

Reinders, Heinz

## Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten

*Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 4, S. 531-547*

urn:nbn:de:0111-opus-71587



in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen / conditions of use**

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.  
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Inhaltsverzeichnis

### *Beiträge: Finnland/Kompetenzentwicklung/Wissenschaftliche Schulen*

*Florian Waldow*

Der Traum vom „skandinavisch schlau Werden“ – Drei Thesen zur Rolle  
Finnlands als Projektionsfläche in der gegenwärtigen Bildungsdebatte ..... 497

*Risto Rinne/Tero Järvinen*

The ‘losers’ in education, work and life chances – the case of Finland ..... 512

*Heinz Reinders*

Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten ..... 531

*Robin Stark/Petra Herzmann/Ulrike-Marie Krause*

Effekte integrierter Lernumgebungen – Vergleich problembasierter und  
instruktionsorientierter Seminarkonzeptionen in der Lehrerbildung ..... 548

*Peter Kauder*

Wissenschaftliche Schulen in der Erziehungswissenschaft – Exemplarische  
und explorative Annäherungen an ein kaum erforschtes Thema ..... 564

*Martin Rothland*

Soziale Kompetenz: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich.  
Empirische Befunde zur Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung  
im Rahmen des Studiums ..... 582

*Stefan Weyers/Nils Köbel*

Folterverbot oder „Rettungsfolter“? Urteile Jugendlicher über Moral,  
Menschenrechte und Rechtsstaatlichkeit angesichts eines realen  
moralischen Dilemmas ..... 604

*Besprechungen*

*Michael Geiss*

David F. Labaree: Education, Markets and the Public Good.

The Selected Works ..... 627

*Rebekka Horlacher*

Sascha Koch/Michael Schemman (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der  
Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien .....

629

*Heinz-Elmar Tenorth*

Benjamin Ortmeier: Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den  
Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS-Zeit:

Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen ..... 632

*Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen ..... 639

Impressum ..... U3

Heinz Reinders

## Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten<sup>1</sup>

**Zusammenfassung:** Im vorliegenden Beitrag wird untersucht, inwieweit sich durch Service Learning als hochschuldidaktisches Modell die Lernprozesse bei Studierenden optimieren lassen. Bei Service Learning handelt es sich um eine Lehr-Lernform, bei der Theorie vermittelnde Seminaranteile mit sozialem Engagement Studierender verknüpft werden. Das Ziel von Service Learning ist die verbesserte Theorie-Praxis-Verknüpfung sowie die Förderung sozialen Engagements Studierender. In einem quasi-experimentellen Prä-Post-Design wurden insgesamt 116 Studierende im Verlauf eines Semesters befragt. Erhoben wurden Variablen des selbstgesteuerten Lernens sowie des erlebten Wissenszuwachses. Die Befunde zeigen an, dass Studierende aus Service Learning-Seminaren im Vergleich zu konventionellen Veranstaltungsformen u.a. einen höheren Wissenszuwachs erleben.

Dieser Beitrag berichtet die Ergebnisse einer Studie zum Zusammenhang von Service Learning als universitäre Lehr-Lern-Form und lernrelevanten Merkmalen Studierender. Diese Untersuchung ist in den Kontext hochschuldidaktischer Forschung einzuordnen und verfolgt wie diese das Ziel, die Qualität der Hochschullehre zu optimieren. Wenn gleich regelmäßig die Notwendigkeit betont wird, Hochschullehre zu verbessern, wird die Umsetzung dieses Ziels als schwierig eingestuft (Fischer/Friebertshäuser/Kleinau 1999; Meuler 2001). Ein Blick auf die bisherige Lehrpraxis und korrespondierende Forschung zeigt, dass im Wesentlichen zwei Zugänge zur Optimierung von Hochschullehre gewählt werden.

Der erste Zugang, der in der letzten Dekade an Bedeutung gewonnen hat, ist die Evaluation der Hochschullehre (vgl. Spiel 2001). Dabei wird der Versuch unternommen, bestehende didaktische Formen in ihrer Qualität zu bemessen und in der Folge zu optimieren (Hackl/Sedlacek 2001). Unter anderem wurden zahlreiche Instrumente entwickelt, um die Lehrqualität aus Sicht von Studierenden bemessen zu können (bspw. Rindermann/Amelang 1994; Erdfelder/Stahl/Pesch 2007; für einen Überblick: Rindermann, 1998). Diese Evaluationen von Lehre sind einerseits unerlässlich. Andererseits besitzen sie deutliche Grenzen, die ihren Wert für die Praxis mindern (Kromrey 2001; zusef. Neuberger 2005).

Der zweite Zugang ist die Einführung veränderter Formen der Hochschullehre. Durch Praxisseminare, Lernwerkstätten, fallbasiertes Lernen oder Projektarbeiten wird

---

1 Die Studie wurde an den Universitäten Würzburg und Mannheim in Service Learning-Seminaren durchgeführt, die von der Freudenberg-Stiftung sowie der Wilhelm-Ruchtli-Stiftung unterstützt werden. Besonderer Dank geht an Manfred Hofer für die kritische Durchsicht des Manuskripts.

der Versuch unternommen, andere Wege in der Hochschullehre einzuschlagen (zusf. Fischer/Friebertshäuser/Kleinau 1999). Ziel dieser didaktischen Alternativen zu konventionellen Seminaren und Vorlesungen ist es, den Wissenstransfer und die Praxistauglichkeit vermittelten Wissens zu erhöhen. Eine neue Variante veränderter Lehr-Lernprozesse an Hochschulen stellt Service Learning dar (Baltes/Hofer/Sliwka 2007). Auch hierbei wird das Ziel einer besseren Ausbildung von Studierenden verfolgt. Gemeinsam ist diesen „neuen“ Formen der Hochschullehre, dass der erwartete, höhere Lernerfolg Studierender häufig nicht im Vergleich zu konventionellen Veranstaltungsformen betrachtet wird.

In dieser Pilotstudie soll anhand von Service Learning als Seminarform empirisch untersucht werden, ob damit verbesserte Lehr-Lern-Prozesse ermöglicht werden. Es werden Ergebnisse einer Untersuchung berichtet, bei der Lernprozesse in Service Learning-Seminaren im Vergleich zu bisherigen Formen der Hochschullehre betrachtet werden. Der Bericht soll die Evaluation von Lehre und die Einführung einer neuen Veranstaltungsvariante miteinander verknüpfen, um Möglichkeiten und Grenzen einer optimierten Hochschullehre aufzuzeigen.

Zunächst wird Service Learning als didaktisches Konzept eingeführt und im Anschluss der Forschungsstand zu den Auswirkungen von Service Learning auf Studierende berichtet. Da für Deutschland bislang keine Daten zur Wirksamkeit von Service Learning vorliegen, wurde eine Pilotstudie durchgeführt, deren Befunde im anschließenden Teil dargestellt und in der Diskussion kritisch betrachtet werden.

