

Sliwka, Anne

Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde

Berlin : BLK 2004, 36 S. - (Beiträge zur Demokratiepädagogik)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Sliwka, Anne: Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Berlin : BLK 2004, 36 S. - (Beiträge zur Demokratiepädagogik) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-2585

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Beiträge zur Demokratiepädagogik Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“

Herausgegeben von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser

Service Learning:

Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde

Anne Sliwka

Berlin, September 2004



gefördert von:



Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde

Anne Sliwka

1. Service Learning – was ist das?

Beispiele

- Schüler einer 9. Klasse einer Viernheimer Gesamtschule bauen ein Mentorenprogramm für Migrantenkinder auf.
- Bamberger Gymnasiasten entwickeln eine Marketing-Strategie für die Produkte einer Behindertenwerkstätte der Lebenshilfe.
- Realschüler der Eugen-Bachmann-Schule aus Waldmichelbach im Odenwald konzipieren ein Bewerbungstraining und eine Hausaufgabenhilfe für ihre jüngeren Mitschüler.
- Schüler eines Göttinger Kunstleistungskurses gestalten einen alten Pavillon im botanischen Garten auf der Grundlage eigener Entwürfe zum Café um.
- Eine Klasse des Foucault-Gymnasiums in Hoyerswerda untersucht den Algenbefall im See des Stadtzoos und macht der Stadt konkrete Vorschläge zur Lösung dieses ökologischen Problems.
- Eine andere Klasse dreht einen Kurzfilm, den der örtliche Mosambique-Verein nutzt, um über seine Arbeit zu informieren und Spenden zu sammeln.
- Mittelstufenschüler aus Franken erforschen mit Hilfe von Interviews die Biografien alter Menschen in ihrer Stadt und machen daraus ein Buch.
- Schüler des Borwin-Gymnasiums in Rostock konzipieren eine stadtgeschichtliche Ausstellung, die beim Jubiläumfest ihres Stadtviertels gezeigt wird.

Dienst am Gemeinwohl
gleich Unterricht

Schüler leisten mit diesen Projekten einen Dienst am Gemeinwohl (engl. »service«), erarbeiten dabei aber gleichzeitig Lerninhalte, wenden diese an und erlangen so verschiedene Kompetenzen (engl. »learning«).

In Service-Learning-Projekten wird schulisches Lernen grundlegend anders als im »normalen« Unterricht organisiert. Die Projekte sind nicht eine extracurriculare Aktivität, sondern der »Schulunterricht« selbst. In den Projekten lernen Schüler durch ihre aktive Teilnahme bei der Bewältigung tatsächlich vorhandener Aufgaben.

Dabei entwickeln sie fachliche, methodische und soziale Kompetenzen. Sie erhalten die Möglichkeit, in der Schule erlerntes Wissen in authentischen Problemkontexten anzuwenden. Durch die Kommunikation und Zusammenarbeit mit ganz unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen in der Gemeinde entstehen soziale Bindungen.

Die Grundidee des Service Learning stammt aus Nordamerika. Service Learning wird dort verstanden als eine Methode, mit deren Hilfe junge Menschen lernen und sich entwickeln durch die aktive Arbeit in bewusst geplanten Projekten in und für ihre Gemeinde.

Definition

Diese Projekte:

- reagieren auf tatsächlich vorhandene Probleme oder Herausforderungen in der Gemeinde,

- werden in enger Zusammenarbeit zwischen der Schule und ihren Partnern in der Gemeinde koordiniert und durchgeführt,
- sind an zentraler Stelle in das Schulcurriculum integriert,
- bieten strukturierte Möglichkeiten der Reflexion und
- lassen Schüler in der Schule erlerntes Wissen und Kompetenzen in authentischen Problemkontexten anwenden.

Diese Definition macht deutlich, dass es sich beim Service Learning nicht um eine extracurriculare Aktivität »am Rande« der Kernaufgaben von Schule handelt, sondern vielmehr um eine Methode im Zentrum des pädagogischen Schulprogramms, die darauf abzielt, bestimmte schulische Lernprozesse grundlegend anders zu organisieren.

2. Service Learning, »community service« und Soziales Lernen – Begrifflichkeiten und Konzepte

Service Learning, »community service«, Soziales Lernen – oft herrscht Verwirrung über diese Begriffe. Sie werden in unterschiedlichen Zusammenhängen gebraucht und bezeichnen unterschiedliche Ansätze. Im anglo-amerikanischen Raum sind die Begriffe »community service« und Service Learning deutlich voneinander abgegrenzt.

»Community service« ...

»Community service« bezeichnet eine ehrenamtliche Tätigkeit oder einen freiwilligen Dienst in der Gemeinde, der nicht zwingend von der Institution Schule initiiert oder an diese angebunden sein muss. Beispiele sind die Pfadfindergruppe, die spontan eine Aktion zur Fluthilfe in Sachsen organisiert oder die Mädchen der Gruppe »Mädchen machen mehr« aus Marktmeiningen in Bayern, die regelmäßig Zeit mit Senioren ihrer Stadt verbringen, ihnen vorlesen, für sie einkaufen und musizieren.

... versus Service Learning

Service Learning bezeichnet dagegen einen – meist in Projektform organisierten – Dienst in und für die Gemeinde, der gezielt mit Lerninhalten und Lernprozessen in der Schule (oder auch Hochschule) verknüpft ist. Die Projektarbeit und damit das Arbeiten im Team sowie die Verknüpfung mit dem Lehrplan sind hier besondere Qualitäten.

Soziales Lernen ist ein Begriff, der im deutschen Sprachraum meist für solche Projekte und Initiativen gebraucht wird, die soziale Kompetenzen der Schüler fördern und herausbilden wollen. Ansatzpunkt ist oft der »soziale Sektor«, also soziale Einrichtungen der Stadt oder Gemeinde, in denen die Schüler dann eine ehrenamtliche Tätigkeit ausüben.

Querschnittsaufgabe

Der Ansatz des Service Learning versteht demgegenüber soziales Lernen als eine Querschnittsaufgabe, die nicht nur im sozialen Sektor »erlernt« werden kann, sondern auch im kulturellen, ökologischen oder einem anderen Bereich. Dadurch, dass Schüler einen Dienst am Gemeinwohl leisten, auf konkrete Bedürfnisse ihrer Gemeinde reagieren und in Projektarbeit im Team zusammenarbeiten, lernen sie, Verantwortung zu übernehmen. So können sie vielfältige soziale und kognitive Fähigkeiten entwickeln.

In der folgenden Tabelle werden die Unterschiede nochmals an konkreten Beispielen deutlich gemacht:

	individuelle Übernahme von Verantwortung	Verantwortungsprojekt im Team
ehrenamtliche Tätigkeit außerhalb von Schule und Hochschule	einzelne ehrenamtliche Tätigkeit, z. B.: Engagement einer einzelnen Bürgerin in der Betreuung schwerkranker Patienten ohne Angehörige in einem Pflegeheim	ehrenamtliches Teamprojekt, z. B.: die freiwillige Jugendfeuerwehr einer Gemeinde baut einen Kinderspielplatz
Tätigkeit mit curriculärer Anbindung in Schule oder Hochschule	individuelles, von der Schule oder Hochschule gefördertes Engagement mit Unterrichtsbindung, z. B.: Schüler der Riesengebirgsoberschule in Berlin arbeiten wöchentlich in über 50 Stadtteilprojekten – etwa Stadtteilbibliothek, Kinderkrippe oder Altenpflege – und reflektieren ihre Erfahrungen im Unterricht	teamorientiertes Schulprojekt in der Gemeinde mit Unterrichtsbindung, z. B.: Schüler eines Gymnasiums gestalten eine Naturwissenschaftsausstellung zum Anfassen mit vielen Experimenten und gehen damit »auf Tournee« in verschiedene Grundschulen

Wichtige Komponenten des Service Learning, wie es im engeren Sinn verstanden wird, sind das Projektlernen und die damit verbundene Teamarbeit.

Dabei können Schüler erleben, dass Selbstorganisation notwendig ist, wenn man gemeinsam Ziele erreichen will, und dass Führung auch von mehr als einer Person ausgeübt werden kann, wenn alle sich auf gemeinsame Arbeitsziele verständigen und sich in die gleiche Richtung bewegen. Sie können außerdem die Erfahrung machen, dass Teamarbeit eine Kunst ist, die man lernen kann, dass Projekte an schlechter Teamarbeit scheitern können und dass gute Teamarbeit für eine Gruppe von Menschen zu ungeahnten Erfolgserlebnisse führen kann.

Schüler lernen dabei die Chancen und Probleme von Kooperation und Interdependenz kennen, erleben Synergieeffekte (»Zusammen erreichen wir mehr, als wir das als Summe von Einzelkämpfern je könnten«), gehen Verantwortung auch füreinander ein und legen über ihre Arbeit Rechenschaft ab.

Besonders wirkungsvoll ist ein Service-Learning-Projekt dann, wenn der Dienst am Gemeinwohl für die Erreichung der fachlichen Lernziele genutzt werden kann und umgekehrt die fachlichen Inhalte direkt einer »sozialen Nutzung« zugeführt werden. So kann sich Schülern die soziale Bedeutung erlernten Fachwissens am eigenen Handeln erschließen.

3. Ablauf eines Service-Learning-Projekts

Recherche	<p>Service-Learning-Projekte beginnen mit einer Phase der Recherche in der eigenen Gemeinde. Schüler und Lehrer erforschen ihr Umfeld und identifizieren die wichtigsten Herausforderungen und Probleme.</p> <p>Die Recherche-Phase hat einen wichtigen Stellenwert im Projekt. Hier lernen Schüler, ihr Umfeld wahrzunehmen, sich in andere Menschen einzufühlen und auf deren Bedürfnisse einzugehen. Für die Phase der Recherche haben Praktiker in den USA eine Reihe von methodischen Arbeitsbausteinen, wie zum Beispiel die Forschungsmethodik »Schüler als Gemeindedetektive« von Harry Silcox entwickelt (vgl. Sliwka & Frank 2003).</p>
Idee	<p>In einer zweiten Phase entwickeln die Schüler in Teams Ideen zur Lösung eines dieser Probleme. Dabei arbeiten sie eng mit Partnern in der Gemeinde – staatlichen und zivilgesellschaftlichen Organisationen – zusammen.</p>
Planung	<p>In der Planung ihres Arbeitsprozesses wenden Schüler und Lehrer professionelle Instrumente des Projektmanagements an. Im Unterricht erlernen sie Wissen und Kompetenzen, die zur Umsetzung des Projekts notwendig sind, und wenden dieses Wissen im konkreten Kontext an. Fachliche Inhalte werden so direkt in einem authentischen Problemkontext eingesetzt, »ausprobiert« und auf ihre Anwendbarkeit überprüft. Den Schülern erschließt sich der »soziale Sinn« erlernten Fachwissens.</p>
Reflexion	<p>In regelmäßigen Abständen reflektieren die Schüler im Unterricht systematisch ihre Erfahrungen und ihren Lernprozess. Die Erfahrung außerhalb der Schule wird also in die Schule zurückgebunden.</p> <p>Was ist getan worden, und was wurde erreicht? Wie haben die Schüler dies erlebt, und wie interpretieren sie ihre Erfahrungen? Was haben sie über sich selbst, die anderen, die Inhalte gelernt? Haben sie erreicht, was sie erreichen wollten? Wenn nein, warum? Wo könnten sie die neu erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sonst noch anwenden? Was sollten sie als Nächstes tun? Reflexionen dieser Art machen Schülern ihren Lernprozess bewusst und lassen sie eigene Fähigkeiten, Stärken und Schwächen erkennen.</p>
Feedback	<p>Unterstützt wird dieser Prozess durch formatives Feedback, das sie von ihren Mitschülern, Lehrern, den externen Partnerorganisationen und den Menschen, für die sie arbeiten, erhalten. So können sie ihr Selbstbild konkretisieren, lernen sich selbst einzuschätzen und erlangen dadurch Handlungsfähigkeit.</p> <p>Bedürfnisse anderer Menschen wahrnehmen zu können, mit dem erlernten Wissen und den eigenen Fähigkeiten darauf eingehen zu können, im Team für andere Menschen zu arbeiten und durch die Kenntnis eigener Stärken und Schwächen Handlungsfähigkeit zu erlangen – das sind wichtige Aspekte der Fähigkeit, unsere Gesellschaft verantwortungsbewusst mitzugestalten.</p>

4. Geschichte und theoretischer Hintergrund des Service Learning

4.1 Service Learning als Erbe der progressiven Pädagogik

Service Learning ist ein Teilbereich des in Nordamerika traditionell gut entwickelten Feldes der »experiential education«, also des »Lernens durch Erfahrungen«.

Service Learning orientiert sich an der didaktischen Form des Projekts. Ausgehend vom reformpädagogisch ausgerichteten Progressivist Movement zu Beginn des 20. Jahrhunderts (John Dewey, William Kilpatrick u. a.) hat sich an vielen nordamerikanischen Schulen schrittweise eine Kultur der Kooperation zwischen Schule und Gemeinde (»community«) entwickelt.

Die Verknüpfung von Service, also dem Dienst am und für das Allgemeinwohl, und Lernen in Projekten mit einem realen Nutzen für die Gemeinde liegt heute für viele Amerikaner im Herzen einer »civic education«, einer Erziehung zu Demokratie und bürgerschaftlichem Engagement.

Die Grundidee dabei ist weniger die soziale Wohlfahrt als vielmehr Reziprozität in Dingen des Gemeinwohls, also die Idee, dass Bürger in einem freien Staat auf die wechselseitige Übernahme von Verantwortung angewiesen und dass demokratische Rechte ohne entsprechende Pflichten nicht tragfähig sind.

