

Service-Learning
an Schulen in Sachsen-Anhalt

Lernen durch Engagement

Eine Handreichung zur Projektentwicklung
2. völlig neu bearbeitete Auflage

Autoren

Rüdiger Engels
(LISA Halle, Fachbereich 2, Fachgruppe 23:
Service-Learning – Lernen durch Engagement)

Tobias Kolasinski
(Student der Diplom-Erziehungswissenschaften an der
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und wissen-
schaftliche Hilfskraft im Forschungsprojekt „Professionali-
sierung und Organisationsentwicklung in der Schuldner-
beratung“)

Impressum

Herausgabe und Gestaltung: Landesinstitut für Schulqualität und
Lehrerbildung von Sachsen-Anhalt (LISA)
Riebeckplatz 9
06110 Halle (Saale)

In Kooperation mit: Landesweite Netzwerkstelle „Lernen durch Engagement –
Engagement macht Schule“ Sachsen-Anhalt
c/o Freiwilligenagentur Halle-Saalkreis e. V.
Leipziger Straße 37
06108 Halle

Layout: Gabriele Hillert

ISSN: 1438 – 4787

Druck: druckhaus köthen GmbH

Auflage/Auflagenhöhe: 2. völlig neu bearbeitete Auflage – 1.000

LISA Halle (Saale): 2011



Vorwort

Neben der fachlichen Bildung stellt die Werteerziehung und -vermittlung eine weitere grundlegende Säule pädagogischer Arbeit aller Lehrerinnen und Lehrer dar. Schule stößt hier jedoch auch an Grenzen. Dennoch, durch die Öffnung von Schule, die Einbeziehung der Eltern und außerschulischer Partner kann ein wichtiger Beitrag geleistet werden, den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule gleichermaßen zu erfüllen.

Einen besonderen Stellenwert in der demokratischen Gesellschaft und damit auch im Kontext einer demokratischen Schule erlangt zunehmend das Engagement von Kindern und Jugendlichen. Soziale Schlüsselqualifikationen wie Teamfähigkeit und kommunikative Kompetenz, personale Kompetenzen wie die Fähigkeit, lebenslang zu lernen sowie gezielt Informationen zu beschaffen und auszuwählen, gewinnen an Bedeutung. Darüber hinaus ist es für eine moderne Demokratie unverzichtbar, Bürgerinnen und Bürgern Verantwortungsbewusstsein für sich, für andere und für die gesellschaftliche Umwelt näher zu bringen. Auch hierauf bezogen stellen sich für die Institution Schule neue Erwartungen und Herausforderungen.

Es kommt darauf an, die Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen sowie moralischer und demokratischer Werte und das Hinführen junger Menschen zu gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme mit der Vermittlung schulischer Lehrinhalte effektiv zu verbinden. Soziales Lernen und die Vermittlung sozialer und personaler Kompetenzen sollen somit keine zusätzlichen Aufgaben sein, sondern sinnvoll in bestehende fachliche Kontexte eingebunden werden. Eine Möglichkeit diesem Ziel nachzugehen, stellt das pädagogische Prinzip *Service-Learning* dar. Dies beinhaltet das Lernen gesellschaftlicher Verantwortung (*Service*) in Verbindung mit der praxisorientierten Vermittlung konkreter Wissensinhalte (*Learning*). Schülerinnen und Schüler erkunden das Umfeld ihrer Schule und entdecken „reale Probleme“.

Gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern, Eltern, Vereinen und Unternehmen entwickeln sie im Rahmen des Unterrichts Lösungsstrategien und setzen diese verantwortlich um. Da die Mehrzahl der Schulen in Deutschland diesbezüglich über wenige Erfahrungen verfügt, brauchen sie für die Umsetzung dieser Aufgabe Unterstützung und Beratung.

In Sachsen-Anhalt wird *Service-Learning* durch die Landesweite Netzwerkstelle „Lernen durch Engagement – Engagement macht Schule“ Sachsen-Anhalt bekannt gemacht. Es handelt sich um ein Vorhaben der Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e. V. und wird vom Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt unterstützt. Ziel der Netzwerkstelle ist es, an Schulen in Sachsen-Anhalt das pädagogische Prinzip des *Service-Learnings* einzuführen und nachhaltig zu verankern.

In diesem Zusammenhang stellt die zweite überarbeitete Auflage zum Thema *Service-Learning* aus der Reihe „Dialog“ des LISA einen weiteren Baustein zur Implementierung des

Ansatzes in Sachsen-Anhalt dar, indem sie in gewohnt qualitativer Weise Lehrerinnen und Lehrern neben der Vermittlung historischer und theoretischer Grundlagen neueste praxisorientierte Beispiele und Methoden an die Hand gibt. Nicht zuletzt wurde ein *Service-Learning*-Projekt aus Sachsen-Anhalt mit dem Deutschen Lehrpreis 2009 ausgezeichnet. Auch zukünftig wird es darum gehen, im Verbund mit den beteiligten Institutionen in Sachsen-Anhalt, aus dem nunmehr seit drei Jahren bestehenden Schulnetzwerk heraus und mit Hilfe der Handreichung sowie mittels Lehrerfortbildungen die Idee des *Service-Learnings* weiter zu verbreiten, und das Bewusstsein zu schärfen, dass die Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung des Gemeinwesens sowie der Wille, Probleme zu sehen und sie gemeinsam zu lösen, unverzichtbare Voraussetzungen für ein demokratisches Zusammenleben darstellen.

A handwritten signature in black ink, reading 'Siegfried Eisenmann'. The signature is written in a cursive, flowing style with a prominent initial 'S'.

Dr. Siegfried Eisenmann
Präsident

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1	Einleitende Bemerkungen 7
2	Das Konzept des <i>Service-Learnings</i> und seine Potenziale 10
2.1	<i>Service-Learning</i> – historischer Hintergrund und theoretische Grundlagen 10
2.1.1	<i>Service-Learning</i> in den USA 10
2.1.2	<i>Service-Learning</i> in Deutschland 13
2.1.3	Definitionen 15
2.1.4	Theoretische Ansätze 17
2.1.5	Zusammenfassung: <i>Service-Learning</i> als ganzheitlich orientiertes Lernkonzept... 20
2.2	<i>Service-Learning</i> und Kompetenzerwerb 20
2.2.1	Kompetenzbegriff und Bildungsstandards 21
2.2.2	Empirische Befunde hinsichtlich des Kompetenzerwerbs 26
2.2.3	Zusammenfassung: Effekte von <i>Service-Learning</i> unter Berücksichtigung der Aneignung von Kompetenzen 28
2.3	Kooperatives Lernen als Grundlage für <i>Service-Learning</i> -Projekte 29
2.4	Fazit 32
3	Ein Praxisleitfaden für <i>Service-Learning</i>-Projekte 34
3.1	Was ist ein Projekt? 35
3.2	Merkmale und Indikatoren guten Unterrichts nach MEYER 38
3.3	Projektmanagement – Die praktische Umsetzung von <i>Service-Learning</i> -Projekten 43
3.3.1	Die 1. Phase: Recherche 47
3.3.2	Die 2. Phase: Von der Projektidentifikation zur Projektentwicklung 60
3.3.3	Die 3. Phase: Die Umsetzung des Projektes 70
3.3.4	Die 4. Phase: Abschluss und Anerkennungskultur 81
3.3.5	Reflexion als begleitende Komponente in allen Projektphasen 82
4	<i>Service-Learning</i>-Beispiele aus der Praxis – Engagementfelder für <i>Service-Learning</i> und seine unterrichtliche Anbindung in allen Schulformen... 96
4.1	Projekt: „Wir lesen vor“ Grundschule „Albrecht Dürer“ Halle 96
4.2	Projekt: „Musical für mich und dich“ Grundschule „Hans Christian Andersen“ Halle 100
4.3	Projekt: „Kinder lernen von Schülern: Mitmachexperimente für Kindergartenkinder“ Sekundarschule „August Bebel“ Leuna 102

4.4	Projekt: „Audiovisuelle Führung durch Jessen zu Lebenszeiten Karl Lamprechts“ Sekundarschule Jessen-Nord	104
4.5	Engagement lernen nach Plan – Der Wahlpflichtkurs „Lebenswelt“ Christian-Wolff-Gymnasium Halle	106
4.6	Das „Marthahaus-Projekt“ Integrierte Gesamtschule Halle	112
4.7	Projekt: „Zukunfts(augen)blicke“ Berufsbildende Schulen V Halle	116
4.8	Projekt: „Das Leben gemeinsam gestalten“ Berufsbildende Schulen V Halle	123
5	Wege zur Institutionalisierung von <i>Service-Learning</i> an Schulen	125
5.1	<i>Service-Learning</i> als Element der Schulprogrammarbeit	126
5.2	Idealtypischer Phasenverlauf bei der Institutionalisierung von <i>Service-Learning</i> - Projekten an Schulen	128
5.3	Institutionalisierung von <i>Service-Learning</i> – Ein Beispiel	130
5.4	Fazit: Chancen und Herausforderungen von <i>Service-Learning</i> an Schulen	133
6	Das landesweite Netzwerk „Lernen durch Engagement – Engagement macht Schule“ Sachsen-Anhalt.....	134
7	Literaturverzeichnis	140
7.1	Internetquellen.....	143
7.2	Präsentationen	143
7.3	Linkliste zu <i>Service-Learning</i>	144
8	Abbildungsverzeichnis	146
9	Anhang	147

1 Einleitende Bemerkungen

“Democracy is an attitude. It needs knowledge and skills to work.”
John Dewey

Der gesellschaftliche Mehrwert

Die ursprüngliche Idee der systematischen Förderung des freiwilligen Engagements im schulischen Kontext stammt aus dem US-amerikanischen Raum und greift vor allem auf den reformpädagogischen Lernansatz von John Dewey (*Civic Education*) zurück. Dewey hatte in seinen Werken den Zusammenhang von unmittelbarer Lernerfahrung im Erziehungsgeschehen und dem demokratischen Wandel in der Gesellschaft herausgearbeitet. Diese Überlegungen wurden seitdem vielfach nachgeahmt, weiterentwickelt und haben auch in der pluralistischen Gesellschaft ihre Entsprechung gefunden.

Während der Begriff *Service-Learning* bei Dewey noch keine zentrale Rolle gespielt hat, wird er heutzutage häufig verwendet, um sowohl die äußere als auch die innere Öffnung von Schule zu beschreiben. Einerseits werden curriculare Begrenzungen durch einen fächerübergreifenden, handlungszentrierten Ansatz aufgehoben und – im besten Falle – in eine aktivierende Schulprogrammentwicklung überführt. Auf der anderen Seite findet ein dialogorientierter Austausch zwischen Schule und Gemeinwesen statt, der vergleichsweise neue Möglichkeiten für erfahrungsbasiertes Lernen bietet – für ein *Lernen durch Engagement*.

Zentraler Bezugsrahmen der Überlegungen zur Kooperation von Schule mit Eltern, Organisationen des gemeinnützigen Sektors, Wirtschaftsunternehmen, Wissenschaftseinrichtungen und den Kommunalverwaltungen ist die in ein kommunikatives System wechselseitiger Rechte und Pflichten eingebettete Gemeinschaft.

Die Schule befindet sich dabei an der Schnittstelle der verschiedenen Interessen des Gemeinwohls und kann den gesellschaftlichen Mehrwert mitgestalten, so dass möglichst viele Akteure in Kooperationen zum gegenseitigen Vorteil investieren, gleichsam einer Philosophie des Gebens und Nehmens – oder wie die Spieltheorie formuliert – einer *win-win*-Situation.

Die Bedeutung von *Service-Learning* wird in der Gegenüberstellung zur ehrenamtlichen Tätigkeit und zu berufsorientierten (Sozial-)Praktika deutlicher. Während das Ehrenamt tendenziell auf karitative Tätigkeiten beschränkt bleibt, die nicht mit der Unterrichtsgestaltung verbunden werden und dementsprechend auch die kognitive Dimension des Praxiseinsatzes vernachlässigen, kommt es bei Berufspraktika weniger auf die Lösung von Problemen im Gemeinwesen und die durch das Curriculum gestützte ethische Persönlichkeitsentwicklung an.

Daraus lässt sich auf eine eigene Qualität des Lehr- und Lernkonzeptes *Service-Learning* schließen. Durch die Verschränkung von Lehrplaninhalten und Engagement im Gemeinwesen entstehen Gelegenheitsstrukturen für Schülerinnen und Schüler, umfassend ihre Kompetenzen (weiter) zu entwickeln, indem sie fachliche Inhalte lernen, für das Gemeinwesen aktiv werden, den Sinn von Partizipation erleben und berufsrelevante Kompetenzen erwerben können. Gegenüber konventionellen Unterrichtsmethoden zeichnet sich *Service-Learning* dementsprechend durch eine fächerübergreifende Konzeption, praxisnahe Reflexion sowie inner- und außerschulische Kooperationsformen aus.

Der explizite Bezug von *Service-Learning* auf die Institution Schule erklärt sich aus der sozialwissenschaftlich belegten These, dass Engagement mit einer höheren Wahrscheinlichkeit, Intensität und Verbindlichkeit ausgeübt wird, wenn es in der frühen Kindheits- und Jugendphase nicht nur vorgelebt, sondern vor allem auch selbst praktiziert wurde. Der Schule kommt hierbei eine zentrale Bedeutung zu, da sie als gemeinschaftsbildende Sozialisationsinstanz alle Schülerpopulationen einbeziehen kann (Stichwort Schulpflicht) und Engagementförderung nicht automatisch mit sozialer Selektion verbunden ist.

Service-Learning kann sich sowohl an die einzelnen Schülerinnen und Schüler, Schülergruppen, den Klassenverband oder die ganze Schule richten. Die Schule selbst, die gemeinnützigen Organisationen und weitere Partner können von der Kooperation, die durch *Service-Learning* angeregt wird, profitieren.

Was erwartet Sie in dieser Handreichung?

Zunächst einmal sei vorangestellt, dass diese Publikation mehrere Adressatenkreise erreichen möchte: Nicht nur die erfahrenen Expertinnen und Experten, die ggf. bereits themenspezifische Fortbildungen oder gar die modularisierte Fortbildungsreihe „Schule gestaltet Gemeinwesen“ des LISA besucht haben, sondern auch und gerade diejenigen Lehrkräfte und Pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die sich als Neueinsteiger bzw. *Newcomer* ein vitales Interesse an einer innovativen Unterrichtsgestaltung und spannenden Projekten bewahrt haben.

Das zweite Kapitel ist für all diejenigen bedeutungsvoll, die (noch einmal) mehr über den wissenschaftstheoretischen Hintergrund und das Potenzial des Ansatzes gerade im Hinblick auf die Möglichkeit eines breit gefächerten Kompetenzerwerbs in *Service-Learning*-Projekten erfahren möchten.

Der dritte Teil liefert in seiner Konzeption als Praxisleitfaden das „alltägliche“ Rüstzeug und eine Fülle an Tipps und Hinweisen, wie Sie gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern sowie den außerschulischen Kooperationspartnern qualitativ hochwertige und nachhaltige Projekte gestalten können.

Hier sind die Erfahrungen aus den zahlreichen Fortbildungen und die Expertise der schulischen und außerschulischen Akteure aus den *Best-Practice*-Beispielen der zurückliegenden Jahre eingeflossen. Für die „Skeptiker“ wurde zudem der Bogen zur aktuellen Unterrichtsforschung gespannt, indem *Service-Learning*-Projekte im Lichte der Fachdebatte um innovative Unterrichtskonzepte hinterfragt werden.

Die guten Projektbeispiele stehen im anschließenden Kapitel 4 im Fokus. Ausgehend von der stets gleichen Struktur im Rahmen des Projektmanagements finden Sie in acht Beispielen aus vier Schulformen eine anregende und facettenreiche Dokumentation von Projekten aus den Netzwerkschulen Sachsen-Anhalts. Die Palette reicht von Grund- und Sekundarschulen über Gesamtschulen und Gymnasien bis zu Berufsbildenden Schulen.

Das Prinzip der Nachhaltigkeit bzw. Verstetigung ist natürlich auch im Konzept von *Lernen durch Engagement* ein zentrales Anliegen. Dieser Gedanke wird im fünften Teil aufgegriffen und es werden ermutigende Strategien und Vorgehensweisen aufgezeigt, die es ermöglichen, *Service-Learning* im Rahmen der Schulprogrammarbeit und Schulentwicklung dauerhaft in der Schule zu verankern.

Dieser Prozess auf dem Weg zu einer Institutionalisierung wird wesentlich erleichtert und begünstigt, wenn die Schulen externe Unterstützung erhalten und ein gemeinsames Forum zum Informationsaustausch nutzen können. Genau dort setzt das sechste Kapitel an. Hier erfahren Sie mehr über die Akteure und die Zielstellungen des Netzwerkes *Lernen durch Engagement* sowohl auf Bundes- als auch auf Landesebene.

Eine Handreichung wäre keine große Hilfe, wenn sie denn nur als Kompendium zum Nachschlagen spezifischer Begrifflichkeiten nutzbar wäre. Aus diesem Grund finden Sie im letzten Teil dieser Publikation eine große Bandbreite an Kopiervorlagen für den unterrichtlichen Gebrauch. Im laufenden Text sind an geeigneter Stelle jeweils Querverweise angemerkt, wo Sie genau welches Arbeitsblatt und welche Kopiervorlage finden können.

Das Team der Landesweiten Netzwerkstelle „Lernen durch Engagement – Engagement macht Schule“ Sachsen-Anhalt wünscht Ihnen und Ihren Schülerinnen und Schülern ertragreiche Projekte und ein gutes Gelingen!

2 Das Konzept des *Service-Learnings* und seine Potenziale

„Die Anerkennung der fundamentalen Gleichheit anderer hat sehr viel damit zu tun, ob man selber Anerkennung und Wertschätzung erfährt.“ (Huber 2004: 8)

2.1 *Service-Learning* – historischer Hintergrund und theoretische Grundlagen

Service-Learning ist ein ganzheitliches lerntheoretisches Konzept, das in der deutschen Bildungslandschaft einen innovativen Charakter hat und sich an Schulen und Universitäten noch immer in der Erprobungsphase befindet. Das folgende Kapitel thematisiert die Entstehungsgeschichte und den theoretischen Ansatz des Konzeptes. Mittlerweile kann auf einen umfangreichen Pool empirischer Befunde zurückgegriffen werden, der sich auf die verschiedenen Wirkungsdimensionen von *Service-Learning* auf das Lernen von Schülerinnen und Schülern bezieht.

2.1.1 *Service-Learning* in den USA

Das *Service-Learning*-Konzept ist in Kanada und in den USA entstanden. Die Idee, dass sich US-amerikanische Schülerinnen und Schüler aktiv in ihrer Gemeinde (*Community*) engagieren, erfreut sich dort einer steigenden Beliebtheit. Seit Beginn der 90er-Jahre entstehen immer mehr Programme, durch die Schülerinnen und Schüler sowie Studierende freiwillige Dienste in ihrer Gemeinde leisten sollen, um dadurch selbst etwas zu lernen¹.

Der *Service-Learning*-Ansatz etablierte sich bereits in den 80er-Jahren an US-amerikanischen Universitäten. Die Gründung der zwei Organisationen *Campus Outreach Opportunity League* und *Campus Compact* führte dazu, dass sich der Ansatz in kürzester Zeit verbreitete. Die von Wayne Meisel 1984 gegründete Organisation *Campus Outreach Opportunity League* ermöglichte es Studierenden, ihre Fähigkeiten gezielt einzusetzen.

Daraus entwickelte sich eine Initiative, die heute vielen Colleges Material zur Verfügung stellt, um *Community Service* und *Service-Learning* zu fördern und zu verbreiten. *Campus Compact* wiederum ist ein Zusammenschluss der Präsidenten der Universitäten von Stan-

ford (Kalifornien), Brown (Providence) und Georgetown (Washington D.C.),² wodurch die Institutionalisierung von *Service-Learning* auf universitärer Ebene ermöglicht wird.

Seit Mitte der 80er-Jahre gibt es eine systematische Vernetzung aller Einzelinitiativen. Dadurch wird die Weiterentwicklung des *Service-Gedankens* im Schulkontext vorangetrieben. Verschiedene Netzwerke, die zwischen 1984 und 1990 ins Leben gerufen wurden, ließen aus dem Gedanken des *Service-Learnings* eine Reformbewegung werden. Bereits in den späten 80er-Jahren wurden durch das politische Wirken von Gouverneuren aus 20 amerikanischen Bundesstaaten Initiativen für schulisches *Service-Learning* gegründet. Die verschiedenen in den frühen 90er-Jahren verabschiedeten Gesetzgebungen trugen dazu bei, dass sich in den USA eine feste Infrastruktur dieses Lernkonzeptes entwickeln konnte.³ Das Programm *ServeAmerica* ermöglichte beispielsweise die finanzielle Förderung von *Service-Learning*-Projekten an Schulen und Hochschulen. Durch den im Jahr 1993 verabschiedeten *National and Community Service Act* wurden bestehende *Service-Learning*-Programme ausgeweitet und neue Programme innerhalb und außerhalb der Schulen gegründet.⁴ In den späten 90er-Jahren entstanden in fast allen amerikanischen Bundesstaaten Kommissionen, die von nun an für die Umsetzung von *Service-Learning* an Schulen und Universitäten zuständig waren.⁵

Es stellt sich die Frage, wie sich ein Konzept des sozialen Lernens in so kurzer Zeit verbreiten und etablieren konnte. Reinmuth, Saß und Lauble (2007) gehen davon aus, dass amerikanische Studierende stärker das Gefühl haben, ihrer *Community* etwas zurückgeben zu wollen.⁶ Bartsch und Reiß verweisen hier auf die *giving-back-to-community*-Kultur – also auf die weit zurückreichende Tradition des ehrenamtlichen Engagements in den USA. Es könne sogar von einer Institutionalisierung des bürgerschaftlichen Engagements⁷ aufgrund der fest verwurzelten Philosophie des gemeinnützigen Handelns in der US-amerikanischen Gesellschaft gesprochen werden. Diese lange Tradition des bürgerschaftlichen Engagements setzte sich in den 20er-Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts vor allem wegen schwieriger wirtschaftlicher Zustände fort. Die *Great Depression* der 30er-Jahre führte schließlich zur Gründung des *Civilian Conservation Corps*. In den 60er-Jahren trieb dann der US-amerikanische Staat bewusst die Institutionalisierung gegenseitiger Hilfsmaßnahmen voran. Sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene wurden Institutionen gegründet, die sich im sozialen, ökologischen und kulturellen Sektor engagierten.⁸

¹ Vgl. Furco 2004: 12

² Vgl. Reinmuth/Saß/Lauble 2007: 15

³ Vgl. Sliwka/Frank 2004: 10

⁴ Vgl. Furco 2004: 13

⁵ Vgl. Sliwka/Frank 2004: 10

⁶ Vgl. Reinmuth/Saß/Lauble 2007: 13

⁷ Vgl. Bartsch/Reiß 2009: 11 f

⁸ Vgl. Reinmuth/Saß/Lauble 2007: 15

Furco (2004) benennt in diesem Zusammenhang drei zeitlich zusammenfallende **Ideen innerhalb der amerikanischen Bildungsphilosophie**:

1. Verbesserung des Unterrichts

Anstoß zu Verbesserungen in der Unterrichtsgestaltung waren neue Erkenntnisse in der Hirnforschung, die belegten, dass passiv aufgenommene Informationen Gehirnfunktionen stimulieren, die für die Wissensaufnahme zuständig sind.⁹ Hieraus wurden neue Methoden entwickelt, die die Schülerinnen und Schüler aktiv in den Unterricht einbinden sollten, indem authentische Situationen das Lernen an reale Situationen koppelt. Ziel war es, das in der Schule erworbene Wissen durch wirklichkeitsnahe und für die Schülerinnen und Schüler relevante Erfahrungen zu vermitteln.

2. Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Gemeinde

Eine weitere Begründung des rasanten Erfolgs von *Service-Learning* in den USA waren neue und intensivere Formen der Zusammenarbeit zwischen Schulen (bzw. Hochschulen) und Partnern aus der Gemeinde.¹⁰ Die US-amerikanischen Lehrkräfte sahen hier den großen Vorteil, den Unterricht besser an die örtlichen Bedingungen und auf die Bedürfnisse der Schülerschaft anpassen zu können. Auch Lehrerinnen und Lehrer, die in anderen Stadtteilen – außerhalb des Standortes ihrer Schule – wohnten, konnten durch die neu entstehenden Kooperationen mehr über die Gegebenheiten des Stadtteils erfahren, in dem die Kinder und Jugendlichen aufwuchsen.¹¹

3. Erneuerung der zivilgesellschaftlichen und demokratischen Ziele von Bildung

Ein dritter entscheidender Faktor für den Erfolg von *Service-Learning* bezieht sich auf die Rückbesinnung amerikanischer Pädagogen auf die ursprünglichen Ziele der amerikanischen Bildungsphilosophie. Die Vermittlung demokratischer, staatsbürgerlicher und partizipatorischer Werte hat – wie bereits betont – fest verankerte Wurzeln im amerikanischen Gemeinwesen. Die Renaissance dieser Wertschätzung unterstützte die Verbreitung von *Service-Learning* in Schulen und Hochschulen wesentlich.¹²

⁹ Vgl. Cain/Cain 1991; Kemer 1991; zit. nach Furco 2004: 18

¹⁰ Vgl. Furco 2004: 18

¹¹ Vgl. Wade et al 1999; zit. nach Furco 2004: 18

¹² Vgl. Furco 2004: 19

2.1.2 *Service-Learning* in Deutschland

Im Gegensatz zum US-amerikanischen Stand von *Service-Learning* an Schulen, befindet sich die Entwicklung in Deutschland teilweise noch am Anfang.

Für die Umsetzung von *Service-Learning* in Deutschland wird gelegentlich *Erfahrungs- oder Verantwortungslernen* als Übersetzung herangezogen, was nicht unproblematisch ist, weil damit unter Umständen spezifische kulturelle Konnotationen unberücksichtigt bleiben. Seit einigen Jahren etabliert sich jedoch die treffende Umschreibung *Lernen durch Engagement* (Abk.: LdE).¹³ Während *Service-Learning* ursprünglich auf einer Kultur der freiwilligen Selbstverpflichtung beruht bzw. sie befördert, lassen sich in Deutschland noch immer die Pfadabhängigkeiten des traditionellen Ehrenamtes feststellen. Ein gesellschaftliches Klima für Partizipation von Kindern und Jugendlichen ist in Deutschland vergleichsweise schwach entwickelt. Der Freiwilligensurvey stellt hierzu fest, dass die Engagementbereitschaft von Kindern und Jugendlichen sehr hoch ausgeprägt ist,¹⁴ was aber offenbar nicht im gleichen Maße von den etablierten Organisationen und Institutionen des gemeinnützigen Sektors abgerufen werden kann.

Weitere Argumente, die sich stärker auf die Unterschiede der Schulsysteme beziehen, finden sich bei Sliwka (2002). Unter anderem wird dort hervorgehoben, dass ein effektives Zeitmanagement, eine Kultur professioneller Kooperation, der Umgang mit projektorientiertem Unterricht sowie leistungsbezogene Personalentwicklungsverfahren in Deutschland nur in einem geringen Maße ausgeprägt sind. Schulen in Deutschland sind traditionellerweise nicht auf einen aktiven Austausch mit dem Gemeinwesen angewiesen. Bildung war über Jahrzehnte eine staatliche Angelegenheit, in der Engagementförderung keine nennenswerte Rolle spielte. Insofern muss davon ausgegangen werden, dass die soziokulturelle Kompatibilität von *Service-Learning* nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden kann. Innerhalb der letzten Jahre ist dieses Konzept auch in Deutschland vorgestellt und in ersten Modellprojekten an Schulen und Universitäten implementiert worden. Neben der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung haben bspw. der Transatlantische Wettbewerb USable der Körber-Stiftung, der Pilotversuch „Verantwortung Lernen – *Service-Learning*“ der Freudenberg Stiftung sowie die Initiative „Do it! – *Service-Learning* für Studierende“ der mehrwert - Agentur für Soziales Lernen gGmbH entsprechende Beiträge mit unterschiedlicher regionaler Reichweite herausgearbeitet. Schülerinnen und Schüler sollen dabei auch hier die Möglichkeit erhalten, handlungsrelevantes Wissen zu erwerben, Problemlösungsfähigkeiten im lokalen Nahraum unter Beweis zu stellen und soziales Verantwortungsgefühl zu entwickeln.¹⁵

¹³ In dieser Handreichung werden aus stilistischen Gründen beide Begriffe synonym verwendet.

¹⁴ Vgl. Gensicke 2006

Mit dem Pilotprojekt der Freudenberg Stiftung „Verantwortung lernen“ begann im Herbst 2001 die erste Erprobung des Konzeptes in der Bundesrepublik Deutschland. Zehn Schulen im Bundesgebiet erprobten und evaluierten über ein halbes Jahr lang das Konzept, das unter der wissenschaftlichen Leitung von Anne Sliwka (Freudenberg Stiftung) stand. Alle beteiligten Schulen hatten nach der Modellphase ihre Bereitschaft erklärt, den begonnenen Entwicklungsprozess in einem bundesweiten Netzwerk „*Service-Learning* – Lernen durch Engagement“ fortzusetzen.

Im Jahr 2002 startete *mehrwert – Agentur für soziales Lernen* das Projekt *Do it!*, dessen Lernkonzept speziell auf die Zielgruppe der Studierenden zugeschnitten war – und noch heute ist. Zwischen 2004 und 2006 installierte *mehrwert* das Konzept an elf Hochschulen in Baden-Württemberg.

Prof. Dr. Hofer begann 2003 damit, das Konzept auf deutsche Hochschulen zu übertragen. Daraufhin gründeten Studenten die Initiative „CampusAktiv“.¹⁶

Die Universität Mannheim veranstaltete im Jahr 2007 die erste nationale *Service-Learning*-Tagung. Bereits ein Jahr später fand an der Universität Essen-Duisburg die zweite nationale *Service-Learning*-Konferenz statt. Im März 2009 entstand dann das Hochschulnetzwerk *Bildung und Verantwortung*.¹⁷

In Sachsen-Anhalt wird *Service-Learning* durch die *Landesweite Netzwerkstelle „Lernen durch Engagement – Engagement macht Schule“ Sachsen-Anhalt* bekannt gemacht. Die Netzwerkstelle ist hervorgegangen aus dem Projekt „EmS – Engagement macht Schule“, einem Vorhaben der Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e. V., und wurde über mehrere Jahre im Rahmen des Programms „Lebenswelt. Jugend leistet sich Gesellschaft“ von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung bzw. der Jacobs Foundation gefördert. Eine nachhaltige Unterstützung erfährt die Netzwerkstelle nach wie vor vom Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt.

Ziel der Netzwerkstelle ist es, an Schulen in Sachsen-Anhalt das pädagogische Prinzip des *Service-Learnings* einzuführen und nachhaltig zu verankern. In diesem Rahmen fokussiert die konzeptionelle Arbeit auch auf eine Kooperation mit dem Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) mit den Bereichen Schulberatung und Projektmanagement, Lehrerfortbildung sowie Erstellung von Handreichungen und Materialien zum Thema.

Die erste Handreichung war im Juni 2007 unter dem Titel „*Service-Learning* an Schulen in Sachsen-Anhalt“ als Nr. 17 im Rahmen der DIALOG-Reihe erschienen. Mit einer Gesamt-

¹⁵ Vgl. Bund-Länder-Kommission 2001 sowie Sliwka 2004

¹⁶ Vgl. Bartsch/Reiß 2009: 12 f

¹⁷ Vgl. Bartsch/Reiß 2009: 13

aufgabe von 1.000 Stück wurde die Arbeitshilfe den Schulen im Land, der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung sowie weiteren Institutionen an die Hand gegeben.

Sie stellte einen wichtigen Baustein zur Etablierung von *Service-Learning* dar, indem sie Lehrerinnen und Lehrern neben der Vermittlung historischer und theoretischer Grundlagen auch praxisorientierte Beispiele aus allen Schulformen und bewährte Methoden des Erfahrungslernens sowie des kooperativen Lernens an die Hand gab.

Ein weiterer Meilenstein war die Gründung des landesweiten Netzwerks „*Service-Learning – Lernen durch Engagement in Sachsen-Anhalt*“ im Oktober 2008. Im Netzwerk haben sich mittlerweile 20 Schulen mit dem Ziel zusammengeschlossen, *LdE* als innovativen Ansatz zur Schulentwicklung, als wichtigen Beitrag zur Bildungsreform und als Weg zur Stärkung des zivilgesellschaftlichen Engagements und der demokratischen Verantwortungsübernahme von Kindern und Jugendlichen zu fördern und zu verbreiten.

Angebote der Netzwerkstelle

- landesweite Lehrerfortbildungen zu *LdE*
- Schulbegleitung und Projektberatung bei der Umsetzung von *LdE*
- regelmäßige landesweite Netzwerktreffen, Fortentwicklung des landesweiten Netzwerks sowie Mitarbeit im bundesweiten Netzwerk „*Lernen durch Engagement*“ der Freudenberg Stiftung
- Erstellung von Publikationen
- Erstellung eines Kooperationspartnerpools zu den Bereichen Kultur und Ökologie

Ein weiterer Schritt zur Etablierung von *Service-Learning* wurde 2007 zudem in Form eines von der Landesregierung in Auftrag gegebenen Internetportals zum „Bürgerschaftlichen Engagement“ in Sachsen-Anhalt (URL: www.engagiert-in-sachsen-anhalt.de) realisiert.

2.1.3 Definitionen

„*Service-Learning*-Projekte reagieren auf tatsächlich vorhandene Probleme oder Herausforderungen in der Gemeinde, werden in enger Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und ihren Partnern in der Gemeinde koordiniert und durchgeführt, sind curricular verankert, bieten strukturierte Möglichkeiten der Reflexion und lassen Studierende ihr erlerntes Wissen und ihre Kompetenzen in authentischen Problemkontexten anwenden.“¹⁸ Anne Sliwka spricht in dieser Definition von 2004 zunächst von *Service-Learning* an Hochschulen, da sich der Ansatz aus seinem historischen Kontext heraus zuerst auf Hochschulen bezog. Dennoch

¹⁸ Sliwka 2004: 32

können die von ihr aufgemachten Dimensionen durchaus Anwendung auf *Service-Learning*-Ansätze in Schulen finden. Reinmuth, Saß & Lauble definieren das Konzept als besondere Form des freiwilligen Engagements, die sich folglich durch den Dienst am Gemeinwohl auszeichnet.¹⁹ *Service* kann somit als freiwilliger gemeinnütziger Dienst verstanden werden. Die *Learning*-Komponente erfolgt dann durch regelmäßige Lehrveranstaltungen in Seminaren der Universität²⁰ oder – bezogen auf *Service-Learning* in Schulen – im Unterricht.

Service-Learning ist verwandt mit dem *Praktikum* und dem amerikanischen *Community Service*, das am besten mit *ehrenamtliche Tätigkeit* übersetzt werden kann.²¹ Laut Furco (2002) unterscheiden sich diese zwei Formen der gemeinnützigen Tätigkeit in der curricularen Einbindung.²² Während *Community-Service* in der Regel nicht mit fachlichen Inhalten verknüpft ist, sind Praktika zumeist fester Bestandteil einer Studien- und Prüfungsordnung. Das Praktikum sollte außerdem bei betreuenden Kompetenzpersonen mit gleichem Fachgebiet abgeleistet werden und dient der persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung – diese steht im Vordergrund und nicht der *Service* für Andere und die Gemeinschaft. *Service-Learning* hingegen versucht beide Formen miteinander zu vereinen, d.h. den gemeinnützigen Dienst an der Gesellschaft (*Service*) und die persönliche Weiterentwicklung (*Learning*).²³

***Service-Learning* umfasst nach Sliwka folgende Dimensionen:**

- aktives Tätigsein in der Gemeinde und Auseinandersetzung mit realen Problemen
- enge Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtung und sozialen Einrichtungen in der Gemeinde
- geplanter und koordinierter Projektablauf
- curriculare Einbindung
- strukturierte Möglichkeiten der Reflexion²⁴

¹⁹ Vgl. ebd. 2007: 13

²⁰ Vgl. Reinmuth/Saß/Lauble 2007: 17

²¹ Vgl. Reinmuth/Saß/Lauble 2007: 18

²² Vgl. ebd. 2002; zit. nach Reinmuth/Saß/Lauble 2007: 18

²³ Vgl. Reinmuth/Saß/Lauble 2007: 19

²⁴ Siehe oben

Furco (2004) fasst die Vorteile von *Service-Learning* folgendermaßen zusammen:

- Schülerinnen und Schüler sowie Studierende lernen durch die aktive Teilnahme an den Aufgaben in der Gemeinde.
- Die Aufgaben von *Service-Learning* orientieren sich an den Bedürfnissen der Gemeinde.
- Die Methode wird in Zusammenarbeit zwischen Grundschule, weiterführender Schule, einer Hochschule oder einer Programmleitung für *Community-Service* einerseits und für die Gemeinde andererseits koordiniert.
- Zivilgesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein wird gestärkt.
- *Service-Learning* ist in schulischen Lehr- und Stundenplänen integriert und
- räumt Zeit zur Reflexion und Bewertung der *Service-Erfahrung* für die Teilnehmer ein.²⁵

Service-Learning ist das Lernen zu einem ganz bestimmten Thema durch eine reflektierte Erfahrung.²⁶ Somit ist die Reflexion das Bindeglied zwischen *Service* und *Learning* in diesem Konzept.²⁷

2.1.4 Theoretische Ansätze

Das *Service-Learning*-Konzept basiert in seinen Grundannahmen auf lerntheoretischen Überlegungen und Modellen. Speziell John Dewey, als Vater des Erfahrungslernens, muss in diesem Zuge als theoretischer Begründer des hier vorgestellten Ansatzes herangezogen werden.²⁸

Bartsch und Reiß vertreten die Auffassung, dass *Service-Learning* dem *Experiential-Learning* (erlebnis- und erfahrungsorientiertes Lernen) zuzuordnen ist. Der Ansatz basiert auf der Annahme, dass ein effektiver Lernerfolg nur möglich ist, wenn der Lernende in einem realen Kontext mit dem Lerngegenstand konfrontiert wird. Die Grundlagen hierfür sind verschiedene reformpädagogische Ansätze.²⁹ Die Vertreter der Entwicklungstheorie gehen dabei davon aus, dass Entwicklung als Resultat der handelnden Auseinandersetzung der Subjekte mit den Anforderungen der Umwelt beginnt.³⁰ Dewey vertritt somit die handlungstheoretische Auffassung von Persönlichkeitsentwicklung, die in die aktuelle sozialisationstheoretische Diskussion aufgenommen worden ist.

²⁵ Vgl. Furco 2004: 13f.

²⁶ Vgl. Sliwka/Frank 2005: 60; zit. nach Bartsch/Reiß 2009: 15

²⁷ Vgl. Sliwka 2008: 2; zit. nach Bartsch/Reiß: 15

²⁸ Vgl. Reinmuth/Saß/Lauble 2007: 19

²⁹ Vgl. Bartsch/Reiß 2009: 14

³⁰ Vgl. Kohlberg 1974

Seine Theorie der Erziehung kann zudem als pädagogisches Pendant zu den Persönlichkeits- und Sozialisationstheorien von Piaget, Habermas und Kohlberg betrachtet werden.³¹

Dewey's zentraler Ausgangspunkt ist sein Verständnis, dass Erfahrungen aktiv-tätige und passiv-sinnliche Vorgänge seien. Die aktive Handlung und die sinnliche Rückmeldung seien demnach zwei Phasen eines Entwicklungsprozesses. Piaget bezeichnet das als Prozess der Akkommodation und Assimilation. Allerdings seien nach Dewey nur die Erfahrungsprozesse erzieherisch relevant, die zum einen dem Kriterium der Wechselwirkung und zum anderen dem Kriterium der Kontinuität genügen. Ersteres bedeutet, dass eine Wechselwirkung zwischen den inneren Erfahrungen der Lernenden und den gegenständlichen, sprachlichen und sozialen Erfahrungsbereichen der äußeren Realität gegeben sein müsse. Als pädagogisches Postulat ergibt sich somit, dass die erzieherische Lernumwelt, die sowohl die Lerngegenstände als auch die kommunikativen und sozialen Erfahrungen der im pädagogischen Feld Handelnden mit einschließt, so arrangiert sein sollte, dass sie auf die vorhandenen Erfahrungen, die die Heranwachsenden in ihren schulischen und außerschulischen Lebenswelten bereits erworben haben, bezogen ist. Das zweite Kriterium der Kontinuität repräsentiert die edukative Funktion und die Relevanz der Erfahrung. Es steht mit dem ersten Kriterium in einem interdependenten Verhältnis und unterstreicht das Postulat, dass die Erfahrungsprozesse in wechselnden Situationen miteinander verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen. Wechselwirkung und Kontinuität sind demnach Längs- und Querschnitt einer Erfahrung³² und bestimmen somit in ihrem Zusammenwirken die erzieherische Bedeutung von Erfahrungen. „Bei der Gestaltung von erfahrungsbezogenen und kompetenzfördernden Erziehungsprozessen, die sich am Ideal einer andauernden Neugestaltung und Neuordnung der Erfahrung orientieren sollen, fungieren sie als edukative Sinnkriterien. (...) Diese allgemeinen pädagogischen Prinzipien haben gesellschaftlich ihr Korrelat in der Zielperspektive einer demokratischen und humanen Gesellschaft. Denn edukative Erfahrungsprozesse im Sinne dieser Leitvorstellungen lassen sich nach Dewey erst dann verwirklichen, wenn Demokratie, die er als Form der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung definiert (...), alle gesellschaftlichen Lebensbereiche durchdringt.“³³

Die Theorie des Erfahrungslernens nach Dewey hat Kolb in Form eines Reflexionszirkels (bzw. Lernkreises) dezidiert herausgearbeitet.

³¹ Als grundlegende Standardliteratur zu den universalen Kompetenzstrukturen und den quasiuniversellen Bedingungen ihrer Entfaltung können die einschlägigen Werke von *Piaget* im Hinblick auf die logische Erkenntnisfähigkeit, *Habermas* hinsichtlich der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit und *Kohlberg und Piaget* im Hinblick auf die soziale Handlungsfähigkeit gelten.

³² Vgl. Dewey 1974: 265

³³ Vgl. Krüger 1993: 150

Hiernach bewirken letztendlich im Individuum nur die positiven Erfahrungen die Motivation, genau solche positiven Bildungserfahrungen zu wiederholen, womit die Möglichkeit eines Persönlichkeitswachstums unmittelbar gegeben ist.³⁴

Schulisches und unterrichtliches Handeln und das damit verbundene Ziel, die Lernenden zu autonomen und mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu erziehen, die auch zu reflektierenden Auseinandersetzungen fähig sind, bedarf daher der Voraussetzung, dass das Erlernen von Sachwissen und instrumentellem, sprachlich-kommunikativem und sozialem Regelbewusstsein nicht in Form kognitivistischer und vom Handlungs- und Erfahrungszusammenhang des Individuums losgelöster Instruktion erfolgt, sondern ist gebunden an die Erfahrung der erfolgreichen Bewältigung von Situationen und Problemen unter Einsatz des Denkens im pragmatischen Sinne. Denn andernfalls werden keine Kompetenzstrukturen mit gedanklichem Handlungscharakter aufgebaut, sondern totes Wissen angehäuft und in Schubladen abgelegt, sodass es bei wechselnden Lebensbedingungen nicht für die Lösung von Problemen zur Verfügung stehen kann.³⁵ Die Anreicherung von neuem Wissen kann folglich nur über ein lehrreiches Erlebnis und ein intensives Nachdenken über die Problemstellung und deren Lösungsmöglichkeiten geschehen.³⁶ Eine Erkenntnis der konstruktivistischen Lerntheorie ergänzt an dieser Stelle, dass die Konstruktion von neuem Wissen an bereits vorhandenes Wissen gebunden ist, was bedeutet, dass Lernprozesse in reiche und authentische Lernumgebungen eingebettet werden müssen.³⁷

Ein weiterer Vertreter ist Rauschenbach. Er entwickelte ein Konzept, bei dem die soziale Erfahrung als erlebnis- und handlungsorientierter Lernansatz im Fokus steht. Die ersten Erfahrungen, die ein Mensch macht, haben hiernach einen prägenden Charakter (so z. B. die erste Liebe, die erste Reise und der erste Beruf).³⁸ Allerdings fehlen in der heutigen Zeit viele wichtige Ersterfahrungen in der kindlichen Sozialisation.³⁹ *Service-Learning* greift diese Annahme auf und schafft durch Projekte in sozialen, ökologischen, kulturellen oder auch kommunalen Einrichtungen Gelegenheiten, um in ungewohnten oder gar fremden Lebenswelten diese elementaren Erfahrungen machen zu können.

³⁴ Vgl. Kolb 1984

³⁵ Vgl. Dewey 1974: 268

³⁶ Vgl. Dewey 1974b; zit. nach Bartsch/Reiß 2009: 14

³⁷ Vgl. Reich 1996a; Rolf/Horst 1995; zit. nach: Bartsch/Reiß 2009: 14

³⁸ Vgl. Rauschenbach; zit. nach Bartsch/Reiß 2009: 14

³⁹ Vgl. Bartsch/Reiß 2009: 14

2.1.5 Zusammenfassung: *Service-Learning* als ganzheitlich orientiertes Lernkonzept

- *Service-Learning* entstand im nordamerikanischen Raum und ist dort sehr weit verbreitet, da es auf einer langjährigen Engagementkultur basiert. In den USA könne sogar von einer Institutionalisierung des bürgerschaftlichen Engagements gesprochen werden.
- In Deutschland hat sich das Konzept noch nicht flächendeckend etabliert. An den meisten Schulen ist es noch weitestgehend unbekannt.
- Das Konzept basiert in seinen Grundannahmen auf dem amerikanischen *Community-Service* und dem *Praktikum*. *Service-Learning* verknüpft die Prinzipien beider Formen miteinander. In diesem Sinne werden schulisches und außerschulisches Lernen sowie der Dienst am Gemeinwohl miteinander verbunden.
- Schülerinnen und Schüler sowie Studierende engagieren sich laut dieses Konzeptes freiwillig in ihrer Gemeinde und lernen in den realen Situationen und den dazugehörigen Reflexionsveranstaltungen in Seminaren bzw. im Unterricht.
- Die Reflexion ist die tragende Säule des *Service-Learnings*. Sie ermöglicht es, dass soziales, personales und fachliches Lernen bewusst verarbeitet werden.
- Die theoretischen Wurzeln von *Service-Learning* sind im Ansatz des Erfahrungslernens nach John Dewey zu finden.

2.2 *Service-Learning* und Kompetenzerwerb

Spätestens seit PISA und der Entwicklung von Bildungsstandards steht der Kompetenzbegriff wieder im Zentrum pädagogischer Überlegungen. Dementsprechend findet er zunehmend Eingang in verschiedene Steuerungsinstrumente auf nationaler Ebene. Dennoch wird der Kompetenzbegriff auf wissenschaftlicher Seite noch immer kontrovers diskutiert und in der Praxis auf vielfältige Weise interpretiert.

Im Folgenden wird der Kompetenzbegriff hinsichtlich seiner verschiedenen Lesarten diskutiert. Die mittlerweile reichhaltigen, allerdings zumeist aus dem nordamerikanischen Raum stammenden empirischen Befunde werden *Service-Learning* bezüglich der Lerneffekte der Lernenden – im Speziellen deren Wirkung auf den Kompetenzerwerb – auf den Prüfstand bringen.

2.2.1 Kompetenzbegriff und Bildungsstandards

Der *Kompetenzansatz* und der Begriff der *Lernkompetenz* erfährt im Zuge der nunmehr fast 40-jährigen Diskussion um Schlüsselqualifikationen eine ständige Weiterentwicklung. Ausgangspunkt der fachlichen Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten war unter anderem Mertens, der die Überzeugung vertrat, dass die immer schneller wachsende Informationsflut durch das immer breiter gestaffelte Fächerangebot in der Schule nicht mehr zu bewältigen sei.⁴⁰

In einem Gutachten der OECD (1999), das verschiedene Definitionsmöglichkeiten des Kompetenzbegriffes aufzeigte, formulierte Weinert (2001) die heute meistzitierte Variante. Kompetenzen seien „(...) die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlebbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁴¹ Individuelle Kompetenzen umfassen demnach miteinander vernetzte und zusammenwirkende Facetten wie Wissen, Fähigkeit, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation, die zusammenwirken. Sie werden als Disposition verstanden, die eine Person befähigt, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typus zu bewältigen,⁴² und äußern sich in der Performanz – also der tatsächlichen Leistung.

Schlüsselkompetenzen

Als Schlüsselkompetenzen werden diejenigen Kompetenzen bezeichnet, die für die persönliche und soziale Entwicklung eines jeden Menschen in modernen Gesellschaften von elementarer Bedeutung sind.

