

Sliwka, Anne

Lernen durch Engagement als Enrichment-Strategie in der Begabtenförderung

Hackl, Armin [Hrsg.]; Pauly, Claudia [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: *Begabung und Verantwortung*. Frankfurt, Main : Karg-Stiftung 2013, S. 27-32. - (Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Sliwka, Anne: Lernen durch Engagement als Enrichment-Strategie in der Begabtenförderung - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Pauly, Claudia [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: *Begabung und Verantwortung*. Frankfurt, Main : Karg-Stiftung 2013, S. 27-32 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-98999 - DOI: 10.25656/01:9899

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-98999>

<https://doi.org/10.25656/01:9899>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

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

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

05

Begabung und Verantwortung

HERAUSGEGEBEN VON
Armin Hackl, Claudia Pauly,
Olaf Steenbuck und Gabriele Weigand



Inhaltsverzeichnis



4

EDITORIAL
INGMAR AHL

6

**BEGABUNG UND VERANTWORTUNG:
ZUR EINFÜHRUNG:**
GABRIELE WEIGAND, CLAUDIA PAULY

16

GRUNDLAGEN DER VERANTWORTUNG
JÜRGEN NIELSEN-SIKORA

27

**LERNEN DURCH ENGAGEMENT ALS ENRICHMENT-
STRATEGIE IN DER BEGABTENFÖRDERUNG**
ANNE SLIWKA

33

**VERANTWORTUNG ALS WERT EINER
PERSONORIENTIERTEN PÄDAGOGIK**
ARMIN HACKL

37

**SELBSTBEWUSSTSEIN UND EIGENVERANT-
WORTUNG ALS KERNELEMENTE DER BEGABTEN-
FÖRDERUNG**
VICTOR MÜLLER-OPPLIGER

44

**PERSONALE VERANTWORTUNG IN DER
»PHILOSOPHIE DER LEBENSKUNST« VON
WILHELM SCHMID**
CORINNA MAULBETSCH

50

**BEGABUNGS- UND VERANTWORTUNGS-
ENTWICKLUNG AM LANDESGYMNASIUM FÜR
HOCHBEGABTE IN SCHWÄBISCH GMÜND**
ANNETTE VON MANTEUFFEL