John Dewey

Die Idee der »community« als Gemeinschaft derjenigen, die ihren unmittelbaren Lebensraum miteinander teilen und über das Medium der Sprache gemeinsam regeln und gestalten, ist eine angelsächsische. John Dewey wies schon in »Demokratie und Erziehung« (1916: 4f.) daraufhin, dass das englische »community« semantisch mit dem Wort »communication« zusammenhängt.

Die »community« ist nach dieser Definition die Gemeinschaft derjenigen, die miteinander in Kommunikation stehen und dabei Gemeinsames erzeugen. Nicht die geteilte ethnische oder kulturelle Herkunft, auch nicht eine gemeinsame Geschichte oder ein Dialekt erzeugen nach dieser Auffassung Gemeinschaft, sondern vielmehr das planende Miteinander-Sprechen über die gemeinsame Lebenswelt.

»Community«
vs. Gemeinde

Diese Analyse macht den Mehrwert des englischen »community« gegenüber dem deutschen Begriff der Gemeinde deutlich. Das normative Konzept der »community« ist inklusiv und mit einem klaren Auftrag verknüpft: Zur »community« kann jeder, unabhängig von ethnischer und kultureller Herkunft, Alter oder Geschlecht gehören; Voraussetzung ist, dass er sich an der Gemeinschaft der Bürger beteiligt, die über gemeinsame Dinge planend miteinander sprechen. In der Kultur des Pragmatismus ist das gemeinsame Sprechen die notwendige Vorstufe zum kollektiven Handeln.

Die Qualität einer Demokratie hängt demnach unmittelbar mit der Qualität der sozialen Beziehungen in ihr zusammen. Demokratie bedeutet also, Probleme im eigenen Umfeld mit anderen Bürgern gemeinsam lösen zu können. Für die Verfechter des Service Learning setzt ein freiheitlicher Lebensentwurf immer bereits – im Sinne von Deweys Konzeption einer »kreativen Demokratie« – die Kenntnis von sozialer Interdependenz voraus.

Eine Reihe von Studien (z. B. Boyle-Baise, 2001; Eyer & Giles, 1999; Myers-Lipton, 1996; Green & Diehm, 1995; Ostrow, 1995) hat inzwischen nachgewiesen, dass Service Learning zu einem Abbau von Vorurteilen und zu einer positiven Wahrnehmung zwischen sozialen oder ethnischen Gruppen führt, die ansonsten nicht zusammenarbeiten oder miteinander kommunizieren. Das gemeinsame Ziel und der gemeinsame Arbeitsprozess lässt aus Fremden Partner werden. Es findet »bridging«, also Kommunikation und Kooperation zwischen unterschiedlichen sozialen, ethnischen und religiösen Gruppen statt, wie es Putnam (2000) als zentrale Form der Entwicklung sozialen Kapitals beschrieben hat.

Die Bedeutung von persönlicher Verantwortung im Rahmen der Mitgliedschaft in einer Gemeinschaft ist nicht als abstrakter Lehrstoff zu vermitteln, sondern bedarf des eigenen Handelns und der reflektierten Erfahrung. Service Learning fördert nicht nur das Verständnis sozialer Interdependenz, sondern trägt auch zur Schaffung gesellschaftlicher Vernetzung und damit zur Stabilisierung des sozialen Zusammenhalts und der Solidarität bei.

4.2 Verbreitung und Verankerung des Service Learning im amerikanischen Bildungswesen

Bereits während der ersten beiden Drittel des 20. Jahrhunderts finden sich in der US-amerikanischen Pädagogik einzelne Initiativen zur Entwicklung des Service-Gedankens im Schulkontext. Erst seit Mitte der 80er Jahre ist jedoch eine systematische Vernetzung all dieser Einzelinitiativen zugunsten einer Bewegung für Service Learning zu beobachten.

Seit den 80er Jahren:
Reformbewegung

Zwischen 1984 und 1990 wurden in den USA eine Reihe von Assoziationen und Netzwerken (z. B. Campus Compact und Youth Service America) gegründet, die aus der Idee des Service Learning eine Reformbewegung werden ließen. Bis zu den späten 80er Jahren haben Gouverneure aus zwanzig amerikanischen Bundesstaaten Initiativen für schulisches Service Learning ins Leben gerufen. In den frühen 90er Jahren trugen eine Reihe von Gesetzen dazu bei, dass sich eine feste Infrastruktur des Service Learning entwickeln konnte.

Ein wichtiger Anstoß für den Erfolg des Service Learning waren eine Reihe von Gesetzen, die seit Beginn der 90er Jahre verabschiedet wurden. Auf ihrer Basis wurden öffentliche Mittel für die Entwicklung von Service-Programmen verfügbar gemacht. Bestehende Programme, meist solche des Bundes, konnten mit diesen Geldern weiterentwickelt werden. Hinzu kam es auf regionaler und kommunaler Ebene zur Gründung neuer Service-Initiativen, um die Menschen vor Ort in soziale, karitative, ökologische oder Bildungsprogramme einzubinden.

Heute: Service Learning
in allen Bundesstaaten

Der 1990 verabschiedete National and Community Service Act bildete die Grundlage für die Entwicklung von Förderprogrammen und Trainingsangeboten in den Bundesstaaten und Kommunen der USA. In den späten 90er Jahren entstanden in fast allen Bundesstaaten der USA Kommissionen zur Umsetzung der Programme in Schulen und Hochschulen. Inzwischen gibt es in allen 50 Bundesstaaten Programme zum Service Learning.

Die neue Gesetzgebung hatte auch weitreichende Folgen für die Schulen. Aufgrund eines neu gegründeten Programms, ServeAmerica, konnten nun auch Service-Projekte an Schulen und Hochschulen gefördert werden. Die Zielgruppe dieser Programme, die aufgrund ihrer Integration in den Lehrplan Service Learning genannt werden, sind Schüler und Studenten.

1993 gab es unter Präsident Bill Clinton eine weitere Aufwertung des »community service« und des Service Learning durch den National and Community Service Trust Act. Dieses Gesetz ermöglichte die Ausweitung bestehender und die Gründung neuer Programme an und außerhalb von Schulen. Zudem war dieses Gesetz auch deswegen sehr bedeutsam, weil es Service Learning genauer definierte und so Programme an Schulen und Hochschulen auf eine bessere Legitimationsgrundlage stellte.

Verankerung im Curriculum	<p>Die Möglichkeit der Finanzierung von Service-Learning-Projekten durch öffentliche Mittel veranlasste viele Bundesstaaten dazu, Service Learning tiefer in der Bildungspolitik zu verankern und in Lehrpläne zu aufnehmen. In einigen Staaten ist die Teilnahme für Schüler an Service Learning schon zur Verpflichtung geworden. Im Bundesstaat Maryland beispielsweise müssen Schüler vor ihrem Schulabschluss mindestens 60 Stunden im Rahmen von »community learning« oder Service Learning absolviert haben, in der kanadischen Provinz Ontario 100 Stunden.</p> <p>Die wachsende finanzielle Unterstützung für das Service Learning ist seit den 90er Jahren die Grundlage für viele der heutigen Projekte. Bessere finanzielle Möglichkeiten trugen zu einer stärkeren Wahrnehmung des Service Learning durch die Öffentlichkeit bei. Eine Folge davon war, dass sogar manche Bildungsziele neu definiert wurden.</p>
Finanzausstattung	<p>Die Verfügung über öffentliche Mittel und die finanzielle Unterstützung durch private Stiftungen (etwa Kellog Foundation und Pew Foundation.) und Spender waren und sind ein wichtiger Anreiz für viele Schulen, Projekte im Bereich des Service Learning anzubieten. Mehr als 84 Prozent aller Grund- und weiterführenden Schulen erhielten 1999 jedoch für ihre Projekte keine Zuwendungen von außen. Wie weit verbreitet die Idee vom Lernen in der Gemeinde dennoch mittlerweile ist, wird an folgenden Daten deutlich (National Student Service Learning and Community Service Survey):</p> <ul style="list-style-type: none"> • 64 Prozent aller Schulen bieten heute Formen des »community service« an – 1997 waren es nur 40 Prozent. Bei weiterführenden Schulen liegt die Quote inzwischen sogar bei über 80 Prozent. • Jede dritte öffentliche Schule und sogar fast jede zweite weiterführende Schule hat Service Learning in das Curriculum aufgenommen. • Nach Schätzungen nehmen an weiterführenden öffentlichen Schulen mehr als die Hälfte aller Schülern an Service-Aktivitäten teil. Mehr als die Hälfte von ihnen ist wiederum eingebunden in Service-Learning-Projekte.
Service Learning in Zahlen	<p>4.3 Gründe für die Zunahme von Service Learning</p> <p>Die oben beschriebene Aufwertung des rechtlichen Status und die insgesamt verbesserten finanziellen Bedingungen können diesen rasanten Aufstieg des Service Learning allein aber nicht erklären. Was den Erfolg in diesem Ausmaß maßgeblich ermöglichte, war das zeitliche Zusammenfallen von mehreren Trends innerhalb der amerikanischen Bildungsphilosophie, die allesamt auf Reformen in verschiedenen Bereichen hielten.</p> <p>Viele Schulen und Hochschulen in den USA erkunden neue Unterrichtsmethoden, um das Lernen für Schüler und Studenten attraktiver und interessanter zu gestalten. Das Ziel dieser neuen Methoden ist es, die Schüler selbst aktiv in den Lernprozess einzubeziehen, authentischere Lernsituationen für Schüler zu schaffen und Wissen anhand wirklichkeitsnahen, für die Schüler relevanten Erfahrungen zu vermitteln.</p> <p>Diese Bestrebungen sind eine Reaktion auf neuere Entwicklungen in der Hirnforschung. Untersuchungen haben gezeigt, dass der traditionelle Unterricht für das Lernen weniger förderlich ist: Wenn Schüler Informationen passiv aufnehmen,</p>
Keine monokausale Erklärung	
Abkehr vom traditionellen Unterricht	

Renaissance
ursprünglicher
Bildungsphilosophie

werden jene Gehirnfunktionen, die für die Wissensaufnahme und -speicherung zuständig sind, zu wenig stimuliert (Caine & Caine, 1991; Kember, 1991). In den letzten Jahren gewinnen daher an US-amerikanischen Schulen und Hochschulen handlungs- und erfahrungsorientierte Lernmethoden immer mehr an Bedeutung. Dazu gehören zum Beispiel projekt-, problem- und kooperationsorientierte Methoden, die im Unterricht angewandt werden.

Eine weitere Entwicklung, die den Aufstieg von Service Learning begünstigt hat, ist die Rückbesinnung von Pädagogen und Politikern auf die ursprünglichen Ziele der amerikanischen Bildungsphilosophie, nämlich die Vermittlung von demokratischen und partizipatorischen Werten. Die Wiederbetonung dieser Werte und die Einführung darauf basierender Schulprogramme wurde als notwendig erachtet, nachdem seit Ende der 80er Jahre die Kluft zwischen jungen Menschen und der Politik immer offensichtlicher wurde.

Demokratie, aktive Partizipation und zivilgesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein sind schon immer wichtige Bestandteile des amerikanischen Bildungsauftrages gewesen. Allerdings waren diese Werte in den Hintergrund geraten, da Schulen und Lehrer die Vermittlung von Fachwissen im Unterricht bevorzugten. In die Praxis wurde die Wiederbetonung partizipatorischer Ziele durch die Einführung von Programmen, die die Persönlichkeit von Schülern stärken und das zivilgesellschaftliche Bewusstsein fördern, umgesetzt.

Kritik: Theorielastigkeit

Kritiker bemängelten allerdings die Theorielastigkeit vieler Ansätze einer Erziehung zu bürgerschaftlichem Engagement: Es werde viel darüber gesprochen, wie ein guter Bürger zu sein habe oder wie Politik funktioniere. Diese Programme böten jedoch keine Möglichkeit, in der Praxis zu erfahren, was bürgerschaftliches Engagement oder politisches Handeln tatsächlich bedeute. Service Learning erlaubt genau das.

5. Wirkungen von Service Learning auf Schüler, Lehrer, Schule und Gemeinde

Über die Wirkung von Service Learning ist eine Vielzahl von wissenschaftlichen Untersuchungen durchgeführt worden. Die meisten von ihnen konzentrieren sich auf die unterschiedlichen Wirkungen von Service Learning auf Schüler und Studenten. Die Untersuchungen decken dabei ein breites Spektrum an kognitiven und affektiven Wirkungsdimensionen ab, wie etwa die Wirkung von Service Learning auf schulische Leistungen und berufliche Orientierung, auf Charaktereigenschaften oder auf Wertorientierungen von Jugendlichen. Die meisten Studien belegen zeigen einen positiven Einfluss von Service Learning.

Mehrgewinnerspiel

Wo Service-Learning-Programme institutionalisiert sind und sich eine Kultur der Kooperation zwischen Schulen, Gemeinden und Partnerorganisationen entwickelt hat, lässt sich Service Learning in Abwandlung des Begriffs »Zweigewinnerspiel« aus der Spieltheorie mit einem als »Mehrgewinnerspiel« beschrieben: also als ein systemischer Ansatz, von dem alle profitieren.

5.1 Wirkungen auf Schüler

5.1.1 Wirkung auf schulische Leistungen

Keine gesicherten Erkenntnisse im Schulbereich

Eine der wichtigsten Fragen der Wirkungsforschung ist, inwieweit Service Learning die schulischen Leistungen beeinflusst. Mehrere Studien deuten auf einen positiven Effekt von Service Learning auf die Leistungen von Schülern in standardisierten Tests hin. Im Allgemeinen lässt sich jedoch sagen, dass die Wirkung von Service Learning auf die schulischen Leistungen bisher statistisch am wenigsten aussagefähig ist.