## 1. Service Learning als universitäre Lehr-Lernform

Konzept und Begrifflichkeit des Service Learning stammen aus der US-amerikanischen Schul- und Hochschuldidaktik (Sliwka 2006). Unter Service Learning wird dabei eine Lehr-Lernform verstanden, bei der Schüler oder Studierende Wissen und Kompetenzen in Schule und Hochschule erwerben und dieses Wissen in der Praxis zum Nutzen sozialer Belange einsetzen. Hofer (2007) konkretisiert diese beiden Komponenten für den Hochschulbereich:

*„Service Learning‘ verstehe ich als eine besondere Art universitärer Lehre, in der Theorie und Praxis miteinander verbunden werden. ‚Service Learning‘ besteht aus zwei Komponenten. In der ‚Service‘-Komponente üben Studierende praktische Aktivitäten aus, die zum Thema des betreffenden Fachs und der betreffenden Lehrveranstaltung passen, und die gleichzeitig konkrete Probleme der Gemeinde lösen helfen. In der ‚Learning‘-Komponente werden die Aktivitäten anhand der einschlägigen Literatur wissenschaftlich vorbereitet, reflektiert und theoretisch untermauert“ (Hofer 2007, S. 37).*

Hofer (2007) verweist damit auf die notwendige, enge Verzahnung zwischen dem Curriculum des Studienfachs bzw. seiner Teilbereiche einerseits und der praktischen Tätig-

keit in der Gemeinde<sup>2</sup> andererseits. Santili/Falbo (2001) grenzen Service Learning vom Praktikum und von gemeinnütziger Tätigkeit dadurch ab, dass bei Service Learning sowohl die Belange der Studierenden, der Gemeinde als auch der Hochschullehre berücksichtigt werden. Bei universitären Praktika ist zumeist lediglich eine Schnittstelle von Studierenden und Studiengang, bei gemeinnütziger Tätigkeit eine Schnittstelle von Studierenden und Gemeinde gegeben.

Beispiele für universitäre Service Learning-Seminare sind:

- Durchführung von Streitschlichter-Trainings und die Ausbildung von Hausaufgaben Helfern bei Grundschulkindern im Rahmen des Studiums der pädagogischen Psychologie für Psychologie- und Lehramtsstudierende.
- Optimierung des Produkthaushalts einer Kommune durch Studierende der Betriebswirtschaftslehre im Kontext des Studienteils New Public Management.
- Evaluation pädagogischer Maßnahmen als Teil der Ausbildung in Forschungs- und Evaluationsmethoden von ErziehungswissenschaftlerInnen.
- Bewerbertraining für Haupt- und Berufsschüler im Rahmen der Ausbildung im Fach Wirtschaftspädagogik.

Mit der Durchführung von Service Learning-Angeboten ist also die Erwartung verbunden, dass fachliches Wissen erworben und mit praktischer Tätigkeit verknüpft wird. Durch den engen Theorie-Praxis-Bezug soll der Lernerfolg bei Studierenden erhöht werden (Hofer 2007). Gleichzeitig sollen die Studierenden einen Bedarf in der Gemeinde (in Teilen) decken und damit gesellschaftliche Verantwortung übernehmen. Darüber hinaus zielt Service Learning darauf ab, die Studierenden in ihrer persönlichen Entwicklung zu unterstützen, ihre sozialen, beruflichen und politischen Kompetenzen zu schulen.

Zur Realisierung dieser Ziele gelten für Service Learning-Seminare spezifische didaktische Prinzipien (vgl. Eyler/Giles/Braxton 1997; Eyler/Giles 1999):

- Vermittlung theoretischen Wissens als Grundlage für praktische Tätigkeiten.
- Kontinuierliche Reflexion der praktischen Aktivitäten mit theoretischen Mitteln.
- Lernen und Arbeiten in Kleingruppen.
- Dokumentation und/oder Evaluation der Lernerfahrungen.

Didaktisch basieren Service Learning-Seminare im Kern auf den Ideen des problemorientierten und sozial-konstruktiven Lernens (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001; zusf. Sliwka 2006). Sie unterscheiden sich von Seminaren im Rahmen eines Projekt-Studiums (Johannes 2002) oder Lernwerkstätten (Schubert 2002) durch die explizite Forderung, dass der Praxisanteil die Bedürfnisse der Gemeinde in den Mittelpunkt rückt.

---

<sup>2</sup> „Gemeinde“ ist die Übersetzung des englischen „community“ und meint das soziale und institutionelle Umfeld im geographischen Einzugsbereich einer Universität.

Diese Anforderung resultiert aus dem historischen Kontext, Studierende zu sozialer Verantwortung und gesellschaftlicher Partizipation zu motivieren (Zieren/Stoddard 2004). Die Folge dieses primären Interesses ist, dass häufig Zusammenhänge von Service Learning zu gesellschaftlichem Engagement der Lernenden untersucht wurden (Melchior/Bailis 2002). Weitaus seltener wurde in den Blick genommen, ob, inwieweit und unter welchen Bedingungen Service Learning für den fachlichen Lernprozess Studierender förderlich ist.

## 2. Forschungsstand zu Wirkungen von Service Learning auf den Lernprozess

Bezogen auf die oben angegebenen Ziele von Service Learning beschränken sich die bisherigen Untersuchungen auf die Wirkung von Service Learning auf das politisch-gesellschaftliche Engagement Studierender einerseits (für einen Überblick für den schulischen Bereich siehe Sliwka 2004, sowie McIlrath/Labhrainn 2007, für den Hochschulbereich) und die Effekte hinsichtlich akademischer Performanz andererseits (z.B. Knee 2002). Die vorliegende Studie befasst sich mit der Frage der Wirkung von Service Learning auf die akademische Performanz. Studien zum Zusammenhang von Service Learning und akademischer Performanz stammen ausnahmslos aus dem anglo-amerikanischen Raum und befassen sich einerseits mit *lernrelevanten Variablen* wie Einstellungen zum Lernen oder Selbstwirksamkeit und andererseits mit erreichten *Lernerfolgen*.

*Befunde zu lernrelevanten Merkmalen Studierender:* Diverse Studien befassen sich mit dem Zusammenhang vom Besuch von Service Learning-Veranstaltungen und (akademischer) Selbstwirksamkeit. In einer quantitativen Studie bei Studierenden der Sozialarbeit finden Williams, King und Koob (2002) einen signifikanten Unterschied der Selbstwirksamkeit zwischen Studierenden mit und ohne Service Learning-Erfahrung. Cram (1998) vergleicht College-Studierende verschiedener Studienrichtungen, die an einem Service Learning-Seminar im Bereich Ethik teilgenommen haben, mit Kommilitonen, bei denen dies nicht der Fall war. Auch er fand in diesem Bereich einen moderaten, aber signifikanten Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen. Billig, Root und Jesse (2003) hingegen berichten keinen signifikanten Unterschied zwischen Personen mit und ohne Service Learning-Erfahrung. Auch in anderen lernrelevanten Bereichen wie dem analytischen Denken und Problemlösekompetenzen weist der Forschungsstand keine statistisch bedeutsamen Differenzen aus (Parker-Gwin/Mabry 1998).

