viel an Irritation kann den Lernprozess sogar negativ beeinflussen und es kann auch die Situation eintreten, dass sich Lernende gar nicht irritieren lassen bzw. die gewählte Irritation nicht alle Lernenden (gleich) erreicht. Eine zentrale Bedingung bei der Frage, welche Irritationen eingesetzt werden, sind die Lernenden. Irritationen, die nicht auf die einzelnen Personen abgestimmt werden, können entweder gar nicht wirken oder (schlimmer noch) Prozesse auslösen, die nicht intendiert sind. Beispielsweise könnten die Lernenden durch ständige Irritationen ihre Motivation im Lern- und Bildungsprozess ver-

lieren. Wenn Irritationen als Teil eines Lehr-Lern-Formats eingesetzt werden, ist daher eine gute Begleitung durch die Lehrenden zwingend notwendig.

Sinnvoll und bewusst eingesetzt, können Irritationen und Unterbrechungen den Lern- und Bildungsprozess der Lernenden positiv beeinflussen bzw. stellen laut den skizzierten bildungstheoretischen Ansätzen eine elementare Voraussetzung für das Gelingen von Lern- und Bildungsprozessen dar (vgl. Biesta 2006; 2010; Combe/Gebhard 2009; 2012; Koller 2012; 2016). Auch das Beispiel Service-Learning veranschaulicht, dass Irritationen einen zentralen Aspekt bei der didaktischen Modellierung von Lehr-Lern-Szenarien ausmachen. Zur Umsetzung einer irritationsfreundlichen Pädagogik müssen vor allem Lehrende den Mut aufbringen, Irritationen in ihre eigene Lehre zu integrieren. Auch wenn dadurch Situationen der Unsicherheit und Möglichkeiten des *Scheiterns* entstehen, können damit sehr wirkmächtige Lern- und Bildungsräume eröffnet werden. Diese zu nutzen bleibt dann die Aufgabe von Lehrenden und Lernenden.

Literatur

Altenschmidt, K./Miller, J./Stark, W. (2009): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service-Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim.

Anastasiadis, M. (2011): Soziale Organisationen als Partizipationsräume. In: Anastadiasis, M./Heimgartner, A./Kittl-Satran, H./Wrentschur, M. (Hrsg.): Sozialpädagogisches Wirken. Wien, 288-302.

Astin, A. W./Vogelgesang, L. J./Ikeda, E. K./Yee, J. A. (2000): How service-learning affects students. Los Angeles.

Backhaus-Maul, H./Roth, C. (2013): Service-Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens. Wiesbaden.

Bähr, I./Gebhard, U./Krieger, C./Lübke, B./Pfeiffer, M./Regenbrecht, T./Sabisch, A./Sting, W. (2019): Irritation im Fachunterricht. Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Bähr, I./Gebhard, U./Krieger, C./Lübke, B./Pfeiffer, M./Regenbrecht, T./Sabisch, A./Sting, W. (Hrsg.): Irritation als Chance: Bildung fachdidaktisch Denken. Wiesbaden, 3-39.

Bartsch, G. (2009): Do it! Experiences with service-learning in Germany. In: Moore, M./Lan, C. (Hrsg.): Service-Learning in higher education. Paradigms & challenges. Indianapolis, 329-336.

Benner, D. (2005): Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, Beiheft 49, 7-21.

Biesta, G. (2006): Beyond learning: Democratic education for a human future. London/New York.

Biesta, G. (2010): Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. London/New York.