54

**VERANTWORTUNGSLERNEN AM GYMNASIUM
SALVATORKOLLEG**
KLAUS AMANN



57

**VERANTWORTUNGSGENESE IM ELEMENTAR-
BEREICH AM BEISPIEL DER HANS-GEORG KARG
KINDERTAGESSTÄTTE, NÜRNBERG**

REINHARD RUCKDESCHEL

63

**VERANTWORTUNGLERNEN AN DER
EVANGELISCHEN SCHULE BERLIN ZENTRUM**

MARGRET RASFELD

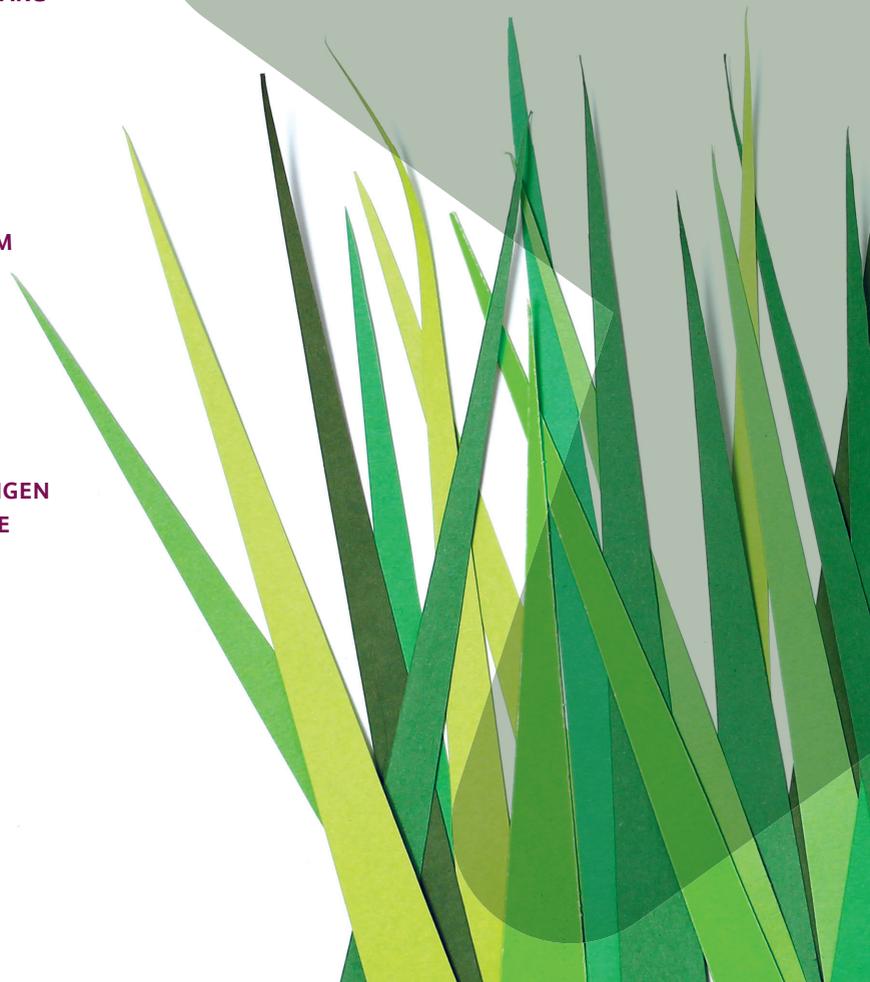
70

**ÜBER DIE VERANTWORTUNG VON
LEHRKRÄFTEN IM KONTEXT VON SCHUL-
ENTWICKLUNGSPROZESSEN – ÜBERLEGUNGEN
FÜR EINE BEGABUNGSFÖRDERNDE SCHULE**

CORINNA MAULBETSCH

77

IMPRESSUM



ANNE SLIWKA

Lernen durch Engagement als Enrichment-Strategie in der Begabtenförderung

Das Service Learning (Lernen durch Engagement), eine Lehr-Lernform, die Engagement in gemeinnützigen Projekten mit akademischem Lernen verknüpft, hat an Schulen und Universitäten in Nordamerika eine weite Verbreitung gefunden. Auffällig ist, dass insbesondere selektive Elite-Universitäten dem gemeinwesenorientierten Lernen schon früh eine hohe Bedeutung beigemessen haben. So hat die Universität Stanford mit dem Haas Center for Public Service

Entwicklung des Gemeinwesens dienen. Dabei fördert sie sowohl das freiwillige Engagement von Studierenden im Gemeinwesen, als auch das sogenannte »Academic Service Learning«, also die Verknüpfung von akademischen Lernprozessen mit praktischem Handeln in gemeinnützigen Projekten. Die ursprünglich in den USA entwickelte und heute in vielen Ländern der Welt an Schulen und Universitäten verbreitete Lehr-Lernform des Service Learning kommt dabei zur Anwendung.

Das Engagement-Projekt reagiert auf ein echtes Problem oder einen realen Bedarf. Die Aufgabe wird von den Schülern als bedeutsam und als nützlich empfunden.

Diese Methodik, die anspruchsvolle kognitive und metakognitive Lernprozesse mit handelndem Engagement im Gemeinwesen verknüpft, eignet sich aus mehreren Gründen gut als Enrichment-Angebot im Kontext der schulischen Begabtenförderung. Für die Zielgruppe der Schüler mit besonderen Begabungen ist bei der Wahl der Projekte und der Gestaltung der Lernarrangements auf bestimmte Qualitätskriterien zu achten:

schon 1985 ein eigenes Center for Public Service eingerichtet, um gemeinwesenorientierte Lehr-Lernformen gezielt zu fördern. Ziel des Haas Center ist »to inspire Stanford University to realize a just and sustainable world through service, scholarship, and community partnerships« (HAAS CENTER). Mit diesem Leitbild ermöglicht es die Universität Stanford ihren Studierenden, ihr intellektuelles Potential und ihre akademische Leistungsfähigkeit in den Dienst von Projekten zu stellen, die im sozialen, ökologischen oder künstlerischen Non-Profit-Bereich einer fairen und nachhaltigen

- Das Engagement-Projekt reagiert auf ein echtes Problem oder einen realen Bedarf. Die Aufgabe wird von den Schülern als bedeutsam und als nützlich empfunden.
- Das Engagement der Schüler ist mit anspruchsvollen kognitiven und meta-kognitiven Aufgaben verbunden. Sie können bei der Problemlösung ihre intellektuellen Fähigkeiten einsetzen.
- Das Engagement der Schüler wird gezielt mit fachlichen Inhalten des Bildungsplans verknüpft.
- Die Engagement-Projekte bieten den Schülern Raum

für aktives Entscheiden und Gestalten. Sie erleben sich als Akteure mit Verantwortung und entwickeln Handlungs- und Führungskompetenzen.