*Befunde zum Lernerfolg Studierender:* Diverse Untersuchungen bei College- und University-Studierenden weisen nach, dass der Lernerfolg durch Service Learning-Seminare subjektiv höher eingeschätzt wird als bei konventionellen Lehr-Lernformen. Studierende berichten von einem besseren Verständnis der Kursinhalte (Knee 2002; Toews/Cerny 2005), und es bestehen Zusammenhänge zur erlebten intellektuellen Herausforderung (Eyler/Giles/Braxton 1997). Der erlebte Transfer zwischen Theorie und Praxis ist bei Studierenden, die ein Service Learning-Seminar besucht haben, in höherem Maß gegeben als bei anderen Studierenden (Giles/Eyler 1994; Hirschinger-Blank/Markowitz 2006; Knee 2002; Shaw 2007).

In der bisher einzigen in Deutschland durchgeführten Studie von Saß (2007) gaben 19 Studierende der Pädagogik und Psychologie einen leicht überdurchschnittlichen Lernerfolg durch das Service Learning-Seminar an. Allerdings fehlen dieser Studie eine Vorher-Messung sowie eine Vergleichsgruppe ohne Teilnahme an einer Service Learning-Veranstaltung.

Der faktische Lernerfolg, in der Regel über Wissenstests oder erzielte Noten gemessen, unterscheidet sich ebenfalls tendenziell zwischen Studierenden mit und ohne Service Learning-Erfahrung. Die gefundenen Effektstärken liegen dabei im zumeist mittleren Bereich. In der Studie von Shastri (1999) beträgt die Leistungsdifferenz bei Wissenstests knapp ein Viertel der Standardabweichung. Scales u.a. (2006) berichten z-transformierte GPA-Werte (Grade Point Average), deren Differenz zwischen Studierenden mit keinem und häufigem Service Learning-Besuch etwa ein Drittel der Standardabweichung beträgt. Die von Ritblatt/Obegi (2001) ermittelten Leistungsdifferenzen anhand des GPA lassen sich in ihrer Effektstärke nicht bestimmen, da keine Varianzmaße angegeben sind. Bentley/Elison (2005) nutzten bei Krankenschwester-Schülerinnen standardisierte Wissenstests und Examensnoten als Maß des Lernerfolgs. In den geprüften Bereichen schnitten die Schülerinnen mit Teilnahme an einem Service Learning-Seminar durchweg besser ab. Allerdings waren diese Differenzen in verschiedenen Wissensdomänen statistisch nicht bedeutsam.

Insgesamt gibt der Forschungsstand zwar Hinweise, dass Service Learning-Seminare einen besseren Lernerfolg Studierender erwarten lassen als konventionelle Lehr-Lernformen. Allerdings beziehen sich diese Befunde zumeist auf den US-amerikanischen Hochschulbereich. Dessen spezifische Bedingungen, u.a. die dort stärkere Verbreitung von gemeinnütziger Tätigkeit unter Heranwachsenden (Torney-Purta u.a. 2001; Flanagan u.a. 1999) und die unterschiedliche Organisation des Studiums an Colleges und Universitäten, schränken die Übertragbarkeit auf das deutsche Bildungssystem ein. Auch besitzen einige Studien methodische Einschränkungen, etwa der fehlende Prä-Post-Vergleich oder die Kontrolle relevanter Drittvariablen. Hierzu gehört nicht nur die Qualität der Service Learning-Seminare, sondern auch der mögliche Einfluss unterschiedlicher Dozenten und Thematiken auf den Lernprozess Studierender sowie mögliche Selektionseffekte. So war bspw. bei Eyler/Giles/Braxton (1997) der subjektive Lernerfolg höher, wenn für die Teilnahme an einem Service Learning-Angebot eine Bewerbung notwendig war. Alter oder Semesterzahl wurden in keiner der Studien als relevante Merkmale kontrolliert.

Die Wirkungen von Service Learning wurden im deutschen Hochschulsystem bislang nicht untersucht. Hieraus ergibt sich die Fragestellung der vorliegenden Studie nach dem Zusammenhang von Service Learning zum Lernprozess Studierender in Deutschland unter Berücksichtigung relevanter Drittvariablen.

### 3. Fragestellungen der Studie

Die Einführung neuer Lehr-Lern-Methoden sollte idealerweise den Nachweis erbringen, dass diese Methode mindestens genauso gute, wenn nicht gar bessere Lernerfolge bei Studierenden erzielt.

- 1. Unterscheidet sich der erlebte Lernerfolg von Studierenden in Service Learning-Seminaren im Vergleich zu Studierenden in konventionellen Veranstaltungsformen?
- 2. Unterscheiden sich beide Studierendengruppen hinsichtlich lernrelevanter Merkmale des Sozialklimas in den Seminaren, der Lernplanung, der Selbstregulation und der Selbstwirksamkeit?

Ein direkter Nachweis ist allerdings schwer zu erbringen, weil bei der Durchführung von Felduntersuchungen zahlreiche Störvariablen den Zusammenhang zwischen Veranstaltungsart und Lernprozess vermitteln können (Gachowetz 1999). Die leitenden Fragestellungen der Studie sind mit dieser Einschränkung versehen. Die Auswahl der Variablen folgt dem Modell selbstgesteuerten Lernens von Schiefele/Pekrun (1996). Das Sozialklima in den Veranstaltungen wird als relevante *Umweltbedingung*, die Lernplanung als *Planungsvariable*, die Selbstregulation als *Durchführungsmerkmal* und die Selbstwirksamkeit sowie der subjektive Lernerfolg als *Bewertung* des Lernprozesses herangezogen.

## 4. Die vorliegende Studie

### 4.1 Methode

Im Wintersemester 2007/08 wurden an zwei Universitäten Studierende in insgesamt sechs Veranstaltungen mit drei Dozenten, drei Service Learning-Seminaren und drei konventionellen Veranstaltungsformen (Vorlesung, Übung, Praxisseminar) in einem quasi-experimentellen Prä-Post-Design (Bortz & Döring, 2006) befragt. Den Studierenden wurde in der zweiten (Messzeitpunkt 1) und der drittletzten Sitzung des Semesters (Messzeitpunkt 2) ein Fragebogen mit standardisierten Indikatoren zur Messung lernrelevanter Merkmale ausgehändigt. Den Befragten wurde die mündliche und schriftliche Instruktion gegeben, dass es sich um eine Befragung zu Studienzufriedenheit, Lernstrategien und Berufsorientierung Studierender handelt. Die Beantwortung des Fragebogens nahm etwa 20 Minuten in Anspruch.