- Biesta, G. (2020): Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. In: *Educational Theory*, 70, H. 1, 89-104.
- Biesta, G. (2022): *World-centred education: A view for the present*. London/New York.
- Boss, J. (1994): The effect of community service work on the moral development of college ethics students. In: *Journal of Moral Education*, 23, 183-198.
- Bingle, R. G./Clayton, P. H. (2012): Civic education through service-learning: What, how, and why? In: McIlrath, L./Lyons, A./Munck, R. (Hrsg.): *Higher education and civic engagement. Comparative perspectives*. New York, 101-123.
- Bruce, J. (2013): Service learning as a pedagogy of interruption. In: *International Journal of Development*, 5, H. 1, 33-47.
- Burns, D. J. (2011): Motivations to volunteer and benefits from service learning. An exploration of marketing students. In: *Journal for Advancement of Marketing Education*, 18, 10-23.
- Buschfeld, D. (2003): Draußen vom Lernfeld komm´ ich her? Ein Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 4. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf (01.06.2022).
- Combe, A./Gebhard, U. (2009): Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 549-571.
- Combe, A./Gebhard, U. (2012): Fragen und Verstehen im Unterricht. „Entselbstverständlichung“ und Irritation als Voraussetzungen verstehenden Lernens. In: *Hamburg macht Schule*, 24, H. 4, 30-31.
- Deeley, S. J. (2010): Service-learning: Thinking outside the box. In: *Active Learning in Higher Education*, 11, H. 1, 43-53.
- Dewey, J. (1915): *The school and society*. Chicago.
- Dewey, J. (1966): *Democracy and education*. New York.
- Eyler, J. S./Giles, D. E. Jr. (1999): *Where´s the learning in service learning?* San Francisco.
- Fernandez, K./Slepcevic-Zach, P. (2018): Didaktische Modellierung einer Service-Learning-Lehrveranstaltung – Ergebnisse eines Design-Based-Research-Ansatzes. In: *Unterrichtswissenschaft*, 46, 165-184.
- Gerholz, K.-H./Losch (2015): Can service learning foster a social responsibility among students? In: O´Riodan, L./Heinemann, S./Zmuda, P. (Hrsg.): *New Perspectives on Corporate Social Responsibility: Locating the Missing Link*. Wiesbaden, 602-622.
- Gerholz, K.-H./Slepcevic-Zach, P. (2015a): Service-Learning in business education: What perceptions and expectations do undergraduate and graduate students have of service-learning courses? In: *International Journal for Business Education*, 155, 47-59.

Gerholz, K.-H./Slepcevic-Zach, P. (2015b): Social Entrepreneurship Education durch Service-Learning – eine Untersuchung auf Basis zweier Pilotstudien in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 10, H. 3, 91-111.

Giles, D. E. (1990): Dewey's theory of experience: Implications for service-learning. In: Kendall, J. C. (Hrsg.): Combining service and learning: A Resource Book for Community and Public Service, Vol. 1. Michigan, 257-260.

Godfrey, P. C./Illes, L. M./Berry, G. R. (2005): Creating breath in business education through service-learning. In: Academy of Management Learning & Education, 4, H. 3, 309-323.

Gruschka, A. (2019): Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In: Bähr, I./Gebhard, U./Krieger, C./Lübke, B./Pfeiffer, M./Regenbrecht, T./Sabisch, A./Sting, W. (Hrsg.): Irritation als Chance: Bildung fachdidaktisch Denken. Wiesbaden, 159-173.

Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.

Kolb, A. Y./Kolb, D. A. (2005): Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential in higher education. In: Academy of Management Learning & Education, 4, H. 2, 193-212.

Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.

Koller, H.-C. (2016): Über die Notwendigkeit von Irritationen für den Bildungsprozess. Grundzüge einer transformatorischen Bildungstheorie. In: Lischewski, A. (Hrsg.): Negativität als Bildungsimpuls? Über die pädagogische Bedeutung von Krisen, Konflikten und Katastrophen. Paderborn, 215-235.

Koller, H.-C. (2017): Literarische Texte als Quelle problematisierender Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft. In: Thompson, C./Schenk, S. (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn, 17-31.

Kounin, J. S. (2006): Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Reprint der dt. Ausgabe 1976. Münster.

Mabry, J. B. (1998): Pedagogical variations in service-learning and student outcomes: How time, contact, and reflection matter. In: Michigan Journal of Community Service-Learning, 5, 32-47.

Moore, K. P./Sandholtz, J. H. (1999): Designing successful service-learning projects for urban schools. In: Urban Education, 34, 480-498.

Nührenbörger, M./Schwarzkopf, R. (2013): Gleichungen zwischen „Ausrechnen“ und „Umrechnen“. In: Greffrath, G./Käpnick, F./Stein, M. (Hrsg.): Beiträge zum Mathematikunterricht. Münster, 716-719.

Nührenbörger, M./Schwarzkopf, R. (2016): Processes of mathematical reasoning of equations in primary mathematics lessons. In: Vondrová, N. (Hrsg.): Proceedings of the 9th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 9). Prague, 316-323.