Definition von Schlüsselkompetenzen gemäß OECD

- Fähigkeit zur Interaktion in sozial heterogenen Gruppen
- Kompetenz zur interaktiven und zielgerichteten Nutzung von Instrumentarien wie Computern und Büchern
- Fähigkeit, das eigene Leben sinnvoll zu gestalten durch das selbständige Kontrollieren der Lebens- und Arbeitsbedingungen bzw. durch die gezielte Verwirklichung der eigenen Interessen und Bedürfnisse, sowie durch
- das Erkennen eigener Grenzen in Projektzusammenhängen⁴³

⁴⁰ Vgl. Mertens 1974: 36-43; Czerwanski/Solzbacher/Vollstedt 2002: 17

⁴¹ Weinert 2001: 27f.

⁴² Vgl. Klieme 2003: 72f.

⁴³ Vgl. Rychen, D.S./Salganik, L.H. 2003: 85-107

Es sind also insbesondere die Kompetenzen gemeint, die es erlauben, sich in veränderten Situationen der privaten und beruflichen Lebenswelt zurechtzufinden und diese mitzugestalten. Als Beispiele sind neben allgemeinen und fächerübergreifenden Kompetenzen, wie logischem Denken und Problemlösungsfertigkeiten, auch basale fach- bzw. inhaltsbezogene Kompetenzen aus dem muttersprachlichen oder dem mathematischen Bereich zu nennen. Früher häufig auf fächerübergreifende Kompetenzen reduziert, werden heute grundlegende fachliche bzw. domänenspezifische Kompetenzen mit eingeschlossen. Somit folgt dieser Kompetenzbegriff nicht mehr zwingend dem häufig verwendeten Verständnis, das nach Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen differenziert. Kompetenzen sind zunächst erfahrungs- und kontextgebunden. Wenn Kompetenzen kontextübergreifend zur Bewältigung von Aufgaben eingesetzt werden können, so handelt es sich um so genannte Schlüsselkompetenzen. Es leuchtet unmittelbar ein, dass soziale Kompetenzen Schlüsselkompetenzen sind, die in unzähligen Situationen des sozialen Lebens für Problemlösungen notwendig sind.

Demokratiekompetenzen

Edelstein und Fauser räumen *Service-Learning*-Projekten im Rahmen des Gutachtens der Bund-Länder-Kommission (BLK) im Modul 4 zum Modellversuchsprojekt „Demokratie lernen und leben“ einen besonderen Stellenwert ein. Die Zielvorstellung des Bundesprojektes ist es auf die „(...) gravierend veränderte jugendpsychologische und jugendpolitische Lage in Deutschland eine pädagogische Antwort [zu] geben, die durch die spezifischen Möglichkeiten in der Schule begründet ist. Die Schule erreicht potenziell alle Jugendlichen und verfügt damit über besondere Möglichkeiten, Jugendliche zu beeinflussen und zu prägen. Insofern kann die Schule mehr als andere Institutionen in der Adoleszenz zur demokratischen Erziehung beitragen und demokratisches Engagement von Jugendlichen mit ihren Mitteln pflegen und fördern.“⁴⁴

Himmelman verweist vor diesem Hintergrund auf den Tatbestand, dass in Deutschland bisher noch keine spezifische Ausarbeitung zu den außerfachlichen, fächerübergreifenden Kompetenzen („Schlüsselqualifikationen“) vorliege, welche die Schülerinnen und Schüler im überfachlichen Kontext der Schulen erreichen sollen. Das gelte auch für den Bereich der *Demokratie-Kompetenz*. Gemäß dem Prinzip der Fachlichkeit benennt Himmelman zur Ausbildung demokratischer Kompetenzen zunächst das Unterrichtsfach Sozialkunde.

⁴⁴ Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) 2001: 6

Zurzeit werden drei relevante (konkurrierende) Konzeptionen diskutiert, die Kriterienkataloge für *Demokratiekompetenzen* thematisieren und Möglichkeiten aufzeigen, wie auch in *Service-Learning*-Projekten Demokratiekompetenzen angebahnt werden können. Erste domänenspezifische Kompetenzmodelle und Bildungsstandards liegen bisher von der GPJE⁴⁵, der Arbeitsgruppe Sozialwissenschaften sowie in Form von Himmelmanns Ansatz zur „Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform“ vor. Die Konzepte zielen vor allem auf die Förderung von Einstellungen, Bereitschaften und Haltungen zu demokratischen Prinzipien des Wissens und der Reflexionsfähigkeit sowie der praktisch-instrumentellen Handlungskompetenz auf allen Ebenen des Lebens ab – kurzum Sachaspekte, Werteaspekte, Handlungsfähigkeit, Kompromissbereitschaft, Empathie und Bürgerengagement. Exemplarisch sei hier der detaillierte Entwurf der Arbeitsgruppe Sozialwissenschaften vorgestellt.

Herausbildung von Demokratiekompetenzen

1. Perspektivenübernahme

Wahrnehmung und Übernahme der Handlungsperspektiven Anderer, auch Dritter, zum Wechsel der eigenen Perspektive, zur Vermittlung des Eigeninteresses mit den Interessen Nah- und Fernstehender und dessen Ausweitung in Richtung auf allgemeinere Interessen

2. Konfliktfähigkeit

diskursive Klärung konkurrierender und konfligierender Ideen und Interessen und zum Aushandeln von Konfliktregelungen und -lösungen

3. Sozialwissenschaftliches Analysieren

problemorientierte Analyse struktureller Bedingungen und institutioneller Ordnungen sozialen, insbesondere politischen und wirtschaftlichen Handelns und zum Gebrauch sozialwissenschaftlicher Begriffe und Methoden

4. Politische Urteilsfähigkeit

Einschätzung und Bewertung gesellschaftlicher Problemlagen, politischer Forderungen, Handlungschancen und -alternativen sowie zum reflektierten Gebrauch von Urteilskriterien

5. Partizipationsfähigkeit / demokratische Handlungskompetenz

Beteiligung an bürgerschaftlicher Selbstverwaltung, sozialen und politischen Initiativen, innerbetrieblicher und -organisatorischer Mitbestimmung, informellen und formalisierten Prozessen öffentlicher Meinungs- und Willensbildung⁴⁶

⁴⁵ Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung

⁴⁶ Behrman/Grammes/Reinhardt/Hampe 2004: 337 f

Service-Learning geht originär davon aus, dass die Bedeutung von persönlicher Verantwortung nicht abstrakt vermittelt werden kann. Es unterscheidet sich, wie gesagt, von sozialen oder karitativen Hilfsdiensten (Freiwilliges Soziales Jahr, Zivildienst, Caritas u. a.) durch die Wechselwirkung zwischen handlungsorientierter und reflexiver (pädagogischer) Ebene. Denn „(...) durch die gemeinsame Reflexion in der Schulklasse wird die in einem sozialen, ökologischen oder karitativen Projekt erworbene Erfahrung zu einer nachhaltigen Bildungserfahrung. Die Projektplanung wird projektbegleitend durch theoretisches und institutionelles Wissen über Demokratie (als Prozess, als Organisation, als Verfassung und Regelsystem, als Institution und Ordnung) ergänzt. Die kognitiven Erkenntnisse fließen in das Erfahrungswissen zurück, das im Projekthandeln erworben wird. Dies aber ist die grundlegende Beziehung demokratischer Akteure.“⁴⁷

Service-Learning-Projekte bieten diesbezüglich vielfältige Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Unter der Prämisse, dass Partizipation keine leere Floskel bleibt, sondern ernsthaft in der Schule und im Gemeinwesen praktiziert wird, entfaltet sich hiermit für die beteiligten Akteure ein alle Dimensionen umfassendes Betätigungsfeld. Aktuelle Forschungsergebnisse von Reinders weisen zudem nach, dass mit Bezug auf die Theorie gemeinnütziger Tätigkeit die beim sozialen Engagement gemachten Erfahrungen relevant für das Ausmaß der politischen Beteiligungsbereitschaft bei Jugendlichen sind.⁴⁸

Wertebildung

Als ein zentrales Element im schulischen Bildungsauftrag ist letztlich die Werteerziehung bzw. Wertebildung ein alle Fächer einschließendes Unterrichtsprinzip, das nachhaltig auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler wirkt. Der unlösbare Zusammenhang zwischen der Qualität des Wissens und dem Gewissen macht die Erziehung zu moralischer Urteilsfähigkeit unumgänglich, denn „(...) es ist unbestreitbar, dass eine ihren eigenen Grundsätzen und Prinzipien nach demokratische Gesellschaft in hohem Maße auf demokratiefördernde kognitive, normative und handlungsleitende Bewusstseinsinhalte der Gesellschaftsmitglieder angewiesen ist, weil die Demokratie ihrem Wesen nach nicht allein durch Institutionen und Rechte garantiert werden kann, sondern auf der aktiven Mitwirkung mindestens eines relevanten Anteils der Bürgerschaft beruhen muss.“⁴⁹

⁴⁷ Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) 2001: 42

⁴⁸ Vgl. Reinders 2006: 599-616

⁴⁹ Reinhardt 1999: 11

Grundprämissen zur Wertebildung in der Institution Schule

1. Schule als zentraler Bestandteil im Leben der Schülerinnen und Schüler bietet neben einer modernen Allgemeinbildung auch die Vermittlung von Werten. Wenn dabei Werte keine autoritativen Vorgaben sind, sondern sich auf eigenverantwortliche Entscheidungen gründen, lernen die Schülerinnen und Schüler sich in einer immer komplexer werdenden Welt als Menschen zurechtzufinden.
2. Schule sollte als Ort des demokratischen Miteinanders erlebt werden, an dem jeder tatsächlich angenommen wird, Toleranz gelebt wird und junge Menschen zu Mündigkeit befähigt werden.
3. Damit kann das Ziel der Werte-Bildung – die Einsicht der Heranwachsenden, dass Grundwerte und -normen keine Einschränkungen sind, sondern Freiheit ermöglichen – erreicht werden.

Für die Entwicklung demokratischer Urteilsfähigkeit ist es notwendig, im Unterricht die Fragen zu thematisieren, die im Mittelpunkt öffentlicher Kontroversen stehen und an denen sich Wertepositionen, gesellschaftliche Argumentationen entdecken und gewichten lassen. Unterricht und Schule müssen sich auch in diesem Sinne öffnen und den Schülerinnen und Schülern dabei helfen, das zu verstehen und in Frage zu stellen, was in ihrem lebensweltlichen Umfeld und in den Medien oft kontrovers, oberflächlich, einseitig oder unvollständig dargestellt wird. Fast alle Fächer und Lernbereiche haben mit guten curricularen und didaktischen Argumenten die Möglichkeit, solche Werte- und Entscheidungskontroversen aufzuarbeiten. Dies bedeutet nicht, ein unsystematisches Aktualitätsprinzip zu favorisieren. Es geht vielmehr darum, begründet zu entscheiden, welche in der Gesellschaft umstrittenen Fragen den Erfahrungen, Lebenswelten und Deutungsmustern der Schülerinnen und Schüler entsprechen. Dies gelingt umso mehr dort, wo die Möglichkeit besteht, betroffene und beteiligte Personen und Gruppen in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen, um neue, anders konturierte Überlegungen kennen zu lernen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

2.2.2 Empirische Befunde hinsichtlich des Kompetenzerwerbs

Lernen in *informellen Kontexten* beschreibt Lernprozesse, die mehr oder weniger in *Settings* stattfinden, in denen das Lernen keinen formalisierten Bedingungen – d.h. keinem Lehrplan und keiner Prüfungsordnung – unterliegt. *Service-Learning* ermöglicht solche informellen Lernerfahrungen, die mittels der unterrichtlichen Vor- und Nachbereitung sowie der Begleitung der Schülerinnen und Schüler in ihrem außerschulischen Lernkontext bewusst verarbeitet werden können.

Mittlerweile gibt es eine Vielzahl wissenschaftlicher Untersuchungen, die sich auf die verschiedenen Wirkungsarten von *Service-Learning* konzentrieren. Die Studien decken ein weites Spektrum an kognitiven und affektiven Wirkungsmechanismen – wie zum Beispiel die schulischen Leistungen, die Charaktereigenschaften und die Wertesysteme der Schülerinnen und Schüler – ab. Die Ergebnisse der Untersuchungen deuten dabei vor allem auf die positiven Effekte der Wissensaufnahme und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in standardisierten Tests hin. Allerdings sei die Wirkung auf die schulischen Leistungen am schwächsten ausgeprägt und statistisch am wenigsten aussagekräftig.⁵⁰

Bisherige Studien befassen sich grundsätzlich mit zwei Wirkungsbereichen, und zwar

1. mit der persönlichen und sozialen Entwicklung
2. und dem akademischen (bzw. schulischen) Lernen.⁵¹

Dabei weisen zahlreiche Studien bezüglich der persönlichen und sozialen Entwicklung von Studierenden überwiegend positive Effekte in zwei Dimensionen auf:

1. Intraindividuelle Unterschiede:

In Bezug auf politische und kommunikative Kompetenzen, Toleranz, kritisches Denken, Selbstwirksamkeitsempfinden, Verbundenheit zur Gemeinde, Bedeutung von zivilgesellschaftlichem Engagement und Fähigkeit zur Perspektivübernahme weisen Eyler, Giles & Braxton (1997) signifikant positive Veränderungen nach.⁵²

2. Interindividuelle Unterschiede:

In einer Studie mit *Service-Learning*-Studierenden und denjenigen, die keinen *Service-Learning*-Kurs besuchten, wurden Veränderungen der Selbstwahrnehmung, des sozialen Verhaltens, der kommunikativen Fähigkeiten und des Bewusstseins für

⁵⁰ Vgl. Furco 2004: 20ff

⁵¹ Vgl. Reinmuth/Saß/Lauble 2007: 22

⁵² Vgl. ebd.; zit. nach: Reinmuth/Saß/Lauble 2007: 22

Verschiedenheit und Andersartigkeit⁵³ bei den Teilnehmern des *Service-Learning*-Projektes beobachtet.⁵⁴

Rockquemore und Schaffer (2007) wiesen weiterhin signifikante Veränderungen der Einstellungen der Studierenden in Bezug auf soziale Gerechtigkeit, Chancengleichheit und ziviles Verantwortungsbewusstsein nach.⁵⁵

Furco (2004) fasst die bis dato umfangreichen Ergebnisse nach ihren verschiedenen **Wirkungsdimensionen** zusammen:

1. Wirkung auf die Charaktereigenschaften und die soziale Kompetenz

Service-Learning habe die stärkste und beständigste Wirkung auf die persönlichen Eigenschaften und die sozialen Kompetenzen. Verschiedene Studien weisen positive Effekte auf die Charaktereigenschaften – besonders auf ein gestiegenes Verantwortungsbewusstsein – von Schülern in Grundschulen nach.⁵⁶

2. Auswirkungen auf die Entwicklung und die Karriere

Service-Learning trägt zur Entwicklung notwendiger Arbeitseinstellungen und Fähigkeiten bei und vermittelt Schülerinnen und Schülern Wissen über berufliche Möglichkeiten,⁵⁷ was folglich zum beruflichen Weiterkommen beiträgt. Weiterhin sei ergänzt, dass die positive Wirkung auf interpersonelle und kommunikative Fähigkeiten auch die Entwicklung von Führungskompetenzen unterstützt.⁵⁸

3. Ethisch-moralische Wirkungsdimension

Mehrere Studien sehen Zusammenhänge zwischen *Service-Learning*-Projekten und der Entwicklung eines ausgeprägten Bewusstseins über moralische und ethische Fragen.⁵⁹

4. Wirkungen auf gesellschaftliches und staatsbürgerliches Bewusstsein

Schülerinnen und Schüler seien nach einem *Service-Learning*-Projekt sensibler für Probleme in ihrer Gemeinde,⁶⁰ haben ein ausgeprägtes soziales Verantwortungsbewusstsein,⁶¹ partizipieren häufiger an gesellschaftlichen Aktivitäten⁶² und haben eine ausgeprägte politische Identität.⁶³

⁵³ Auch bezüglich der Reduzierungen von Rassismus (Vgl. Myers-Lipton 1996; zit. nach Reinmuth/Saß/Lauble 2007: 23) und Stereotypen (Vgl. Astin/Sax 1998; Boyd-Baise/Kilbane 2000; zit. nach Reinmuth/Saß/Lauble 2007: 23)

⁵⁴ Vgl. Reinmuth/Saß/Lauble 2007: 23

⁵⁵ Vgl. ebd. 2007; zit. nach Reinmuth/Saß/Lauble 2007: 23

⁵⁶ Vgl. Johnson/Notha 1999; Waterman 1993; Conrad/Hedin 1982; zit. nach Furco. 2004: 21

⁵⁷ Vgl. Keen/Keen 1998; Weiler et al. 1998; Furco 2004a; Vogelgesang/Astin 2000; zit. nach Furco. 2004: 23

⁵⁸ Vgl. Astin/Sax 1998; Eyler/Gieles 1999; Moley et al. 2002; zit. nach Reinmuth/Saß/Lauble 2007: 24

⁵⁹ Vgl. Conrad/Hedin 1982; Yates/Youniss 1996; Boss 1994; Goreman 1994; zit. nach Furco. 2004: 23

⁶⁰ Vgl. Yates/Youniss 1996; zit. nach Furco 2004: 23

⁶¹ Vgl. Furco 2004a; Melchior/Bailis 2002; Dalton/Petrie 1997; Astin/Sax 1998; zit. nach Furco. 2004: 23

⁶² Vgl. Melchior/Bailis 2002; Barber et al. 1997; zit. nach Furco 2004: 23

⁶³ Vgl. Yates/Youniss 1997; zit. nach Furco 2004: 23

2.2.3 Zusammenfassung: Effekte von *Service-Learning* unter Berücksichtigung der Aneignung von Kompetenzen

- Die Aneignung von *Kompetenzen* im Lernprozess wird seit nunmehr 40 Jahren diskutiert. Bei den geforderten Kompetenzen geht es primär um anzueignende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die auf variable Herausforderungen des Alltags und des Berufslebens anwendbar sind (Schlüsselkompetenzen).
- Weiterhin steht die Demokratieerziehung der Kinder und Jugendlichen im Fokus. Die Lernenden sollen zu eigenständigen, kritisch denkenden und an der Gesellschaft partizipierenden Persönlichkeiten erzogen werden.
- *Service-Learning* ermöglicht das Lernen in realen *Settings*, damit sich Schülerinnen und Schüler und Studierende genau diese Problemlösungskompetenzen aneignen können.
- Mittlerweile belegen zahlreiche empirische Befunde die positiven Wirkungsdimensionen von *Service-Learning*-Projekten. Es werden nicht nur Veränderungen in den Charaktereigenschaften der Teilnehmer und Teilnehmerinnen von *Service-Learning*-Projekten beobachtet, sondern auch die Effekte auf das bürgerschaftliche und zivilgesellschaftliche Bewusstsein – was die Förderung von Demokratiekompetenzen und des Wertesystems belegt – und die positiven Effekte auf den zukünftigen beruflichen Werdegang.

2.3 Kooperatives Lernen als Grundlage für *Service-Learning*-Projekte

Schaut man sich die theoretischen Grundlagen der Unterrichtsmethode des *Kooperativen Lernens* an, so wird dieses Konzept als Bestandteil für ein gelingendes *Service-Learning*-Projekt interessant. Kooperative Lernformen fördern in besonderer Weise sozialkommunikative Fähigkeiten bzw. Kompetenzen und die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Daher sollten Formen des *Kooperativen Lernens* in *Service-Learning*-Projekten bevorzugt eingesetzt werden.

Es geht bei diesem Konzept um einen kooperativen Prozess im Unterricht, bei dem Schülerinnen und Schüler gemeinsam lernen, indem sie eigenständige (oder durch die Lehrkraft erteilte) Arbeitsaufträge in kleinen Teams bearbeiten. Vom organisatorischen Rahmen her handelt es sich um eine so genannte Sozialform des Unterrichts.⁶⁴

Ein erfolgreicher Gruppenunterricht, so Weidner, sei allerdings nur möglich, wenn die erteilten Aufgabenstellungen klar formuliert, angemessen und zu bewältigen seien. Die Schülerinnen und Schüler müssen zudem auch über das notwendige arbeitsorganisatorische und methodische Wissen verfügen. Letztendlich sei die Motivation der Schülerinnen und Schüler entscheidend für eine gelingende kooperative Gruppenarbeit. Weidner spricht in diesem Zusammenhang integrative, kommunikative, und kooperative Kompetenzen als Grundvoraussetzung an.⁶⁵ An dieser Stelle soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass kooperative Lernformen auf bestehende Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aufbauen sollen. Die Lehr- und Lernmethode ist dabei als Prozess des fortwährenden sozialen Lernens zu verstehen. Hier schließt sich die oben begonnene Diskussion über die Effekte von *Service-Learning*-Projekten bezogen auf den Kompetenzerwerb an. Der entscheidende Unterschied des *Kooperativen Lernens* zum klassischen Gruppenunterricht liege nach Weidner im Stellenwert der Sozialkompetenzen. Diese werden sorgfältig thematisiert, konkretisiert und in Handlungsweisen transferiert, die dem Schüler und der Schülerin in ihrem Lernprozess entsprechen. Soziales Lernen, in Form von Sozialfertigkeiten (soft skills), nehme neben den fachlichen Komponenten, in Form sachlicher und fachlicher Lernziele (academic skills), einen gleichgewichteten Rang ein.⁶⁶ Der *Service-Learning*-Ansatz verfolgt ein ganz ähnliches Prinzip des Lernprozesses, wodurch der Ansatz des *Kooperativen Lernens* im Unterricht für *Service-Learning*-Projekte sowohl in deren Vorbereitung, als auch in deren begleitenden und projektabschließenden Reflexionen prädestiniert ist.

⁶⁴ Vgl. Meyer 1987: 242; zit. nach Weidner 2003: 28

⁶⁵ Vgl. Weidner 2003: 28

⁶⁶ Vgl. Weidner 2003: 28 f

Die von Weidner aufgeführten *acht wesentlichen Bestimmungsstücke von Kooperativem Lernen* zeigen um ein Weiteres die Schnittstellen mit den Zielsetzungen und Erfolgskriterien eines *Service-Learning*-Projektes (siehe oben) auf.

Kriterien von Kooperativem Lernen

1. Sozialziele als gemeinsame Ziele aller Gruppenmitglieder

Kooperative Gruppenarbeiten basieren auf positiver **gegenseitiger Abhängigkeit** der Gruppenmitglieder untereinander. Gruppenrelevante Sozialziele werden formuliert und strukturiert, für deren Erfüllung als Gruppenaufgabe jedes Gruppenmitglied Sorge trägt.

2. Persönliche Verantwortung eines jeden Gruppenmitglieds

Die Gruppenmitglieder zeigen **persönliche Verantwortlichkeit**. Diese wird immer wieder unter die Lupe genommen und bewertet. Jedem Mitglied wird fortwährend Feedback über den persönlichen Fortschritt in dieser Hinsicht gegeben. Auch der Gruppe insgesamt wird Rückmeldung über die gemeinsamen Anstrengungen gegeben.

3. Förderliche Gruppenzusammensetzung

Die **Gruppenzusammensetzung ist heterogen** in Bezug auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten und auch hinsichtlich ihrer Charakteristiken.

4. Gleiche Verantwortung aller Gruppenmitglieder

Alle Mitglieder tragen **Verantwortung** für das Ganze, deshalb gibt es keinen designierten Gruppenführer.

5. Gegenseitige Unterstützung

Es besteht eine **Gesamtverantwortung** für die persönliche Leistung jedes Einzelnen. Die Gruppenmitglieder helfen und ermuntern sich gegenseitig und tragen somit dazu bei, dass jedes Mitglied die ihm zugeordneten Aufgaben optimal erfüllen kann.

6. Fachliches und soziales Lernen

Kooperative Gruppenarbeit fokussiert beides: Sowohl das Maximieren der kognitiven **Lernfortschritte** jedes Einzelnen als auch das Anbahnen und Aufrechterhalten einer guten (Arbeits-) **Beziehung** zwischen den Gruppenmitgliedern.

7. Soziale Fertigkeiten

Für das erforderliche kooperative Arbeiten miteinander ist eine ganze Reihe von **sozialen Fertigkeiten** notwendig (z. B. „aktives Zuhören“ oder „Kritik in sozialförderlicher Weise äußern“ usw.). Diese werden als ein **eigenständiges Lernfeld** aufgegriffen und besonders sorgfältig gelehrt.