### 4.2 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst insgesamt 116 Studierende (87,9% weiblich). Drei Viertel (74,1%) der Stichprobe waren Studierende der Pädagogik, weitere 12,9 Prozent jeweils Studierende des Lehramts bzw. der Betriebswirtschaftslehre. Die Durchschnittssemesterzahl der Stichprobe liegt bei 4,6 Semestern ( $SD = 2,90$ ), das Durchschnittsalter bei 22,3 Jahren ( $SD = 2,52$ ). Mit 88,8 Prozent der Befragten setzt sich die Stichprobe überwiegend aus Studierenden deutscher Herkunft zusammen.

### 4.3 Instrumente

*Unabhängige Variable.* Die Veranstaltungsform wird als unabhängige Variable zur Erklärung von Unterschieden zwischen den Studierenden herangezogen. Die Verteilung der Studierenden auf die einzelnen Seminarformen ist in Tabelle 1 dargestellt.

	<b>N</b>	<b>Prozent</b>
Vorlesung	46	39,7
Übung	19	16,4
Service Learning	31	26,7
Praxisseminar	20	17,2
Total	116	100,0

Tab. 1: Verteilung der Studierenden nach Veranstaltungsform

Knapp 40 Prozent der Studierenden besuchten eine Vorlesung, etwa ein Viertel eines der Service Learning-Seminare. Mit knapp 17 bzw. 16 Prozent sind die Übung und das Praxisseminar am geringsten vertreten.

*Kontrollvariablen.* Der Einbezug diverser Kontrollvariablen ergibt sich aus der Zusammensetzung der Stichprobe hinsichtlich der Einzelveranstaltungen. Zum besseren Verständnis der Stichprobenzusammensetzung werden in Tabelle 2 weitere Aufschlüsselungen und inhaltliche Beschreibungen der einzelnen Veranstaltungen vorgenommen.

Neben der unterschiedlichen Thematik wird deutlich, dass die Veranstaltungen in der Zusammensetzung der Studierenden variieren. Sowohl die Verteilung auf einzelne Seminare als auch die durchschnittliche Semesterzahl unterscheiden sich signifikant. Ferner beinhaltet das Sample drei unterschiedliche Dozierende an zwei unterschiedlichen Standorten. Die genestete Datenstruktur ermöglicht dabei nicht die simultane Betrachtung verschiedener Kontrollmerkmale, weshalb bei den Analysen geprüft wird, welche der Strukturmerkmale Kovariationen zu den abhängigen Maßen aufweisen, um diese dann als Kontrollvariablen in die Modellierungen aufzunehmen.

*Abhängige Variablen.* Gemäß dem Modell von Schiefele/Pekrun (1996) zum selbst-regulierten Lernen werden die einzelnen Phasen des Lernprozesses exemplarisch durch jeweils ein Konstrukt erfasst (vgl. Tabelle 3).

Zur Erfassung der Lernbedingungen in den Veranstaltungen wurde das Sozialklima erfasst. Auf Personenseite werden die Fähigkeit der Lernplanung und jene der Selbstregulation sowie die Selbstwirksamkeit der Studierenden erhoben. Als Abbild des subjektiven Lernerfolgs dient die Skala zur Erfassung des subjektiven Wissens. Die Reliabilitäten sind angesichts der Itemzahl bzw. der Größe der Stichprobe insgesamt als zufriedenstellend einzustufen.

Typ <sup>a</sup>	Titel der Lehrveranstaltung	Phase <sup>b</sup>	M (SD) Semester	Inhalte	Dozent	Uni	N
SL	Evaluation pädagogischer Maßnahmen	HS	7,3 (0,76)	Organisations-theorien- und Evaluationsmethoden	A (m)	A	7
SL	Kompetenztrainings bei Kindern und Jugendlichen	HS	8,0 (2,06)	Dimensionen, Diagnostik, Entwicklung und Trainings von Kompetenzen	A (m)	A	9
SL	New Public Management	HS	6,7 (1,68)	Rollenverständnis, Strukturreformen und Binnenmodernisierung in öffentlichen Verwaltungen	B (w)	B	15
VL	Einführung Empirische Bildungsforschung	GS	2,9 (2,42)	Theorien, Methoden und Befunde der Bildungsforschung	A (m)	A	46
Ü	Kompetenzentwicklung in Kindheit und Jugend	HS	6,4 (1,72)	Dimensionen, Diagnostik und Entwicklung von Kompetenzen	A (m)	A	18
PrS	Projektmanagement in pädagogischen Institutionen	GS	3,0 (2,25)	Organisations-theorien, Projektmanagement und -durchführung	C (w)	A	20
			F = 21,01***				$\chi^2 = 61,66^{***}$

<sup>a</sup>SL – Service Learning-Seminar; VL – Vorlesung; Ü – Übung; PrS – Praxisseminar

<sup>b</sup>GS – Grundstudium; HS – Hauptstudium

\*\*\* p < 0,001

Tab. 2: Merkmale der Einzelveranstaltungen

	k	Bsp.-Item <sup>a</sup>	MZP 1			MZP 2		
			M	SD	$\alpha$	M	SD	$\alpha$
Sozialklima <sup>b</sup>	6	Die Stimmung in der Veranstaltung ist sehr gut.	2,9	0,39	0,59	3,0	0,39	0,62
Lernplanung <sup>c</sup>	8	Ich lege vor dem Lernen fest, wie weit ich mit der Durcharbeitung des Stoffs kommen möchte.	3,0	0,36	0,71	3,1	0,39	0,70
Selbstregulation <sup>d</sup>	8	Ich kann mich lange Zeit auf eine Sache konzentrieren, wenn es nötig ist.	2,6	0,49	0,81	2,7	0,54	0,86
Selbstwirksamkeit <sup>d</sup>	5	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich meistens, wie ich damit umgehen kann.	2,7	0,43	0,74	2,8	0,42	0,74
Subjektives Wissen <sup>b</sup>	5	Ich kenne mich in den Details des Themas gut aus.	2,5	0,53	0,79	2,9	0,49	0,76

<sup>a</sup> Likert-Skala von 1-Keine Zustimmung bis 4-Volle Zustimmung; <sup>b</sup> Neukonstruktion; <sup>c</sup> Wild & Schiefele (1994);

<sup>d</sup> Schwarzer & Jerusalem (1999)

Tab. 3: Merkmale der abhängigen Variablen

#### 4.4 Auswertungsmethode

Die Auswertung der Daten erfolgt in zwei Schritten. Im ersten Schritt werden längsschnittliche Entwicklungen innerhalb der Veranstaltungsarten mittels Varianzanalysen mit Messwiederholung analysiert. Diese Befunde werden dazu genutzt, um diejenigen abhängigen Variablen zu identifizieren, bei denen ein signifikanter Interaktionseffekt von Zeit und Veranstaltungstyp auf durch die Art der Veranstaltung bedingte systematische Veränderung überhaupt hindeutet. Im zweiten Schritt werden multiple Regressionen mit den Variablen des Lernprozesses zum zweiten Messzeitpunkt als abhängige Variablen gerechnet. In drei Modellvarianten werden zunächst die Lernprozess-Konstrukte zum ersten Messzeitpunkt sowie Universität, Fachsemester und Geschlecht als unabhängige Variablen eingefügt (Modell 1). Die Auswahl dieser Kontrollvariablen ergibt sich aus den gefundenen interindividuellen Unterschieden, die bei diesen Variablen auftreten (s.u.). Sodann werden im zweiten Modell die verbleibenden Variablen des Lernprozesses hinzugefügt (Modell 2) und abschließend der Veranstaltungstyp als Prädiktor eingesetzt (Modell 3). Die Vorgehensweise ermöglicht, den Einfluss der besuchten Veranstaltungsart zu bestimmen, der über den Einfluss der Struktur- und individuellen Lerner-Merkmale hinausgeht. Durch Kontrolle des Merkmals zum ersten Messzeitpunkt werden zudem Veränderungen über die Zeit prädiiziert.