Einige Studien aus dem schulischen Kontext zeigen, dass Schüler, die an Service Learning teilnehmen, bessere Ergebnisse bei standardisierten Tests im Fach Mathematik und bei Tests zum Sprach- und Leseverständnis erzielen als die übrigen Schüler (Civic Literacy Project, 2000; Shumer, 1994). Anderen Studien zufolge kommen Schüler, die an Service Learning teilnehmen, öfter zum Unterricht und nehmen auch engagierter daran teil. Aufgrund methodischer Schwächen ist die Aussagekraft dieser Untersuchungen jedoch vergleichsweise gering.

Komplexe Fähigkeiten der Selbstorganisation und unternehmerisches Handeln werden in projektorientierten Lernprozessen mit externen Partnern eher gefördert als im klassischen lehrerzentrierten Unterricht. Studien zur kognitiven Entwicklung deuten an, dass problemlösendes Lernen in authentischen Problemkontexten Lernmotivation auch bei lernschwachen Schülern steigert (Duckenfield & Swanson 1992) und bei professioneller Durchführung und Begleitung der Projekte verständnisintensives kognitives Lernen für Lernende auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen ermöglicht. (Santmire, Giraud, & Grosskopf 1999).

Aussagekräftiger: Hochschulbereich

Für Untersuchungen, die im Hochschulbereich durchgeführt wurden, sind die Ergebnisse aussagekräftiger: Die Leistungen von Studenten, die an Service Learning teilnehmen, sind erkennbar besser als die der übrigen Studenten. Beispielsweise haben Studenten, die sich am Service Learning beteiligen, bessere Noten, können Unterrichtsinhalte besser verstehen und verfügen über weiter ausgebildete analytische Fähigkeiten (Markus, Howard, & King, 1993). In anderen Studien wurde nachgewiesen, dass Studenten mit Erfahrung im Service Learning Informationen in Lehrveranstaltungen leichter aufnehmen als andere Studenten.

5.1.2 Wirkung auf Charaktereigenschaften und soziale Kompetenzen

Stärkste Wirkung auf soziale Kompetenz

Die stärkste und beständigste Wirkung hat Service Learning auf die persönlichen Eigenschaften und sozialen Kompetenzen von Schülern und Studenten. Service-Projekte bieten Schülern Gelegenheit zur Übernahme persönlicher Verantwortung in realen Problemkontexten. Die entwicklungspsychologische Forschung zeigt, dass solche Selbstwirksamkeitserfahrungen sowohl die intellektuelle wie auch die soziomoralische Entwicklung beteiligter Jugendlicher positiv beeinflussen. (Scales, Blyth, Berkas, & Kielsmeier, 2000).

Service-Erfahrungen bieten Gelegenheiten zu Kommunikation und Kooperation zwischen Menschen, die sich im privaten Leben selten wirklich begegnen. Schüler, die über mehrere Wochen an Projekten des Service Learning teilgenommen haben, zeigen eine positivere Einschätzung von gesellschaftlicher Vielfalt (Melchior & Bailis, 2002).

In verschiedenen Studien wurden weitere positive Effekte auf die Charaktereigenschaften von Schülern beobachtet. Dazu zählen:

- gesteigertes Verantwortungsbewusstsein (Johnson & Notah, 1999; Weiler et al., 1998; Melchior & Orr, 1995)
- höheres Selbstwertgefühl (Johnson & Notah, 1999; Waterman, 1993; Conrad & Hedin, 1982)
- Selbstwirksamkeit (Weiler et al., 1998)
- verbesserte soziale Kompetenzen (Furco, 2002a)
- besserer Umgang mit Disziplinproblemen in der Schule (Melchior, 1999; Follman, 1998; Yates & Youniss, 1996; Shumer, 1994)
- bessere Kommunikationsfähigkeit mit Lehrern und anderen Erwachsenen (Furco, 2002a; Weiler et al., 1998)
- ungezwungener Umgang mit Menschen anderer Herkunft (Melchior & Bailis, 2002; Scales, Blyth, Berkas, & Kielsmeier, 2000; Melchior, 1999; Loesch-Griffin, 1995).

Einige Studien untersuchten die Wirkung auf Studenten. Auch hier wurden positive Ergebnisse festgestellt, wie z. B. ein höheres Selbstwertgefühl, die Verringerung von Stereotypen über Minderheiten und ein besseres Verständnis anderer Kulturen (Boyle-Baise, 2001; Eylar & Giles, 1999; Myers-Lipton, 1996; Green & Diehm, 1995; Ostrow, 1995)

5.1.3 Wirkungen auf berufliche Orientierung und Entwicklung

Eine weitere relevante Frage innerhalb der Wirkungsforschung betrifft mögliche Einflüsse von Service Learning auf die beruflichen Entwicklungswege von Schülern und Studenten. Studien darüber zeigen, dass Service Learning vorteilhaft für die berufliche Entscheidungsfindung und Ausbildung sein kann. Service Learning trägt zur Entwicklung von positiven Arbeitseinstellungen und Fertigkeiten bei, und es vermittelt Schülern Wissen über berufliche Möglichkeiten (Keen & Keen, 1998; Weiler et al., 1998; Furco, 2002a; Vogelsang & Astin, 2000).

Einige Hochschulen in Nordamerika sehen Service Learning inzwischen als eine Form der beruflichen Professionalisierung innerhalb des sozialen Dienstleistungsbereiches an. Viele Ausbildungsprogramme für den Beruf Krankenschwester/ Krankenpfleger oder Sozialarbeiter/in sehen nicht mehr berufliche Praktika vor (in denen Studenten durch Aufenthalte an Tätigkeitsorten praktische Erfahrungen sammeln), sondern stattdessen Service-Learning-Aktivitäten (durch die die Studenten vor allem die Probleme ihrer Klientel besser kennen lernen sollen).

5.1.4 Moralische und ethische Wirkungen

Mehrere Studien sehen einen Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Service Learning und einem ausgeprägteren Bewusstsein über moralische und ethische Fragen (Conrad & Hedin, 1982; Yates und Youniss, 1996; Boss, 1994; Gorman, 1994).

5.1.5 Wirkung auf gesellschaftspolitisches und staatsbürgerliches Bewusstsein

Positive Wirkungen von Service Learning in diesem Bereich wurden in einer Vielzahl von Studien festgestellt. Obwohl bislang noch keine umfassenden Längsschnittstudien zur Wirkung von Service Learning vorliegen, deuten eine Reihe von Mikrostudien darauf hin, dass die Bereitschaft von Jugendlichen zu aktivem zivilgesellschaftlichem Engagement durch die Beteiligung an den Projekten deutlich gestärkt wird (Yates & Youniss, 1996).

Schüler und Studenten, die an Service Learning teilnehmen,

- sind sensibler für Probleme in ihrer Gemeinde (Yates & Youniss, 1996),
- haben eines ausgeprägteres soziales Verantwortungsbewusstsein (Furco, 2002a; Melchior & Bailis, 2002; Dalton & Petrie, 1997; Astin & Sax, 1998),
- nehmen häufiger an gesellschaftspolitischen Aktivitäten teil (Melchior & Bailis, 2002; Barber et al., 1997) und
- haben eine ausgeprägtere politische Identität (Yates & Youniss, 1997).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Service Learning

- sich positiv auf das Lernverhalten der Schüler auswirkt;
- ihre persönliche und soziale Entwicklung fördert;
- zur beruflichen Orientierung beiträgt; und
- moralische, ethische und zivilgesellschaftliche Werte stärkt.

5.2 Wirkungen auf die Schule und die Lehrer

Innerhalb der Wirkungsforschung beschäftigen sich in letzter Zeit auch vermehrt Forscher mit den Wirkungen auf die Gemeinde, in die die Schule bzw. Hochschule eingebunden ist, auf die Lehrer und auf die Bildungseinrichtungen selbst. In den bisher verhältnismäßig wenigen Studien wurden durchaus positive Wirkungen festgestellt. Beispielsweise sind Lehrer, die an Service-Learning-Projekten beteiligt sind, zufriedener mit ihrer Arbeit und haben mehr Freude am Unterrichten als andere Lehrer (Melchior, 1999; Weiler et al., 1998).

Ebenso profitieren auch die Bildungseinrichtungen selbst vom Service Learning, so beispielsweise durch eine engere Beziehung zur »community« oder durch eine Verbesserung des sozialen Klimas an der Schule.

Schulentwicklung

Aufgrund der zur Umsetzung notwendigen Kommunikations- und Arbeitsprozesse ist Service Learning ein wirkungsvoller Hebel zur nachhaltigen Stimulierung von transformativen Schulentwicklungsprozessen.

Da Service-Projekte außerhalb der Schule kaum eindeutig auf eine Fachdisziplin zu begrenzen sind, wird die vorbereitende und planende Teamarbeit von Lehrern zu einem wichtigen Erfolgsfaktor.

Empirische Studien zur Projektdidaktik (Thomas 2000) zeigen, dass die Existenz einer »kollaborativen Kultur« – geprägt von professionellem Erfahrungsaustausch, gemeinsamer strategischer Zielsetzung und Planung sowie Transparenz und Vertrauen – zu einer erheblichen Professionalisierung von projektdidaktischem Arbeiten, Synergien in der Entwicklung von Materialien und Methoden und damit auch zu besseren Schülerleistungen beitragen kann.

Unterstützungsnetzwerk

Durch die Kontaktaufnahme und Pflege von Partnerschaften in der Gemeinde wächst den Schulen ein Unterstützungsnetzwerk zu, das vielfältige Synergieeffekte ermöglicht: wechselseitiges Lernen zwischen Schulen und ihren Partnern, Unterrichtsbesuche von Experten, Praktika und externes Feedback für Schüler. Ein weiterer Grund für den Erfolg von Service Learning sind neue und intensivere Formen der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Hochschulen mit Partnern aus ihrem Umfeld. Diese Kooperation ist vor allem als Reaktion auf die Kritik entstanden, dass Schulen und Hochschulen als Elfenbeintürme von ihrer Umgebung zu sehr abgekoppelt seien (Lucas, 1994).

Vorteile für Lehrer

Flankiert wurde die Zusammenarbeit durch wissenschaftliche Untersuchungen in den 90er Jahren, die auf den starken Einfluss des familiären, kulturellen und sozialen Hintergrunds der Schüler auf ihre Leistungen hinwiesen (Epstein, 1995). Durch eine stärkere Anbindung von Schulen an ihre Umgebung konnten daher vor allem Lehrer für die schulischen, persönlichen oder sozialen Bedürfnisse von einzelnen Schülern sensibilisiert werden. Für die Lehrer hat die Kooperation mit außerschulischen Partnern zwei Vorteile: Sie können den Unterricht besser an lokale Bedingungen und Bedürfnisse der Schüler anpassen, und sie können mehr über ihren Ort bzw. ihr Stadtviertel lernen. Insbesondere Lehrer, die in einem anderen Stadtteil wohnen, wird durch diese Zusammenarbeit ein tieferer Einblick in den außerschulischen Kontext ermöglicht (Wade et al., 1999).

5.3 Wirkungen auf die Gemeinde

Service-Learning-Projekte können ein wichtiger Stimulus in der Entwicklung von Gemeinden sein: Schulen, die Service-Learning-Projekte im sozialen, kulturellen oder ökologischen Bereich durchführen, sind zusätzliche Ressourcen im Prozess der sozialen und infrastrukturellen Entwicklung einer Gemeinde. Schülerteams und Lehrer übernehmen Aufgaben in der Analyse und der Lösung lokaler Probleme.

Die Übernahme von Verantwortung für Projekte in der Gemeinde stärkt die positive Identifikation von Schülern mit ihrer Gemeinde und macht Schüler von passiven Nutzern von Angeboten zu aktiven Bürgern. Empirische Studien aus den USA zeigen, dass Vandalismus durch Schüler mit dem Grad ihres Engagements im und für den öffentlichen Raum abnimmt (Massachusetts Department of Education, 1986).

Stärkung der sozialen Kohäsion in der Gemeinde

Die Begegnung mit sozialen und ethnischen Gruppen außerhalb des unmittelbaren Lebensumfelds der Schüler stärkt die soziale Kohäsion einer Gemeinde. Zwischen den aktiven Schülern, ihren Partnern in der Gemeinde und den sozialen Gruppen, mit denen sie in Projekten arbeiten, entwickeln sich zivilgesellschaftliche Bindungen. Kommunikation über gemeinsame Projekte stärkt die Empathie und bildet eine Grundlage für die weitere Entwicklung einer eng vernetzten Zivilgesellschaft vor Ort, die zur Lösung von lokalen Problemen auf eigene Kräfte setzen kann.

6 Forschung über Implementierung und Institutionalisierung

6.1 Implementierung

Während über die Wirkung von Service Learning (insbesondere auf Schüler) vergleichsweise intensiv geforscht wurde, haben sich Wissenschaftler erst in den letzten Jahren der Implementierungsforschung zugewandt. In diesem Forschungsbereich geht es darum, zu erfahren, wie man die Projekt so wählen und gestalten kann, dass eine optimale Wirkung auf Schüler, Lehrer, die Schule und auch die Umgebung erzielt werden kann. Zu diesen äußeren Faktoren gehören unter anderem:

Erfolgsfaktoren für Service Learning an Schulen

- Anzahl der Stunden für Service Learning
- Grad der Vernetzung von Service-Learning-Aktivitäten mit dem Lehrplan
- Zusammensetzung der Schülergruppen
- Intensität der Service-Learning-Erfahrung
- zur Verfügung stehende Zeit für die Reflexion von Aktivitäten
- Qualität der Aktivitäten
- Zweck der Tätigkeiten im Service-Learning-Projekt

Diese Faktoren unterscheiden sich von Kontext zu Kontext, d. h. von Klasse zu Klasse oder von Schule zu Schule. Daher erweist es sich als schwierig, aufgrund der vorhandenen Untersuchungen verallgemeinerte Aussagen zu machen. In verschiedenen Studien wurden manche dieser Faktoren näher betrachtet.