8. Aufgaben der Lehrkraft

Die **Lehrperson beobachtet** das kooperative Arbeiten, **analysiert** das Gruppengeschehen und **gibt den Gruppen ein Feedback** in Bezug auf die Arbeitsprodukte und die Qualität ihrer Zusammenarbeit.⁶⁷

Green & Green sehen in der Methode des *Kooperativen Lernens* eine Vielzahl positiver Effekte. So sei der Unterricht mit Kleingruppenarbeit sowohl in der Reproduktion von Wissen als auch in der Beherrschung von geistigen Arbeitstechniken im Gegensatz zu Unterrichtsformen ohne Kleingruppenarbeiten um einiges ergiebiger. Die Überlegenheit kooperativer Lernformen – im Vergleich zu anderen Unterrichtsformen – zeichne sich auch in der Ausprägung sozialer Kompetenzen aus. Außerdem seien neben einer engen und beständigen Kontaktstruktur auch kooperative, kohäsive und disziplinierte Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern nachweisbar. Weiterhin zeige sich die Überlegenheit kooperativer Lernformen hinsichtlich der persönlichkeitsformenden Faktoren. Die Leistungspersönlichkeit, d. h. Aktivität und Produktivität, Arbeitsintelligenz und Verhaltenssteuerung werden ebenso gesteigert, wie die Sozialpersönlichkeit (Kontaktverhalten und Sozialaktivität).

Positive Effekte von *Kooperativem Lernen*

1. Veränderung der Sensitivität

Zunahme der Selbstreflexion, Zunahme der Einsicht in das eigene (Rollen-)Verhalten, Reduzierung starker seelischer Beeinträchtigungen, wie Gehemmtheit, Nervosität, Depressivität, Angst. Komplexere Denkstrategien auf einem höheren kognitiven Niveau sowie Formen der Metakognition und -reflexion werden zunehmend eingesetzt.

2. Veränderung der Einstellungen

Zunahme von Gefühlsorientierung gegenüber intellektueller Orientierung, Zunahme der Bevorzugung affektiver Beziehungen, Zunahme der Initiative und der Rollenflexibilität, positive Gefühle und Einstellungen der eigenen Person gegenüber.

3. Veränderung der Leistungsfunktion

Bessere Diagnose von Problemen in der Gruppe, verbesserte Kommunikationsfähigkeit, klarere Zieldefinition, Zunahme der Fähigkeit zur Planung und Koordination.⁶⁸

⁶⁷ Weidner 2006: 32

⁶⁸ Vgl. Green, N/Green, K. 2005: 32-37

Kooperatives Lernen stellt unter Berücksichtigung dieser weitreichenden Effekte eine besonders geeignete Möglichkeit der Entwicklung sozialkommunikativer Fähigkeiten und damit der Förderung personaler und sozialer Kompetenzen dar. Die Bedeutung *Kooperativer Lernformen* für das Lehr- und Lernkonzept *Service-Learning* wird dadurch deutlich, dass auch hier dem Erfahrungsgewinn und dem Erfahrungslernen hohe Stellenwerte eingeräumt werden (siehe AB 23: Anhang).

2.4 Fazit

Spätestes seit der Debatte um die PISA-Ergebnisse scheint für die Anforderungen an Bildung und Ausbildung das formale Bildungssystem allein nicht mehr zu genügen. Bildung und Lernen werden zwar nach wie vor primär der Schule zugeschrieben, allerdings werden unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse in zunehmendem Maße informelle Lernkontexte in den Blick genommen und deren Lernpotenziale untersucht.⁶⁹ Dux, Prain, Sass und Tully bilanzieren in ihrer Studie über den Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement, dass informelle Lernprozesse eine ergänzende Funktion zum Kompetenzerwerb in der Schule einnehmen, da in informellen Lernorten Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden können, die im schulischen Kontext in diesem Umfang kaum möglich sind.⁷⁰ „(...) nur in der Zusammenschau der unterschiedlichen formalen und informellen Lernorte, -inhalte, -modalitäten und -potenziale lässt sich die Bildung des Subjekts mit Blick auf die Aneignung zentraler Kompetenzen erfassen.“⁷¹ *Service-Learning* kann in diesem Kontext als besonders wertvolle Methode herausgestellt werden, da es formale und informelle Lernkontexte ganz bewusst zusammenführt, wodurch ein ganzheitliches Lernen ermöglicht wird. Die Potenziale von *Service-Learning* liegen dabei auf der Hand. Schülerinnen und Schüler bekommen die Möglichkeit außerhalb des *Schutzraums* Schule in realen Lernumgebungen etwas zu lernen. Die Erfahrungen im Gemeinwesen werden mit unterrichtlichen Inhalten verknüpft, so dass nicht nur *irgendetwas* gelernt wird. Dabei ist die Reflexion der Erlebnisse und Erfahrungen von elementarer Bedeutung für den Lerneffekt bzw. den Lernerfolg – die *Learning*-Komponente steht also im Zentrum eines jeden *Service-Learning*-Projektes. Das Spektrum dessen, was gelernt werden kann (Fachkompetenzen sowie soziale und personale Kompetenzen), ermöglicht in diesem Sinne einen umfangreichen Spielraum für die Gestaltung von Projekten.

⁶⁹ Vgl. Dux/Prein/Sass/Tully 2009: 11

⁷⁰ Vgl. ebd.: 273

⁷¹ Vgl. ebd.: 9

Nach Nonnenmacher könne schulische Bildung in einem tieferen Sinne als politische Bildung verstanden werden. *Service-Learning* eröffne ein Feld, in dem *soziales Lernen* geübt werden könne. Schulische (bzw. politische) Bildung könne sich damit aber nicht begnügen, da die Gefahr bestünde, dass gesellschaftlich-strukturelle Zusammenhänge ausgeblendet werden könnten.⁷² „(...) erst wenn das soziale Lernen durch Fragen nach den strukturellen Bedingungen eines Problems ergänzt wird, wenn Fragen nach den Interessen gestellt werden, die hinter der Aufrechterhaltung eines kritisierenswerten Zustandes oder der Verhinderung von Verbesserungen stehen, wenn also politische Analysen, die ein Einzelphänomen und Einzelschicksale aus dem oft schiefen Blick der individuellen Perspektive in einen historischen und gesellschaftlichen Strukturzusammenhang stellen, erst dann geht soziales Lernen in einen wirklichen Bildungsprozess über (...).“⁷³ Nonnenmacher beschreibt in diesem Sinne die „Königsdisziplin“ von *Service-Learning*, und zwar den qualitativen Sprung von individuellen Erfahrungen hin zum Lernen gesellschaftlicher Zusammenhänge. *Service-Learning* muss allerdings im schulischen Kontext als prozessual verstanden werden – d. h. je früher solche Projekte angeboten werden, desto höher ist der Nutzen für den Lernenden in folgenden Qualitätsschleifen. Im vierten Kapitel werden Beispiele einer guten Praxis vorgestellt, die zeigen, wie Projekte des *Service-Learnings* in Schulen angelegt werden können.

⁷² Vgl. Nonnenmacher 2010

⁷³ a. a. O., Nonnenmacher 2010

3 Ein Praxisleitfaden für *Service-Learning*-Projekte

„Sage es mir, und ich werde es vergessen.
Zeige es mir, und ich werde mich erinnern.
Lass' es mich tun, und ich werde es behalten.“
Kung Fu Tse

Schule ist ein wichtiger Teil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Doch Schule und außerschulische Lebenswelten stehen traditionell eher beziehungslos nebeneinander. Dabei wirken sich Veränderungen im Prozess des Aufwachsens auch auf die Schule aus. Sie kann den lebensweltlichen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler nicht mehr ausblenden und muss sich auch in ihrem Angebot auf veränderte Erwartungen und Anforderungen einstellen, unter anderem mit zusätzlichen Angeboten außerhalb des Unterrichts. Wenn sich Schule auf diese Veränderungen einlässt, verliert sie den Charakter einer Lehranstalt, in der es nur um Wissensvermittlung im Unterricht geht. Doch in welche Richtung entwickeln sich Schulen dabei? Was bieten sie zusätzlich zum Unterricht an und wie weit gehen sie dabei auf die Erwartungen ihrer Schülerinnen und Schüler ein?

Wenn man *Service-Learning* oder Lernen durch Engagement (LdE) als spezifische Methode für die schulische Arbeit in Betracht zieht, ist es durchaus lohnenswert, noch einmal einen Blick auf allgemeine Aspekte der Projektdidaktik zu werfen, auch um die Frage für sich als Lehrkraft eindeutig beantworten zu können, inwiefern LdE-Projekte sich von der „normalen“ schulischen Projektarbeit abheben und welche die herausragenden Qualitätskriterien dieses Lehr- und Lernkonzeptes sind. Denn gelegentlich ist immer noch ein „inflationärer Gebrauch“ des Projektbegriffs festzustellen, da jedwede unterrichtliche Aktion mit dem Gütezeichen „Projekt“ versehen wird. Allerdings handelt es sich bei den als Projekt bezeichneten Unterrichtsverfahren oft nur um die Umbenennung traditionellen Unterrichts oder aber der Projektbegriff wird derart überdehnt, dass nicht nur die produktiven, handlungsorientierten, in ein sichtbares Werk oder eine Aktion mündenden Unterrichtsverfahren als Projekt bezeichnet werden, sondern auch analytische Unterrichtsverfahren wie Fallstudien und Erkundungen.

Ergo: Ein LdE-Projekt beinhaltet das Lernen gesellschaftlicher Verantwortung in Verbindung mit der praxisorientierten Vermittlung konkreter Wissensinhalte. Gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern, Eltern, Vereinen und Unternehmen entwickeln Schülerinnen und Schüler Antworten auf konkrete Fragestellungen im Gemeinwesen. *Service-Learning ist dabei kein Zusatzangebot, sondern integrierter Bestandteil des schulischen Unterrichts.*

Die Inhalte sind auf die Lehrpläne und Rahmenrichtlinien abgestimmt und fester Bestandteil der Unterrichtsgestaltung. Die Tätigkeiten der Jugendlichen in ihrem sozialen Umfeld sind verpflichtende Praxiserfahrungen, die mit dem Lehrstoff gekoppelt werden.

Fächerübergreifender Unterricht bildet hierfür eine wichtige Voraussetzung. *Service-Learning* stellt einen Ansatz des eigenverantwortlichen Lernens dar. Durch die Lösung „echter Probleme“ erfahren Schülerinnen und Schüler den Sinn und Nutzen ihres Lernens. *Service-Learning* ist praktisches Lernen sowohl bezüglich sozialer als auch fachlicher Wissensinhalte. Schulischer Unterricht wird somit lebensnaher und relevanter für Schülerinnen und Schüler. Dabei lernen sie Verantwortung für konkrete Aufgaben und für ein Gesamtprojekt zu übernehmen. Sie erleben den Nutzen ihres Lernens und die Wirksamkeit ihres Handelns. Das hat positive Auswirkung auf das Selbstwertgefühl der jungen Menschen und trägt zur Verhaltenssicherheit bei.

Des Weiteren soll dieser Praxisleitfaden nicht losgelöst von der aktuellen didaktischen Diskussion und den einschlägigen Ergebnissen der Unterrichtsforschung gesponnen werden. Es wird daher aus zwei Richtungen versucht, einen Bogen zum Lehr- und Lernkonzept *Service-Learning* zu schlagen, um den Lehrkräften sowohl einen Legitimationsrahmen als auch gleichermaßen eine Kontrastfolie für die Qualitätsentwicklung und -sicherung der eigenen Unterrichtsarbeit zu bieten. Ausgehend von der (nicht immer selbstverständlichen) Fragestellung, welche Kriterien ein anspruchsvolles Projekt ausmachen und welche Aspekte in dem Begriffsdschungel zur Projektthematik unverzichtbar sind, wird eine Phasenstruktur herausgearbeitet, die sich als Grundmuster für LdE-Projekte bewährt hat.

Ein weiterer Gedankengang widmet sich den anerkannten und konsensfähigen Merkmalen guten Unterrichts (Vgl. Alsleitner, Haenisch, Schratz, etc.). Hier sollen vor allem Hilbert Meyers Ausführungen in den Blick genommen werden, der in umfassender Weise nicht nur die Merkmale, sondern darüber hinaus auch Indikatoren für Merkmalsausprägungen formuliert hat.⁷⁴

3.1 Was ist ein Projekt?

„Erfahrung ist der Anfang aller Kunst und jedes Wissens.“ (Aristoteles)

Das Wort Projekt selbst ist älter als die "Projektmethode" der Reformpädagogen aus den 20er-Jahren des 20. Jahrhunderts und der Boom des Begriffes Projektmanagement in der Wirtschaft im Laufe der 80er- und 90er-Jahre. Vorhaben gibt es natürlich bereits so lange wie es Menschen gibt, die ihre Lebenswelt aktiv gestalten.

Nicht nur in Wirtschaft und Schule, auch im Umfeld der Sozialorganisationen boomen die Projekte. Projektarbeit scheint den meisten Menschen Spaß zu machen. Projekte stellen in den meisten Fällen etwas Neues, Aufregendes, Herausforderndes und Motivierendes dar.

⁷⁴ Vgl. Meyer 2010: 23-133

Die meisten Schülerinnen und Schüler (und Lehrkräfte), die Projektarbeit erlebt haben, erzählen von der Freude am gemeinsamen Arbeiten. Der Reformpädagoge Kurt Hahn spricht in diesem Zusammenhang von der „Lust am Selbstgeschaffenen“. Projektarbeit, egal ob in der Schule oder in der Wirtschaft, scheint Menschen in einem grundlegenden Bedürfnis anzusprechen:

- ihrem Bedürfnis nach Gestaltung
- ihrem Wunsch danach, sich in der Arbeit lernend zu entwickeln sowie
- ihrem Wunsch nach Zusammenarbeit mit anderen Menschen.

Was in aller Projektmanagementliteratur als typische Merkmale eines Projektes im wirtschaftlichen Kontext gesehen wird, trifft wohl auch auf schulische Projektarbeit zu:

- eine inhaltliche und zeitliche Zielsetzung,
- Arbeit in einem heterogenen Team,
- innovativer und komplexer Charakter des Vorhabens,
- begrenzte finanzielle Ressourcen und
- ein gewisses Risiko: Die Qualität des Ergebnisses ist unbekannt und hängt von der Kreativität und der Leistungsfähigkeit der Teammitglieder ab.

Auch die Terminologie zur Beschreibung von Projektarbeit scheint sich nicht so stark zu unterscheiden. Vom Phasenverlauf ist sowohl in der schulischen als auch in der wirtschaftlichen Projektarbeit die Rede. In der Wirtschaft spricht man von der Projektsteuerung und unterteilt diese in drei Hauptphasen:

- die Projektplanung,
- die Projektdurchführung und
- die Präsentation bzw. Implementierung eines Projektes.

Jede dieser Phasen lässt sich wieder in Unterphasen aufteilen. Die so genannte Ablauforganisation legt die zeitliche Realisierung eines Projektes fest. Jeder der Projektphasen werden bestimmte Tätigkeiten zugeordnet. In der Regel enden Projektphasen in der Wirtschaft mit so genannten Meilensteinen, an denen man versucht, eine erste Einschätzung darüber vorzunehmen, ob ein Projekt Aussicht auf einen erfolgreichen Abschluss haben wird. Nur wenn alle Fragen, die mit einer bestimmten Projektphase zusammenhängen, geklärt sind, wird Zwischenbilanz gezogen und der entsprechende Meilenstein überschritten.

Hilbert Meyer zählt Projekte zu den Grundbegriffen der Unterrichtsmethodik und sieht ihren Platz neben anderen so genannten methodischen Großformen wie Lehrgang, Praktikum, Workshop, Exkursion etc. Es handele sich ebenso wie bei den Handlungsmustern und den Verlaufsformen des Unterrichts um historisch gewachsene, institutionell und auch im Alltagsbewusstsein von Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern mehr oder weniger fest verankerte typische Lern-/Lehrwege mit unterschiedlichen Zielsetzungen und erkennbaren methodischen Gestaltungselementen.⁷⁵

Demnach stellt ein Projekt im engeren Sinne „ ... [...] den gemeinsam von Lehrern, Schülern, hinzugezogenen Eltern, Experten usw. unternommenen Versuch dar, Leben, Lernen und Arbeiten derart zu verbinden, dass ein gesellschaftlich relevantes, zugleich der individuellen Bedürfnis- und Interessenlage der Lehrer und Schüler entsprechendes Thema oder Problem innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers aufgearbeitet werden kann. Der Arbeits- und Lernprozess, der durch die Projektidee ausgelöst und organisiert wird, ist dabei ebenso wichtig wie das Handlungsergebnis oder *Produkt*, das am Ende des Projektes stehen soll. Projekte eröffnen die Chance, die gesellschaftlich vorgegebene Trennung von Kopf und Handarbeit ein Stück weit aufzuheben.“⁷⁶

Im *Projektorientierten Unterricht* wird die zu Beginn dieses Jahrhunderts von Dewey und Kilpatrick entwickelte Projektmethode weiterentwickelt. Die Übergänge zwischen den Formaten „Projekt“, „Projektwoche“, „Vorhaben“, „Projektorientierter Unterricht“ oder „Projektunterricht“ und „Projektarbeit“ sind fließend. Bezeichnend für den LdE-Ansatz ist das Phasenschema, das Dewey nachzeichnet:

1. *purposing* (Zielsetzung)
2. *planning* (Planung)
3. *executing* (Ausführung)
4. *judging* (Beurteilung).⁷⁷

Wenngleich man unterstellen muss, dass diese Unterteilung eher idealtypisch ist, da sich in der Schul- und Unterrichtsrealität mitunter fließende Übergänge oder auch Überschneidungen ergeben können, eignet sich diese Struktur dennoch hervorragend für die Konzeption von LdE-Projekten. Dieser Gedanke wird in Kap. 3.3 zum Projektmanagement und zur praktischen Umsetzung von *Service-Learning*-Projekten wieder aufgegriffen.

⁷⁵ Vgl. Meyer 2009: 143

⁷⁶ Ebd. 143 f

⁷⁷ Vgl. Dewey 1964

Zuvor sollen jedoch noch einmal die bereits erwähnten Merkmale und Indikatoren guten Unterrichts mithilfe von Meyers „Kriterien-Mischmodell“ fokussiert werden, da sich hieraus wiederum wichtige Rückschlüsse auch auf das Projektmanagement von *Service-Learning*-Projekten ableiten lassen. Eine zusätzliche Qualitätssicherung von LdE-Projekten ergibt sich weiterhin anhand der praxiserprobten Kriterien des Bundesnetzwerks „Lernen durch Engagement“. Auch dieser Aspekt wird in Kap. 3.3 vertiefend behandelt.

3.2 Merkmale und Indikatoren guten Unterrichts nach MEYER

„Der Kopf ist rund, damit das Denken seine Richtung ändern kann.“ (Francis Picabia)

Die Tatsache, dass mit Hilbert Meyer an dieser Stelle ein ausgesuchter und viel zitierter Vertreter der neueren allgemeinpädagogischen Diskussion um innovative *Unterrichtskonzepte* und Methoden Erwähnung findet, deutet bereits an, dass im Rahmen der Durchführung von „guten“ *LdE-Projekten* auch Dimensionen angesprochen werden, die mitunter ein Überdenken der bisherigen eigenen Unterrichtspraxis bzw. eine Weiterentwicklung in der Professionalisierung der Lehrkräfte ([siehe AB 2, Anhang](#)) einfordern.

Es sei aber auch vorausgeschickt, dass der alleinige Bezug zu solchen Kriterienkatalogen nicht die *ultima ratio* verkörpern kann. Selbstverständlich gibt es – durchaus überzeugende – Leitbilder- und Qualifikationsbeschreibungen des ‚guten Lehrers‘ und des ‚guten Unterrichts‘. Doch alle Versuche, solche Qualifikationskataloge so zu operationalisieren, dass sie zu unmittelbar anwendbaren Kriterien für Projektunterricht taugten, verschieben nur das Problem; denn auch Kriterien unterliegen natürlich *in ihrer Anwendung* der individuell unterschiedlichen Interpretation. Insofern versteht sich diese Anmerkung als Ermunterung, auf der eigenen Berufserfahrung als Lehrkraft aufbauend den Mut zu finden, sich auf neues und anfänglich vielleicht auch unsicheres Terrain zu begeben.

Wie sehen nun die einzelnen Merkmale aus und wo existieren Berührungspunkte bzw. Gemeinsamkeiten mit „guten“ LdE-Projekten?

Merkmal	Indikatoren
Klare Strukturierung des Unterrichts (bzw. des Projektes)	Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen
<p>Gemeint ist hier u. a. die Stimmigkeit von Zielen, Inhalten und Methoden; übertragen auf LdE-Projekte bedeutet dies, dass mit der Entscheidung für Projektunterricht z. B. auch die Bildung von Teamfähigkeit der Schülerinnen und Schüler als Zieldimension angesprochen werden muss. Eine folgerichtige Strukturierung sowie klare und gemeinsame Ziel- und Aufgabenformulierungen, die die Teilnehmenden nicht über- oder unterfordern, gehören ebenso dazu wie ein für jede Projektphase typisches Methodenrepertoire, dessen Beherrschung wesentlich zum Ge- oder Misslingen des Projektes beiträgt. Regelklarheit zeigt insbesondere den Schülerinnen und Schülern auf, dass sie schrittweise an Verantwortungsübernahme herangeführt werden. Rollenklarheit bedeutet in diesem Fall, dass alle Beteiligten (auch die Lehrkräfte!) die notwendigen Rollendifferenzierungen erkennen, akzeptieren und durchhalten. Folgende Rollen werden je nach Aufgabenstellung eingenommen: Unterrichtende, Lernende, Moderatoren, Organisatoren, kritische Freunde etc. Der Einsatz von Methoden des Kooperativen Lernens bietet ein weiteres bewährtes Terrain zum Einüben verschiedener Rollen innerhalb des Lernprozesses.</p>	

Merkmal	Indikatoren
Hoher Anteil echter Lernzeit	durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs
<p>Wenngleich dieses Merkmal auf den ersten Blick sich mehr auf die organisatorische Gestaltung von Unterrichtsstunden und deren Zeitmanagement zu beziehen scheint, lassen sich trotzdem Analogien zu LdE-Projekten herstellen. Die eigenverantwortlichen Tätigkeiten von Schülerinnen und Schülern tragen zweifelsohne zu einer größeren Aktivität und Motivationslage bei, so dass die Verknüpfung der Lernerfahrungen beim außerschulischen Kooperationspartner mit dem Unterrichtsstoff zu inhaltlich reichen und praktisch erfahrenen Arbeitsergebnissen beitragen. Die ‚echte Lernzeit‘ umfasst die von den Teilnehmenden tatsächlich aufgewendete Zeit für das Erreichen der angestrebten (Teil)Ziele des Projektes; und bei aller intensiven Arbeit dürfen auch die Phasen der Entspannung und Auflockerung durch spielerische Methoden (so genannte Warming Ups) nicht fehlen.</p>	

Merkmal	Indikatoren
Lernförderliches Klima	durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge

Gerade in LdE-Projekten besteht die Chance, Lernen in der Gemeinschaft zu ermöglichen. Der Einsatz von Methoden des Kooperativen Lernens schafft z. B. den Rahmen, dass alle Beteiligten lernen können, ihre verschiedenen Rollen gemäß der eigenen Stärken und Schwächen verantwortungs- und respektvoll auszugestalten. Es gelingt sicherlich nicht immer, die genannten Indikatoren bzw. Dimensionen in einen harmonischen Einklang zu bringen, von daher müssen sie durch ausgewählte Reflexionsmethoden vor, während und nach dem Projekt stets reflektiert und ausbalanciert werden. Gelingt dies, so sind die Auswirkungen auf das Selbstvertrauen, die Leistungsbereitschaft, das Sozialverhalten, die Interessenbildung sowie die Einstellungen zu Schule und Unterricht absolut förderlich.

Merkmal	Indikatoren
Inhaltliche Klarheit	durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung

Die Tatsache, dass LdE-Projekte im Grunde immer fächerübergreifend gestaltet sind bzw. mindestens das Potenzial dazu besitzen, eröffnet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, vernetztes Wissen aufzubauen. Ausgehend von basalen Kenntnissen und Kompetenzen gelangen sie zu immer anspruchsvolleren Fragestellungen im Sinne eines kumulativen Lernbegriffs. Dieser vertikale Transfer wird begleitet durch einen horizontalen Transfer, also das sinnvolle Anwenden des Gelernten in anderen Bereichen. Letztlich fördert dies die metakognitive Kompetenz der Jugendlichen, d.h. sie können sich ihre eingesetzten Lernstrategien bewusst machen und dadurch besser ausbauen und gezielter anwenden.

Merkmal	Indikatoren
Sinnstiftendes Kommunizieren	durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback

Service-Learning-Projekte zeichnen sich gerade und vor allem durch den hohen Grad an Schülerpartizipation aus. Die Planungsbeteiligung ist ein unverzichtbarer Bestandteil, und das Festhalten und Dokumentieren der eigenen Kompetenzen und der erreichten Ziele kann nur im Rahmen einer angemessenen Feedbackkultur realisiert werden. Sinnstiftendes Kommunizieren führt demnach zu erhöhter Lernmotivation, fachlicher und überfachlicher Interessenbildung sowie metakognitiver Kompetenz, also Reflexion des eigenen Lernprozesses.