#### 4.5 Ergebnisse

Die im ersten Schritt durchgeführten Varianzanalysen mit Messwiederholung ergaben lediglich für das Sozialklima ( $F_{(3; 112)} = 3,53; p < 0,05; \eta^2 = 0,09$ ) sowie das subjektive Wissen ( $F_{(3; 112)} = 4,28; p < 0,01; \eta^2 = 0,10$ ) einen signifikanten Interaktionseffekt von Zeit und Veranstaltungstyp. Alle übrigen Merkmale des Lernprozesses variieren über die Zeit unabhängig von der besuchten Veranstaltungsform. Aus diesem Grund werden nachfolgend die deskriptiven Befunde für diese beiden Variablen berichtet und die Regressionsmodelle mit diesen beiden abhängigen Variablen dargestellt.

*Einfluss der Kontrollvariablen auf das Sozialklima und das subjektive Wissen.* Zwischen den beiden Universitäten finden sich signifikante Differenzen des Sozialklimas zu beiden Messzeitpunkten ( $t_{\text{MZP I}} = -2,73; p < 0,01; t_{\text{MZP II}} = -5,32; p < 0,001$ ) sowie des subjektiven Wissens zum zweiten Messzeitpunkt ( $t_{\text{MZP II}} = -3,07; p < 0,001$ ). Das Studiensemester ist signifikant korreliert mit dem subjektivem Wissen zum zweiten Messzeitpunkt ( $R = 0,27; p < 0,01$ ). Bei den Regressionsanalysen werden entsprechend die Variablen Universität und Fachsemester als Prädiktoren berücksichtigt. Da sich bei anderen lernrelevanten Merkmalen (u.a. Selbstwirksamkeit) Geschlechterunterschiede zeigen, wird das Geschlecht ebenfalls als Prädiktor aufgenommen.

*Deskriptive Befunde zum Sozialklima und dem subjektiven Wissenszuwachs.* Tabelle 4 enthält die deskriptiven Kennwerte der zwei Variablen, die einen Interaktionseffekt von Zeit und Veranstaltungstyp aufweisen.

	MZP 1		MZP 2	
	M	SD	M	SD
Sozialklima				
Vorlesung	2,8	0,37	3,0	0,40
Übung	2,9	0,41	2,8	0,32
Service Learning	3,1	0,34	3,3	0,40
Praxisseminar	3,0	0,45	3,0	0,41
Subjektives Wissen				
Vorlesung	2,2	0,51	2,8	0,49
Übung	2,6	0,38	3,0	0,47
Service Learning	2,7	0,66	3,4	0,42
Praxisseminar	2,8	0,45	3,0	0,38

Tab. 4: Kennwerte des Sozialklimas, der Selbstwirksamkeit sowie des subjektiven Wissens nach Veranstaltungsform

Beim Sozialklima innerhalb der Lehrveranstaltungen wird deutlich, dass sowohl die Vorlesung als auch das Service Learning-Seminar einen Anstieg verzeichnen. Allerdings liegt das Eingangsniveau beim Service Learning-Seminar deutlich höher. Angesichts der geringeren Teilnehmerzahl in Service Learning-Veranstaltungen ist sowohl das höhere Eingangsniveau als auch der Anstieg im Verlauf des Semesters erklärbar. Bei der Vorlesung, die im Grundstudium angesiedelt ist und sich zumeist an Studierende der ersten beiden Fachsemester richtet, zeichnen sich eventuell Kennenlernprozesse zwischen den Studierenden ab. Bei der Übung sowie dem Praxisseminar im Hauptstudium spielen offenbar beide Prozesse keine Rolle.

Die Mittelwerte des subjektiven Wissens zeigen an, dass Studierende der Vorlesung (im Grundstudium) die geringsten Kenntnisse berichten. Studierende im Hauptstudium (Übung, Service Learning, Praxisseminar) berichten hingegen bereits zu Semesterbeginn einen höheren Wissensstand bezogen auf das Thema der Veranstaltung. Zum zweiten Messzeitpunkt nähern sich Studierende der Vorlesung den Werten aus der Übung und dem Praxisseminar an. Der deutliche Zuwachs des subjektiven Wissens bei Studierenden des Service Learning-Seminars führt zum zweiten Messzeitpunkt dazu, dass diese Studierenden beim erlebten Wissen in etwa eine Standardabweichung oberhalb der anderen drei Gruppen liegen. Insgesamt zeigen die Befunde, dass das Sozialklima in den Lehrveranstaltungen sowie das subjektive Wissen in Abhängigkeit von Zeit und Veranstaltungstyp Veränderungen unterliegen.

*Regressionsmodelle.* Mittels Regressionsanalysen wird geprüft, inwieweit der Veranstaltungstyp über lernrelevante Merkmale der Veranstaltungen und der Studierenden hinaus zusätzliche intraindividuelle Veränderungen erklären kann (vgl. Tabelle 5).

<b>AV: Sozialklima Messzeitpunkt II</b>			
	<b>Modell 1</b>	<b>Modell 2</b>	<b>Modell 3</b>
Sozialklima MZP I	0,39	0,39	0,35
Universität**	0,39	0,39	0,24
Fachsemester	-0,18	-0,18	-0,31
Geschlecht	0,07	0,07	0,05
Lernplanung MZP I		0,13	0,09
Selbstregulation MZP I		0,00	0,01
Selbstwirksamkeit MZP I		0,00	-0,02
Subjektives Wissen MZP I		0,06	0,06
Veranstaltungstyp***			0,32
<i>Korr. R<sup>2</sup></i>	<i>0,37</i>	<i>0,37</i>	<i>0,41</i>
<b>AV: Subjektives Wissen MZP II</b>			
	<b>Modell 1</b>	<b>Modell 2</b>	<b>Modell 3</b>
Subjektives Wissen MZP I	0,43	0,38	0,37
Universität**	0,21	0,11	-0,07
Fachsemester	0,17	0,22	0,05
Geschlecht	-0,09	-0,11	-0,12
Sozialklima MZP I		0,33	0,17
Lernplanung MZP I		0,03	0,01
Selbstregulation MZP I		0,05	0,03
Selbstwirksamkeit MZP I		0,02	-0,01
Veranstaltungstyp***			0,35
<i>Korr. R<sup>2</sup></i>	<i>0,25</i>	<i>0,30</i>	<i>0,36</i>