Einen Einfluss auf die Wirkungen haben beispielsweise die Art und Länge der Reflexion durch Schüler und Studenten, intensive Teilnahme der Gemeinde am Service Learning oder Wahlmöglichkeiten für Schüler und Studenten in Bezug auf die Einrichtung, an der sie im Rahmen eines Projekts Verantwortung übernehmen (Giles, 1999; Mabry, 1998).

Quantitative Minimalanforderungen

Auch Dauer und Intensität des Service Learning beeinflussen die Art und den Grad der Wirkung auf Schüler. Verschiedene Studien belegen beispielsweise, dass Schüler eine Mindestzeit von zehn bis 15 Stunden im Rahmen von Service Learning tätig sein müssen, bevor sich eine Wirkung auf die Charaktereigenschaften oder auf ihr zivilgesellschaftliches Bewusstsein bemerkbar macht (Williams, 1993; Mabry, 1998).

6.2 Institutionalisierung

Ein weiterer Forschungsbereich über Service Learning beschäftigt sich mit den Bedingungen, die eine nachhaltige und langfristige Institutionalisierung von Service Learning in Schulen bzw. Hochschulen begünstigen. Diese Forschung ist vor allem deshalb so wichtig, weil Unterstützung durch staatliche Programme oder Stiftungen einer Schule nicht dauerhaft zukommt, sondern nur eine Anschubfunktion hat. Mit geringen Ressourcen gilt es daher, den Grundstein für den langfristigen Bestand von Service Learning an Schulen zu legen.

Für den Hochschulbereich haben Wissenschaftler eine große Bandbreite von Faktoren identifiziert, die die Nachhaltigkeit und Institutionalisierung von Service Learning beeinflussen:

- Übereinstimmung der Service-Learning-Philosophie mit den grundlegenden Zielen der jeweiligen Hochschule (Holland, 2000)
- Unterstützung durch möglichst viele Fakultäten/Fachbereiche einschließlich deren Teilnahme an Service-Learning-Aktivitäten (Bell et al., 2000; Bringle & Hatcher, 2000)
- institutionelle Einbindung und breite Unterstützung für Service Learning (Bringle & Hatcher, 2000; Gray et al., 1998)
- Unterstützung durch Partnerorganisationen in der Gemeinde (Dengle, Driscoll & Yerke, 1999; Gray et al., 1998)

Die Forschung zur Institutionalisierung von Service Learning in Schulen ist derzeit noch wenig entwickelt. Bekannt ist nur: Je mehr Projekte innerhalb einer Schule und ihren Partnern stattfinden, desto wahrscheinlicher ist damit die Institutionalisierung. Ebenso müssen die Kooperationspartner darauf bedacht sein, Aktivitäten von hoher Qualität durchzuführen (Ammon et al., 2002).

Die Zusammenarbeit zwischen der Schule und ihren Partnern sollte langfristig angelegt sein. Darüber hinaus steigen die Chancen auf Erfolg, wenn Service Learning bewusst in das Curriculum integriert wird (Billig, 2002) und die Fluktuationsrate von beteiligten Schulleitern und Lehrern nicht zu hoch ist.

Entscheidend für Projekte des Service Learning ist also die Gewährung einer zentralen Rolle für Service Learning im Rahmen des »Kerngeschäfts« der Schule. Die Verankerung im Schulprogramm und in der Schulkultur und die zeitliche Dauer der Vorhaben als reguläre Veranstaltung der ganzen Schule institutionalisiert Service Learning in der Struktur der Schule über die üblichen Projekte und Projektwochen »an der Peripherie« hinaus.

Dazu muss Service Learning vom Kollegium akzeptiert werden, die Handlungs- und Lernerwartung der Schüler mobilisieren und die Beteiligung von Eltern und von zivilgesellschaftlichen Akteuren sichern.

Dabei ist es ein zentrales Merkmal des Service Learning, dass Reflexion und Metakognition explizit Teil des Vorhabens werden. Die Verankerung im Unterricht kann fachlich oder überfachlich erfolgen. Besondere Chancen des Service Learning liegen darin, sozial- und politikwissenschaftliche, ethische, ökonomische und ökologische Aspekte auf authentische Weise fachübergreifend »von außen« in die Schule zu tragen.

7 Forschungsmethodologie zum Service Learning

In den vergangenen fünf Jahren ist vor allem in den USA ein signifikanter Anstieg an Forschung im Bereich des Service Learning zu beobachten. Traditionelle sozialwissenschaftliche Forschung mit Kontrollgruppen wird in diesem Bereich als schwierig erachtet, da beim Service Learning aufgrund der Arbeit innerhalb und außerhalb des noch vergleichsweise überschaubaren Klassenzimmers zu viele Variablen im Spiel sind, die der Forscher im Einzelnen kaum kontrollieren kann. Dennoch hat sich die Methodologie zur Erforschung der Wirksamkeit des Service Learning in den vergangenen Jahren qualitativ stark weiterentwickelt. Eine Reihe anspruchsvoller qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden werden in

dem von Billig und Waterman (2003) veröffentlichten Methodenband »Studying Service-Learning – Innovations in Education Research Methodology« vorgestellt. Reflexionen zu Problematik der Erforschung von Service Learning stellt auch der erste Teil zu »Dimensions of Service Learning Research« des 2002 von Billig und Furco veröffentlichten Sammelbands »Service Learning through a Multidisciplinary Lens« an. Das seit 1997 regelmäßig veröffentlichte Michigan Journal of Community Service Learning enthält regelmäßig Beiträge zur Methodologie der Forschung im Bereich des Service Learning.

Insgesamt ist in den USA in den letzten fünf Jahren eine Entwicklung von eher anekdotischen Mikrostudien zu einzelnen Programmen hin zu Meta-Evaluationen und Wirksamkeitsstudien mit Hilfe unterschiedlicher qualitativer und quantitativer Verfahren zu beobachten.

8 Service Learning im deutschen Schulsystem

Bislang schlechte
Rahmenbedingungen

Eine Analyse der gegenwärtigen Rahmenbedingungen des deutschen Schulsystems macht deutlich, dass viele der Ausgangsparameter einer nachhaltigen Umsetzung des Service Learning im deutschen Schulsystem bislang nicht förderlich sind. Gleichzeitig ist das Schulsystem jedoch unter einen Reformdruck geraten, der für Ansätze der systemischen Schulentwicklung eine neue Offenheit und eine vielseitige Bereitschaft zum Unterstützen neuer Wege ermöglicht.

Von Seiten der Politik besteht in verschiedenen deutschen Bundesländern die Bereitschaft zur Einrichtung von Ganztagschulen, die kognitives und affektives Lernen und die Entwicklung von Kompetenzen in einer Schulgemeinschaft miteinander verbinden sollen. Für die sinnvolle Gestaltung der Ganztagschule sind in naher Zukunft neue pädagogische Ansätze zu entwickeln.

Beispiel:
Unterentwickelte
Teamarbeit

Traditionell war Teamarbeit an deutschen Schulen im Vergleich zu den anglo-amerikanischen Schulsystemen nur wenig entwickelt. Es fehlte an Zeiten und Räumen für die gemeinsame Schulprogrammarbeit und das Gestalten einer pädagogischen Schulkultur. In vielen Schulen setzt derzeit ein Prozess des Umdenkens ein: Es bilden sich Projektteams, die gemeinsam auch außerhalb der Unterrichtszeit an der Schulentwicklung arbeiten.

Einzelne Bundesländer haben begonnen, Schulleiter und Lehrer auf der Grundlage ihrer Kompetenz und Bereitschaft zur Schulentwicklung einzustellen. Es ist zu hoffen, dass sich in den nächsten Jahren auch in Deutschland die in den skandinavischen und angelsächsischen Schulsystemen vorhandenen Personalentwicklungs- und -beurteilungsformen (Staff-Appraisal-Programme) entwickeln, so dass innovative und unternehmerische Lehrer und Schulleiter Anerkennung und Respekt für ihre Arbeit erfahren und dass Lehrer, die sich professioneller Entwicklung verweigern, unter Rechtfertigungsdruck geraten.

Durch die Bestrebungen zur »Öffnung von Schule« sind in den vergangenen zehn Jahren eine Reihe von Partnerschaften zwischen Schulen und ihrem Umfeld entstanden. Noch fehlt an den meisten Schulen eine Kultur der nachhaltigen und auch infrastrukturell und kulturell abgesicherten Kooperation zwischen Schulen, Gemeinden und zivilgesellschaftlichen Partnern (Künstlern, Musikern, Museen, Sozialeinrichtungen, Kirchen, Sportclubs oder Service Clubs wie z. B. Rotary und Lions). Erste Schritte dazu sind aber in die Wege geleitet.

8.1 Das Pilotprojekt Service Learning

Zehn Pilotschulen	<p>Ein im Herbst 2001 von der Freudenberg Stiftung und der Stiftung Mercator gestartetes Pilotprojekt ermöglichte es insgesamt zehn Schulen, acht Monate lang Ansätze des Service Learning zu erproben. Um Wissen über die Kontextbedingungen für eine erfolgreiche Implementation von Service Learning zu erwerben, wurden für den Pilotversuch bewusst unterschiedliche Schulen ausgewählt. Schulen wie die Eugen-Bachmann-Schule in Wald-Michelbach, eine Haupt- und Realschule in einem ländlichen Region des Odenwaldes, hatten bislang nur begrenzte Erfahrungen mit Schulprojekten (z. B. in Form eines von Schülern betriebenen Kiosks in der Schule). In der Gesamtschule Essen-Holsterhausen, einer zu Beginn der neunziger Jahre neu gegründeten Gesamtschule in einem multiethnischen Viertel der Großstadt Essen, ist Service Learning seit einigen Jahren fester Bestandteil des Schulprogramms und bereits durch Lehrerentlastungsstunden curricular eingebunden.</p> <p>Vorbedingung für die Teilnahme am Pilotversuch war eine klare Entscheidung der Schule, Ansätze des Service Learning zu erproben und zu evaluieren. Jede Schule bildete ein so genanntes Innovationsteam – zusammengesetzt aus mindestens zwei Lehrern (davon möglichst einem Mitglied der Schulleitung), zwei Schülern sowie einem Elternvertreter und, wo möglich, auch einem Vertreter einer lokalen Partnerorganisation der Schule.</p> <p>In einem zweitägigen Auftaktworkshop machten sich die Innovationsteams der beteiligten Schulen vertraut mit</p>
Auftaktworkshop: Konzepte, Ideen, Planung	<ul style="list-style-type: none">• dem Konzept des Service Learning und seinen wichtigsten Bausteinen,• Forschungsergebnissen zur Wirksamkeit des Service Learning,• konkreten Beispielen für Projekte des Service Learning und• Instrumenten und Methoden zur Planung, Organisation und Auswertung von Service-Learning-Projekten.
Evaluation	<p>Im Rahmen des Workshops erhielten die Teams die Möglichkeit, erste Ideen zu sammeln und einige der vorgestellten Planungsinstrumente auf eigene Ideen anzuwenden. Für die Beratung und Prozessbegleitung stand jeweils ein regionaler Ansprechpartner zur Verfügung.</p> <p>Im Frühjahr 2002 wurden die Schulen mit Hilfe eines Fragebogens über ihre Arbeitsschritte, Probleme und Arbeitsergebnisse im Umsetzungsprozess befragt. Im Mai wurde jede der Schulen besucht, um dort jeweils zwei Fokusgruppeninterviews mit je maximal acht Personen durchzuführen, davon eines mit einer Auswahl an beteiligten Schülern und eines mit den beteiligten Lehrern und Gemeindepateern.</p>
Abschlussworkshop	<p>Während des Abschlussworkshops stellten die Schulteams mit Beteiligung vieler Schüler ihre Erfahrungen vor. In thematisch ausgerichteten Arbeitsgruppen diskutierten die Teilnehmer besondere Herausforderungen bei der Implementation von Service Learning unter den Rahmenbedingungen des staatlichen deutschen Schulsystems. Die Ergebnisse des Pilotversuchs wurden mit Hilfe der ausgewerteten Fokusgruppeninterviews präsentiert und besprochen.</p>
Netzwerk	<p>Fazit des Abschlussworkshops war, dass alle Schulen den begonnenen Entwicklungsprozess in einem »Schulentwicklungsnetzwerk Service Learning/Verantwortung lernen« fortsetzen möchten. Ein solches Netzwerk hat die Freudenberg Stif-</p>

tung in Kooperation mit der Stiftung Mercator im Jahr 2003 zunächst für die Dauer von fünf Jahren in Verbindung mit dem BLK-Modellversuch »Demokratie lernen und leben« eingerichtet.

Um Mitglied dieses Netzwerkes zu werden, müssen sich die Schulen bereit erklären, Service Learning in ihr Schulprogramm aufzunehmen, systematisch zu erproben, zu evaluieren und schrittweise innerschulisch (also unter Einbeziehung neuer Klassenstufen und Fächer) zu verbreiten.