Merkmal	Indikatoren
Methodenvielfalt	Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen
<p>Um mit Meyer zu argumentieren, fällt es in der Tat nicht schwer, Methodenvielfalt einzufordern und zu legitimieren. Dies postulierte Weinert bereits vor fast 15 Jahren, indem er darauf verwies, dass die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und der Interessenlagen der Schülerinnen und Schüler zu beachten seien. Gute LdE-Projekte berücksichtigen ebendies, indem in allen Projektphasen geeignete und spezifische Methoden, oder wie Meyer es nennt, Handlungsmuster praktiziert werden. <i>Service-Learning</i> zeichnet sich in diesem Kontext durch das ausgewogene und aufeinander bezogene Lernen von fachlichem Wissen und praktischer Lernerfahrung im Engagement aus. Und wie so oft kommt es letztlich auf die Auswahl und Bandbreite der vielfältigen Methoden an.</p>	

Merkmal	Indikatoren
Individuelles Fördern	durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen
<p>Auch dieser Aspekt wird wohl in keinem ‚guten‘ LdE-Projekt fehlen. Schon allein die Kompetenzeinschätzung der Beteiligten durch sich selbst oder durch andere legt Entwicklungsstände und -linien offen, an denen die Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund ihrer Stärken und Schwächen weiterarbeiten und mit der Expertise der Lehrkräfte und mitunter auch außerschulischen Spezialkräften eine individuelle Förderung erfahren.</p>	

Merkmal	Indikatoren
Intelligentes Üben	durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und „übefreundliche“ Rahmenbedingungen
<p>Auch in LdE-Projekten wird geübt. Vielleicht weniger die Automatisierung von Routinehandlungen, aber umso mehr das qualitätssteigernde Üben für anspruchsvolle Lernziele wie das vernetzte Denken oder aber das Einüben von Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Empathie und Perspektivenübernahme. Ebenso bieten LdE-Projekte Raum für die Entwicklung von Lernstrategien: (1) Elaborationsstrategien z. B. durch Verknüpfung der Engagementerfahrungen mit dem schulischen Unterrichtsstoff, (2) Reduktions- und Organisationsstrategien durch das Herstellen von Bezügen innerhalb des neu zu lernenden Inhalts, (3) Kontrollstrategien/Problemlösestrategien zur Schaffung von Klarheit (wahr/falsch).</p>	

Merkmals	Indikatoren
Transparente Leistungserwartungen	durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt

Gute LdE-Projekte zeichnen sich dadurch aus, dass die Schülerinnen und Schüler Lernangebote antreffen, in denen sie ihre Engagementerfahrungen mit den Bildungsstandards der fachlichen Inhalte verbinden können. In diesem Kontext ist wichtig, dass die Erwartungen klar kommuniziert und ggf. auch in einem Lernkontrakt festgehalten werden. Neben den herkömmlichen Leistungserhebungen kommen auch und besonders alternative Formen der Bewertung und Beurteilung zum Tragen: Lernentwicklungsberichte, Bewertungsgespräche, Beobachtungsbögen/Diagnosebögen, Portfolios etc.

Merkmals	Indikatoren
Vorbereitete Umgebung	durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug

Dieses letzte Kriterium, entlehnt von Montessori, spiegelt sich auch in LdE-Projekten in der Art, dass alle Beteiligten mit den so genannten „vier R“ vertraut sind und danach im Konsens untereinander handeln: Reviere, Regeln, Rituale und Routinen. Hierzu zählen neben der guten Ordnung (Materialien, Lernatmosphäre etc.) auch funktionale Aspekte (Raumgestaltung, Flächennutzung etc.) sowie effektive Raumregie, Rhythmisierung der Prozesse und Identifikation (ownership) mit dem Projekt.

Fazit

Meyer weist letztlich darauf hin, dass im Hinblick auf die *Betrachtung von Unterricht* eine Standardisierung der Gütemerkmale noch ausstehe und auch die Effektstärke einzelner Kriterien statistisch (noch) nicht abschließend geklärt sei. Zudem räumt er ein, dass die nachgewiesenen Effekte sich bisher auf das kognitive Lernen und weniger auf so wichtige Zielbereiche wie das Methodenlernen, die Entwicklung von Sozialkompetenz oder Kreativität bezogen haben. Dieses Defizit wurde jedoch dadurch versucht auszugleichen, indem (auf der Grundlage erfahrungsbasierter Spekulation) eine Festlegung auf genau diese zehn Gütekriterien vorgenommen wurde. Jedoch, es gibt keine vorgeschriebene Hierarchie. Die Gütekriterien sind eine Rezeptur, in der man sich frei bewegen kann, um seine persönliche Theorie guten Unterrichts bzw. guter Projektarbeit weiterzuentwickeln.

Die bisher veröffentlichten empirischen Ergebnisse zum Kompetenzerwerb von *Service-Learning* (vgl. Kap. 2) geben Anlass zu der Hoffnung, dass mit der Entscheidung für die Anwendung und Durchführung des Unterrichtskonzepts *Service-Learning* und der Berücksichtigung der o. g. Merkmale auch größere Lernerfolge für *alle* Schülerinnen und Schüler erreichbar sind.

3.3 Projektmanagement – Die praktische Umsetzung von *Service-Learning*-Projekten

„Wer zu gründlich plant, irrt nur präziser.“ (Meyer)

Wie bereits erwähnt, ergibt sich aus der von Dewey entworfenen Projektstruktur in die vier Bereiche 1. *purposing* (Zielsetzung), 2. *planning* (Planung), 3. *executing* (Ausführung) und 4. *judging* (Beurteilung) eine praktikable Ausgangssituation für die Planung auch und gerade von Engagementprojekten mit außerschulischen Kooperationspartnern. Diese Struktur spiegelt sich einerseits in der einschlägigen Fachliteratur und andererseits in verschiedenen praxiserprobten Ansätzen wider. So empfehlen die verschiedenen Kompetenzzentren des Bundesnetzwerks *Lernen durch Engagement* (vgl. Kap. 6.2) ein Vorgehen nach folgendem Ablauf: 1. Recherche, 2. Entwicklung, 3. Durchführung und 4. Abschluss und Anerkennung. Deutlich intensiver als bei Dewey wird hier jedoch die Ebene des *judging* betont, da Beurteilung und Reflexion als *das* zentrale Bindeglied zwischen Theorie und Praxis bzw. Lernen und Engagement angesehen werden. Die Reflexion innerhalb von *Service-Learning*-Projekten erfolgt demnach als begleitende Komponente sowohl vor dem eigentlichen Projekt als auch während und nach der Durchführung.

Darüber hinaus empfehlen die Kompetenzzentren die Berücksichtigung weiterer Aspekte, die durchaus als Qualitätskriterien für *Service-Learning* zu verstehen sind und die den Kriterienmix in Anlehnung an Meyer sinnvoll ergänzen bzw. auch Analogien und Querverbindungen herstellen. Dass solche Qualitätskriterien sinnvoll sind, zeigt die langjährige Forschung zu *Service-Learning*, denn hier zeigt sich: Die positiven Effekte, z. B. auf fachliche, methodische, soziale und persönliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern, werden bei *Service-Learning* nur erreicht, wenn bei der pädagogischen Umsetzung der Methode auf bestimmte Grundsätze geachtet wird (vgl. Billig 2007; 2009). Diese Qualitätsstandards für *Lernen durch Engagement* (vgl. Seifert/Zentner 2010: 17ff) beruhen auf fundierten wissenschaftlichen Erkenntnissen und den langjährigen Erfahrungen in der Praxis mit Schulen. Die vier wichtigsten Kriterien sind:⁷⁸

⁷⁸ Vgl. Seifert/Zentner 2010: 17 ff

1. Realer Bedarf

Das Engagement der Schülerinnen und Schüler reagiert auf einen echten Bedarf bzw. ein reales Problem in ihrer Stadt oder Gemeinde. Die Schülerinnen und Schüler werden in die Auswahl und Planung ihres Engagements mit einbezogen und übernehmen eine verantwortungsvolle und nützliche Aufgabe.

Service-Learning beginnt dort, wo die Schülerinnen und Schüler sich engagieren. Nur wenn sie spüren, dass sie mit ihrem Wissen und Können wirklich gebraucht werden und dass sie etwas Sinnvolles zu einer Problemlösung beitragen können, erfahren sie Selbstwirksamkeit. Durch eine herausfordernde Tätigkeit entsteht Neugier, Motivation und viel Gesprächsstoff, an den in der Schule angeknüpft werden kann. Umgekehrt kann eine langweilige, für die Schülerinnen und Schüler sinnlose erscheinende Tätigkeit zu Demotivierung und Ablehnung des Engagements – auch auf lange Sicht – führen. Daher sollte sich jedes LdE-Vorhaben Zeit für die Vorbereitungs- und Planungsphase nehmen und der reale Bedarf sollte gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern in einer Recherchephase (im Stadtteil, in sozialen Einrichtungen ...) ergründet werden (Was genau wird hier gebraucht? Wie genau können wir uns einbringen?).

2. Unterrichtliche Einbindung

Lernen durch Engagement ist Teil des (regulären) Unterrichts und das Engagement der Schülerinnen und Schüler wird bewusst und explizit mit Unterrichtsinhalten verknüpft.

Ein Kernziel von *Service-Learning* ist, dass Schülerinnen und Schüler die praktische Anwendbarkeit von schulischem Wissen erfahren, und dass sie umgekehrt mit ihren Erfahrungen aus dem Engagement den Unterricht bereichern können. Dadurch wird in der Schule gelerntes Wissen in einen Kontext gesetzt. Es wird, um in den Worten John Deweys zu sprechen, von rein abrufbarem Wissen zu verstandenem, transferfähigem Wissen, das auch auf andere Situationen übertragen werden kann. Unterricht wird durch *Service-Learning* lebendig und handlungsorientiert. Dies gelingt jedoch nur, wenn von Beginn an die strukturelle und die inhaltliche curriculare Einbindung im Auge behalten und die inhaltlichen Lernziele bewusst geplant werden. Idealerweise leiten sich die Lernziele unmittelbar aus den Bildungsstandards bzw. curricularen Vorgaben des Fachs ab. Je klarer die Lernziele bei LdE definiert werden und je besser sie zum Engagement in Verbindung stehen, desto höher der Lernerfolg.

3. Reflexion

Es findet eine regelmäßige und bewusst geplante Reflexion der Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler statt.

Mehr Verstehen entsteht nicht automatisch durch mehr Wissen oder mehr Erfahrung. Verstehen beinhaltet die Fähigkeit, Wissen und Erfahrungen zu verknüpfen und zu interpretieren. Genau dies wird durch Reflexion geübt. Reflexion ist das Bindeglied zwischen den persönlichen Erfahrungen und dem schulischen Lernen. Das mit gezielten Fragen angeleitete Nachdenken über den Kontext und die Bedeutung der eigenen Erfahrung machen den Sinn des Engagements für die Schülerinnen und Schüler deutlich. Eigene Kompetenzen und persönliche Stärken werden erkannt, der Transfer fachlichen Wissens wird erleichtert/klarer und Kernkompetenzen wie Analysefähigkeit oder Problemlösungskompetenz werden durch Reflexion trainiert. Bei LdE sollten daher gezielt und von Beginn an feste Zeitfenster für Reflexion vor, während und nach dem Engagement eingeplant werden. Reflexion ist besonders erfolgreich, wenn hierfür abwechslungsreiche Methoden (schriftlich, mündlich, Kreatives) eingesetzt werden, und die Reflexion mit gezielten, anspruchsvollen Fragen angeleitet wird, die die Schülerinnen und Schüler zum tiefen Nachdenken bewegen.

4. Außerschulischer Lernort

Das praktische Engagement der Schülerinnen und Schüler findet außerhalb der Schule statt (zumindest für Schülerinnen und Schüler ab Schuljahrgang 5).

Die Lernenden erleben auf diese Weise neue Lernorte und lernen anderen Lebenswelten kennen, sie üben den Transfer ihrer Kompetenzen und erproben sich in der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern.

Es geht bei *Service-Learning* auch um die Öffnung von Schule, um die Entwicklung hin zu einer „Schule im Stadtteil“. Für die Schülerinnen und Schüler bietet das Engagement außerhalb der Schule ein neues Lernfeld. Sie erhalten die Möglichkeit, Situationen zu meistern, in die sie der „normale“ Schulalltag nicht bringen würde. Und sie kommen mit Menschen aus anderen Lebenswelten in Kontakt, die sie sonst womöglich niemals treffen würden. Durch ihr Engagement in der Gemeinde lernen sie, wie sie einen echten Beitrag für die Gesellschaft leisten können. Dadurch erleben sie die Sinnhaftigkeit ihres Lernens und Handelns.

Die ersten vier Qualitätsstandards sind so essenziell, dass jedes *Service-Learning*-Projekt sie anstreben sollte. Je mehr Qualitätsstandards bei der pädagogischen Umsetzung beachtet werden, desto größer und vielfältiger der Erfolg für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Schule und außerschulische Kooperationspartner.

Weitere Qualitätsmerkmale

- Die Schülerinnen und Schüler sind aktiv in Auswahl und Planung ihres Engagements einbezogen.
- Die Eltern werden in die *Service-Learning*-Aktivitäten einbezogen.
- Es gibt prozessbegleitende Leistungsnachweise und Bewertungen.
- Das Engagement der Schülerinnen und Schüler beträgt mindestens 20 Schulstunden (z. B. verteilt über ein Halbjahr).
- Die *Service-Learning*-Aktivitäten werden evaluiert.
- Es findet eine Ergebnispräsentation oder eine andere Form der öffentlichen Anerkennung statt.
- *Service-Learning* ist Teil des Schulprofils und fest im Schulleben verankert.
- Idealerweise wird *Service-Learning* zum festen Bestandteil einer jeden Schülerbiografie.

Wie soll ich/sollen wir nur beginnen? Was macht mein/unser *Service-Learning*-Projekt in meiner/unserer Schule aus? Wie gestaltet man gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ein erfolgreiches *Service-Learning*-Projekt? Welche Zielvorstellungen sind mit welcher Projektphase verknüpft und welche Methoden eignen sich wofür? Wie geht man organisatorisch am besten vor? Wie passt sich mein/unser Projekt in das Schulprogramm ein? Was hat unser Projekt eigentlich mit Bürgerschaftlichem Engagement zu tun (siehe AB 1, Anhang)?

Dies ist sicherlich nur eine kleine Auswahl antizipierter Fragen, die sich jede Lehrkraft vor einer geplanten Projektarbeit stellt, nicht nur die „Neueinsteiger“ von *LdE*, sondern auch die Erfahrenen. Im Folgenden sollen die einzelnen Phasen von *Service-Learning*-Projekten detaillierter erläutert und geeignete Methoden exemplarisch vorgestellt werden. Diese Phaseneinteilung ist idealtypisch und die einzelnen spezifischen Situationen an jeder Schule werden mit Sicherheit von der hier beschriebenen Fassung abweichen. An vielen Stellen erhalten Sie Hinweise zu einem möglichen Einsatz von Materialien, die Ihnen im Anhang als Kopiervorlage zur Verfügung stehen.

Der Praxisleitfaden versteht sich als *Orientierungshilfe* und nicht als unabdingbare Anleitung, die gleichsam wie ein Korsett die persönliche Projektplanung vorgibt. Davon legen in Kap. 4 auch die Projektbeispiele ein Zeugnis ab, in denen die Schulen jeweils von ihren spezifischen Rahmenbedingungen ausgehend die Projekte gestaltet haben.

3.3.1 Die 1. Phase: Recherche

„Der Anfang ist die Hälfte des Ganzen.“ Aristoteles

Ziele

Ein *Service-Learning*-Projekt beginnt mit einer Phase der Recherche – einer gemeinsamen Suche nach Themen, Inhalten, einer Problemlage, einem realen Bedarf, einem außerschulischen Kooperationspartner etc. Die Recherche setzt ein methodisches Handlungsrepertoire voraus – bei Lehrkräften und Schülern gleichermaßen. Dieses Handlungsrepertoire betrifft mehrere Kompetenzbereiche – methodisch, fachlich, sozial, personal, kommunikativ. Die Schülerinnen und Schüler erforschen das Umfeld der Schule und erkennen dort die größten Herausforderungen und Probleme. Sie befragen z. B. Anwohner, Freunde, Experten, Politiker der Gemeinde, Geschäftsleute, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus sozialen Einrichtungen und Vereinen usw. Sie entdecken neue Aufgabenfelder, lernen diese zu beschreiben und reagieren auf die Bedürfnisse der befragten Personen. Sie lernen die anderen Sichtweisen von Menschen kennen und werden zu einem Perspektivenwechsel befähigt.

Geeignete Methoden

Neben den eher klassischen Handlungsmustern wie der Suche in Bibliotheken und Archiven, der Zeitungslektüre oder der Internetrecherche bieten sich hier besonders auch Methoden aus der Sozialraum- oder Lebensweltanalyse an, wie sie schon seit langer Zeit und erfolgreich im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit angewendet werden. Eine kleine Auswahl sei hier vorgestellt.

Autofotografie – Fotoevaluation⁷⁹

Das animative Verfahren der Autofotografie zielt darauf ab, dass Kinder eigenständig bestimmte Orte auswählen, diese fotografieren und die Abbildungen in weiterer Folge auch interpretieren. Durch die Auswahl der fotografierten Objekte, wie auch durch die Form der Abbildung entsteht eine Sammlung von Eindrücken, was Kinder selbst in ihrem sozialräumlichen Bezug wichtig finden und wie sie bestimmte Orte und Räume bewerten.

⁷⁹ Vgl. Deinet 2009: 149-152

Ausgangspunkt dieses Projektes ist eine Themenstellung – wie beispielsweise der Weg zur Schule oder Lieblingsorte im Stadtteil – die gemeinsam besprochen wird. Die Kinder erhalten für einige Tage einen Fotoapparat ausgehändigt, die entstandenen Aufnahmen werden ausgewertet und die Fotoreihe wird dann von den Kindern mit Unterstützung der Lehrkräfte interpretiert und dokumentiert.

Es entstehen sowohl subjektive Abbildungen einzelner Kinder, wie auch in der Zusammenfassung aller Fotoreihen, komplexere Einschätzungen des Blickwinkels von Kindern auf ihre Lebensräume. Die besondere Qualität der Methode liegt auch darin, dass Kinder zu Experten ihres Sozialraumes gemacht werden, weil ihre Perspektive, ihre Sichtweisen o. Ä. m. im Vordergrund stehen.

Beispiel

In einem Stadtteil werden im Rahmen einer sozialräumlichen Konzeptentwicklung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einer Einrichtung der offenen Arbeit mit Kindern unterschiedliche Methoden zur Sozialraumanalyse durchgeführt. Bei einer dieser Methoden handelt es sich um die Methode der Autofotografie, bei der Kindergruppen motiviert und angeleitet werden, mit Kameras wichtige Eindrücke aus ihrer Lebenswelt festzuhalten.

In einer Kooperation mit einer Grundschule wurde diese Methode durchgeführt und die Fotos ausgewertet. Neben der typisch kindlichen Sichtweise des eigenen Sozialraums wurden dabei auch Problembereiche deutlich, die vorher unbekannt waren. So gab es immer wieder Fotos aus dem Bereich einer Grundschule, die mit einer Schule für Körperbehinderte sehr dicht zusammen liegt. Typisch für die dortigen Fotografien war die Unterschrift „Hier hat mir mal ein Behinderter hinterher geschrien“.

Diese und ähnliche Aussagen machten deutlich, dass viele Kinder Unsicherheiten bzw. Ängste im Kontakt mit körperbehinderten Kindern haben und diese sich über unterschiedliche Fotos in einem bestimmten Bereich des Stadtteils ausdrückten. Dieser Angstraum war weder den Lehrerkollegen noch der Jugendarbeit vorher bekannt und führte in der Auswertung zur Planung eines gemeinsamen Projektes, um Ängste bei den Kindern abzubauen und Kontakte herzustellen etc.

Nadelmethode⁸⁰

Die Nadelmethode ist ein Verfahren zur Visualisierung von bestimmten Orten, die jederzeit in der Jugendarbeit angewandt werden kann und augenblicklich zu Ergebnissen führt. Bei dieser aktivierenden Methode werden von Kindern oder Jugendlichen verschiedenfarbige Nadeln auf eine große Stadtteilkarte gesteckt, um bestimmte Orte wie Wohngegenden, Treff- und Streifräume, „Angsträume“ etc. im Stadtteil zu bezeichnen.

Werden entsprechend bestimmter Kriterien wie Alter oder Geschlecht Nadeln in allen möglichen Farben verwendet, sind nach Abschluss des Projektes differenziertere Aussagen beispielsweise über von Mädchen präferierte Orte möglich.

Die Nadelmethode kann in einer Einrichtung praktiziert werden. Sie kann aber auch im Freien durchgeführt werden – der Stadtplan ist auf einer mobilen Stellwand oder auf einer Styroporplatte befestigt und kann somit dazu dienen, Informationen über spezifische Orte zu erhalten und solcherart einen kommunikativen Zusammenhang auf der Straße zu schaffen. Selbstverständlich kann das Verfahren mittels einer weiteren Stellwand und zusätzlichen Nadeln durch andere inhaltliche Fragestellungen und Positionierungen wie z. B. präferierte Freizeitaktivitäten o. Ä. erweitert werden.

Diese einfache Methode kann auch im Rahmen der Unterrichtsgestaltung genutzt werden, ohne daraus gleich ein Kooperationsprojekt zu machen. Die Visualisierung bestimmter Orte kann ohne großen Aufwand geschehen, in Kooperationsprojekten mit Jugendarbeit oder auch Schulsozialarbeit sind allerdings weitergehende Einblicke möglich, wenn z. B. verschiedene Klassen beteiligt werden, unterschiedliche Fragestellungen in verschiedenen Karten eingetragen werden.

Befragung von Institutionen und Schlüsselpersonen⁸¹

Die sozialen Institutionen einer Region bestimmen in einer oft unterschätzten Weise die Anrechnungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen eines Stadtteils. Mit der ihnen in der Öffentlichkeit zugeschriebenen Kompetenz sind sie maßgeblich an der Bewertung der Situation von Heranwachsenden in sozialräumlichen Zusammenhängen beteiligt.

Mittels Befragungen wird daher versucht neben der spezifischen Einschätzung, die sich aus der Arbeitsfeld-Beschreibung jeder Institution begründet, vor allem ihre Einschätzung bezüglich der sozialräumlichen Stärken und Schwächen des Stadtteils in Hinblick auf die Situation von Kindern und Jugendlichen zu eruieren.

⁸⁰ Vgl. ders., a. a. O.: 134 - 138

⁸¹ URL: www.sowi-online.de (Stand: 18.08.2010)

Zudem gilt es auch in Erfahrung zu bringen, wie sehr die Einrichtungen die Arbeit anderer Institutionen kennen bzw. deren Qualität einschätzen. Denn möglicherweise verhindern Kommunikationsdefizite einen Aufbau von Netzwerken für Heranwachsende.

Die Gespräche und Befragungen werden anhand eines Leitfadens geführt. Dabei beziehen sich die Fragen auf die vorhandene soziale Infrastruktur des Stadtteils, auf die Problemstellungen im Gemeinwesen, auf die Einschätzung der Situation der Heranwachsenden und auf das Wissen über die verschiedenen Jugendkulturen des Einzugsgebietes.

Dieses Verfahren ist aber nicht nur für Interviews mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Institutionen von Interesse: Auch außerhalb der Institutionen gibt es Erwachsene, die in einem Siedlungsteil eine wichtige Rolle spielen. Diese Schlüsselpersonen verfügen aufgrund ihres Berufes, ihrer Position und ihrer Erfahrungen über spezifische Wissensvorräte über Strukturen, Veränderungen und Entwicklungen des Stadtteils. Mittels Leitfadeninterviews mit Schlüsselpersonen wird versucht, ein differenziertes Bild der – auch historisch gewachsenen – Vorgänge im Gemeinwesen zu erhalten. Die Befragung kann auch in Form einer Stadtteilbegehung durchgeführt werden, was zu einer noch differenzierteren Beschreibung des Stadtteils führen kann.

Diese etwas aufwändigere Methode eignet sich z. B. im Kontext von Geschichts- und Sachkundeunterricht vor dem Hintergrund der Ansätze von oral history oder der Methode der Spurensuche, die die Entwicklung von Stadtteilen zu rekonstruieren versucht. Im Rahmen von Projekten lassen sich so Einblicke in die Entwicklung von Sozialräumen erforschen, die Teil von Geschichtswerkstätten etc. sein und entsprechend präsentiert werden können.