\* Grau markierte Felder  $p < 0,05$ ; standardisierte  $\beta$ -Koeffizienten; \*\* Dummy-Kodierung (0-Universität B; 1-Universität A); \*\*\* Dummy-Kodierung (0-Kein Service Learning; 1-Service Learning)

Tab. 5: Regressionsmodelle (stepwise) zum Einfluss des Veranstaltungstyps auf Variablen des Lernprozesses\*

Für die Variable zum *Sozialklima* ergeben sich eine Reihe signifikanter Prädiktoren. Durch Kontrolle des Sozialklimas zum ersten Messzeitpunkt beziehen sich alle weiteren Pfade auf die verbleibende Veränderungsvarianz. Diese Veränderungen werden zum einen durch die Universität prädiert. An Universität A ergeben sich im Vergleich zur Universität B etwas stärkere Zuwächse des Sozialklimas. Zum anderen sagt das Fachsemester Veränderungen vorher. Je höher das Fachsemester der Studierenden, desto geringer wird eine Veränderung hin zu einem positiven Sozialklima erlebt. Darüber hinaus hat lediglich der Veranstaltungstyp einen Einfluss. In den beiden Service Learning-Seminaren wird ein stärkerer Anstieg des Sozialklimas berichtet als in den übrigen Lehr-Lernformen. Durch Hinzunahme des Veranstaltungstyps werden zusätzlich vier Prozent der auftretenden Varianz erklärt. Insgesamt lassen sich beim Sozialklima durch die Vorher-Messung, die Universität, das Fachsemester sowie durch Besuch von Service Learning-Veranstaltungen 41 Prozent der Varianz erklären.

Das *subjektive Wissen* am Ende des Semesters wird durch jenes am Beginn vorhergesagt. Darüber hinaus besitzen von den Merkmalen des Lernprozesses das Sozialklima in der Veranstaltung sowie teilweise die Universität und das Fachsemester einen statistisch bedeutsamen Einfluss. Bei Hinzunahme des Veranstaltungstyps im dritten Modell verschwindet der Einfluss des Fachsemesters (aufgrund teilweiser Konfundierung von Typ und Fachsemester) und jener des Sozialklimas wird gemindert. Diese Minderung ist darauf zurückzuführen, dass Studierende in Service Learning-Seminaren tendenziell auch ein besseres Sozialklima berichten. Die Veränderung des subjektiven Wissens wird durch die Veranstaltungsform deutlich vorhergesagt. Der Anteil aufgeklärter Varianz erhöht sich im dritten Modell um sechs auf 36 Prozent.

Insgesamt können den Modellen Hinweise entnommen werden, dass die Nutzung von Service Learning dazu beitragen kann, das Sozialklima in Lehrveranstaltungen zu verbessern (wenngleich hier die Veranstaltungsgröße eine Rolle spielen wird). Ferner zeigt sich, dass in Service Learning-Veranstaltungen das subjektive Wissen auch bei Kontrolle anderer, lernrelevanter Merkmale Studierender, deutlicher ansteigt als in anderen Lehr-Lernformen. Für alle anderen Merkmale des Lernens finden sich jedoch keine statistisch bedeutsamen Einflüsse der besuchten Lehr-Lernform.

## 5. Diskussion

Dieser Beitrag befasst sich mit der Frage, inwieweit durch Service Learning-Seminare an Hochschulen ein im Vergleich zu konventionellen Lehrveranstaltungen besserer Lernerfolg Studierender erzielt werden kann. Service Learning wurde als didaktisches Modell problemorientierten und sozial-konstruktivistischen Lernens eingeführt, bei dem Studierende theoretische Inhalte in die Praxis mit sozialem Nutzen umsetzen. Der fehlende Nachweis einer besseren Wirksamkeit dieser neuen Variante führt zu der Leitfrage, ob Service Learning den Lernprozess Studierender in besonderem Maße fördert und in der Folge zu einem erhöhten Wissenserwerb führt. Hierzu wurden Variablen er-

hoben, die gemäß dem Modell selbstregulierten Lernens von Schiefele/Pekrun (1994) zur Erklärung des Lernerfolgs relevant sein sollten.

In einem quasi-experimentellen Prä-Post-Design mit Kontrollgruppe wurde geprüft, in welchen Bereichen sich Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne Service Learning-Seminarbesuch finden lassen. Befunde zu differenziellen Verläufen der Lernvariablen ergaben, dass sich das Sozialklima in den Veranstaltungen sowie das subjektive Wissen unterscheiden. Beide Variablen steigen in Service Learning-Seminaren im Verlauf eines Semesters stärker an, als dies in den übrigen Veranstaltungen der Fall ist. Regressionsanalysen ergaben, dass der Veranstaltungstyp auch unter Kontrolle relevanter Stör- und Lernvariablen einen Beitrag zur Erklärung dieses Anstiegs leistet. Beim Sozialklima konnten vier, beim subjektiven Wissen sechs Prozent der Veränderungsvarianz zusätzlich durch Einbezug der Variable Veranstaltungstyp erklärt werden. Bei allen anderen Aspekten des Lernprozesses spielte die besuchte Veranstaltungsform keine statistisch bedeutsame Rolle. Die Leitfrage der Studie ist demnach dahingehend zu beantworten, dass Service Learning keine Zusammenhänge zum Lernprozess, wohl aber zum erlebten Lernerfolg zeigt.

Die Studie unterliegt in ihrer Aussagekraft jedoch Beschränkungen, die sich aus dessen quasi-experimentellem Charakter, der selektiven Stichprobe und den erhobenen Variablen ergeben.

Lehrevaluationen sind in der Regel nur im Untersuchungsfeld selbst möglich. Hierdurch können Wirkungen einer Vielzahl von Drittvariablen nicht kontrolliert werden. So zeigen Heise/Hasselhorn/Hager (2003), dass der Lernerfolg Studierender nicht unabhängig von Merkmalen des Lehrenden ist. Zwar wurden neben der Universität, dem Fachsemester etc. mögliche Störeinflüsse kontrolliert. Doch lassen sich gerade bei Veranstaltungen, die einen erkennbaren Mehraufwand für Studierende bedeuten, Selektionseffekte nicht beeinflussen. Es ist erwartbar, dass vor allem Studierende mit hohem Engagement solche Veranstaltungen wählen. Auch die mit Service Learning-Seminaren verbundene Begrenzung der Teilnehmerzahl führt zu grundlegend anderen Arbeitsvoraussetzungen als bspw. in größeren Seminaren. Matching-Verfahren, die diesen Störeinflüssen als Ersatz für Randomisierung entgegenwirken könnten, sind in der Hochschulevaluation generell schwer realisierbar (Kromrey 2001). Wenngleich mit Ausnahme des Geschlechts, der Universität und des Fachsemesters keine weiteren, signifikanten Unterschiede zwischen den Seminarformen gefunden werden konnten, ist diese Befundlage angesichts der kleinen Stichprobengröße und den gering besetzten Zellen (Seminarformen) mit Vorsicht zu interpretieren.