Für den Pilotversuch wählten die Schulen unterschiedliche Projekte aus:

Schule	Klasse	Thema	Unterricht	Partner
Kooperative Gesamtschule, Viernheim	6. Klasse Hauptschule	Alt und Jung – Generationen-dialog	Wahlpflichtunter-richt Sozialkunde, Deutsch, Klassen-rat	Jugendförderung, Seniorenbetreu-ung, Kranken-haus, betreutes Wohnen
Integrierte Gesamtschule, Rostock	10. Klasse	Ausstellung zur Geschichte des Handwerks in ei-nem Stadtteil	Geschichte, Wahlpflicht-unterricht	Bürgerhaus
Realschule, Berlin	9. Klasse	Arbeiten in einer sozialen Einrich-tung (Frauzent-rum u. a.)	Arbeitslehre	Kietztreff, Nachbarschafts-haus
Realschule, Essen	7. Klasse	Arbeiten in einer sozialen Einrich-tung (Altenheim, Tierheim, Kinder-gärten)	Sonderstunde »Verantwortung«, Biologie (des Al-ters), Deutsch (Protokolle), Kunst (Präsentation)	Altenheim Tierheim
Haupt- und Realschule, Wald-Michelbach	9. Klasse Realschule	Mentorenpro-gramm, Compu-tertraining, Hausaufgabenhil-fe, Sprachförde-rung	Arbeitslehre, Deutsch, Sozial-kunde, Informatik	Grundschule Jugendberufshilfe
Mittelschule, Hoyerswerda	8. Klasse	Alt-und-Jung-Kurse für Compu-ter- und Handy-Benutzung, Wan-dern	Informatik, Sport, Hauswirtschaft	Seniorenvereine

Gymnasium Hoyerswerda	11. Klasse	Werbefilm für Mosambik-Verein, Lösungsansätze für das Problem des Algenbefalls im Zoo	fächerübergrei- fende Studienwo- che: Deutsch, Medientechnik, Biologie, Chemie, Mathematik	Mosambik-Verein, Zoo
Gesamtschule, Essen	alle 7. Klassen	»Projekt Verant- wortung«: Schü- ler übernehmen Verantwortung in unterschiedlichen Projekten in der Stadt	Gesellschaftslehre Verantwortungs- stunde	über 70 Gemein- departner, z. B. Blindenverein
Hauptschule, Herford	eine 7. und eine 8. Klasse	»Wir übernehmen Verantwortung«	Deutsch, Gemein- schaftskunde	Tierheim, Fuß- ballclub, Heim für Alzheimer- Patienten, Kinder- tagesstätte
Gymnasium, Gotha	8. Klasse	Schaffung eines Gartens in der Stadt	Geographie Bio- logie, Kunst	Stadtverwal- tung/Bauamt

8.2 Auswertung von Erfahrungen aus dem Pilotversuch

8.2.1 Erfahrungen von Schülern und Lehrern

In einigen der Projekte trat recht schnell ein hohes Maß an Identifikation mit den Projekten auf. Schüler machten sich die Projekte zu eigen: »Die Schüler, die nicht dabei waren, können dazu ja gar nichts sagen, die sollen sich selbst engagieren, dann können sie mitreden.« (Schüler) Viele der Schülerantworten deuten daraufhin, dass Möglichkeiten zur Auswahl von Projekten, die persönlich als relevant empfunden werden und auf die eigene Persönlichkeit zugeschnittene Möglichkeiten zur Entwicklung bieten, sich positiv auf die Motivation zur Beteiligung auswirken: »Persönliches Interesse ist wichtig für die Motivation der Schüler.« (Lehrer) Es ist vor allem die Authentizität »echter Probleme« und »echter Lösungen«, die motivationsfördernd wirkt: »Ja, die Schüler sind motiviert geblieben, mit der Begründung, das ist eine sinnvolle Sache, es passiert was, es kommt etwas dabei raus.« (Lehrerin). Zum Teil hat sicher die Möglichkeit der Binnendifferenzierung zur Motivierung der Schüler beigetragen. So beobachtete eine Schülerin: »Es ist eine anspruchsvolle Aufgabe gewesen. Man konnte die Eigenschaften von jedem einbringen: Der eine schreibt gern, der andere redet gern mit Menschen.« (Schülerin)

Ein Lehrer führte die positiven Ergebnisse zurück auf die Einbindung in eine feste Verantwortungsbeziehung, die der Beliebigkeit und Kurzlebigkeit vieler Alltagsbe-

gegnungen entgegensteht: »Das Bewusstsein, wenn ich nicht hingehere, dann warten die Omas auf mich, ist für die Schüler eine ganz entscheidende Erfahrung.« (Lehrer)

Zum Teil bemerkten Lehrer positive Einflüsse der Projektarbeit auf die soziale Kohäsion in der Klasse: »Wir haben beobachtet, dass der Klassenzusammenhalt besser geworden ist. Das hat sich auch im restlichen Unterricht gezeigt.« (Lehrerin)

In der Auswertung wiesen die befragten Schüler auf das Problem der Freiwilligkeit hin. Für eine motivierende Arbeit in den Projekten empfanden sie es als besonders wichtig, dass Projekte nicht auf autoritäre Weise »verordnet« werden. Lehrer müssen sich der Probleme genauso annehmen wie Schüler und zu Mitgliedern des Projektteams werden: »Auf keinen Fall dürfen die Schüler einfach dazu verdonnert werden, auch die Lehrer müssen sich damit auseinandersetzen.« (Schüler)

Während die meisten Schüler stark dafür plädierten, die Beteiligung an den Projekten solle freiwillig sein, bemerkten sie doch auch die Grundproblematik und Paradoxie der Freiwilligkeit. So sagte ein Schüler im Interview: »Freiwillig hätte ich's nicht gemacht, aber jetzt würde ich's wieder machen.« (Schüler)

Als problematisch empfanden Schüler, dass einzelne unmotivierte Schüler die Gruppendynamik erheblich negativ beeinflussen können. Dies muss in der Debatte über Freiwilligkeit oder Verpflichtung zum Service Learning unbedingt Berücksichtigung finden. »Schüler, die kein Interesse haben, sollten gleich was anderes machen dürfen, sonst zieht es die anderen runter, das bringt nichts.« (Schülerin)

8.2.2 Lernen durch aktives Tun

Viele beteiligte Schüler nahmen die Art des Lernens als Bruch mit dem gewohnten Modell von Unterricht wahr: »Sonst hat man die Sachen vorgekaut gekriegt, jetzt musste man das selbst machen.« (Schüler) Dass die Aktivierung der einzelnen Lernenden zu einer höheren Schulmotivation führen kann, bestätigten auch die Aussagen einiger Schüler: »Es macht Spaß, weil man nicht in der Schule rum sitzt und da vergammelt.« (Schülerin)

Die veränderte Realität von Schule wurde von Schülern und Lehrern unabhängig voneinander positiv kommentiert: »Mir macht das Spaß, weil man Dinge lernt, von denen man nicht wusste, dass man sie kann.« (Schülerin) Einige Schülerantworten deuten daraufhin, dass das in der Schule begonnene Engagement nachhaltig sein könnte: »Und dann wird vielleicht der Kontakt so gut, dass man auch nach dem Projekt mit denen noch zu tun hat, mal hingehere.« (Schüler)

8.2.3 Wahlmöglichkeiten und Binnendifferenzierung

Der größte Entwicklungsbedarf sehen die Beteiligten in der bewussten Entwicklung pädagogischer Prozessqualität. Schüler wünschen sich im Prozess der Projektauswahl und Umsetzung Möglichkeiten, eigene Wahlentscheidungen zu treffen: »Es ist schon wichtig, dass man sich etwas aussuchen kann, das man persönlich gut findet.« (Schüler)

Frustrationen können sowohl durch Überforderung als auch durch Unterforderung entstehen: Während die meisten Schüler in Projekten ein überraschend hohes Maß an Selbstständigkeit zeigten, waren einige Schüler im Prozess überfor-

dert: »Wir müssen darüber nachdenken, Schüler mit einem Selbstständigkeitsdefizit besser zu betreuen.« (Lehrerin)

Für solche Schüler ist eine Kultur des fortlaufenden Coaching und »scaffolding« (wörtlich: ein Gerüst bauen, Hilfestellungen geben) wichtig. Gerade in der Arbeit mit externen Partnern sind sorgfältige Absprachen notwendig, um Unterforderung und damit Langeweile zu verhindern: »Die Frustration kam daher, dass durch schlechte Absprachen Schüler etwas unterfordert waren, z. B. zum Teil ständig Kakao eingießen mussten.« (Lehrer)

Lehrer an mehreren beteiligten Schulen stimmten in der Beobachtung überein, dass sich der Ansatz des Service Learning eignet, um leistungsschwache bzw. schulumüde Schüler für die Schule zu motivieren: »Schüler, die in der Schule durch ein hohes Maß an Unzuverlässigkeit auffallen, haben im Projekt Glanzleistungen erbracht.« (Lehrer) »Bei zwei Schülern, die sonst ganz viel in der Schule vergessen, klappte es ganz toll, sie waren sehr selbstständig.« (Schulleiterin) »Dass gerade schwierige Schüler – im Unterricht schwierige – außerschulisch so viel drauf haben, hat uns überrascht.« (Schulleiter)

8.2.4 Einbindung der Eltern

Eine Reihe der Schulen entschied sich, angesichts des Innovationsgehalts des Projekts die Eltern mit einem ausführlichen Elternbrief zu informieren. Die Resonanz der befragten Eltern zu den Projekten war ausschließlich positiv. Bereits im Vorfeld des Pilotprojekts hatten sie ihr Einverständnis mit den Projekten und der Idee schulischen Verantwortungslernens signalisiert.

Besonders die Einbindung in eine Struktur, in der Schüler Verantwortung übernehmen müssen, führt zu persönlichem Wachstum: »Für meine Tochter ist ja auch speziell die Motivation vorrangig, dass sie gebraucht wird, dass sie sich um jemanden kümmern kann.« (Mutter). Eine andere beobachtete: »Wie mein Sohn sich entwickelt hat! Er hat 100 Prozent dazu gewonnen. Aber nicht nur der Einzelne hat sich verändert, sondern die ganze Klasse.« (Mutter)

Einzelne Aussagen deuten daraufhin, dass Projekte in der Gemeinde auch die Identifikation und das Interesse der Eltern für die Schule positiv stimulieren: »Meine Eltern finden das auch gut. Meine Mutter hat gesagt, dass sie stolz auf mich ist, wie ich das mache.« (Schülerin) In einer anderen Schule zeigte sich das Interesse der Eltern am Elternabend: »Die Beteiligung am Elternabend war größer als sonst. Wir hatten ja auch die Schüler eingeladen, das war einen Monat nach unserem Startschuss. Die Schüler haben das toll vorgestellt, die Eltern fanden das sehr ansprechend.« (Schulleiter)

8.2.5 Arbeit mit externen Partnern

Die Kooperation mit Partnern in der Kommune wurde von den meisten beteiligten Lehrern und Schulleitern als notwendig erachtet. Aufgrund der mangelnden Erfahrung deutscher Schulen mit langfristigen Partnerschaften sehen die Beteiligten darin jedoch gleichzeitig eine Herausforderung. Lehrer empfanden die Arbeit mit externen Partnern meist als Bereicherung: »Es war wichtig, mit anderen Organisationen zusammenzuarbeiten, es erleichtert die Arbeit!« (Lehrerin)

Dabei entstanden neuartige Arbeitskontakte und Arbeitsformen: »Für die war das eine total neue Situation. Das gab's noch nie, beide Seiten sind aufeinander zugegangen.« (Mutter)

In der Arbeit mit externen Partnern erlebten einige Schulen Überraschungen. Nicht diejenigen Institutionen, die auf den ersten Blick einen Reiz auf Schüler ausüben, waren als Partner für die Schüler attraktiv, sondern vielmehr die, die eine gute Atmosphäre und anspruchsvolle Aufgaben mit Möglichkeiten zu persönlichem Wachstum boten.

So wurde nach nur kurzer Projektarbeit in einem Fall ein Altenpflegeheim zu einem deutlich attraktiveren Lernort für die Schüler der Hauptschule als das lokale Tierheim: »Ich dachte, gegen das Tierheim kommen wir nicht an. Dann aber fragten die zwei Schülerinnen vom Anfang, ob sie noch jemanden mitbringen dürften. Und dann noch jemanden.« (externer Partner, Altenpflege)

In dem Pflegeheim hatte eine der leitenden Führungskräfte im Bereich der Pflege die Idee des Service Learning und die Kooperation mit der Schule so positiv aufgenommen, dass sie die Schüler mit anspruchsvollen Aufgaben betraute und Ihnen gleichzeitig Coaching und Feedback anbot. Das Beispiel macht deutlich, dass die Qualität von Lernerfahrungen unmittelbar von der Qualität der Zusammenarbeit mit den Partnern abhängt: »Unser Bonuspunkt war vielleicht, dass sie einen gewissen Teil Verantwortung hatten, dass sie aber auch ständig einen Ansprechpartner hatten.« (externer Partner, Altenpflege)

In vielen Fällen fehlte den Partnern mangels Erfahrung in der Arbeit mit Schülern ein solches Verständnis: »Viele schrecken vor der Verantwortung zurück, mit Schülern zusammenzuarbeiten.« (Mutter). Dort, wo Partner das pädagogische Konzept des Service Learning nicht verstanden hatten, kamen keine klaren Absprachen über wechselseitige Erwartungen zwischen den Schulen und ihren Partnern zustande. Die Schüler erlebten, dass man mit ihnen nichts anzufangen wusste: »Im Tierheim haben sie uns gefragt, ob wir was angestellt haben und deswegen arbeiten müssen.« (Schülerin)

Der Aufbau qualitativ hochwertiger Partnerschaften mit einer Zwei-Gewinner-Logik erfordert neuartige kommunikative Kompetenzen sowohl auf Seiten der Schulen als auch auf Seiten der Partnerorganisationen: »Fast alle Partner hatten am Anfang Schwierigkeiten, das Projekt von einem Praktikum zu unterscheiden und das pädagogische Konzept der Verantwortung zu verstehen.« (Lehrer) Beide Seiten müssen also ihre Erwartungen an den Prozess der Kooperation offen legen und sich über Standards der Zusammenarbeit verständigen.