Ostendorf, A./Thoma, M. (2022): Demands and design principles of a “heterodox” didactics for promoting critical thinking in higher education. In: Higher Education, 84, 33-50.

Prentice, M./Robinson, G. (2010): Improving student learning outcomes with service-learning. In: American Association of Community Colleges. Online: http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/slorb_jan2010.pdf (01.06.2022).

Rama, D. V./Ravenscroft, S. P./Wolcott, S. K./Zlotkowski, E. (2000): Service-learning outcomes: Guidelines for educators and researchers. In: Issues in Accounting Education, 15, 657-694.

Reinders, H. (2010): Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56, H. 4, 531-547.

Reinders, H./Wittek, R. (2009): Persönlichkeitsentwicklung durch Service-Learning an Universitäten. In: Altenschmidt, K./Miller, J./Stark, W. (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Weinheim/Basel, 128-143.

Reinmann, G./Lübcke, E./Heudorfer, A. (2019): Einleitung FideS. In: Reinmann, G./Lübcke, E. (Hrsg.): Forschendes Lernen in der Studieneingangsphase. Wiesbaden, 1-10.

Rice, K. L./Brown, J. R. (1998): Transforming educational curriculum and service learning. In: Journal of Experiential Education, 21, H. 3, 140-146.

Savery, J. R. (2015): Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. In: Walker, A./Leary, H./Hmelo-Silver, C. E./Ertmer, P. A. (Hrsg.): Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows. West Lafayette, 5-15.

Schäffter, O. (1997): Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. Zum Begriff des Lernanlasses. In: Krüger, H.-H./Olbertz, J.-H. (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Wiesbaden, 691-708.

Schlicht, J./Slepcevic-Zach, P. (2016): Research-Based Learning und Service-Learning als Varianten problembasierten Lernens. In: ZFHE, 11, H. 3, 85–105.

Seidel, T. (2009): Klassenführung. In Wild, E./Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin/Heidelberg, 134-148.

Serres, M. (2000): The troubadour of knowledge. Michigan.

Slepcevic-Zach, P./Gerholz, K.-H. (2015): Service-Learning – Entstehung, Wirksamkeit und konkrete Umsetzung. In: Augustin, E./Hohenwarter, M./Salmhofer, G./Scheer, L. (Hrsg.): Theorie, die ankommt. Grazer Beiträge zur Hochschullehre, Band 6. Graz, 61-76.

Slepcevic-Zach, Peter (2017): Service-Learning in der wissenschaftlichen Berufsvorbildung von Wirtschaftspädagog/inn/en: Ergebnisse einer Mixed-Method-Studie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 113, H. 2, 303-324.

Slepcevic-Zach, Peter/Fernandez, Karina (2021): Effectiveness of service-learning. In: ZFHE, 16, H. 1, 77-96.

Sliwka, A./Frank, S. (2004): Service-Learning. Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Weinheim.

Sloane, P. F. E. (2007): Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn.

Waddock, S./Post, J. (2000): Transforming management education: The role of service-learning. In: Godfrey, P. C./Grasso, E. T. (Hrsg.): Working for the common good: Concepts and models for service learning in management. Washington D.C., 43-54.

Yorio, P. L./Ye, F. (2012): A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. In: Academy of Management Learning & Education, 11, H. 1, 9-27.

Zitieren dieses Beitrags

Hautz, H./Slepcevic-Zach, P. (2022): Irritationen als Anstoß für Lern- und Bildungsprozesse – Das Beispiel Service-Learning. In: *bwp@ Spezial AT-4: Beiträge zum 15. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-Kongress*, 1-20. Online:

https://www.bwpat.de/wipaed-at4/hautz_slepcevic-zach_wipaed-at_2022.pdf (09.09.2022).

Die Autoren



Mag. HANNES HAUTZ, MSc, PhD

Karl-Franzens-Universität Graz/Institut für Wirtschaftspädagogik

Universitätsstraße 15/G1, 8010 Graz

hannes.hautz@uni-graz.at

<https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at/de/>



Assoz. Prof. Mag. Dr. PETER SLEPCEVIC-ZACH

Karl-Franzens-Universität Graz/Institut für Wirtschaftspädagogik

Universitätsstraße 15/G1, 8010 Graz

peter.slepcevic@uni-graz.at

<https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at/de/>