- Die Engagement-Projekte führen die Schüler aus der Schule hinaus in die Gemeinde an neue Lernorte. Sie erhalten dort die Möglichkeit, ihr Wissen in authentischen Kontexten anzuwenden.
- Im Rahmen von Schule und Unterricht erhalten die Schüler regelmäßig Gelegenheit zur Reflexion ihrer Handlungserfahrungen.
- Das Engagement der Schule wird öffentlich gewürdigt und die im Engagement entwickelten Kompetenzen werden in Form von Zertifikaten oder Zeugnissen dokumentiert.

Die folgenden schulischen Beispiele illustrieren, wie Lernen durch Engagement Schülern auf anspruchsvollem Niveau Lernmöglichkeiten bietet, die sowohl dem fachlichen Lernen als auch der Entwicklung überfachlicher Kompetenzen und der Persönlichkeitsentwicklung dienen.

- Im Fach »Naturwissenschaft und Technik« der Mittelstufe entwickelt eine 7. Klasse eine mehrstündige Lerneinheit für Vorschulkinder an einem Kindergarten zu den vier Elementen Erde, Wasser, Feuer und Luft. Zu jedem Element wählen die Siebtklässler passende Experimente aus, bereiten kindgerechte Materialien vor und betten das Ganze in eine passende Geschichte ein, die die Schüler zu jedem der vier Elemente selbst verfasst haben. Anschließend führen die Siebtklässler diese Lerneinheiten selbst in einem Kindergarten durch.
- Ein Gymnasium entwickelt eine enge Kooperation mit der Lebenshilfe vor Ort. Viele Unterrichtsprojekte werden in enger Kooperation mit der Lebenshilfe durchgeführt. Das Orchester der Schüler führt Konzerte auf, in denen ein Instrument zum Einsatz kommt, das Menschen mit Behinderung in der Lebenshilfe-Werkstatt bauen. Schüler eines Deutschkurses der Oberstufe machen die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit für die Lebenshilfe. Sie schreiben Texte für die Tageszeitung, erstellen Rundfunkbeiträge und führen Pressekonferenzen durch. Mehrere Facharbeiten in den Fächern Deutsch, Sozialkunde, Sport und Informatik entstehen in der Kooperation mit der Lebenshilfe, indem Schüler konzeptionelle Fragen bearbeiten, die der Lebenshilfe dienlich sind. Schüler des Gymnasiums ermöglichen den behinderten Menschen aus der Werkstatt auf gemeinsamer Studienreise ein barrierefreies Reisen.
- Eine Schule, die mitten in der historischen Altstadt liegt, entwickelt ein Schulprofil rund um den Denkmalschutz. Die Schüler dokumentieren historische Gebäude und andere Denkmäler und geben selbst ein mehrsprachiges Buch dazu heraus. Sie bieten Stadtführungen zur Geschichte der Denkmäler in deutscher,

englischer und französischer Sprache an. Sie beteiligen sich in Kooperation mit dem staatlichen Denkmalschutz an Renovierungsarbeiten vor Ort und sammeln in unterschiedlichen Fundraising-Aktionen insgesamt über 300.000 Euro für die Sanierung weiterer Denkmale.

Nach diesem kurzen exemplarischen Überblick soll das Lernen durch Engagement nun in drei Schritten aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden: Zunächst werden dazu einige lerntheoretische Fundamente des Konzepts beschrieben und daran anschließend Forschungsergebnisse zu den Wirkungen auf die kognitive, persönliche und soziale Entwicklung von Schülern vorgestellt. Zuletzt werden einige praktische Hinweise zur schulischen Umsetzung des Lernens durch Engagement zusammengefasst.