Schließlich wird Service Learning derzeit schwerpunktmäßig in den Erziehungswissenschaften bzw. der Psychologie durchgeführt, so dass Informationen nur für diese Studienfächer vorliegen. Sobald an deutschen Hochschulen Service Learning weiter verbreitet ist und somit mehr Studierende und unterschiedliche Fächer berücksichtigt werden können, wird die Belastbarkeit der vorliegenden Befunde zu prüfen sein.

Die Vorab-Festlegung der zu messenden Merkmale folgte dem theoretischen Modell von Schiefele/Pekrun (1996). Dieses für konkrete Lernepisoden erklärungs-trächtige Modell ist nicht explizit für die Beschreibung eines länger währenden Lernprozesses

konzipiert und diene in der vorliegenden Studie primär der Identifikation potenziell lernerfolgsrelevanter Variablen. Zudem bestehen alternative Modelle, die auch Merkmale der Lernenden berücksichtigen, die vor der Entscheidung für ein Service Learning-Seminar angesiedelt sind (zusf. Hofer 2004), bspw. Prozesse in der prädeziationalen und präaktionalen Phase.

Diese Einschränkungen können zum Teil erklären, warum nicht alle Aspekte des Lernprozesses von der Veranstaltungsform abhängig sind. Auch innerhalb der Variablen des Lernprozesses finden sich kaum signifikante Zusammenhänge, die in konkreten Lernepisoden gefunden werden können (zusf. Wild/Hofer/Pekrun 2001).

Eine weitere Begrenzung besteht darin, dass der Lernerfolg über subjektiv erlebtes Wissen erfasst wurde. Dies war erforderlich, weil in Service Learning-Seminaren aufgrund der Heterogenität der in den Projektgruppen behandelten Themen kein einheitlicher und vergleichbarer Wissenstest konzipiert werden konnte. Die Frage, inwieweit das subjektive Wissen den tatsächlichen Wissensbestand, der durch die Veranstaltung gewonnen wurde, widerspiegelt, muss offen bleiben. Für die Studierenden der Vorlesung ( $N = 56$ ) konnte der Zusammenhang zwischen der Klausurpunktzahl und dem subjektiven Wissen zum zweiten Messzeitpunkt bestimmt werden. Bei Kontrolle des Zahlenverbindingstests (Oswald/Roth 1987) ergibt sich immerhin ein signifikanter Zusammenhang zwischen gemessenem und erlebtem Wissen ( $R = 0,38$ ,  $p < 0,05$ ). Insofern enthält die Variable subjektives Wissen einen Teil des messbaren Lernerfolgs.

Gleichwohl handelt es sich in den verschiedenen Lehrveranstaltungen nicht um vergleichbare Lerninhalte. Auch Komplexität und Menge des behandelten Lernstoffes werden zwischen den Lehrveranstaltungen variieren. Der erlebte Wissenszuwachs wird mit diesen Merkmalen der Lerninhalte korrespondieren. In einem neuerlichen Design wird der Versuch zu unternehmen sein, Lehrveranstaltungen mit konstanten Inhalten und Dozierenden zu vergleichen, die in konventioneller und Service Learning-Variante durchgeführt werden.

Insgesamt geben die Befunde dieser Pilotstudie Anlass zu der begründeten Annahme, dass Service Learning zumindest den erlebten Lernerfolg Studierender positiv beeinflussen kann. Motivationstheoretisch sollte mit dem erlebten Lernerfolg auch eine höhere Performanz einher gehen. Angesichts der multiplen Ziele von Service Learning könnte man diese Lehrmethode allerdings auch dann als wertvolle Bereicherung des didaktischen Methodenspektrums ansehen, wenn sie in ihren Lernerfolgen den traditionellen Lehrformen nicht deutlich überlegen ist. Sogar könnte eine Unterlegenheit akzeptiert werden, wenn stattdessen andere positive Effekte auftreten: Motivationserhöhung, Persönlichkeitsentwicklung (bei Studierenden), Vorteile (bei den Hilfeempfängern), Vernetzung der Hochschule mit der Community (für die Universität) und Stärkung der Demokratie durch erhöhtes politisches Bewusstsein Studierender (für den Staat).

Service Learning ist vor diesem Hintergrund nicht als Alternative, sondern als Ergänzung zum Spektrum der Hochschullehre anzusehen. Service Learning stellt sich als didaktisches Konzept dar, welches bei geeigneten Thematiken und Lernzielen einsetzbar ist und aufgrund des vertiefenden Charakters konsekutiv auf Grundlagenvermittlung (bspw. durch Vorlesungen oder Übungen) aufbauen kann.

**Literatur**

- Baltes, A./Hofer, M./Sliwka, A. (Hrsg.) (2007): Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten. Weinheim: Beltz.
- Bentley, R./Ellison, K.J. (2005): Impact of a service-learning project on nursing students. In: *Nursery Educational Perspectives* 26, S. 287–290.
- Billig, S./Root, S./Jesse, D. (2005): The impact of participation in Service Learning on High School students' civic engagement. Denver: Circle Working Paper.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation*. Heidelberg: Springer.
- Cram, S.B. (1998): *The impact of Service Learning on moral development and self-esteem of College Ethics Students*. Iowa: University of Iowa Press.
- Duckworth, A.L./Seligman, M.E.P. (2005): Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents In: *Psychological Science* 16, S. 939–944.
- Erdfelder, E./Stahl, C./Pesch, S. (2007): *InstEval*. Internetbasierte studentische Evaluation von Lehrveranstaltungen. Online verfügbar unter: <http://insteval.uni-mannheim.de> [12.12.2008].
- Eyler, J./Gyles, D. (1999): *Where's the Learning in Service Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Eyler, J.E./Giles, D.E./Braxton, J. (1997, März): Report of a national study comparing the impacts of Service Learning-programs. Characteristics on post secondary students. Chicago, IL: Annual Meeting of American Educational Research Association.
- Fischer, D./Friebertshäuser, B./Kleinau, E. (Hrsg.) (1999): *Neues Lehren und Lernen an der Hochschule: Einblicke und Ausblicke*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Flanagan, C./Jonsson, B./Botcheva, L./Csapo, B./Bowes, J./Macek, P./Averina, I./Sheblanova, E. (1999): Adolescents and the „social contract“: Developmental roots of citizenship in seven countries. In: Yates, M./Youniss, J. (Hrsg.): *Roots of civic identity. International perspectives on community service and activism in youth*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, S. 135–155.
- Gacowetz, H. (1999): *Feldforschung*. In: Roth, E./Heidenreich, K. (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis*. München: Oldenbourg, S. 245–266.
- Hackl, P./Sedlacek, G. (2001): Evaluierung als Chance zur kontinuierlichen Verbesserung von Lehre. In: Spiel, C. (Hrsg.): *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck*. Münster: Waxmann, S. 111–130.
- Heise, E./Hasselhorn, M./Hager, W. (2003): Evaluation der Lehre: Eine Untersuchung zu den Bedingungen studentischer Zufriedenheit und Leistung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 50, S. 43–57.
- Hirschinger-Blank, N./Markowitz, M.W. (2006): An evaluation of a pilot Service Learning course for criminal justice undergraduate students In: *Journal of Criminal Justice Education* 17, S. 69–86.
- Hofer, M. (2004): Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun. Theorien der Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 18, S. 79–92.
- Hofer, M. (2007): Ein neuer Weg in der Hochschuldidaktik: Die Service Learning-Seminare in der Pädagogischen Psychologie an der Universität Mannheim. In: Baltes, A./Hofer, M./Sliwka, A. (Hrsg.): *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten*. Weinheim: Beltz, S. 35–48.
- Johannes, R. (2002): Learning by Doing. Didaktische Ziele und Konsequenzen des Unterrichtsmodells Methodisches Entwerfen. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Stuttgart: Raabe, Kap. E 4.2.
- Knee, R.T. (2002): Can Service Learning enhance students understanding of Social Work research? In: *Journal of Teaching and Social Work* 22, S. 213–225.