8.2.6 Veränderte Lehrerrolle

Die Bereitschaft von Lehrern, ihr eigenes professionelles Spektrum zu erweitern und Neues zu erproben, ist eine notwendige Bedingung für das Gelingen der Projekte. Ohne das Interesse von Lehrern ist Service Learning nicht in Schulen zu implementieren: »Das ist das Entscheidende: dass sowohl interessierte Schüler als auch Lehrer da sein müssen.« (Lehrer)

Die meisten Lehrer waren überrascht über die Wirkungen ihrer neuen Rolle: »Es war eine ganz neue Erfahrung: Man kann sich raushalten, und es läuft trotzdem. Die Schüler sind von allein losgegangen und haben ganz neue Seiten gezeigt. Das hat mir gefallen. Wenn man Schüler in der Klasse sieht, traut man ihnen gar

nicht zu, was die alles können.« (Lehrerin) Die veränderte Lehrerrolle wurde auch von Schülern positiv wahrgenommen: »Vorher war sie nur Lehrerin, jetzt ist sie Kontaktperson. Man kann mit ihr reden, sie um Hilfe fragen.« (Schüler) Darüber hinaus wurde der Ansatz als eine Möglichkeit empfunden, das eigene fachliche Spektrum zu erweitern und sich im Rahmen der Projekte professionell zu entwickeln: »Ich bin ja Naturwissenschaftler und will nicht nur im eigenen Saft schmoren, und da versuche ich Ideen aufzugreifen, auch von außen, wenn man sieht, dass irgendwo Handlungsbedarf ist.« (Lehrer)

8.2.7 Neue Anerkennungskultur

Da gerade in der Phase der Initiierung und der Implementierung eines neuen Ansatzes besonderes Engagement und Risikobereitschaft von den beteiligten Lehrern gefordert ist, sollte – nach Ansicht einiger Lehrer – auch über neue Formen der Anerkennung nachgedacht werden: »Die Lehrer, die das Projekt übernehmen, müssten zusätzlich Anerkennung kriegen, bloß mal ein Wort oder einen Blumenstrauß.« (Lehrer)

8.2.8 Verankerung in der Schule

Für die meisten der beteiligten Schulen stellte die stundenplantechnische und curriculare Verankerung des Service Learning eine besondere Herausforderung dar: »Es gibt für solche Projekte keinen Boden in Deutschland.« (Schulsozialarbeiterin)

Ziel des Projekts war es, Service Learning im Zentrum schulischen Handelns und nicht an der Peripherie (d. h. als schulische Arbeitsgemeinschaft oder im Rahmen einer Projektwoche) zu verankern. Dort, wo diese Verankerung gelang, fand die Idee mehr Rückhalt im Lehrerkollegium. »Service Learning ist hier auch deswegen nicht kontrovers, weil es stundenplantechnisch gut verankert ist«, sagte ein Lehrer der Gesamtschule in Essen-Holsterhausen. Dort gibt es in der Jahrgangsstufen 7 und 8 Lehrerverfügungsstunden für die Umsetzung und Begleitung von Service Learning.

Das Fazit nach acht Monaten des Erprobens im Rahmen des Pilotprojekts war in der Mehrzahl der Schulen überaus positiv. In den meisten beteiligten Schulen besteht der Wunsch nach einer innerschulischen Verbreiterung des Ansatzes:

»Wünschenswert wäre, das nicht auf eine oder zwei Klassen zu beschränken, sondern die Schule zu öffnen, ein Team aus vier bis fünf Lehrern zu haben, Rückmeldungen zu sammeln.« (Lehrer).

Die meisten Schulen werden den Schulentwicklungsweg, den sie mit dem Pilotversuch eingeschlagen habe, fortsetzen: »Egal wie, aber es muss weiterlaufen. Bei allen Anfangsschwierigkeiten, aber das ist jetzt so gut angelaufen, wir können damit nicht einfach aufhören.« (Lehrer)

Unterstützungsstrukturen wurden von den beteiligten Schulen auch in der Zukunft als essenziell empfunden. Die Energie und den langen Atem für die Umsetzung unter zunächst schwierigen Umständen gewinnen die beteiligten Lehrer aus dem Unterstützungssystem. »Es war wichtig zu wissen, dass es Ansprechpartner gibt. Es war wichtig zu wissen, dass man nicht allein ist.« (Lehrerin)

9 Herausforderungen für die weitere Entwicklung des Service Learning in Deutschland

9.1 Herausforderung I: Schulen als professionelle Lerngemeinschaften

Service Learning ist eine gemeinschaftlich Aufgabe, die am besten dort gelingt, wo Kooperation und gemeinsames Lernen Bestandteil einer professionellen Kultur sind, die alle mittragen (Dufour & Eaker 1998).

Teil dieser Kultur ist es, über das Schulcurriculum, Zeiten und Räume der Schulorganisation und die Zusammenarbeit mit externen Partnern neu nachzudenken und Schulentwicklung durch aktive Führung, aktives Management und durch die Arbeit in Teams zu gestalten. Das bedeutet, dass Schüler, Lehrer und ihre Partner in der Gemeinde zusammenarbeiten, sich Ziele setzen und Spielregeln geben, gemeinsam planen und sich an den Zielen messen lassen.

Bestandteil dieser Kultur ist auch die Bereitschaft zur Entwicklung neuer Formen der (öffentlichen) Anerkennung für besonderes Engagement und Leistungen. Lehrer, die sich besonders um die Entwicklung von Schule und Gemeinde verdient machen, dürfen nicht unter Rechtfertigungsdruck stehen, sondern verdienen Respekt und Anerkennung.

9.2 Herausforderung II: Professionalität in der pädagogischen Prozessqualität

Momentan sind viele der in Deutschland erprobten Ansätze des Verantwortungslernens so organisiert, dass einzelne Schüler allein, z. B. in Form von Sozialpraktika, Verantwortung in Kontexten außerhalb der Schule übernehmen. Das ist ein bedeutender Ansatz, aber nicht der einzig mögliche.

Projektdidaktische Ansätze bieten zusätzliche Lernmöglichkeiten durch die Arbeit im Team, die Notwendigkeit zu professionellem Zeit- und Ressourcenmanagement und die Ziel- und Ergebnisorientierung von Projekten. Eine der Herausforderungen der kommenden Jahre wird darin liegen, solche projektdidaktischen Arbeitsformen im Schulkontext zu professionalisieren. Die Wirksamkeit von Lernen in Projekten hängt von der Qualität des pädagogischen Prozesses ab. Folgende Indikatoren für Prozessqualität gilt es zu dabei zu entwickeln:

Indikatoren für
Prozessqualität

- Anwendung professioneller Projektplanungsmethoden
- Modellieren, das heißt konkrete Vorleben neuer Kompetenzen durch den Lehrer
- Möglichkeiten zum selbstständigen Arbeiten für Schüler
- Angebot von kleinschrittigen Hilfestellungen, abgestimmt auf den Grad an Kompetenz und Selbstständigkeit einzelner Schüler
- in den Projektverlauf integrierte Vermittlung von Wissen
- Selbstevaluation: formatives Feedback von Projektpartnern, Lehrern und Mitschülern mit Hilfe von Arbeitsmaterialien
- Einbinden externer Partner in die Wissens- und Kompetenzvermittlung und in das formative Feedback

Im deutschen Bildungsdiskurs der letzten Jahre wurden projektorientierte Lernansätze häufig mit einer Pädagogik in Verbindung gebracht, die in erster Linie auf den Erwerb sozialer Kompetenzen und weniger auf die Entwicklung kognitiver Leistungen abzielte.

Forschungsergebnisse aus Nordamerika zeigen, dass sich professionell vorbereitete und geführte Projekte durchaus dazu eignen, kognitives Lernen auf einem hohen Niveau zu ermöglichen (Thomas, 2000). Die Lernmotivation von Schülern steigt in einem authentischen Problemkontext nachweislich an: Wenn es um die Lösung »echter« Probleme geht, zeigen Lernende eine größere Bereitschaft zur Anstrengung, um ein Lernziel zu erreichen.

In einigen Staaten der USA hat inzwischen eine systematische Verknüpfung von Service-Learning-Projekten mit den Bildungsstandards der Curricula in den Kernfächern (auch Mathematik und Naturwissenschaften) stattgefunden.

Die Bewertung von kognitiven Lernzielen, die in einem Service-Projekt erreicht worden sind, ist ein wichtiger Bestandteil der Evaluation. Die Umstellung des deutschen Schulsystems von Input-Curricula auf Bildungsstandards wird neue Freiräume für anspruchsvolle Service-Learning-Projekte im gesamten Fächerspektrum der Schule schaffen. Das US-amerikanische und kanadische Beispiel zeigt, dass kognitiv anspruchsvolle Service-Learning-Projekte auch im Bereich der Mathematik und der Naturwissenschaften möglich sind.

9.3 Herausforderung III: Aufbau eines Unterstützungssystems für Service Learning

Service Learning lebt von der engen Kooperation zwischen der Einzelschule und ihrem Umfeld. Aufgrund der langjährigen Tradition in »community education« können nordamerikanische Schulen auf ein Unterstützungssystem in der Gemeinde, oft sogar auf innerschulische oder kommunale Koordinierungsbüros für Service-Learning-Aktivitäten als Schnittstelle zwischen den Schulen und den zivilgesellschaftlichen Organisationen einer Gemeinde zurückgreifen. Eine vergleichbare Infrastruktur fehlt in Deutschland weitgehend.

Gewinnung von Partnern

Während wir die Erprobung und Weiterentwicklung von Service Learning in Schulen fördern, gilt es zugleich, die Kommunen, die Vereine und die Wohlfahrtsverbände als Partner in diesem gesellschaftlichen Innovationsprozess zu gewinnen. Eine nachhaltige Implementierung des Service Learning wird nur dann gelingen, wenn auch in Deutschland Schule, Kommune und zivilgesellschaftliche Organisationen als Partner einer neuen zivilgesellschaftlichen Infrastruktur kooperieren. Auf die Schulen kommen durch die Notwendigkeit des Aufbaus und der Pflege eines Netzes an nachhaltigen Partnerschaften zunächst neue logistische Aufgaben zu, die die Lehrer jedoch mittelfristig entlasten werden: die Benennung innerschulischer Koordinatoren für Service Learning; das Anlegen und die Pflege einer Partnerdatenbank, regelmäßige Einladung der Partner in die Schule (z. B. in Form eines Schulbeirats).

Mögliche Kooperationen

Erste Kooperationsprojekte von Schulen und Freiwilligen-Zentren, die in Deutschland seit Mitte der 90er Jahre entstanden sind, zeigen, wie eine solche Kooperation aussehen kann. Durch die Freiwilligen-Zentren wird eine Vernetzung zu den Einsatzstellen im sozialen, kulturellen und ökologischen Bereich geschaffen und

damit eine sinnvolle und effektive Einbindung in die bestehenden Strukturen gewährleistet. Freiwilligen-Zentren verstehen sich dabei als Mittler zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Akteuren.

Aufgrund der wenigen Projekte, die punktuell und ohne systematische Förderung entstanden sind, erfolgte bisher keine breit angelegte wissenschaftliche Begleitung und Auswertung. Die folgenden Aussagen basieren daher auf den Erfahrungen der bisherigen Projekte, vor allem aus den Erfahrungen des Projekts »Schüler helfen« des Freiwilligen-Zentrums Dillenburg mit der Neuen Friedenschule Merkenbach/Sinn.

Weitere Projekte mit Freiwilligen-Zentren:

Das Freiwilligen-Zentrum Hamburg (www.freiwilligen-zentrum-hamburg.de) führte von 1999 bis 2002 mit der Peter-Petersen-Gesamtschule ein Kooperationsprojekt mit jeweils 120 bis 140 Schülern durch. Das Projekt wurde mit dem Freiwilligen-Zentrum begonnen und wird inzwischen von der Schule selbstständig weitergeführt. Aufgabe des Projektes war die Unterstützung des Ethikunterrichts mit Hilfe von Praxiserfahrung in der Klassenstufe 9.

Das Freiwilligen-Zentrum Tirol begann 2001 mit dem Schulprojekt »Zeit schenken« an zwei Innsbrucker Gymnasien. Schüler der Oberstufenklasse engagieren sich jede Woche zwei Stunden.

Gemeinsam mit vier Gymnasien des Landkreises hat das Freiwilligen-Zentrum Neustadt an der Aisch im Jahr 2002 mit dem Projekt »Jugend lehrt Erwachsene« begonnen. Schüler der 9. bis 11. Klassen geben im Rahmen des Religionsunterrichts oder in freien Workshop Erwachsenen Handy-Kurse.

Die Freiwilligenagentur Leipzig (www.freiwilligen-agentur-leipzig.de) begann 2002 ebenfalls mit einem Jugendprojekt »Soziales Lernen« an sechs Schulen. Die Freiwilligenagentur organisiert vier Projektstage für die Schüler mit Vorbereitungs- und Auswertungstagen, Einzel- und Gruppenprojektionen.

Die Freiwilligenagentur Halle hat seit mehreren Jahren Erfahrungen mit den Projekten »Engagement macht Schule« gesammelt. Seit diesem Jahr startet Halle mit einem neuen Projekt »Szenenwechsel« (www.szenenwechsel.info), das Service Learning in Form von Projektwochen umsetzt. Das Projekt hat eine landesweite Ausrichtung und wird an drei Modellschulen in Sachsen-Anhalt begonnen, weitere Kooperationen sind geplant.

In den USA erhalten viele Schulen Unterstützung von Freiwilligen-Zentren oder anderen Agenturen. Der National and Community Service Act von 1990 zur Förderung von Service Learning beinhaltet unter anderem die langfristige Unterstützung der Points of Light Foundation (www.pointsoflight.org), einem der größten Netzwerke von Freiwilligen-Zentren in den Vereinigten Staaten mit etwa 470 Mitgliedsorganisationen.

Die gezielte finanzielle Unterstützung von Einrichtungen, die bürgerschaftliches Engagement fördern, durch den Staat und private Organisationen hat zu der enormen Verbreitung von Service Learning in den Bildungseinrichtungen der USA maßgeblich beigetragen.