LERNEN DURCH ENGAGEMENT: BEGRIFFSKLÄRUNG UND LERNTHEORETISCHER HINTERGRUND

Zentrale Elemente des Lernens durch Engagement sind zum einen das Angebot von Dienstleistungen in gemeinnützigen Projekten in Kooperation mit lokalen Partnerorganisationen, zum anderen die Reflexion über die in den Projekten gesammelten Erfahrungen. Partner können alle Einrichtungen und Organisationen sein, in denen es möglich ist, dass Schüler sich gemeinnützig engagieren, zum Beispiel Umweltorganisationen, Kulturzentren, Krankenhäuser, Kindergärten, öffentliche Bibliotheken, Stadtparks, Obdachlosenasyile, Sozialstationen etc. In der Regel arbeiten mehrere Schüler in kleinen Teams gemeinsam an einem Projekt. Der Service kann im Rahmen des Unterrichts erbracht oder im Unterricht vorbereitet und dann außerhalb der eigentlichen Unterrichtszeit durchgeführt werden.

Lernen durch Engagement ist eine Form des Erfahrungslernens so wie es zum Beispiel von Reformpädagogen wie John Dewey seit Beginn des 20. Jahrhunderts propagiert wird. So schrieb Dewey in »Democracy and Education« (1916): Der ideale Lernprozess verknüpfe Theorie mit Erfahrung, »weil jede Theorie nur in der Erfahrung lebendige und der Nachprüfung zugängliche Bedeutung hat« (zit. nach OELKERS 2000, 193). Erfahrungen seien dann pädagogisch wertvoll, wenn sie Menschen dazu motivierten, weitere Erfahrungen zu machen und ihre Bereitschaft zum Handeln förderten (SLIWKA 2004). Schulische Bildung könne nur dann eine ernsthafte und erfolgreiche Vorbereitung auf das Leben in einer demokratischen Gemeinschaft sein, wenn Schulen selbst sich zu einem aktiven Teil des Gemeinwesens entwickelten: »The school itself shall be made a genuine form of active community life, instead of a place apart in which to learn lessons« (DEWEY 1916, 27).

Lernen durch Engagement enthält darüber hinaus Elemente des entdeckenden Lernens und des selbstgesteuerten Lernens. Nach Kolb (1984) beginnt Lernen mit einer konkreten Erfahrung und führt über reflektierte Beobachtungen zu abstrakten Konzepten, die dann wiederum zur Anwendung kommen, was zu neuen Erfahrungen auf einer höheren Verstehens-Ebene führt. Als komplexe Lehr-Lernmethode bietet das Lernen durch Engagement die Möglichkeit zur Reflexion, zur theoretischen Untermauerung und zum aktiven Hypothesentesten. Nach Sheckley und Keeton (1997) tendieren Lernende dazu, Informationen möglichst »energiesparend« zu verarbeiten. Sie greifen auf vorhandene kognitive Strukturen zurück, ordnen die neuen Informationen ein und bestätigen damit ihre subjektiven Erklärungsmuster. Dieser sogenannte »Tunneleffekt« erfüllt seinen Zweck, wenn vertraute Aufgaben ohne viel Nachdenken erledigt werden können. Er führt jedoch auch zu einer kognitiven Unterforderung, weil Informationen ohne substantielle kognitive Verarbeitung in bestimmte »Schubladen« gesteckt werden. Eine Auffächerung der Deutungsmöglichkeiten hingegen, der sogenannte »Akkordeoneffekt«, erfolgt dann, wenn die Lernenden von neuen Informationen überrascht werden. Ein solcher Überraschungseffekt entsteht vor allem dann, wenn wenig Vorwissen mit der aktuellen Erfahrung verknüpfbar ist oder die Situation komplexer ist als die, denen Lernende bisher begegnet sind (SHECKLEY/KEETON 1997, 43). In diesen Fällen müssen die Lernenden über ihre Erfahrungen reflektieren, da sie nicht auf vorgefertigte Erklärungen zurückgreifen können. Die bestehenden Konzepte müssen angepasst werden, um die überraschende Information speichern zu können. Dazu werden weitere Informa-

Als komplexe Lehr-Lernmethode bietet das Lernen durch Engagement die Möglichkeit zur Reflexion, zur theoretischen Untermauerung und zum aktiven Hypothesentesten.

tionen aus dem Kontext der Situation herangezogen, um der Erfahrung einen Sinn zu geben und sie einordnen zu können. Wenn der gesamte Lernkreis durchlaufen werden kann, führt dies zu einer Differenzierung mentaler Modelle und zu höheren Ebenen reflexiver Beurteilung. Ein Beispiel findet sich in der Forschung von Yates und Youniss (1996): Schüler aus privilegierten Familien, die ein Projekt mit Obdachlosen in einer Suppenküche durchführten, begannen sich für die Lebensgeschichten der Obdachlosen zu interessieren und daraus gesellschaftspolitische Fragen abzuleiten: Warum wird jemand in einer reichen Gesellschaft obdachlos? Wie sind Ressourcen und Lebenschancen in der Gesellschaft verteilt? Wieso kumulieren sich Muster der