- Kromrey, H. (2001): Evaluation von Lehre und Studium. Anforderung an Methodim und Design. In: Spiel, C. (Hrsg.): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Münster: Waxmann, S. 21–60.
- Mellrath, L./Maclabhainn, I. (Hrsg.) (2007): Higher Education and Civic Engagement. International Perspectives. Hampshire: Ashgate.
- Melchior, A./Bailis, L.N. (2002): Impact of service learning on civic attitudes and behaviors of Middle and High School youth. Greenwich, CT: Information Age.
- Meueler, E. (2001): Lob des Scheiterns. Methoden- und Geschichtenbuch zur Erwachsenenbildung an der Universität Baltmannsweiler. Hohengehren: Schneider.
- Neuberger, C. (2005): Die Absolventenbefragung als Methode der Lehrevaluation in der Kommunikationswissenschaft. In: Publizistik 50, S. 74–103.
- Oswald, W.D./Roth, E. (1987): Zahlen-Verbindungs-Test (ZVT). Göttingen: Hogrefe.
- Parker-Gwin, R./Mabry, J.B. (1998): Service Learning as pedagogy and civic education: Comparing outcomes for three models. In: Teaching Sociology 26, S. 276–291.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz PVU, S. 601–646.
- Rindermann, H. (1998): Das Münchner multifaktorielle Modell der Lehrveranstaltungsqualität: Entwicklung, Begründung und Überprüfung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 3, S. 189–224.
- Rindermann, H./Amelang, M. (1994): Entwicklung und Erprobung eines Fragebogens zur studentischen Veranstaltungsevaluation. In: Empirische Pädagogik 8, S. 131–151.
- Ritblatt, S.N./Obegi, A.D. (2001): Community-based Service Learning in the family sciences: Course development and learning outcomes. In: Journal of Teaching in Marriage and Family 1, S. 45–64.
- Santili, N.R./Falbo, M.C. (2001): Bringing adolescents into the classroom by sending your students out: Using Service Learning in adolescent development courses. In: Newsletter for Research on Adolescence, S. 4–6.
- Saß, C. (2007): Evaluation von Service Learning. Einführung und Ergebnisse. In: Baltès, A./Hofer, M./Sliwka, A. (Hrsg.): Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten. Weinheim: Beltz, S. 59–72.
- Scales, P.C./Roehlkepartain, E.C./Neal, M./Kielsmeier, J.C./Benson, P.L. (2006): Reducing academic achievement gaps: The role of community service and Service Learning. In: Journal of Experiential Learning 29, S. 38–60.
- Schiefele, U./Pekrun, R. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 2. Göttingen: Hogrefe, S. 249–278.
- Schubert, E. (2002): Werkstattarbeit. In: Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Stuttgart: Raabe, Kap. E 6.1.
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen – Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Shastri, A. (1999, April): Investigating content knowledge gains in academic Service Learning: A quasi-experimental study in an Educational Psychology course. Montreal, CA.
- Shaw, D.M. (2007): Building sales competencies through Service Learning. In: Marketing Education Review 17, S. 35–41.
- Sliwka, A. (2004): „Freiwillig hätte ich das nie gemacht, jetzt würde ich das sofort wieder tun“. Erfahrungen mit Service Learning an deutschen Schulen. In: Sliwka, A./Petri, C./Kalb, P.E. (Hrsg.): Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun. Weinheim: Beltz, S. 32–57.
- Sliwka, A. (2006): Citizenship education as the responsibility of a whole school: Structural and cultural implications. In: Sliwka, A./Diedrich, M./Hofer, M. (Hrsg.): Citizenship education. Theory, research, practice. Münster: Waxmann, S. 7–18.

- Spiel, C. (Hrsg.) (2001): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Münster: Waxmann.
- Toews, M.L./Cerny, J.M. (2005): The impact of Service Learning on student development: Students' reflections in a family diversity course. In: *Marriage & Family Review* 43, S. 79–96.
- Torney-Purta, J./Lehmann, R./Oswald, H./Schulz, W. (2001): *Citizenship and education in twenty-eight Countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Wild, K.-P./Schiefele, U. (1994): Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 15, S. 185–200.
- Wild, K.-P./Hofer, M./Pekrun, R. (2001): Psychologie des Lernens. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz PVU, S. 207–270.
- Williams, N.R./King, M./Koob, J.J. (2002): Social work students got to camp: The effects of Service Learning on perceived self-efficacy. In: *Journal of Teaching in Social Work* 23, S. 55–70.
- Zieren, G.R./Stoddard, P.H. (2004): The historical origins of Service Learning in the 19th and 20th centuries: The transplanted and indigenous traditions. In: Speck, B.W./Hoppe, S.L. (Hrsg.): *Service Learning. History, theory, and issues*. Westport: Praeger, S. 23–42.

**Abstract:** The author examines in how far service learning as a didactic model in higher education could help optimize learning processes among students. Service learning constitutes a specific form of teaching and learning which combines teaching units aimed at imparting theoretical knowledge with social commitment by students. The aim of service learning is to optimize the linking of theory and practice and to promote social commitment among students. In a quasi-experimental pre-post-design, a total of 116 students were interviewed during the course of one semester. The survey focused on variables of self-controlled learning and of the perceived increase in knowledge. The results show that, compared to conventional forms of instruction, students participating in service learning courses experience, among other things, a greater increase in knowledge.

### **Anschrift des Autors**

Prof. Dr. Heinz Reinders, Universität Würzburg, Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung,  
Am Hubland, DE-97074 Würzburg  
E-Mail: heinz.reinders@uni-wuerzburg.de