9.4 Herausforderung IV: Binnendifferenzierung, formative Rückmeldung und Zertifizierung

Während geringe Lernmotivation und eine innere Verweigerungshaltung von Schülern im klassischen Frontalunterricht oft nicht unmittelbar sichtbar werden, lassen sich solche Haltungen von Schülern im projektorientierten Lernen nicht verstecken. Service Learning ist vom aktiven Handeln bestimmt, die Motivation dazu ist Vorbedingung für das Gelingen von Projekten.

Binnendifferenzierung

Es wird in den nächsten Jahren darum gehen, Formen der Binnendifferenzierung zu entwickeln, die sicherstellen, dass Schüler mit unterschiedlicher Leistungsbereitschaft und unterschiedlichem Entwicklungsstand in den Projekten in angemessener Form gefordert und gefördert werden. Individuelle Lernverträge, verbunden mit einer Kultur von formativem Feedback und Coaching, bieten dazu ein Gerüst.

Feedback

Erfahrungen aus Nordamerika zeigen, dass Feedback und Coaching vereinfacht werden, wenn Kriterien für gute Leistungen im Projekt zusammen mit Schülern entwickelt und in Form von Rubrics (einer Matrix, die Leistungen jeweils auf drei bis vier verschiedenen Qualitätsstufen definiert) festgehalten werden.

Lern- und Leistungsberichte für die am Projekt beteiligten Gruppen und Schüler sollten unter Nutzung der individuellen Bezugsnorm erfolgen (Bewertung individueller Fortschritte gemessen am früheren Stand desselben Schülers/derselben Schülergruppe). In der Bewertung von Leistungen sollten mehrere Leistungsdimensionen ausdifferenziert und unterschiedliche Verfahren zur Objektivierung genutzt werden, um unterschiedlichen Anforderungen der Projektarbeit gerecht zu werden.

Zertifizierung

Unabhängig von Service-Learning-Projekten haben sich verschiedene Formen der Zertifizierung von besonderen Fähigkeiten der Schüler etabliert. Eine differenzierte Zertifizierung der in den Projekten erworbenen Kompetenzen nicht nur durch Lehrer, sondern auch durch Projektpartner außerhalb der Schule sollte am Ende jedes Projekts stehen und Eingang in Zertifikate als Zusatz zum Zeugnis finden. Einige Schulen fügen dem Schulzeugnis dazu einen zusätzlichen Bogen bei. Für die Zertifizierung von schulischen Verantwortungsprojekten bietet sich neben der Kurzdarstellung des jeweiligen Projekts eine Auflistung aller Kompetenzen an, anhand derer sich die konkrete Tätigkeit eines Schülers im Projekt beschreiben lassen. Dort ist auch Raum für eine differenzierte Einschätzung der Kompetenzentwicklung durch den Projektpartner und Lehrer.

Berufswahlpass

Der Berufswahlpass, der bereits an einigen Hauptschulen in Deutschland eingeführt wurde, dokumentiert beispielsweise von Schülern erworbene Kenntnisse in Praktika oder ähnlichen über den Schulunterricht hinausgehenden Erfahrungen. Auch die in Service-Learning-Projekten erworbenen Kenntnisse sollten in angemessener Form zertifiziert werden. Dafür wurde der sogenannte Kompetenz-Pass bzw. der Quali-Pass geschaffen. In diesem Pass werden alle Projekte und Praktika eines Schülers dokumentiert. In einer besonderen Rubrik beschreiben die Projektpartner die im Projekt wahrgenommenen Stärken des Schülers.

Portfolio, Matrix und Quali-Pass bilden ein zusammenhängendes System der Kompetenzentwicklung, der Leistungsreflexion und der Zertifizierung von Kompetenzen und Leistungen in Projekten. Da alle diese Instrumente für die Schulpraxis mehr oder weniger neu sind, ist ihre kombinierte Nutzung für alle am Projekt Be-

teiligten ein ständiger Lernprozess. Doch die Arbeit mit neuen Formen der Kompetenzentwicklung zeigt, dass sich Verantwortungsprojekte nicht mit Hilfe einer primär summativen Notengebung bewerten lassen.

Beispiel Qualipass Baden-Württemberg

Der Qualipass dokumentiert Praxiserfahrungen und Kompetenzgewinne, die Jugendliche durch Projekte, Praktika, Vereinsmitarbeit, Schülerinitiativen, Auslandsaufenthalte, Nachbarschaftshilfe oder vergleichbare Tätigkeiten erworben haben. Als zusätzliche Orientierungshilfe für Jugendliche selbst, für Betriebe und andere Institutionen gibt der Qualipass einen vertieften Einblick in das Erfahrungsspektrum und das Kompetenzprofil der Jugendlichen und zeigt deren Weiterentwicklungen an unterschiedlichen Lernorten auf.

Der Qualipass trägt damit zu einer Kultur der Anerkennung vielfältiger Praxisleistungen bei. Er fördert Engagement und stärkt die Eigeninitiative und Selbstverantwortung junger Menschen.

Zusätzlich zu der Dokumentenmappe des Qualipass können die Jugendlichen sich persönliche Berater auszusuchen. Sie sollen die Jugendlichen auf ihrem Weg begleiten und mit ihnen ihre Praxiserfahrungen reflektieren. Damit will der Qualipass die Vermittlungschancen in eine passende Ausbildung, Arbeit, Existenzgründung oder Weiterbildung verbessern. Entwickelt wurde das Instrument in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, der Freudenberg Stiftung und dem Landesarbeitsamt Baden-Württemberg.

Nach einer einjährigen Pilotphase in den drei Modellregionen Karlsruhe, Mannheim und Weinheim wird der Qualipass ab dem Schuljahr 2001/2002 in zehn Stadt- und Landkreisen über die regionalen Jugendagenturen in Zusammenarbeit mit den Berufsberatungsstellen und Schulämtern verbreitet. Mehr Informationen unter www.quali-pass.de.

Beispiel: Das Tu-Was-Tagebuch der Stadt Nürtingen

In Zusammenarbeit der Geschäftsstelle für Bürgerengagement der Stadt Nürtingen mit dem staatlichen Schulamt entstand dieses lokale Kooperationsprojekt. Jeder Jugendliche zwischen 10 und 18 Jahren kann in diesem Schuljahreskalender Pluspunkte für die Zukunft sammeln.

Schüler tragen selbst ein, was sie im Lauf des Jahres über den Unterricht hinaus gemacht haben: z. B. Mitarbeit bei den Streitschlichtern, Mithilfe beim Jugendrotkreuz oder beim DLRG. In halbjährlichen Konferenzen treffen sich schulartübergreifend alle Jugendliche, die ein solches Tagebuch führen, und werten ihre Erfahrungen aus. Am Schuljahresende erhalten die Schüler dann ein Zertifikat, das nachweist, dass die jeweilige Schülerin/der jeweilige Schüler »sich mit großem Einsatz beim Projekt XY engagiert und dabei das Nürtinger Tu-Was-Tagebuch führt«.

Das Zertifikat soll Jugendlichen helfen, einen guten Start ins Berufsleben zu haben und ist bei lokalen Betrieben als Engagementnachweis hoch im Kurs.

9.5 Herausforderung V: Projekte für Mädchen und Jungen

Sowohl die Ergebnisse der »IEA Civic Education«-Studie (www2.rz.hu-berlin.de/empir_bf/reports.html) als auch die im Rahmen von Pisa erhobenen sozialen Kompetenzen deuten daraufhin, dass Mädchen im Alter von zehn bis 15 Jahren eine deutlich höhere Bereitschaft aufbringen, sich für Projekte in ihrem Gemeinwesen zu engagieren. Dort, wo soziale Projekte im freiwilligen Bereich extracurricularer Aktivitäten an deutschen Schulen angeboten werden, ist die Beteiligung von Mädchen höher als die von Jungen im gleichen Alter.

Jungen gewinnen

Es wird in den kommenden Jahren darum gehen, gezielt eine Reihe unterschiedlicher Service-Projekte zu entwickeln, um auch Jungen für die Übernahme von Verantwortung zu motivieren. Interessen von Jungen (z. B. an technischen und handwerklichen Fragen sowie an körperlichen (Grenz-)Erfahrungen) müssen adäquat in der Gestaltung von Service-Learning-Projekten berücksichtigt sein. Zugespitzt formuliert: Wenn Service Learning in Deutschland in zehn Jahren damit assoziiert wird, dass einige Schülerinnen, die bereits ein hohes soziales Interesse mitbringen, freiwillig einmal in der Woche in einem Altenheim arbeiten, ist der Ansatz gescheitert.

9.6 Herausforderung VI: Freiwillig oder verpflichtend?

Sollte Projekte des Verantwortungslernens genauso zum verpflichtenden Teil schulischer Bildung gehören wie Deutsch, Mathematik oder Englisch? In den USA wird seit Jahren heftig über diese Frage diskutiert. Die Bundesstaaten und Schulbezirke kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen.

In Maryland und Ontario ist die Teilnahme an Service-Projekten Voraussetzungen für den Erwerb des Schulabschlusses. Schulbezirke wie Seattle und Baltimore haben Service Learning ebenfalls zu einem festen Bestandteil schulischer Bildung erklärt. Es scheint, als ob sich auch hier in Deutschland mit dieser Frage fast jedes Lehrerkollegium und jeder Elternbeirat spalten ließe, denn sowohl die Befürworter als auch die Gegner dieser Position können schlagkräftige Argumente anführen.

»The evidence builds«: Wie die amerikanische Sozialwissenschaftlerin Shelley Billig schreibt, nimmt die wissenschaftliche Beweislage für die vielfältigen positiven Effekte des Service Learning kontinuierlich zu (Billig, 2000). Ein pädagogischer Ansatz, der eine Mehrheit an Schülern »zufriedener, sozialer, sensibler und motivierter« werden lässt, wie Andy Furco von der Universität Berkeley auf der Grundlage empirischer Studien schreibt (Furco 2004), lässt sich kaum ernsthaft in Frage stellen.

Dennoch mutet es widersprüchlich an, die Bereitschaft, etwas für andere zu tun und damit anderen Menschen zu helfen, die eigentlich aus einer intrinsischen Motivation kommen muss, zur Verpflichtung und damit zu einem weiteren Baustein des staatlich vorgeschriebenen Bildungsprogramms zu machen.

Kann aus einer Verpflichtung eine Herzensangelegenheit werden? Viele werden argumentieren, dass ein Zwang weder die für aktives und selbständiges Handeln notwendige Motivation noch die für das Arbeiten für andere, oft marginalisierte

Gruppen notwendige Empathie hervorruft und so für alle an einem Service-Learning-Projekt Beteiligten – Schüler, Lehrer und Gemeindepартner – frustrierend sein kann.

Dennoch bleibt nach der Auswertung des Pilotversuchs zum Service Learning an Schulen in Deutschland vor allem die Aussage eines 15-jährigen Hauptschülers in Erinnerung, der über seine Lernerfahrung in der Gestaltung und Durchführung eines Computertrainings für Senioren sagte: »Freiwillig hätte ich das nie gemacht, aber jetzt würde ich das sofort wieder tun.« Die Pädagogik des Service Learning hat offensichtlich das Potenzial, auf eine Weise zu einer positiven Persönlichkeitsentwicklung beizutragen, die ein Schüler erst versteht und befürwortet, wenn er sie selbst erlebt.

Ob sie Service Learning zu einem festen Bestandteil ihres pädagogischen Schulprogramms macht, muss jede Schule selbst entscheiden. Ein von Seiten eines Kultusministeriums auferlegte Verpflichtung wäre wohl verheerend, denn Lehrer müssen dieses anspruchsvolle pädagogische Programm sehr bewusst mittragen, als Chance für die eigene persönliche und professionelle Entwicklung begreifen und positiv weitervermitteln.

Wenn eine Schule sich klar dafür entscheidet, eine Service-Learning-Schule zu werden, lässt sie sich auf einen Prozess ein, der in mehrfacher Hinsicht ein Wachstums- und Entwicklungsprozess für alle Beteiligten ist.

Die Verankerung des Vorhabens in einer Schule sollte über Vernetzung mit anderen Schulen gestützt werden, sowohl elektronisch als auch organisatorisch. Eine Vernetzung mit geeigneten landesspezifischen Vorhaben ist wünschenswert. Alle Maßnahmen sollen zur besseren Verankerung und größeren Akzeptanz in der Schule, zu Anerkennung der Schule und des Vorhabens im Umfeld sowie zum Bewusstsein einer herausragenden, zukunftssträchtigen und perspektivenreichen Initiative der Schulentwicklung beitragen.

Literatur

- Adloff, F.** (2001). Community Service und Service Learning: Eine sozialwissenschaftliche Bestandsaufnahme zum freiwilligen Engagement an amerikanischen Schulen und Universitäten. Opusculum 5. Berlin: Maecenata.
- Ammon, M. S., Furco, A., Chi, B., & Middaugh, E.** (2002). A profile of the California Department of Education CalServe partnerships: 1997–2000. A report to the California Department of Education. Berkeley, CA: University of California at Berkeley.
- Astin, A. W., & Sax, L. J.** (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, (39) 3, 251–263.
- Barber, B. R., Higgins, R. R., Smith, J. K., Ballou, J. K., Dedrick, J., & Downing, K.** (1997). Democratic theory and civic measurement: A report on the Measuring Citizenship Project. Paper presented at the Campus Compact Meeting, Denver, CO.
- Barber, B. R.** (1992). *An aristocracy of everyone: The politics of education and the future of America*. New York: Ballantine Books.
- Batchelder, T. H., & Root, S.** (1994). Effects of an undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*, (17) 4, 341–355.
- Bell, R., Furco, A., Ammon, M. S., Muller, P., & Sorgen, V.** (2000). Institutionalizing service-learning in higher education: Findings from a study of the Western Region Campus Compact Consortium. Western Region Campus Compact Consortium. Bellingham, WA: Western Washington University.
- Bellah, R.** (1985). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Billig, S. H.** (2000). Research on K–12 school-based service-learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, (81) 9, 658–664.
- Billig, S. H.** (2002). Adoption, implementation, and sustainability of K–12 service-learning. In A. Furco & S. H. Billig (Hrsg.), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy* (S. 245–267). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Billig, S. H. & Furco, A.** (Hrsg.) (2002), *Service-Learning through a Multidisciplinary Lens*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Billig, S. H., & Waterman, A. S.** (Hrsg.) (2003), *Studying Service-Learning – Innovations in Education Research Methodology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Boyle-Baise, M.** (2001). *Multicultural service learning: Educating teachers in diverse communities*. New York: Teachers College Press.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A.** (2000). Institutionalization of service-learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 71 (3), 273–290.