Privilegierung und Muster der Benachteiligung? Youniss stellte in seinen Analysen fest, dass die Jugendlichen sich selbst mit Hilfe der Reflexion ihrer Erfahrung in bisher ungekannten Handlungszusammenhängen »transzendierten«: Sie waren in der Lage, gesellschaftliche Realitäten in komplexeren historischen, soziologischen und psychologischen Zusammenhängen zu deuten und entwickelten durch die Verknüpfung von Handeln, Erfahrung und Reflexion anspruchsvolle kognitive Fähigkeiten, die auch ihre moralische Urteilsfähigkeit beeinflussten.

EMPIRISCHE ERGEBNISSE ZUR WIRKSAMKEIT DES SERVICE LEARNING

Die empirische Forschung zu den Effekten des Lernens durch Engagement fokussiert auf die persönliche, soziale und intellektuelle Entwicklung der beteiligten Schüler. Die meisten Studien stammen aus Nordamerika, für den deutschsprachigen Raum existieren bislang kaum vergleichbare Wirkungsuntersuchungen. Eine Studie von Eyer, Giles und Braxton (1997) unter Beteiligung von über 1.500 Studierenden aus 20 Colleges zeigt unter anderem signifikante positive Veränderungen in Bezug auf kommunikative Kompetenzen, auf kritisches Denken, auf das Selbstwirksamkeitsempfinden, die Verbundenheit mit dem eigenen Lebensort, die Bedeutsamkeit von zivilgesellschaftlichem Engagement und auf die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Osborne, Hammerich und Hansley (1998), die mit randomisierter Gruppenzuteilung arbeiteten, ließen die Hälfte der Schüler eines Pharmazie-Kurses ein Service Learning Projekt durchführen, die andere Hälfte ein »normales« Forschungsprojekt im Labor. Zu Beginn des Kurses zeigten sich keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Am Ende des Kurses hatte sich die Gruppe ohne Service Learning auf keiner der abhängigen Variablen signifikant verändert. Bei den Studierenden der Service Learning Gruppe ergaben sich hingegen bedeutsame positive Veränderungen der Selbstwahrnehmung, des sozialen Verhaltens, der kommunikativen Fähigkeiten und des Bewusstseins für Verschiedenheit.

Mehrere Studien konnten positive Effekte von Service Learning auf soziales Verantwortungsbewusstsein nachweisen (z. B. ASTIN/SAX 1998; KENDRICK 1996; MARKUS/HOWARD/KING 1993; MOLEY et al. 2002). Rockquemore und Schaffer (2000) fanden signifikante Veränderungen der Einstellungen in Bezug auf soziale Gerechtigkeit, Chancengleichheit und ziviles Verantwortungsbewusstsein. Durch die Auswertung der Reflexionstagebücher von 50 Schülern konnten sie drei Stufen der Entwicklung identifizieren, die während des Service Learning stattfinden: erstens ein gewisser »Realitätsschock« beim direkten Kontakt mit konkreten gesellschaftlichen Herausforderungen, zweitens Normalisierung und aufkommende Fragen nach Ursachen und drittens aktive Einbindung der

Fragen in den Lernprozess, d.h. Integration von Engagement und Lernen durch Reflexion.

Andere Studien zeigen, dass Schüler von der Teilnahme an Service Learning Kursen hinsichtlich interpersoneller und kommunikativer Fähigkeiten sowie Führungskompetenzen profitieren (EYLER/GILES 1999). Dazu kommen positive Effekte auf die Entwicklung der Persönlichkeit im Hinblick auf Selbstwirksamkeit, Identitätsbildung und moralische Entwicklung.