Stadtteilbegehung mit Kindern und Jugendlichen⁸²

Die Stadtteilbegehung mit Kindern und Jugendlichen stellt eine zentrale Methode zur Erforschung ihrer lebensweltlichen Sicht bestimmter Orte in einer Siedlung und der subjektiven Bedeutung, die diese für sie haben, dar. Mit einer kleinen Gruppe von Heranwachsenden wird der Stadtteil auf einer von ihnen eingeschlagenen Route begangen und zugleich durch ihre Interpretationen der sozialräumlichen Qualitäten dieser Räume mittels Diktiergerät und Fotoapparat dokumentiert.

Nachdem die Nutzungs- und Aneignungsformen der Orte eines Stadtteils, aber auch die Mobilität von Kindern und Jugendlichen, von Mädchen und Jungen äußerst unterschiedlich sind, werden jeweils eigene Begehungen mit den verschiedenen Altersgruppen und Geschlechtern durchgeführt.

⁸² Vgl. Deinet 2009: 142-146

Dies erlaubt eine unmittelbare, aber auch differenzierte Wahrnehmung der Streif- und Lebensräume eines Stadtteils aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen.

Wird die Begehung mit mehreren Gruppen durchgeführt, können die begangenen Wege und Orte auf einem Stadt(teil)plan eingetragen werden, wodurch ein komplexes Bild von Streifräumen, „Knotenpunkten“ oder aber gemiedenen Orten im Stadtteil entsteht. Die Zusammenfassung der Aussagen der verschiedenen, den Stadtteil begehenden Gruppen ermöglicht einen differenzierten Eindruck der sozialräumlichen Qualitäten der Treffräume eines Stadtteils. Stadtteil-Erkundungen bieten sich aber auch für Projekte der Jugendarbeit an, in denen gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen Ausstellungen oder Dokumentationen über den Stadtteil erstellt werden.

Stadtteilbegehungen eignen sich als Kooperationsprojekte zwischen Schule und Jugendarbeit, wenn es z. B. in einem gemeinsamen Projekt darum gehen soll, den Stadtteil mit anderen Augen zu sehen und mehr zu erfahren. Die Stadtteilbegehung mit Kindern und Jugendlichen hat für Lehrkräfte und Fachkräfte der Jugendhilfe den besonderen Effekt, dass sie erleben, wie Kinder und Jugendliche ihren Sozialraum wahrnehmen, welche Qualitäten, Barrieren etc. sie sehen, wie sie Institutionen wahrnehmen etc. Aus den Einsichten in dieses subjektive Erleben können sich zahlreiche Themen, Probleme etc. für eine Kooperation ergeben. Für die Öffnung von Schule bietet dieser Blickwinkel eine über die Sichtweise von Institutionen deutlich hinausgehende Perspektive und eine Außensicht von Schule.

Strukturierte Stadtteilbegehung von Lehr- und Fachkräften⁸³

Die strukturierte Stadtteilbegehung ist ein 2-stufiges Beobachtungs- bzw. Befragungsverfahren, das die Kenntnis und das Verständnis der verschiedenen Wahrnehmungen und Deutungen – sowohl der Jugendarbeiter als auch der Jugendlichen – der sozialräumlichen Qualitäten klar umrissener Stadtteil-Segmente bewirkt.

Im 1. Analyse-Schritt wird in Beobachtungsrundgängen der zuvor in Beobachtungssegmente unterteilte Stadtteil mehrmals von verschiedenen Jugendarbeitern begangen, ohne dabei aber Kontakte mit Bevölkerungsgruppen zu suchen.

Im 2. Schritt werden in der anschließenden „Befragungsphase“ entweder Stadtteilbegehungen mit Kindern oder Jugendlichen oder Befragungen von Jugendlichen an deren Treffpunkten durchgeführt, um deren lebens- und alltagsweltlichen Blickwinkel in Erfahrung zu bringen.

Nach Abschluss dieser beiden Analyse-Schritte ist eine differenziertere und „dichtere“ Einschätzung der Vorgänge im Stadtteil möglich, die auf verschiedenen Wahrnehmungsebenen

⁸³ URL: www.sowi-online.de, (Stand: 18.08.2010)

– den Beobachtungen der Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeitern sowie der Befragung von Kindern und Jugendlichen – basiert.

Die strukturierte Stadtteilbegehung stellt zwar ein (zeit)aufwendiges Verfahren dar, führt aber in der Praxis zum Erwerb eines präzisen sozialräumlichen Verständnisses, welches die Grundlage für nachfolgende Institutionen-Befragungen, die Erstellung von Cliquenrastern etc. sein kann.

Der Begriff „strukturiert“ bezieht sich dabei auf zwei Aspekte des Verfahrens: Zum einen auf die Festlegung bestimmter Routen im Stadtteil, auf die mehrmalige Begehung dieser Wege und Orte zu verschiedenen Zeiten, aber auch auf die kontinuierliche Dokumentation der Beobachtungsrundgänge. Zum anderen soll durch die Kombination von Beobachtungsrundgängen und den Begehungen mit Kindern und Jugendlichen eine systematische Erforschung der vielschichtigen Wechselwirkungen sozialräumlicher Zusammenhänge erreicht werden.

Beispiel

In einem Hallenser Stadtteil führten zu Schuljahresbeginn Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe und die neuen Lehrkräfte der Gesamtschule gemeinsame Stadtteilbegehungen durch. Wenn dies regelmäßig geschieht, können Einblicke gewonnen werden, die helfen, die institutionalisierte Sichtweise auf Stadtteile als Sozialräume zu überwinden und die Aufmerksamkeit auf die Qualität von Orten und Räumen zu lenken.

Für die Öffnung von Schule, d. h. die Verortung von Schule im Sozialraum sind solche Einblicke ausgesprochen hilfreich, weil sie dazu dienen, die Lebenswelten von Kindern, Jugendlichen und ihren Familien nicht nur gefiltert über die Perspektive der schulinternen Kommunikation wahrzunehmen, sondern authentische Einblicke und Eindrücke zu erhalten.

Subjektive Landkarten⁸⁴

Mit Hilfe selbst gezeichneter und gestalteter Karten werden die subjektiv bedeutenden Lebensräume von Kindern und Jugendlichen im Stadtteil oder in der Region sichtbar gemacht. Individuelle Bedeutungen und Bedingungen des Wohnumfeldes, Spielorte etc. werden auf diese Weise in ihren lebensweltlichen Sinngehalten erkennbar. Ausgehend von einem Fixpunkt – wie beispielsweise der Wohnung oder dem Jugendzentrum – wird ein großes Blatt sukzessive mit Orten und Plätzen versehen und diese – je nach gestalterischer Fähigkeit – in ihrer spezifischen Qualität zeichnerisch beschrieben. Die Jugendarbeiterinnen und Jugendarbeiter fördern durch entsprechende Fragestellungen eine möglichst dichte Ausgestaltung des Zeichenblattes. Abschließend werden die subjektiven Landkarten verglichen und gemeinsam interpretiert.

⁸⁴ Vgl. Deinet 2009: 139-142

Zeitbudgets von Kindern und Jugendlichen⁸⁵

Kinder oder Jugendliche werden in einem ungestörten Rahmen gebeten, ihren täglichen Zeitablauf mit Hilfe von Symbolen in einen Wochenplan einzutragen. Die Methode gibt Aufschluss über die „pflichtfreie“ Zeit von Kindern und Jugendlichen und die Aufteilung ihrer gesamten Tageszeit, aber auch darüber, wo und wie Kinder ihre Freizeit verbringen. Schließlich liefern die Eintragungen indirekt auch Informationen über ihre präferierten Freizeitorde bzw. Aktivitäten.

Ein weitere Anwendungsmöglichkeit dieser Sozialraum-/Lebenswelterkundung könnte sich auf die Ernährungssituation der Kinder beziehen, wenn diese bekanntermaßen zumindest wochentags durch Fastfood gekennzeichnet ist. Über die Methode „Zeitbudget“, in der Kinder Wochenpläne bzw. Tagespläne mit Symbolen für die jeweiligen Tätigkeiten versehen, wird deutlich, dass auch die Ernährungssituation am Wochenende in den Familien sehr ungenügend sein kann. Dazu werden die Tagespläne vieler Kinder ausgewertet, die für das Essen ein bestimmtes Symbol benutzen und dieses Symbol dann auch entsprechend beschriften („Was gab es zu essen? Welche Mahlzeiten?“).

So können die Lehrkräfte und die Kinder- und Jugendarbeit erfahren, ob die Gesundheits-/Ernährungssituation ein Thema ist, das von den Institutionen aufgegriffen werden muss. Auch aus diesem Kontext können sich unterschiedliche Projekte ergeben, etwa ein Frühstück in Grundschulen oder eine zusätzliche Über-Mittag-Betreuung in der Einrichtung der offenen Arbeit mit Kindern.

Zukunftswerkstatt⁸⁶

Das Konzept „Zukunftswerkstatt“ beruht darauf, dass die Menschen häufig über ungenutzte kreative Fähigkeiten sowie Problemlösungspotenziale verfügen, die mit dieser Methode aktiviert werden. Ziel ist es, Perspektiven für die individuelle und/oder gemeinsame Zukunft zu entwickeln und konkrete Schritte zu planen.

Dieser Prozess erfolgt in einer aktiven Art und Weise. Die Teilnehmenden setzen sich in unterschiedlicher Form mit der jeweiligen Thematik auseinander. Sie arbeiten assoziativ, spielerisch, kreativ und kognitiv. Mal geschieht die Auseinandersetzung in Kleingruppen, mal im Plenum und mal allein.

Die Spezifik von Zukunftswerkstätten besteht in der Abfolge der Phasen. Nach der Einführung in die Zukunftswerkstatt beginnt die Kritikphase. Hier wird eine Bestandsaufnahme der Gegenwart vorgenommen. Die Kritik aller Teilnehmenden, das Unbehagen, die Probleme –

⁸⁵ Vgl. ders., a. a. O.: 131 - 134

⁸⁶ URL: www.sowi-online.de, (Stand: 18.08.2010)

also alles das, was die Gegenwart belastet – wird gesammelt und ergibt in der Zusammenschau ein umfassendes Bild des Ist-Zustandes.

Das Besondere am Instrument „Zukunftswerkstatt“ ist der nun folgende Schritt. Statt, wie üblich, von der Kritik aus die Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln, folgt zunächst die Visionphase. Hier entwickeln die Teilnehmenden das Bild einer Zukunft, in der sich alle ihre Wünsche erfüllt haben, in der sie so leben und arbeiten, wie es ihnen optimal erscheint. Dem zugrunde liegt die Überzeugung, dass die Ziele, die von einer Organisation, einer Gruppe bzw. einem Team verfolgt werden, dann die meisten Chancen auf Umsetzung haben, wenn sie von der Kraft der Wünsche und Visionen der Mitarbeiter getragen sind. Nur dann nämlich werden sich diese für die Erreichung dieser Ziele wirklich engagieren.

Sind die Visionen entwickelt – individuell und im Team – beginnt die Realisierungsphase. In dieser werden zentrale Elemente der Visionen identifiziert, um daraus konkrete Ziele für die Arbeit abzuleiten. In dieser Phase geht es darum, eine Verbindung zwischen dem Ist-Zustand und dem gewünschten Zustand, der Vision, herzustellen und konkrete Handlungsschritte zu entwickeln. Wie kann man seiner Vision Stück für Stück näher kommen, so lautet die Frage in dieser Phase. Um diese zu beantworten, werden Handlungspläne mit konkreten Umsetzungsschritten erarbeitet.

Fazit: Die Bearbeitung der Ergebnisse der Sozialraumanalyse

Bei allen hier dargestellten Methoden ist letztlich noch der Transfer herzustellen zur speziellen Thematik des eigenen *Service-Learning*-Projektes. Man muss also durch Reflexionsfragen die gewonnenen Daten und Informationen auf das konkrete Projekt zuschneiden. Die folgenden Fragen könnten bei der Strukturierung hilfreich sein:

Was war unsere Fragestellung für die Sozialraumanalyse?

Was haben wir gemacht?

- *Warum haben wir uns für diese Methode entschieden?*
- *Wann wurde die Sozialraumanalyse gemacht? Wo? Mit wem?*
- *Welche Erfahrungen gibt es?*

Was haben wir erfahren über...

- den Sozialraum (Treffpunkte, bauliche Gegebenheiten, soziales Gefüge, Probleme und Ressourcen etc.)?
- die befragten Personen?
- andere Dinge?

Was verdichtet sich daraus für mich/uns?

- Welche Hypothesen haben wir aufgrund der Daten?
- Wie interpretieren wir die Daten?

Was bedeutet dies für unser Service-Learning-Projekt?

Eine letzte Methode sei abschließend noch erwähnt, die auch in der einschlägigen Literatur als besonders geeignet beschrieben wird. Es handelt sich bei analytischer Betrachtungsweise eigentlich um einen Mix aus verschiedenen oben beschriebenen Methoden:

Das „Detektivspiel“⁸⁷

Das Detektivspiel ist eine abwechslungsreiche Methode der Stadtteilanalyse, bei der Schülerinnen und Schüler sich auf die Suche nach Themen und Bedürfnissen ihres lokalen Umfeldes begeben, um daraus konkrete Projektideen und Aufgaben zu entwickeln (siehe AB 6, Anhang). Sie betreiben Zeitungsrecherche, spazieren durch die Gemeinde und erstellen dann eine Liste mit positiven und negativen Eindrücken, woraus ein „Stadtplan“ der Gemeinde entstehen kann. Diese Methode ist für *Service-Learning*-Projekte aller Altersstufen einsetzbar. In der Grundschule sollte sie jedoch auf das jeweilige Entwicklungsniveau der Kinder angepasst werden. Grundsätzlich gilt: Schüler unterer Klassen benötigen eventuell etwas mehr Hilfestellung, sind jedoch der Erfahrung nach genauso wie ältere in der Lage, die Aufgaben zu meistern. Die Recherche kann auch an bereits vorhandene Projekte innerhalb der Schule anknüpfen. Besondere Berücksichtigung sollten in diesem Fall die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler finden. Im Idealfall bilden die Anliegen der Schülerinnen und Schüler den Ausgangspunkt für die entwickelten *Service-Learning*-Projekte.

Auf diese Weise ist die Motivation der Schülerinnen und Schüler höher, weil sie sich mit dem Aufgabenfeld identifizieren.

Exemplarisch seien hier einige Fragestellungen zitiert, anhand derer die Komplexität dieser Methode deutlich werden mag:

⁸⁷ Eine ausführliche Darstellung mit Kopiervorlagen hält die Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e. V. vor: www.projektems.de. Siehe auch Sliwka 2004b: 124-136

Ausgewählte Aufgabenstellungen zur Methode „Detektivspiel“

1. Mach dir Gedanken über den Ort/das Stadtviertel, in dem du lebst. Was liest du in der Lokalzeitung, was wird in den Lokalnachrichten im Fernsehen berichtet? Diskutiere die Probleme, die du wahrnimmst, in deiner Gruppe.
2. Geh auf Erkundungstour durch deine Umgebung. Vier Augen sehen mehr als zwei, also nimm dir eine Freundin/einen Freund mit. Seht euch um und macht euch ein Bild von positiven und negativen Dingen in eurem Umfeld.
3. Sprich mit deinen Freunden, Eltern, Lehrern, Nachbarn, Verkäuferinnen, Pfarrern und anderen Leuten, die du regelmäßig siehst und frag sie, welche Probleme sie sehen (siehe AB 7, Anhang).
4. Interviewe die Experten. Sprich mit der Bürgermeisterin/dem Bürgermeister, der Schulleiterin/dem Schulleiter, Zeitungsredakteuren und Geschäftsleuten vor Ort.
5. Befrage deine Freunde, Eltern, Lehrer und Nachbarn und andere Bekannte mit Hilfe der beigefügten Untersuchungsbögen.
6. Recherchiere nach Informationen über deinen Ort in der öffentlichen Bibliothek, im Internet. Sieh Regierungsberichte, Volkszählungsstatistiken, Jahresberichte und andere Informationen durch. Werte die Informationen aus.
7. Vergleiche Lösungsansätze, die bereits ausprobiert wurden.

Kooperation: Strukturen für ein lebendiges Lernen durch Engagement

Eigentlich eine Selbstverständlichkeit – aber außerschulische Kooperationspartner sind für LdE-Projekte unverzichtbar. Mit ihnen steht und fällt die gesamte Projektidee. Es ist daher äußerst bedeutsam, eine gemeinsame sorgfältige Vorbereitung der Projekte durchzuführen und eine Beziehung aufzubauen, die eine *win-win*-Situation darstellt, also für beide Seiten einen Gewinn bedeutet.

Innerschulische Erfolgsbedingungen

- eine Schulleitung, die Kooperationen unterstützt,
- ein Kollegium, das an interdisziplinärer Arbeit und Kooperationen interessiert ist,
- „Kommunikationsräume“, um über neue Unterrichtsformate und Partnerschaften zu informieren,
- die Möglichkeit, Projektunterricht in der Studentafel zu verankern und Schülerinnen und Schüler 10 - 20 Stunden in ihren außerschulischen Projekten arbeiten zu lassen,
- Offenheit und Bereitschaft, Kooperationen zu pflegen und zu verstetigen: Nach dem Projekt ist vor dem Projekt,

- eine Wertschätzungskultur: Der Aufbau von Kooperationen braucht insbesondere zu Beginn Zeit und Engagement. Dies muss gewürdigt werden!
- Vertrautheit mit bzw. Offenheit für kooperative und partizipative Lern-/Lehr- und Arbeitsformen auf Ebene der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler.

Erfolgsbedingungen für außerschulische Partner

- Unterstützung und Rückhalt seitens der Leitung und der Kolleginnen und Kollegen;
- Spaß am Umgang mit Kindern und Jugendlichen,
- Kommunikationsräume zur Information über die Zusammenarbeit mit den Schülerinnen und Schülern und der Schule,
- Verständnis für das Lehr- und Lernkonzept *Service-Learning* und damit auch Offenheit für die Ideen der Schülerinnen und Schüler,
- Zustimmung der eigenen Klientel – also von Kindern in der Kita, von Seniorinnen und Senioren im Altenheim etc.,
- Feedback-Kultur: Die Akteure aus der Schule brauchen ein ehrliches und konstruktives Feedback, damit die Zusammenarbeit gewinnbringend ist⁸⁸,
- Wertschätzungskultur: Die Zusammenarbeit mit jungen Menschen bereichert die Einrichtung, ihre Begleitung braucht jedoch auch Zeit. Diese Zeit und auch Zeit für die Honorierung des Engagements der jungen Menschen muss eingeplant werden

Was braucht nun eine *gelingende* Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern? Aus zahlreichen Erfahrungsberichten und Evaluationsergebnissen der Netzwerkschulen in Sachsen-Anhalt lassen sich die folgenden sieben Aspekte herausstellen.

Aspekte gelingender Kooperation

1. die Bereitschaft, viel miteinander zu kommunizieren,
2. die Bereitschaft, sich in die Rahmenbedingungen der Partnerinstitution hineinzudenken und darauf einzulassen,
3. das gemeinsame Verständnis des Lehr- und Lernkonzepts *Service-Learning*,
4. eine offene Kommunikation der jeweiligen Erwartungen,
5. die gemeinsame Festlegung von Zielen und Zuständigkeiten (siehe AB 15 und 16, Anhang),
6. eine Klärung und Gewährleistung der wechselseitigen Erreichbarkeit im Normalfall und im Notfall sowie
7. eine wechselseitige Wertschätzung von Einsatz und Engagement.

⁸⁸ Sehr hilfreich ist z. B. der Reflexionsfragebogen zur Fremdeinschätzung des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. 2010: 12 ff

Als Abschluss sei hier noch ein „Kleiner Knigge“ zum Thema Kooperation präsentiert. Es sind einmal mehr die kleinen und banalen Dinge des Alltags, deren Beachtung beiden Seiten das Leben einfacher macht.

„Kleiner Knigge“

1. **Seien Sie erreichbar.** Funktionierende Mailadressen, private Telefonnummern und ggf. Handynummern für Dringendes und Notfälle dürfen kein Geheimnis sein.
2. **Rufen Sie zurück.** Wer immer den Anruf unter der Sekretariats- oder Lehrerzimmernummer annimmt, sollte selbstverständlich Telefonnummer und Namen für einen Rückruf notieren, wenn der gewünschte Gesprächspartner nicht erreichbar ist.
3. **Schulen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler.** Üben Sie freundliches und gut vorbereitetes Auftreten bei Kooperationspartnern ein. Die Schülerinnen und Schüler beim Kooperationspartner sind Botschafter Ihrer Schule.
4. **Seien Sie anwesend.** Sorgen Sie dafür, dass alle Personen, die miteinander arbeiten werden, miteinander in Kontakt kommen. Nehmen Sie sich für solche Gespräche Zeit.
5. **Klären Sie Ihre Rollen und Aufgaben:** Wer ist zuständig für was?

Fazit

Service-Learning bietet eine Methodik, vielschichtiges Lernen in Projekten zu ermöglichen (Stichwort auch: neue Lehrpläne). Außerdem offeriert es eine Vielzahl von Möglichkeiten wie z. B. fachübergreifende Projekte zu realisieren, die Schule in die Gemeinde zu öffnen, Kooperation zwischen den Akteuren inner- und außerhalb der Schule zu schaffen und die Schule zu einem Lebens- und Lernraum *in* der Gesellschaft zu machen. Bei diesem Prozess verändern sich die Rollen der beteiligten Akteure:

- Lehrkräfte werden von alleinigen (Wissens-) Experten zu Unterstützern des Lernprozesses ihrer Schülerinnen und Schüler.
- Diese wiederum werden von passiven Wissensempfängern zu aktiven Gestaltern schulischen und außerschulischen gesellschaftlichen Lebens und ihres eigenen Lernprozesses.

1. Phase: Recherche



Achtung:

Zeit nehmen, nicht zuviel vorgeben, mit Konflikten rechnen

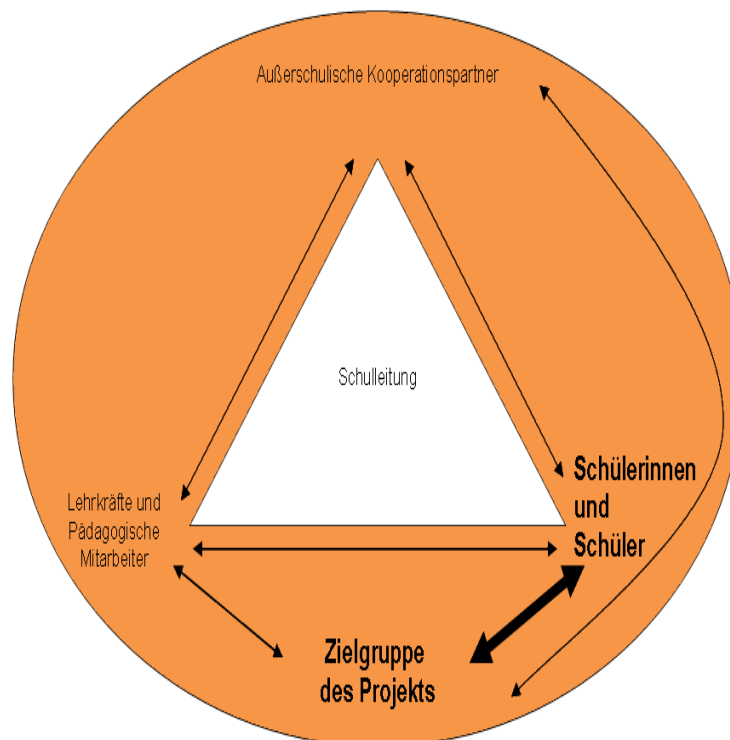


Abb. 1: Schulische und außerschulische Akteure in *Service-Learning*-Projekten

3.3.2 Die 2. Phase: Von der Projektidentifikation zur Projektentwicklung

„Man nimmt sich mit, wohin man geht.“ (Ernst Bloch)

Wie lassen sich die ermittelten Probleme beheben? Wie können wir unsere Schule öffnen und Aufgaben in Angriff nehmen, die die Lebensqualität im Stadtteil verbessern oder dem Gemeinwesen zu Gute kommen? Falls nicht schon geklärt, mit welchem externen Partner können wir zusammenarbeiten? Wie genau planen wir das Projekt? All diese Fragen, die sich aus der Recherchephase ergeben, werden nun fokussiert und einer möglichen Realisierung zugeführt. Im Folgenden werden verschiedene Methoden vorgestellt, die einerseits zeitlich abgegrenzt vor der eigentlichen Projektentwicklung eingesetzt werden können, und andererseits Verfahren, die speziell zur Projektentwicklung führen.