- Campus Compact** (1998). *Service matters: Engaging higher education in the renewal of America's communities and American democracy*. Providence, RI: Campus Compact.
- Campus Compact** (2001). *Campus service participation survey 2000–2001*. Providence, RI: Campus Compact.
- Civic Literacy Project** (2000). *Standardized test scores improve with service-learning*. Bloomington, ID: Civic Literacy Project.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E.** (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.), *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in honour of Robert Glaser* (S. 453–494). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conrad, D., & Hedin, D.** (Hrsg.) (1982). *Youth Participation and Experiential Education*. New York: Haworth Press.
- Cram, S. B.** (1998). *The impact of service-learning on moral development and self-esteem of community college ethnic students*. Unpublished dissertation. Iowa City: University of Iowa.
- Dalton, J. C., & Petrie, A. M.** (1997). The power of peer culture. *Educational Record*, (78) 3–4, 18–24.
- Dewey, J.** (1916): *Democracy and Education* (Neuausgabe 1966). New York: Free Press.
- Driscoll, A., Holland, B., Gelmon, S., & Kerrigan, S.** (1996). An assessment model for service-learning: Comprehensive case studies of impact on faculty, students, community, and institution. *Michigan Journal of Community Service Learning*, (3) 5, 66–71.
- Duckenfield, M., & Swanson, L.** (1992). *Service-Learning: Meeting the Needs of Youth at Risk*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center.
- Dufour, R., & Eaker, R.** (1998). *Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, ID: National Educational Service.
- Edelstein, W.** (2000). *Lernwelt und Lebenswelt: Überlegungen zur Schulreform*. *Neue Sammlung*, (40), 369–382.
- Edelstein, W., Oser, F., & Schuster, P.** (Hrsg.) (2001). *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Epstein, J. L.** (1995). A comprehensive framework for school, family, an community partnerships. *Phi Delta Kappan*, (77) 9, 701–712.
- Eyler, J. S., & Giles, D. E.** (2002). Beyond surveys: Using the problem solving interview to assess the impact of service-learning on understanding and critical thinking. In A. Furco & S. H. Billig (Hrsg.), *Service-learning: The essence of the Pedagogy* (S. 147–160). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Eyler, J. S., & Giles, D. E.** (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J. S., Giles, D. E., & Braxton, J.** (1997). The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, (4), 5–15.

- Fenzel, I. M., & Leary, T. P.** (1997). Evaluating outcomes of service-learning courses at a parochial college. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Follman, J.** (1998). Florida Learn and Serve: 1996–97 Outcomes and Correlations with 1994–95 and 1995–96. Tallahassee, FL: Florida State University.
- Furco, A.** (im Druck). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. In: S. H. Billig & A. S. Waterman (Hrsg.), *Studying Service-Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Furco, A.** (2002a). Is service-learning really better than community service? A study of high school service program outcomes. In A. Furco, A., & S. H. Billig (Hrsg.), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy* (S. 23–50). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Furco, A.** (2002b). Institutionalizing service-learning in higher education. *Journal of Public Affairs*, (6) 1, 39–67.
- Furco, A., & Billig, S. H.** (2002). Establishing norms for scientific inquiry in service-learning. In A. Furco & S. H. Billig (Hrsg.), *Service-Learning Through a Multidisciplinary Lens*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Gray, M. J., Ondaatje, E. H., Fricker, R., Geschwind, S., Goldman, C. A., Kaganoff, T., Robyn, A., Sundt, M., Vogelgesang, L., & Klein, S. P.** (1998). Coupling service and learning in higher education: The final report of the evaluation of the Learn and Serve America Higher Education Program. Santa Monica: The RAND Corporation.
- Greene, D. P.** (1996). Moral reasoning, student development, reciprocity and quality of life in a service learning experiment. Unpublished dissertation. Fort Collins, CO: Colorado State University.
- Greene, D., & Diehm, G.** (1995). Educational and service outcomes of a service integration effort. *Michigan Journal of Community Service Learning*, (2), 54–62.
- Hesser, G.** (1998). On the shoulders of giants: Building on a tradition of experiential education at Augsburg College. In E. Zlotkowski (Hrsg.), *Successful service-learning programs: New models of excellence in higher education*. Bolton, MA: Anker.
- Hofer, M., & Buhl, M.** (2000). Soziales Engagement Jugendlicher: Überlegungen zu einer technologischen Theorie der Programmgestaltung. In H.-P. Kuhn, et al. (Hrsg.), *Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit* (S. 95–111). Opladen: Leske & Budrich.
- Hofer, M.** (1999). Community Service and Social Cognitive Development in German Adolescents. In M. Yates & J. Youniss (Hrsg.) (1999), *Roots of Civic Identity: International Perspectives on Community Service and Activism in Youth* (S.114–134). Cambridge: Cambridge University Press.
- Holland, B. A.** (2000). Institutional impacts and organizational issues related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Special Issue, 52–60.

- Jacoby, B.** (1996). *Service-learning in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnson, A. M., & Notah, D. J.** (1999). Service-learning: history, literature, and a pilot study of eighth graders. *The Elementary School Journal*, (99) 5, 453–467.
- Kember, D.** (2000). *Action learning and action research: Improving the quality of teaching and learning*. London: Kogan Page.
- Keen, C., & Keen, J.** (1998). *Bonner Scholar impact survey*. Bonner Foundation.
- Kendrick, J. R.** (1996). Outcomes of service-learning in an introduction to sociology course. *Michigan Journal of Community Service Learning*, (3), 72–81.
- Kleiner, B., & Chapman, C.** (1999). *Youth service-learning and community service among 6th through 12th grade students in the United States: 1996 and 1999*. National Center for Educational Statistics. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Kohlberg, L., & Candee, D.** (1984). The relationship of moral judgment to moral action. In Kohlberg, L. (Hrsg.). *The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages. Essays on moral development 2* (S. 498–581). San Francisco: Harper Row.
- Loesch-Griffin, D., Petrides, L. A., & Pratt, C.** (1995). *A comprehensive study of Project YES – Rethinking classrooms and community: Service-learning as educational reform*. Oakland, CA: East Bay Conservation Corps.
- Lucas, C. J.** (1994). *American higher education: A History*. New York: St. Martin's Griffin.
- Mabry, J. B.** (1998). Pedagogical variations in service-learning and student outcomes: How time, contact, and reflection matter. *Michigan Journal of Community Service Learning*, (5), 32–47.
- Markus, G. B., Howard, J. P. F., & King, D. C.** (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, (15) 4, 410–419.
- Massachusetts Department of Education** (1986). *Promising Practices in Community Education: Schools and Communities Working together to Enrich K–12 Education*. Quincy, MA: Office of Community Education.
- Melchior, A., & Bailis, L. N.** (2002). Impact of service-learning on civic attitudes and behaviors of middle and high school youth. In A. Furco & S. H. Billig (Hrsg.), *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy* (S. 201–222). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Melchior, A.** (1999). *Summary report: National evaluation of Learn and Serve America*. Waltham, MA: Center for Human Resources, Brandeis University.
- Melchior, A., & Orr., L.** (1995). *Final report: National Evaluation of Service-America*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Miller, J.** (1997). The impact of service-learning experiences on students' sense of power. *Michigan Journal of Community Service Learning*, (4), 16–21.

- Myers-Lipton, S. J.** (1996). Effect of a comprehensive service-learning program on college students' level of modern racism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, (3), 44–54.
- National Center on Educational Statistics** (1997). Student participation in community service activity. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- O'Donnell, L., Stueve, A., San Doval, A., Duran, R., Haber, D., Atnafou, R., Johnson, N., Grant, U., Murray, H., Juhn, G., Tang, J., & Piessens, P.** (1999). The effectiveness of the Reach for Health Community Youth Service learning program in reducing early and unprotected sex among urban middle school students. *American Journal of Public Health*, (89) 2, 176–181.
- Ostrow, J.** (1995). Self-consciousness and social position: On college students changing their minds about the homeless. *Qualitative Sociology*, (18) 3, 357–375.
- Parker-Giwn, R. P., & Mabry, J. B.** (1998). Service-learning as pedagogy and civic education: Comparing outcome for three models. *Teaching Sociology*, (26), 276–291.
- Picot, S.** (2000). Jugend und freiwilliges Engagement. In Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (Hrsg.), *Ergebnisse der Repräsentativerhebung 1999 zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement* (S. 111–205). Stuttgart, Berlin & Köln: Kohlhammer.
- Putnam, R. D.** (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Santmire, T., Giruad, G., & Grosskopf, K.** (1999). Furthering attainment of academic standards through service learning. Vortrag bei der National Service Learning Conference in San Jose.
- Scales, P. C., Blyth, D. A., Berkas, T. H., & Kielsmeier, J. C.** (2000). The effects of service-learning on middle school students' social responsibility and academic success. *Journal of Early Adolescence*, (20) 3, 332–358.
- Schine, J.** (Hrsg.) (1997). *Service Learning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schmiede, A.** (1995). Using focus groups in service-learning: Implications for practice and research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, (2), 63–71.
- Shavelson, R. J., & Towne, L.** (2002) *Scientific research in education*. Committee on Scientific Principles for Education Research. Washington, DC: National Academic Press.
- Shumer, R.** (1994). Community-based learning: Humanizing education. *Journal of Adolescence*, (17) 4, 357–367.
- Skinner, R., & Chapman, C.** (1999). Service-learning and community service in K–12 public schools. National Center for Education Statistics. NCES 1999–043, Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Sliwka, A.** (2001): *Demokratie Lernen und Leben, Bd. II: Civic Education: Das anglo-amerikanische Beispiel*. Weinheim: Freudenberg Stiftung.

- Sliwka, A., Petry, C., & Kalb, P.** (Hrsg.) (2004). *Durch Verantwortung Lernen: Service Learning in Schule und Gemeinde*. Weinheim: Beltz.
- Sliwka, A., & Frank, S.** (2004, im Druck). *Service-Learning: Verantwortung Lernen in der Schule: Ein Arbeitsbuch*. Weinheim: Beltz.
- Stukas, A. A., Snyder, M., & Clary, E. G.** (1999). The effects of »mandatory volunteerism« on intentions to volunteer. *Psychological Science*, (10) 1, 59–64.
- Thomas, J. W.** (2000). *A Review of Research in Project-Based Learning*. San Rafael: Autodesk Foundation.
- Vogelgesang, L. J., & Astin, A. W.** (2000). Comparing the effects of service-learning and community service. *Michigan Journal of Community Service Learning*, (7), 25–34.
- Wade, R. C., Anderson, J. B., Yarbrough, D. B., Pickeral, T., Erickson, J. B., & Kromer, T.** (1999). Novice teachers' experiences with community service-learning. *Teacher and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, (15), 667–684.
- Wade, R. C.** (Hrsg.) (1997). *Community Service-Learning: A Guide to Including Service in the Public School Curriculum*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Waterman, A. S.** (1993). Conducting research on reflective activities in service-learning. In H. Silcox (Hrsg.), *A How To Guide to Reflection: Adding Congnitive Learning to Community Service Programs* (S. 90–99). Philadelphia, PA: Brighton.
- Weiler, D., La Goy, A., & Crane, E.** (1998). *An evaluation of K–12 service-learning in California: Phase II final report*. Emeryville, CA: RPP International.
- Yates, M., & Youniss, J.** (1996). Perspective on community service in adolescence. *Social Development*, (5) 1, 85–111.
- Yates, M., & Youniss, J.** (1997). Community service and political identity development in adolescence. *Journal of Social Issues*, (54) 3, 485–512.
- Yates, M., & Youniss, J.** (1996). Community Service and Political-Moral Identity in Adolescents. *Journal of Research in Adolescence*, (6) 3, 271–284.
- Zlotkowski, E.** (Hrsg.) (1998). *Successful service-learning programs: New models of excellence in higher education*. Bolton, MA: Anker.

Die Autorin

Anne Sliwka, Dr., geb. 1969, studierte Geschichte, Politikwissenschaft, Philosophie und Erziehungswissenschaft an der Universität Bonn, Paris und Oxford. Nach ihrer Promotion an der Universität Oxford über den Transfer des angelsächsischen Collegemodells nach Indien arbeitete sie zunächst für das Internationale Netzwerk innovativer Schulsysteme der Bertelsmann Stiftung. Seit 2000 ist sie als wissenschaftliche Assistentin im Bereich der Erziehungswissenschaften an der Universität Erfurt tätig. Ihre Forschungsinteressen umfassen Organisations- und Führungskräfteentwicklung im Bildungswesen, Lerntheorie, Demokratieerziehung, Projektdidaktik, kooperatives Lernen sowie Theorie und Praxis anglo-amerikanischer Pädagogik. Anne Sliwka ist Dozentin der Deutschen Schüler Akademie sowie Vorstandsmitglied im Verein für Projektdidaktik und in COMED (Verein zur Förderung von Community Education).

© 2004 A. Sliwka

Die Beiträge zur Demokratiepädagogik stehen als kostenlose Downloads zur Verfügung: www.blk-demokratie.de

Redaktion: Prof. Dr. Wolfgang Edelstein, Michael Segeritz, Mathias Berner, Alexa Samson