LERNEN DURCH ENGAGEMENT: GELINGENSBEDINGUNGEN

Im Folgenden sollen nun einige praktische Hinweise zur Umsetzung von Lernen durch Engagement in der schulischen Begabtenförderung zusammengefasst werden:

KLÄRUNG DER LERNZIELE UND KOOPERATION MIT PARTNERN

Um das Potential von Projekten des Lernens durch Engagement in der Begabtenförderung voll ausschöpfen zu können, ist es empfehlenswert, festzulegen, welche Inhalte und Kompetenzen im Serviceprojekt und im begleitenden Unterricht jeweils vermittelt werden sollen (SEIFERT/ZENTNER/NAGY 2012, 72ff.). Die Interessen der Schüler und die Themen des Bildungsplans können bei der Suche nach geeigneten Projekten als Orientierung dienen. Die Gestaltungsspielräume sind dabei groß: Das Engagement von Schülern kann in unterschiedlichen Settings stattfinden. Sinnvoll ist, dass die Schule ein Netzwerk an Partnereinrichtungen aus dem kulturellen, dem sozialen und dem ökologischen Bereich pflegt, bei denen Schüler Projekte durchführen können. Als Ausgangspunkte für die Recherche möglicher Projekte bieten sich an:

- persönliche Kontakte von Lehrern und Schülern,
- Brainstorming über mögliche Partner mit Schülern, Schulleitung und Kollegen,
- Kontakte zu Ehrenamtsbeauftragten oder Freiwilligenzentren,
- Internetrecherchen,
- direkte Kontaktaufnahme und Nachfrage bei städtischen, kirchlichen oder anderen gemeinnützigen Einrichtungen.

Die Auswahl der Service-Projekte sollte sich im Idealfall sowohl an den Bedürfnissen der Partnerorganisationen als auch an den Interessen der Schüler orientieren. Projekte, die zwar exakt auf die Interessen von Schülern zugeschnitten sind, in der Realität aber nicht benötigt werden, führen über kurz oder lang zu einer Demotivation der Schüler. Umgekehrt können Schüler ihr Potential nicht voll entfalten,

wenn sie einen Dienst leisten, der nicht ihren Interessen entspricht. Erstrebenswert sind vielmehr Partnerschaften, von denen beide Seiten gleichermaßen profitieren. Bei der Auswahl von Projekten sollte darauf geachtet werden, dass es sich um sinnvolle, herausfordernde und das Lernen stimulierende Aufgaben handelt. Bei der Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen in der Gemeinde hat es sich bewährt, folgende Punkte zu beachten:

- Zu Beginn eines Engagement-Projekts sollte die Partnerorganisation mit den Schülerteams und dem das Projekt begleitenden Lehrer eine Zielvereinbarung treffen, damit für beide Seiten klar ist, worauf man sich einlässt.
- In der Partnerorganisation sollten die Schüler feste Ansprechpersonen haben, mit denen eventuell auftretende Schwierigkeiten oder Entscheidungen besprochen und Erfahrungen reflektiert werden können.
- Da die Schüler in der Regel freiwillig über die Unterrichtszeit hinaus Zeit in die Projektarbeit investieren, sollte die Zusammenarbeit von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung geprägt sein und auch Spaß machen.

Engagement-Projekte können unterschiedliche Dimensionen einnehmen:

- ein großes Projekt einer ganzen Klasse in Zusammenarbeit mit einem einzigen Partner und der Aufteilung der Klasse in arbeitsteilige und komplementäre Teams,
- mehrere kleine Projekte, die Teams von jeweils drei bis fünf Schülern in Zusammenarbeit mit jeweils einer Partnerorganisation durchführen,
- mehrere kleine Projekte von Schülertandems oder einzelnen Schülern bei einzelnen Partnerorganisationen.

Damit die Projektarbeit der Schüler sowohl die Erwartungen der Partnerorganisation als auch die der Schüler erfüllt, ist es wichtig, transparente Absprachen zu treffen:

ZIEL DES PROJEKTES

- Welche konkreten Ziele sollen durch das Engagement der Schüler in einem bestimmten Zeitraum erreicht werden?
- Welche Ziele verfolgt das Projekt langfristig?

AUFGABEN DER ANSPRECHPARTNER BEI DEN PARTNERORGANISATIONEN

- Wofür sind die Ansprechpartner bei der Partnerorganisation verantwortlich?
- Was erwarten die Schüler von den Ansprechpartnern?

AUFGABEN DER SCHÜLER

- Was sind die Aufgaben der Schüler im Projekt?
- Welche Regeln sollten die Schüler beachten?

ABSPRACHEN

- Welche Kommunikationsformen und -wege zwischen Schülern, Lehrern und Partnerorganisationen eignen sich, um eine gute Kommunikation zu sichern?