Ziele

In dieser zweiten Phase identifizieren und entwickeln die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern sowie Partnern im Gemeinwesen Ideen zur Lösung eines Problems. Im demokratischen Prozess fällt eine Entscheidung darüber, welche Projekte zuerst verwirklicht werden sollen. Im Unterricht erwerben die Kinder und Jugendlichen Fachwissen und Kompetenzen zur Umsetzung des Projektes. Schon von diesem Zeitpunkt an reflektieren sie regelmäßig ihren Lernprozess. Das bezieht sowohl den Erwerb fachlichen Wissens als auch die Qualität der Zusammenarbeit im Team ein (siehe AB 9, Anhang).

Geeignete Methoden⁸⁹

8-Schritte-Methode (für Lehrkräfte)

Material:

Papier von 2 m Länge und 50 cm Breite (2 Flipchart-Bögen aneinander geklebt); Filzschreiber; die Vorderseite in zwei Spalten (Felder 1 + 2) teilen und die Rückseite in sechs Spalten (Felder 3 - 8)

Vorgehen:

1. Besprechen Sie positive Aspekte Ihrer Schule und Gemeinde. Tragen Sie diese in Feld 1 ein.
2. Besprechen Sie negative Aspekte Ihrer Schule und Gemeinde im Zusammenhang mit Problemfeldern. Tragen Sie dringende Probleme in Feld 2 ein. Drehen Sie das Blatt um.

⁸⁹ Vgl. Sliwka et al 2003

3. Beschreiben Sie in Feld 3 kurz das soziale, kulturelle, ökologische Problem, das Ihrer Meinung nach am dringendsten einer Lösung bedarf.
4. Formulieren Sie in Feld 4 auf der Grundlage des Problems ein durchführbares SL-Projekt, das eine Schulklasse oder eine Gruppe von Schülern umsetzen kann. Es sollte gleichzeitig die in den Lehrplänen enthaltenen Standards erfüllen und eine Lösung für das Problem bieten.
5. Tragen Sie in Feld 5 alle Schulfächer ein, die zum Projekt einen Beitrag leisten können. Führen Sie dabei auf, welche Unterrichtsinhalte sich auf das Projekt sinnvoll beziehen und nutzen lassen.
6. Tragen Sie in Feld 6 Lehrkräfte ein, die zu positiven Veränderungen bereit sind und zur Zusammenarbeit oder als Projektbetreuer in Frage kämen.
7. Tragen Sie in Feld 7 jede Organisation sowie die Kontaktpersonen außerhalb der Schule ein, die als Partner für das Projekt in Frage kämen.
8. Tragen Sie in Feld 8 die zur Durchführung des Projektes benötigten Hilfsmittel ein (Denken Sie bewusst nicht in erster Linie an finanzielle Mittel, sondern an andere Formen der Unterstützung).

Lernzielnetz (für Lehrkräfte)

Dieses Verfahren eignet sich besonders gut, um die Kompetenzbereiche und Lernziele zu identifizieren (siehe auch AB 4, Anhang). Alle am Projekt beteiligten Lehrkräfte tragen z. B. operationalisierte Zielformulierungen in eine Übersicht ein, die nicht nur den Lehrkräften, sondern auch den Schülerinnen und Schülern auf einen Blick das „Wissensgebiet“ veranschaulicht.

Fachschaft				Fachschaft
	Kompetenzen/ Lernziele		Kompetenzen/ Lernziele	
		Projektidee		
	Kompetenzen/ Lernziele		Kompetenzen/ Lernziele	
Fachschaft				Fachschaft

„Brainstorming“, „Clustering“ und „Mindmapping“

Die Methode des *Brainstormings* ist die wohl bekannteste Gruppenmethode zur Ideenfindung. Übersetzt würde Brainstorming im Deutschen mit Gedankenwirbel bzw. Gedankensturm. Genau ein solcher Gedankensturm soll mit der Methode auch ermöglicht werden. Eine Idee folgt der nächsten und damit keine vergessen wird, werden alle aufgeschrieben.

„Methode 635“

Dabei tragen sechs Teilnehmende je drei Ideen innerhalb von fünf Minuten in ein vorbereitetes Formular ein. Das Formular sollte eine Tabelle enthalten mit drei Spalten und sechs Zeilen – in jede Zeile passen damit drei Ideen. Diese Methode zielt bei der Ideenfindung hauptsächlich darauf ab, dass die Ideen der Teilnehmenden gegenseitig aufgegriffen und dadurch weiterentwickelt werden.

Dauer: ca. 40 Minuten

Teilnehmer: sechs

Räumliches Arrangement: am besten um einen Tisch

Materialien: Schreibstifte, 635-Formular

Verlauf:

1. Die Teilnehmenden erhalten ein vorbereitetes 635-Formular. Die Angaben zu den Beteiligten und die Blatt-Nummer werden selbst eingetragen.
2. Das Problem bzw. die Grundidee wird von einer Person vorgestellt, meistens derjenigen, die die Ausgangsidee hatte. Die Ausgangsidee wird möglichst knapp und präzise im 635-Formular notiert.
3. Jeder der *sechs* Teilnehmenden trägt *drei* Ideen in die oberste Zeile seines 635-Formulars (horizontal!) ein. Dafür gibt es ca. *fünf* Minuten Zeit.
4. Auf ein Startzeichen hin wird das 635-Formular an den rechten Tischnachbarn weitergegeben.
5. Jeder Teilnehmer hat nun ein 635-Formular seines linken Tischnachbarn vor sich, in dem schon die erste Tabellenzeile mit ihren drei Kästchen ausgefüllt ist. In die zweite Tabellenzeile können in dieser Runde wieder drei Ideen eingetragen werden. Diese Ideen können die Vorgängerideen ergänzen oder variieren, dürfen aber auch vollständig andere, neue Ideen sein. Dafür stehen wieder fünf Minuten zur Verfügung.
6. Danach werden die Formulare wieder in der gleichen Richtung weitergereicht, bis die sechste und letzte Zeile des 635-Formulars ausgefüllt ist.

Im Anschluss an die Ideenfindung kann die Gruppe sämtliche Ideen zusammentragen und eine erste Bewertung der Ideen vornehmen.

„Didaktisches Brainstorming“

Das didaktische Brainstorming stellt eine Form des Brainstormings dar, bei dem die Gruppe von einer Person in ihrem Ideenfindungsprozess durch eine schrittweise Informationsvergabe gesteuert wird. Durch diese schrittweise Erhöhung der Komplexität des Problems sollen auf möglichst vielen Ebenen Lösungsansätze entwickelt werden.

Dauer: ca. 30 - 40 Minuten

Teilnehmer: 4 - 7

Verlauf:

1. Die Gruppe wird von der „Moderatorin“/vom „Moderator“ schrittweise an das Problem herangeführt, indem der Gruppe immer weitere Informationen gegeben werden.
2. Nach jeder Informationsphase wird ein neues Brainstorming veranstaltet. Dies soll verhindern, dass sich die Teilnehmenden zu schnell und frühzeitig auf einen Lösungsweg festlegen.

„Collective Notebook“

Das „*Collective Notebook*“ stellt eine Form des Brainstormings dar, bei dem die gegenseitige Anregung zur Ideenproduktion nicht bei gleichzeitiger Anwesenheit der Teilnehmenden vonstatten geht. Für Umstände also, die ein gemeinsames Arbeiten zur Ideenfindung in einer Gruppe aus bestimmten Gründen nicht zulassen, kann man das „*Collective Notebook*“ als schriftliche Brainstorming-Methode einsetzen.

Dauer: unterschiedlich

Teilnehmer: prinzipiell unbegrenzt

Materialien: Heft/Schnellhefter/Notebook

Verlauf:

Ein Heft/Schnellhefter o. Ä. wird von außen auffällig beschriftet, sodass der Name einen deutlichen Hinweis auf die Frage, die Ausgangsidee oder das Problem enthält. Auf der ersten Seite wird die Ausgangslage klar und in knapper Form definiert. Hilfreich kann hier auch eine Grafik sein. Jede/r Teilnehmende ist nun aufgefordert, wann immer sie oder er Zeit und Lust hat, ihre/seine Ideen in das Heft zu schreiben oder zu malen. Im Heft sollte auch darüber informiert werden, wie lange das „*Collective Notebook*“ ausliegen wird. Es sollte an einer allgemein zugänglichen Stelle deponiert sein.

„Mindmapping“

Diese kreative Arbeitstechnik geht ein Stück über das Brainstorming hinaus. Neben dem ersten Ideen-Sammeln werden diese Ideen während des schriftlichen Festhaltens schon systematisch angeordnet und in Unterideen und Teilaspekte „aufgedrösel“.

Zunächst einmal besteht ein Mindmap aus einem Bedeutungskern. In diesem ist das Grundthema vermerkt. Von diesem Bedeutungskern gehen eine ganze Reihe von Zweigen ab. Auf oder an diesen Zweigen stehen dann jeweils in der Regel weitere Wörter, die als Schlüsselwörter ein Unterthema benennen.

Im Idealfall steht an den einzelnen Verzweigungen nur jeweils ein einzelner Begriff oder eine einzelne Darstellung. Als Schlüsselwort ist es dann „Türöffner“ für die weiteren Begriffe und Strukturen. Gelingt es nicht, einen einzelnen Begriff zu finden, können auch kurze satzartige Formulierungen helfen, besser noch: Bilder, Symbole usw. Für die Übersichtlichkeit und Anschaulichkeit lohnt es sich, die Unterthemenzweige farblich verschieden zu gestalten. Wenn es gelingt, bestimmte Schlüssel- oder Kernbegriffe gar als Bildsymbole darzustellen und einzufügen, kann das Gehirn Bild und Begriff miteinander verknüpfen und sich besser erinnern.

„Clustering“

Diese Methode zur Ideenfindung weist sehr viel Ähnlichkeit mit den beiden zuerst genannten Methoden auf und bedient sich nur zum Teil weiterer Hilfsmittel. Wie beim Mindmapping werden beim Clustering auch verschiedene Ideen miteinander verknüpft. So genannte Cluster (aus dem Engl. cluster = Büschel, Gruppe, Anhäufung) sind Informationen, Vorstellungen und Gefühle, die miteinander vernetzt sind.

„Widerspruchscluster“

Bei dieser Form des Clustering wählt man als Ausgangspunkt des „Clusters“ ein (logisch) entgegengesetztes Begriffspaar, z. B. groß und klein, stark und schwach, schwarz und weiß, Liebe und Hass. Von diesem Gegensatzpaar ausgehend werden dann die Assoziationen notiert.

„Clustering in der Gruppe“

Benötigte Materialien: Folie für den Tageslichtprojektor, non-permanente Foliestifte in verschiedenen Farben

Verlauf:

In die Mitte schreibt man den Begriff, von dem das Clustering ausgehen soll. Die Folie zirkuliert unter den drei bis fünf Gruppenmitgliedern solange, wie etwas einfällt (max. 10 Min.).

Wenn sich ein Einfall an einen anderen irgendwie anknüpfen lässt, verbindet man diese Begriffe mit einem Verbindungsstrich. Nicht jede Idee eines anderen lässt sich selbstverständlich zur Clusterbildung verwenden. Es macht also nichts, wenn eine Reihe von Elementen auch „frei schwebend“ bleiben.

Die fünf W-Fragen

Wenn nun gute Ideen vorhanden und diese auch schon ein wenig gefiltert sind, nämlich insofern, als realistisch umsetzbare von den eher träumerischen, unrealistischen getrennt wurden, ist es an der Zeit, einen nächsten Schritt in Richtung „konkrete Projektplanung“ zu unternehmen.

Eine Checkliste für die Projektplanung ist mit ihren W-Fragen (z. B. Wer, Was, für Wen, Wie, Warum) ein gutes Mittel für die Konzeptplanung eines Projektes (siehe AB 8, Anhang). Es geht bei der Checkliste darum, sich klar darüber zu werden, was man genau vorhat, welche Schritte dazu notwendig sind, wer es macht und unter anderem natürlich auch, wie viele finanzielle und sachliche Mittel man dazu benötigt!

Hierzu teilt man einen großen Bogen Papier in fünf Bereiche und versieht jedes Feld mit einer der fünf Teilfragen. Es ist ratsam, die Planungshilfe vorab mit Anleitungen zu versehen und einzusetzen, damit die Schülerinnen und Schüler eine ganzheitliche Vorstellung des Planungsprozesses bekommen. Danach können sie ihre eigenen Projektideen strukturieren und zu jedem Aspekt ausdifferenzieren.

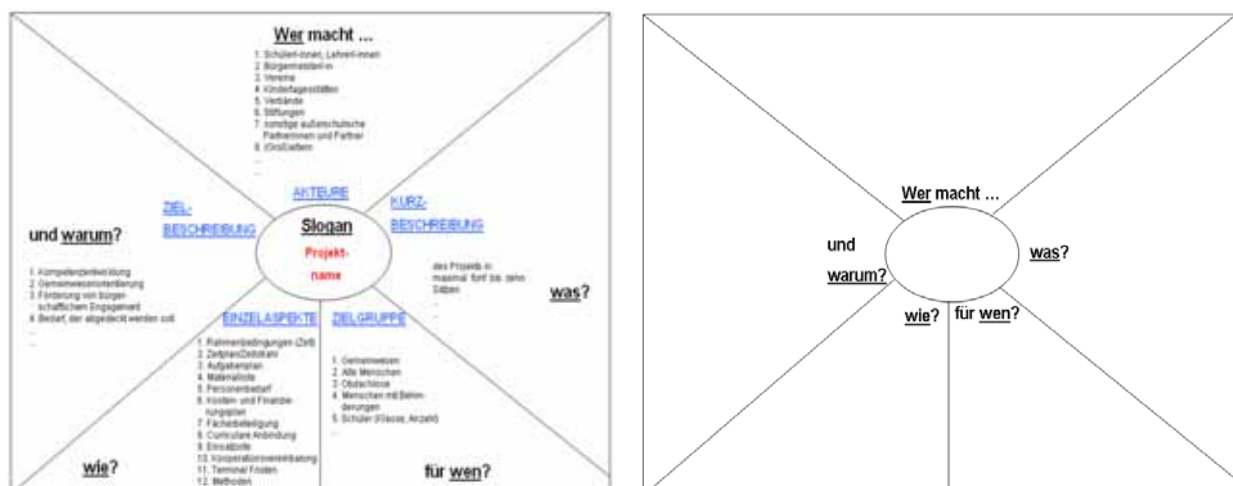


Abb. 2: Projektplanungshilfen (siehe auch AB Anhang 8)

Wenn alle Fragen der Checkliste beantwortet sind, ist man in jedem Fall den ersten wichtigen Schritt in der Planung des Projektes gegangen und man kann auf ein inhaltlich fundiertes Konzept zurückgreifen.

Damit hat man auch Antworten auf alle Fragen, die potenzielle Geldgeber und Förderer im Verlauf einer Antragstellung (Stichwort „Fundraising“) stellen werden bzw. können.

Als letzte Methoden seien noch die *Stakeholderanalyse* und der *Projektstrukturplan* erwähnt.

Stakeholderanalyse

Eine Stakeholderanalyse führt letztlich zu einer Übersicht der „wohlwollenden“ Akteure – man könnte auch sagen, dass sie eine Strategieplanung darstellt. Die Stakeholderanalyse ist ein geeignetes Werkzeug, um im Vorfeld zu erkennen, wer aus dem Projektumfeld eine Idee unterstützt und wer Widerstände gegen die Projektidee entwickeln wird. Daraus können Maßnahmen abgeleitet werden, die geeignet sind, sowohl das vorhandene Unterstützungspotenzial zu nutzen, als auch Widerstände zu relativieren. Stakeholder sind Personen, Organisationen und Institutionen, deren Interessen durch die Umsetzung der Projektidee berührt werden. Sie verbinden mit dem Projekt Erwartungen und Befürchtungen, organisieren Widerstand oder Unterstützung und möchten auf die Konzeption und den Verlauf Einfluss nehmen können. Das Verfahren der Stakeholderanalyse ist einfach, sollte im Team durchgeführt werden und braucht ca. 60 - 90 Minuten Bearbeitungszeit.

Personen, die für das Projekt wichtig oder von ihm betroffen sind (geordnet nach Wichtigkeit für das Projekt)	Einstellungen der Personen zum Projekt, Interessen	Strategien zum Umgang mit den Personen
...

Projektstrukturplan, Zeitstrahl

Eine Zeit-, Kosten- und Materialübersicht (**siehe auch AB 5, Anhang**) bietet mehrere Vorteile. Als Erstes ist sie ein Instrument, um Ideen zu strukturieren und zu vervollständigen. Die Gesamtidee wird in Einzelschritte unterteilt und schützt damit gleichzeitig davor, wichtige, wenn auch kleine Schritte zu vergessen. Die Festlegung, wann sind welche Schritte notwendig, um die gesteckten Ziele zu erreichen, zeigt zum Zweiten den benötigten Zeitbedarf auf. Gleichzeitig vereinfacht ein solcher Plan eine möglichst realistische Kostenplanung, wenn jeder einzelne Schritt mit den dafür anfallenden Kosten versehen wird.

Man sollte sich die Zeit nehmen, wirklich jede einzelne Aktivität in den Plan einzutragen, die notwendig wird, um das Projekt zu verwirklichen, auch wenn man gewisse Dinge für selbstverständlich hält. Der Faktor Zeit wird häufig in Bezug auf Vorhaben über- oder unterschätzt.

	Team 1 Tätigkeiten/ Aktivitäten:	Team 2 Tätigkeiten/ Aktivitäten:	Team 3 Tätigkeiten/ Aktivitäten:	Team 4 Tätigkeiten/ Aktivitäten:
Vorbereitung				
Woche 1				
Woche 2				
Woche 3				
Woche 4				

Fazit

Nichts ist so wichtig wie eine detaillierte und gründliche Phase der Projektentwicklung. Nur wenn es gelingt, die Schülerinnen und Schüler von Anbeginn mit ins Boot zu holen, wird sich die Motivationslage stabil halten lassen. Nur wenn die Recherche einen echten Bedarf ermittelt, der den Schülerinnen und Schülern vor Augen hält, dass sie etwas Sinnvolles tun und dass sie gebraucht werden, kann man von echter Beteiligung bzw. Partizipation (siehe AB 18, Anhang) sprechen. Zentrale Aufgabe einer zielgerichteten Projektplanung ist die überschaubare „Proportionierung“ des Projektverlaufes. Diese Strukturierung ist erforderlich, um die Vielschichtigkeit, welche ein langes und umfangreiches Vorhaben erzeugt, zu überblicken.

Zu dieser Strukturierung gehört das vollständige Beschreiben der Aufgaben des Projektes. Diese Aufgabengliederung macht die Projektstruktur aus und umfasst damit alle durchzuführenden Arbeitspakete.

Projektzielsetzung

In der Definition und Festlegung klarer, eindeutiger und messbarer Projektziele liegt einer der Haupterfolgsfaktoren der Projektarbeit (siehe AB 22: Anhang). Es gilt der Grundsatz: „Kein Projekt ohne klare Ziele und Ergebnisse!“

Projektziele sollten möglichst

- verständlich,
- messbar,
- kontrollierbar,
- zeitgebunden und
- erreichbar

formuliert sein.

Eine sinnvolle Methode ist die Strukturierung der Projektziele in mehrere Ebenen (Ziele - System):

1. *Projektleitziel*

Das Projektleitziel beschreibt die übergeordnete Zielsetzung des Gesamtprojektes. Dieses komprimierte Ziel eignet sich zur Kommunikation des Projektziels.

2. *Projektteilziele*

Die Projektteilziele sind die wesentlichen Objekte eines Projektes. Typischerweise wird die Fertigstellung eines Teilziels im Projekt mit einem Meilenstein verbunden, um Kontrollierbarkeit zu gewährleisten.

3. *Handlungsziele*

4. *Aufgaben*

5. *Messbare Ergebnisse*

Die messbaren Ergebnisse beschreiben die konkreten Outputs des Projektes.

Projektkonzeption

Es gilt der Grundsatz: „*Kein Projekt ohne Projektkonzeption!*“

Die Inhalte einer Projektkonzeption können individuell gestaltet werden. Mindestens enthalten sein sollten aber jene Informationen, die für die Projektentscheidung wichtig und notwendig sind. Dies können sein:

- Projekttitle
- Projektorganisation (Leitung, Mitarbeit etc.)
- Ausgangssituation, Projektbegründung
- Projektziele und -ergebnisse
- Projektinhalte, Hauptaufgaben
- notwendige Ressourcen sowie Kosten- und Finanzierungsplan

Termin- und Meilensteinplan

Die Termin- und Meilensteinplanung wird üblicherweise in Form eines *Balkenplans* dargestellt. Dieser eignet sich als zentrales Kommunikations-, Planungs- und Controllinginstrument im Projekt, da er die logischen Zusammenhänge, Bearbeitungszeiten und sonstigen Details (z. B. Verantwortung, Mitarbeit) der Arbeitspakete zeigt.

Eine mögliche Vorgehensweise zur Planung von Terminen und Meilensteinen in einem Projekt stellt sich wie folgt dar:

1. Festlegung von *Meilensteinen* und deren geplante Eintrittsdaten (Wann müssen die diversen Meilensteine abgeschlossen sein?);
2. Ermittlung von logischen *Verknüpfungen* zwischen den Arbeitspaketen (Welche Arbeitspakete müssen abgeschlossen sein, bevor das nächste beginnen kann?);
3. *Bearbeitungsdauer* je Arbeitspaket (in Tage oder Wochen) (Wie lange wird die Erledigung des Arbeitspaketes dauern?)/Auslastungsgrad der beteiligten Personen berücksichtigen/nicht zu optimistisch planen (Puffer einplanen)/Ferien- und Abwesenheitszeiten berücksichtigen/ggf. Reduktion der Bearbeitungsdauer durch Zuteilung weiterer Personalressourcen zu einem Arbeitspaket;
4. *Feinabstimmung* und *Überarbeitung*;
5. Ist der Terminplan realistisch? Müssen sonstige Fixtermine berücksichtigt werden?

Kosten- und Finanzierungsplan

Ein weiterer wichtiger Teil einer Projektdetailplanung ist die Kosten- und Ressourcenplanung. Aufbauend auf den Termin- und Meilensteinplan werden die zur Erledigung notwendigen Kosten und Ressourcen geplant sowie deren Finanzierung.



3.3.3 Die 3. Phase: Die Umsetzung des Projektes

„Das Ziel weicht ständig vor uns zurück. Genugtuung liegt im Einsatz, nicht im Erreichen. Ganzer Einsatz ist ganzer Erfolg.“ (Mahatma Gandhi)

Je nach Altersstufe und schulinterner Einbettung von *Service-Learning*-Projekten können diese in unterschiedlicher Form und Größe stattfinden. Wichtig dabei ist vor allem die Einbettung in bzw. die Anknüpfung an den Schulunterricht. Dabei kommt den Lehrkräften die besondere Aufgabe zu, Verknüpfungen zwischen den praktischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und dem theoretischen Schulstoff zu vermitteln. Sehen die Schülerinnen und Schüler die Wissensaneignung im Unterricht als Zugewinn für ihre Projekte an, werden sie motivierter lernen. Den Lehrerinnen und Lehrern kommt die Aufgabe zu, den Prozess zu begleiten und anzuregen, in dem es auch Konfliktsituationen, Motivationstiefs und Stagnation geben kann. Jedes Projekt, egal wie groß oder klein es ist, hat einen eigenen Verlauf! Wie im Alltag sonst ist ein Projekt natürlich auch von Hochs und Tiefs begleitet, die es zu erleben, zu genießen und zu überwinden gilt. Für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler sind diese Phasen von entscheidender Bedeutung. Neben der Aneignung von Fachwissen erlernen sie auch, Krisen zu überwinden und Kontinuität zu zeigen. Die „Projektkurve“ vermittelt einen Überblick darüber, welche Phasen ein jedes Projekt durchläuft.