DIDAKTISCHE GESTALTUNG UND REFLEXION

Die besondere didaktische Herausforderung des Service Learning besteht darin, eine konkrete Verbindung zwischen der Dienstleistung und dem Lernprozess herzustellen, so dass Verknüpfungen entstehen: zwischen Theorie und Praxis, zwischen den eigenen Talenten und Interessen und verantwortungsvollem Handeln in der Gesellschaft, zwischen der Schule und ihrem lokalen und regionalen Umfeld. Durch die Reflexion wird aus der Handlungserfahrung ein Lernprozess, denn nicht aus Erfahrung wird man klug, sondern aus der kognitiven Verarbeitung von Erfahrungen. Reflexion kann dabei viele unterschiedliche Formen annehmen und sollte zum Schüler und seiner Persönlichkeit passen. Während manche Schüler Gruppen- oder Partnergespräche, Unterrichtspräsentationen oder schriftliche Formen der Reflexion (Lerntagebuch, schriftliche Ausarbeitung, Fachartikel) wählen, bevorzugen andere kreativ-künstlerische Formen wie die Gestaltung von Ausstellungen oder Internetseiten oder Reflexion durch Tanz oder darstellendes Spiel. Reflexion sollte kontinuierlich projektbegleitend ablaufen, um einerseits einen möglichst großen Lernzuwachs zu gewährleisten und zugleich der formativen Projektevaluation zu dienen. Reflexionsfragen beziehen sich auf die Lernerfahrung im engeren Sinne, auf die Person des Lernenden und auf größere gesellschaftliche Zusammenhänge. Hier einige Beispiele:

- Was ist schwierig in meinem Engagement im Projekt?
- Was bewirkt mein Engagement?
- Was würde ich im Projekt jetzt anders machen, wenn ich die Zeit zurückdrehen könnte?
- Was habe ich durch die Arbeit über mich selbst gelernt (meine Interessen und Talente, meine Kompetenzen, meine Werte und Haltungen)?
- Was habe ich geleistet, worauf ich stolz bin?
- Was habe ich aus Enttäuschungen/Fehlern lernen können?
- Inwiefern hat sich meine Einstellung anderen Menschen gegenüber geändert?
- Inwiefern hat sich meine Einstellung gegenüber der Gesellschaft oder Teilen davon geändert?
(Für weitere Reflexionsfragen siehe auch CONRAD/HEDIN 1987; SLIWKA/FRANK 2004).

Nach Eyler, Giles und Schmiede (1996) ist Reflexion wirksam, wenn sie fortwährend erfolgt (»continuous«), bewusst Theorie-Praxis-Verbindungen aufbaut (»connected«), Lernende herausfordert, andere Perspektiven einzunehmen und sich auch mit unbequemen Beobachtungen und Erfahrungen

auseinander zu setzen (»challenging«) und an den jeweiligen Kontext angepasst ist (»contextualized«).

LEISTUNGSRÜCKMELDUNG UND KOMPETENZZERTIFIZIERUNG

Im Sinne einer pluralistischen Leistungskultur, die individuelle Lernprozesse dokumentiert, sollte die freiwillige Leistung und das Engagement der Schüler in den Projekten dokumentiert und zertifiziert werden. Bewährt hat sich die verbale Dokumentation in Zeugnissen oder die Vergabe von Zertifikaten, die Unterschrift und Stempel von Lehrern, Schule und Vertretern der Partnerorganisationen in der Gemeinde enthalten. Dabei ist es wichtig, das Projekt zu beschreiben, besondere Herausforderung zu benennen, die die Schüler im Projektverlauf gemeistert haben und die fachlichen, methodischen, sozialen und persönlichen Kompetenzen, die einzelne Schüler im Projektzusammenhang entwickeln konnten, konkret zu benennen. Abschlussveranstaltungen (Feiern, Ausstellungen etc.) zum Ende eines Engagement-Projekts eignen sich zur Anerkennung des Engagements der Schüler, aber auch zur Pflege der Partnerschaften zwischen einer Schule und ihren Partnerorganisationen im Gemeinwesen und zur Präsentation der Leistungen von Schülern vor einer breiteren Öffentlichkeit.

FAZIT

Der ursprünglich in Nordamerika entwickelte und mittlerweile auch in Deutschland erfolgreich eingeführte Ansatz des Lernens durch Engagement eignet sich sehr gut als Form des schulischen Enrichments für Schüler mit besonderen Begabungen. Durch die Übernahme von Verantwortung in Projekten im Gemeinwesen, die in Kooperation mit Partnerorganisationen der Schule durchgeführt werden, können sie ihre kognitiven und metakognitiven Kompetenzen entwickeln und ihre Persönlichkeit stärken. Empirische Studien, überwiegend aus dem nordamerikanischen Raum, belegen positive Effekte für die persönliche Entwicklung (allgemeine Selbstwirksamkeit, Identitätsstärkung, moralische Entwicklung, Berufsorientierung, Veränderung von Werten und Einstellungen etc.) und für ihre sozialen Kompetenzen (interpersonelle Kompetenzen, Leadership, soziales und politisches Bewusstsein, Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sowie Bereitschaft zu weiterem Engagement über die Schulzeit hinaus) von Schülern. Dazu kommen Wirkungen im kognitiven Bereich, zum Beispiel beim analytischen und kritischen Denken, der strategischen Planung und dem komplexen Problemlösen. Wenn die Leistungseliten der Gesellschaft frühzeitig im schulischen Kontext erleben, dass Engagement für das Gemeinwohl nicht nur die Persönlichkeit stärkt und komplexe Lernprozesse befördert, sondern auch Freude auf weiteres gesellschaftliches

Engagement im Erwachsenenleben macht, dann dient dies nicht nur den besonders Begabten selbst, sondern auch der gesamten Gesellschaft.

DIE AUTORIN

ANNE SLIWKA ist Professorin für Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Schulentwicklung in international vergleichender Perspektive an der Universität Heidelberg.

➤ www.ibw.uni-heidelberg.de/

LITERATUR

ASTIN, A./SAX, L. (1998): How undergraduates are affected by service participation. In: *Journal of College Student Development* 39, H. 3, S. 251–263.

CONRAD, D./HEDIN, D. (1987): *Youth Service: A Guidebook for Developing and Operating Effective Programs*. Washington, DC: Independent Sector.

DEWEY, J. (1916): *Democracy and education*. New York: Free Press.

EYLER, J./GILES JR., D. E. (1999): Where's the learning in service-learning? San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

EYLER, J./GILES JR., D. E./BRAXTON, J. (1997): The impact of service-learning on college students. In: *Michigan Journal of Community Service Learning* 4, H.1, S. 5–15.

EYLER, J./GILES JR., D. E./SCHMIEDE, A. (1996): *A Practitioner's guide to Reflection in Service-Learning: Student Voices and Reflection*. Nashville, TN: Vanderbilt University.

HAAS CENTER FOR PUBLIC SERVICE:
<http://studentaffairs.stanford.edu/haas> (Abruf 23.7.2013).

KOLB, D. A. (1984): *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

MARKUS, G./HOWARD, J./KING, D. (1993): Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. In: *Educational Evaluation and Policy Analysis* 15, H. 4, S. 410–419.

MOLEY, B. E./McFARLAND, M./MIRON, D./MERCER, S./ILUSTRE, V. (2002): Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. In: *Michigan Journal of Community Service Learning* 9, H. 1, S. 18–26.

OELKERS, J. (2000): *John Dewey: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

OSBORNE, R. E./HAMMERICH, S./HANSLEY, C. (1998): Student effects of service-learning: Tracking change across a semester. In: *Michigan Journal of Community Service Learning* 5, H.1, S. 5–13.

ROCKQUEMORE, K. A./SCHAFFER, R. H. (2000): Toward a theory of engagement: A cognitive mapping of service-learning experiences. In: *Michigan Journal of Community Service Learning* 7, H.1, S. 14–25.

SEIFERT, A./ZENTNER, S./NAGY, F. (2012): *Praxisbuch Service Learning. Lernen durch Engagement an Schulen*. Beltz: Weinheim.

SHECKLEY, B. G./KEETON, M. T. (1997): *Service Learning: A Theoretical Model*. In: Shine, J. (Hrsg.): *Service Learning – Ninety-sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, IL: University of Chicago Press, S. 23–55.

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./Petry, C./Kalb, P. E. (Hrsg.): *Durch Verantwortung lernen – Service Learning: Etwas für andere tun*. Weinheim: Beltz.

SLIWKA, A./FRANK, S. (2004): *Service Learning – Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*. Weinheim: Beltz.

YATES, M./YOUNISS, J. (1996): A developmental perspective on community service in adolescence. In: *Social Development* 5, H. 1, S. 85–111.