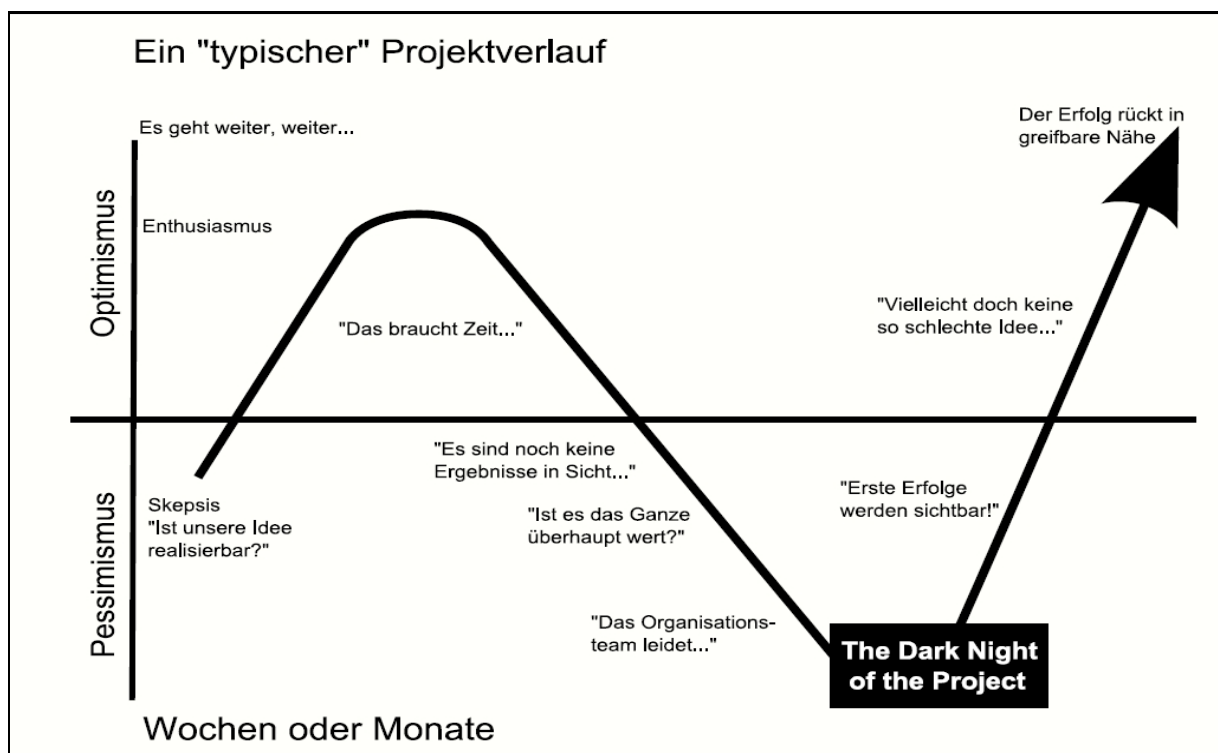


Abb. 3: Projektverlaufskurve, JUGEND für Europa 2002: 12

Formen der Beurteilung und Bewertung

Ein weiterer wichtiger Aspekt betrifft die Beurteilung und Benotung von Projektleistungen. Sehr häufig fragen sich Lehrkräfte, wie (und manchmal auch ob überhaupt) Projekte in das System schulischer Leistungsbewertung einbezogen werden können. Denn allzu oft entsteht der Eindruck, dass sich Projektleistungen einer Benotung entziehen und Projekte im Kontext des Lehr- und Lernkonzepts *Service-Learning* sich mitunter als sperrig gegenüber dem System klassischer schulischer Leistungsbewertung – der Benotung – erweisen. Sie erfordern tatsächlich ein eher inhaltliches, prozess- und gruppenbezogenes Feedback. In der pädagogischen Diskussion werden auch neue Formen der Beurteilung definiert. Neue Formen der Leistungsbeurteilung⁹⁰ erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern, die über den fachlich-inhaltlichen Lernbereich hinausgehen. Sie überprüfen und beurteilen Elemente methodisch-strategischer Leistungen, sozial-kommunikativer Leistungen, persönlicher Leistungen.⁹¹

Auf der Grundlage ethischer, humaner, solidarischer und demokratischer Prinzipien sowie inhaltlicher Zielsetzungen zielen die unauflöslich miteinander verbundenen Lernbereiche...

Inhaltlich-fachlicher Lernbereich	Methodisch-strategischer Lernbereich	Sozial-kommunikativer Lernbereich	Persönlicher Lernbereich
<ul style="list-style-type: none"> - Wissen, Fakten, Begriffe, Definitionen ... - Verstehen (Phänomene, Argumente ...) - Erkennen (Zusammenhänge) - Urteilen (Thesen, Themen beurteilen) - ... - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - exzerpieren - nachschlagen - strukturieren - organisieren - planen - entscheiden - gestalten - Ordnung halten - visualisieren - ... - ... - ... - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - einfühlsam wahrnehmen - zuhören - argumentieren - fragen - diskutieren - kooperieren - integrieren - Gespräche leiten - präsentieren - Konflikte lösen 	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstvertrauen entwickeln - realistisches Selbstbild entwickeln - Identifikation und Engagement entwickeln - Werthaltungen aufbauen - Kritikfähigkeit entwickeln

... auf den Erwerb von **Handlungskompetenz.**

Abb. 4: Mögliche Beurteilungsbereiche nach Bohl

⁹⁰ Vgl. hierzu auch Winter 2008

⁹¹ Vgl. Grunder/Bohl/Broszat 2001: 5-7

Nach Emer/Lenzen kann dies „... auf ganz verschiedenartige Weise erreicht werden:

- Einmal sollte es als projektbegleitende prozesshafte Reflexion stattfinden.
- Zum Zweiten wird es durch die Fertigstellung des Produkts gegeben: Die gelungene Vergegenständlichung bewirkt eine vom Produkt ausgehende Wertschätzung. Das Misslingen erfordert dagegen Frustbewältigung und Reflexion.
- Drittens wird die Projektarbeit durch die Projektgruppe selbst und durch die Lehrenden bewertet.
- Viertens erfolgt eine Bewertung durch die Öffentlichkeit“.⁹²

Leistungen in *Service-Learning*-Projekten „... passen deshalb nicht zu den traditionellen Formen der Leistungsbewertung. Allgemeiner formuliert: Wer regelmäßig mit Verfahren des Projektunterrichts arbeiten will, braucht zugleich neue Verfahren und Formen der Leistungswahrnehmung, Leistungspräsentation und Leistungsbewertung. Wer eine neue Lernkultur entwickeln will, muss auch für eine neue Leistungskultur sorgen.“⁹³ Es stellt sich also die Frage, wie Formen der Leistungsbewertung von *Service-Learning*-Projekten konkret aussehen können. In der Praxis haben sich die folgenden bewährt:

1. **Kontrakt bzw. Projekt-Vertrag**: Falls vorhanden gilt der Projekt-Vertrag als Bewertungsvereinbarung, in der mögliche Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten festgelegt, individuelle und Gruppenanteile vereinbart werden sowie aufgeschlüsselt wird, wie viel Prozent Bewertungsanteil z. B. ein Portfolio und andere Formen der Leistungspräsentation haben sollen.
2. **Lerntagebuch**: Es beinhaltet Lösungsversuche, Reflexionen, Reflexionsgespräche mit Lehrerinnen und Lehrern, Mitschülerinnen und Mitschülern und anderen Personen.
3. **Beratungsgespräche**: mit externen Akteuren, Mitschülerinnen und Mitschülern, in Gruppenform oder auch *Hearings* etc. Sie erfolgen mit Lehrkräften, Betreuerinnen und Betreuern vor Ort, Mitschülerinnen und Mitschülern, in Gruppenform oder als Einzelgespräch (Dauer ca. 30 Minuten meist mit Fragekatalog).
4. **Portfolio**: Das Produktportfolio beinhaltet vielfältige Leistungspräsentationen. Dies können sein: Bewertungen aus „Zwischenterminen“, Fremdfeedback zur Qualitätsentwicklung, Fremdfeedback zur sprachlich-formalen Gestaltung des Portfolios, Checklisten, Klassenarbeiten als „Einlagen“, Bewertungsgespräche oder auch mündliche Präsentationen. Die Sammlung erfolgt in Form eines Ordners, einer selbstgestalteten Mappe, eines Kastens, in allen Fällen mit Ordnungselementen wie Deckblatt und Inhaltsverzeichnis versehen.

⁹² Emer/Lenzen 2002: 54

⁹³ Ebd. 55

5. **Zertifikate – Bescheinigungen – Schlussgutachten**: Zur Bewertung von Projektkompetenzen kann auf sehr grob strukturierte, aber auch sehr differenzierte Auflistungen zurückgegriffen werden. Es bietet sich an, an die in Kapitel 2 beschriebenen Kompetenzbereiche und Bildungsstandards anzuknüpfen. Ebenso ist es möglich, Kompetenzbescheinigungen und Zertifikate zu verbinden.
6. **Individuelle Selbstzeugnisse**: Dies sind Aufzeichnungen, die individuelle und auf das „Selbst“ bezogene Beobachtungen und Erfahrungen zusammenhängend zum Ausdruck bringen. Inhaltsfragen: Was waren meine Ziele? Was habe ich erreicht? Wie will ich weiter arbeiten? Das individuelle Selbstzeugnis kann Teil des Portfolios sein.
7. **Leistungspräsentation**: Kann in jeder Phase eines Lehr- und Lernprozesses stehen, kann an schulinternen oder schulexternen Orten stattfinden (auch mit externen Besuchern), kann Teil des Unterrichts sein oder extra organisiert werden, kann vielfältige (kreative) Formen annehmen und alle denkbaren Medien nutzen.

Engagementfelder für *Service-Learning*: Fächerübergreifende Themenkomplexe

In den Lehrplänen der verschiedenen Schulformen finden sich zahlreiche Hinweise und Vorschläge, wie die wesentlichen Aspekte überfachlichen Lernens vorangebracht werden können. Es bietet sich an, die Themenkomplexe gemeinsam mit außerschulischen Kooperationspartnern aus dem Gemeinwesen zu *Service-Learning*-Projekten auszubauen. Im Folgenden werden jeweils Möglichkeiten für die Grundschule, Sekundarschule, das Gymnasium und die Berufsbildende Schule aufgezeigt.

GRUNDSCHULE

Im Grundsatzband⁹⁴ werden fünf fächerübergreifende Themenkomplexe genannt, die sich an den Leitideen der Grundschule orientieren. Alle Themenkomplexe sind im Laufe der Grundschulzeit mindestens einmal zu bearbeiten. Beispielhaft erfolgt eine Themendarstellung, die schulspezifisch veränderbar ist. Die Themen und deren Inhalte bieten eine Vernetzung von verschiedenen Perspektiven für das fächerübergreifende Lernen. Jeder Themenkomplex stellt bestimmte *Schwerpunkte zur Entwicklung der Lernkompetenz* in den Mittelpunkt. Diese legen das zu erreichende Endniveau von Schuljahrgang 4 fest.

⁹⁴ Vgl. Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2007: 17f

Das Leben in der Gemeinschaft

- Themen:
- Meine Erfahrungen und Wünsche als Schulkind
 - Jeder von uns ist einzigartig
 - Typisch Junge – typisch Mädchen
 - Die Bedeutung friedlichen Zusammenlebens
 - Mit anderen und von anderen lernen

Aspekte der Lernkompetenz:

- *altersgemäß entwickelte und eingeübte Kommunikationsformen sowie kooperatives Lernen in unterschiedlichen Handlungssituationen angemessen anwenden*
- *Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit religiösen und ethischen Fragen auseinander zu setzen*

Kulturelle Vielfalt in einer Welt

- Themen:
- Kunst als Bereicherung des Lebens
 - Feste und Bräuche im Jahreskreis
 - Mädchen und Jungen dieser Welt
 - Lebenswichtigen Fragen nachgehen

Aspekte der Lernkompetenz:

- *ästhetische Sinneseindrücke an außerschulischen Lernorten (z. B. Museen, Theater, Bibliotheken) wahrnehmen und altersspezifische Strategien der Informationsbeschaffung und -verarbeitung durch das Einbeziehen kindgemäßer Medien (z. B. Bücher, Zeitschriften, Lernsoftware, Internet) nutzen*

Mit allen Sinnen Umwelt und Natur erleben

- Themen:
- Naturphänomene
 - Pflanzen und Tiere in verschiedenen Lebensräumen
 - Veränderungen in der Natur
 - Umwelt und Gesundheit

Aspekte der Lernkompetenz:

- *altersgemäße Vorgehensweisen zur entdeckenden Betrachtung der Umwelt, elementare Arbeitstechniken und Lernstrategien sowie altersspezifische Präsentationsmöglichkeiten (z. B. gestalterische, musische und sprachliche Aktivitäten) anwenden*

Heimatliche Spuren

- Themen:
- Mein Wohnort und seine Umgebung
 - Mein Zuhause hat Geschichte
 - Nachrichtenübermittlung früher und heute
 - Reise in die Zukunft

Aspekte der Lernkompetenz:

- *sich im Raum orientieren und Zeit erleben sowie Informationen aus Texten, Diagrammen und Tabellen erfassen, auswerten und eigene Dokumentationen kindgerecht erstellen*

Sicher im Straßenverkehr

- Themen:
- Sichere und gefährliche Schulwege
 - Verhalten von Verkehrsteilnehmerinnen und -teilnehmern kritisch reflektieren
 - Mein Fahrrad und ich
 - Öffentliche Verkehrsmittel nutzen

Aspekte der Lernkompetenz:

- *sich im Straßenverkehr zunehmend sicher durch vorausschauendes und situationsbezogenes Verhalten bewegen und orientieren*

SEKUNDARSCHULE

Aus dem Kontext der Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schule heraus sind übergreifende Ansprüche formuliert, aus denen Themenkomplexe und damit verbundene Themen abgeleitet werden, welche wiederum vielfältige Ansatzpunkte für fächerverbindendes und fächerübergreifendes Arbeiten bieten. Explizite Hinweise zu *Service-Learning* finden sich zudem im Grundsatzband⁹⁵ und im Fachlehrplan Sozialkunde⁹⁶.

In der Sekundarschule sind dies die folgenden sieben Komplexe:

Die Erde bewahren und friedlich zusammenleben

Themen: - Miteinander leben
- Wir leben in der einen Welt
- Tiere und Menschen leben zusammen
- Wir leben mit Menschen anderer Kulturen zusammen
- Europa – vom Schlachtfeld zur guten Nachbarschaft

Nachhaltiger Umgang mit natürlichen Ressourcen

Themen: - Luft, Wasser und Boden als natürliche Lebensgrundlagen
- Nachhaltig mit Ressourcen umgehen

Eine Welt von Ungleichheiten

Themen: - Typisch Mädchen – typisch Junge
- Herrliche Zeiten vorbei? Ist die Gleichberechtigung verwirklicht?
- Arme Welt – Reiche Welt – Eine Welt

Jugend für Toleranz und Demokratie

Themen: - Mitbestimmen, Mitgestalten – Demokratie leben
- Keine Chance dem Extremismus – ziviles Engagement zeigen

Leben mit Medien

Themen: - Mit Technik und Medien leben
- Mit Informations- und Kommunikationstechnik umgehen lernen
- Kreatives Handeln mit Medien
- Medien als wirtschaftliche und politische Faktoren der Gesellschaft
- Informations- und Kommunikationstechnik anwenden

Gesundes Leben

Themen: - Gesund und leben in einer gesunden Umwelt
- Sicher leben – zu Hause, in der Schule und im Straßenverkehr
- Sicher und gesund durch den Straßenverkehr
- Gesund und leistungsfähig ein Leben lang – Lebensgestaltung ohne Sucht und Drogen

Aktiv das Leben gestalten

Themen: - Zwischen Vergangenheit und Zukunft leben
- Kunst und Kultur in unserem Leben
- Freizeit – sinnvoll gestalten
- Betriebs- und Arbeitsplatzerkundung,
- Berufsorientierung, Berufsberatung, Berufsfindung
- Demokratie im Nahraum – nachhaltige Raumentwicklung
- Mit Kultur und Künsten leben

⁹⁵ Vgl. Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2009a: 22

⁹⁶ Vgl. Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2009b: 6

GYMNASIUM

Auch in den Rahmenrichtlinien der Fächer für das Gymnasium finden sich für die Sekundarstufe I sechs übergreifende Themen.⁹⁷ Auf dieser Grundlage wird einerseits eine partielle Verankerung verschiedener Aspekte in den Unterricht der Einzelfächer vorgenommen, gleichsam werden aber auch Anregungen für die Unterrichts- und Projektgestaltung gegeben hin zu mehr Lebensweltbezogenheit und Handlungsorientierung.

Die Erde bewahren und friedlich zusammenleben

Themen: - Miteinander leben
- Wir leben mit Menschen anderer Kulturen zusammen
- Europa – vom Schlachtfeld zur guten Nachbarschaft

Ökologisch verantwortungsvoller Umgang mit natürlichen Ressourcen

Themen: - Luft, Wasser und Boden als natürliche Lebensgrundlagen
- Ökologisch verantwortlich mit Ressourcen umgehen

Eine Welt von Ungleichheiten

Themen: - Herrliche Zeiten vorbei? Ist die Gleichberechtigung verwirklicht?
- Arme Welt – Reiche Welt – Eine Welt

Leben mit Medien

Themen: - Mit Technik und Medien leben
- Kreatives Handeln mit Medien
- Medien als wirtschaftliche und
- politische Faktoren der Gesellschaft
- Informations- und Kommunikationstechnik anwenden

Gesundes Leben

Themen: - Gesund und leben in einer gesunden Umwelt
- Sicher und gesund durch den Straßenverkehr
- Gesund und leistungsfähig ein Leben lang – Lebensgestaltung ohne Sucht und Drogen

Aktiv das Leben gestalten

Themen: - Zwischen Vergangenheit und Zukunft leben
- Freizeit – sinnvoll gestalten
- Mit Kultur und Künsten leben
- Demokratie im Nahraum – nachhaltige Raumentwicklung

⁹⁷ Diese Themenkomplexe sind in allen Rahmenrichtlinien zu den Fächern der amtlichen Stundentafel in der Sekundarstufe I aufgeführt.

BERUFSBILDENDE SCHULE: BERUFSVORBEREITUNGSJAHR (BVJ)

Einen expliziten Verweis auf *Service-Learning* findet man ebenfalls in den Rahmenrichtlinien des Berufsvorbereitungsjahres. Zu den Zielen und der fachdidaktischen Konzeption der Richtlinien wird ausgeführt, dass projekt- und handlungsorientiertes Lernen geeignete Verfahren im Unterricht des Berufsvorbereitungsjahres sind, um das berufsvorbereitende und allgemein bildende Lernen zu verbinden. Berufsbereichsbezogenes Wissen und Können und soziale Lebenstüchtigkeit werden so fachübergreifend und ganzheitlich erworben. Eine Möglichkeit, dieser Vorgabe systematisch nachzugehen, „ ... stellt das pädagogische Prinzip *Service-Learning* – Lernen durch Engagement dar. *Service-Learning* beinhaltet das Lernen gesellschaftlicher Verantwortung in Verbindung mit der praxisorientierten Vermittlung konkreter Wissensinhalte. Schülerinnen und Schüler erkunden das Umfeld ihrer Schule und entdecken ‚reale Probleme‘. Gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und außerschulischen Kooperationspartnern (z. B. Vereinen/Verbänden/Unternehmen) entwickeln sie im Rahmen des Unterrichts Lösungsstrategien und setzen diese verantwortlich um.“⁹⁸ Des Weiteren wird *Lernen durch Engagement* für den Berufsbereich *Körperpflege*⁹⁹ im *Lernfeld: Pflegende und dekorative Maniküre vornehmen* und den Berufsbereich *Gesundheit*¹⁰⁰ im *Lernfeld: Haare pflegen und gestalten* als Projektmethode empfohlen.

Klassifizierung von *Service-Learning*-Projekten

Wie kann *Service-Learning* in der Praxis aussehen? Die Schulen des Bundesnetzwerks und des Netzwerks Sachsen-Anhalt praktizieren die vielfältigsten Umsetzungsmöglichkeiten. Projekte und Aktivitäten zum *Service-Learning* lassen sich jedenfalls in allen Schulformen, Klassenstufen und Fächern realisieren. Seifert und Zentner¹⁰¹ heben hervor, dass die Anbindung an den regulären (Fach-) Unterricht wichtig sei, um auch Schülerinnen und Schüler zu erreichen, die sich außerhalb der Schule nicht freiwillig engagieren würden. Denn: Gerade Kinder und Jugendliche, die in Bezug auf ihr kognitives Leistungsvermögen, ihren Selbstwert und ihr Selbstwirksamkeitserleben ganz besonders profitieren könnten, würden durch freiwillige Angebote in der Regel nicht erreicht.

Unterrichtsorganisatorisch kann diese Anbindung ebenfalls sehr unterschiedlich ausfallen:

⁹⁸ Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2010: 12

⁹⁹ a. a. O.: 92

¹⁰⁰ a. a. O.: 94

¹⁰¹ Seifert/Zentner 2010: 18

- als Projekt innerhalb des Unterrichts eines Faches,
- im Wahlpflichtunterricht,
- als Arbeitsgemeinschaft (AG),
- im Rahmen einer Projektwoche,
- in unterschiedlichen Fächern durch fächerübergreifende Lehrerkooperation oder etwa
- in einem eigenen Zeitfenster durch die Umverteilung von Unterrichtszeit.

Auch die inhaltliche Gestaltung ist in vielfältigen Formen realisierbar (siehe AB 3, Anhang):

- **Direktes Engagement.**
Mit „direktem Engagement“ werden in der *Service-Learning*-Literatur alle Formen von Engagement bezeichnet, bei denen die Schülerinnen und Schüler in regelmäßigen, direkten Kontakt mit den „Hilfeempfängern“ bzw. Adressaten des Engagements treten, z. B. Spielen mit behinderten Kindern.
- **Indirektes Engagement.**
Mit „indirektem Engagement“ sind alle Formen von Engagement für Andere gemeint, die ohne regelmäßigen, direkten Kontakt mit den „Hilfeempfängern“ bzw. Adressaten des Engagements stattfinden, z. B. Müll von einem Spielplatz aufräumen.
- **Engagement durch Anwaltschaft.**
Mit „Engagement durch Anwaltschaft“ werden alle Formen von Engagement bezeichnet, die Öffentlichkeit für ein Problem schaffen bzw. die öffentliche Wahrnehmung verändern sollen, z. B. eine Kampagne zum Thema Klimawandel.

Bei der Umsetzung bzw. Konzeption von *Service-Learning*-Projekten ist jedoch von grundlegender Bedeutung, „...dass sowohl das Engagement als auch das fachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler einen eigenen, bewusst geplanten und möglichst gleichgewichteten Stellenwert haben. *Service-Learning* ist eine Unterrichtsmethode und die Projekte werden von Anfang an immer in enger Abstimmung mit dem Curriculum geplant. Gleichzeitig geht es bei den LdE-Vorhaben aber auch um einen Dienst am Allgemeinwohl. Das Engagement für Andere steht damit ebenso im Mittelpunkt wie die kognitiven, sozialen und emotionalen Lernziele bei den Schülerinnen und Schülern. Bei gut geplanten LdE-Projekten geht es darum, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen dem Lernen und dem Engagement herzustellen.“¹⁰²

¹⁰² a. a. O.: 16

Projektdokumentation und Evaluation

Die Erfahrung zeigt, dass man möglichst frühzeitig mit der Dokumentation des Projektes beginnen sollte (siehe AB 14, Anhang). Der entscheidende Vorteil liegt nicht nur darin, dass man für die inner- und außerschulische Öffentlichkeitsarbeit (siehe AB 17, Anhang) bestens gewappnet ist, sondern auch im Hinblick auf den Projektabschluss, bei dem das Gesamtvorhaben in der Regel einer großen Zahl an interessierten Gästen vorgestellt wird.

In vielen durchgeführten Projekten hat es sich als sehr vorteilhaft erwiesen, das gesamte Projektgeschehen in einem „Projekttagbuch“ festzuhalten. Hierbei ist das Beschreiben bestimmter Projektergebnisse an keine Form gebunden. Es sollte alles enthalten, was für das Projekt irgendwie erwähnenswert ist. Das Projekttagbuch hat die Funktion eines „Logbuches“. Vieles, was während des Projektes passiert und sich nicht in Protokollen oder Berichten niederschlägt, wird hier eingefangen.

Elemente eines Projekttagbuches:

- Datum
- Uhrzeit
- Name
- ausführliche Beschreibung
- eventuell Skizzen

Persönliches Projekttagbuch (Lerntagebuch)

Das Projekttagbuch ist modifizierbar. Unter den besonderen Bedingungen des Kompetenzlernens lassen sich Lerntagebücher oder „persönliche Projekttagbücher“ anlegen. Hier dokumentieren die Teilnehmenden des Projektes ihre eigenen Ziele, Ergebnisse, Probleme und Erfolge.

Eine gut geführte Dokumentation liefert auch hervorragende Anknüpfungspunkte für die spätere *Evaluation*. Diese wiederum ist unverzichtbar für die qualitative Weiterentwicklung des Projektes (siehe AB 19, 20, 21, 24 Anhang). Die folgende Fragebatterie könnte dafür eine Ausgangsbasis darstellen.

Mögliche Aspekte der Evaluation:

Allgemeine Projektinformationen:

Titel des Projektes

Projektlaufzeit

Inhalte des Projektes

Klassenstufen

Ist die Teilnahme am Projekt für die Schülerinnen und Schüler freiwillig?

Unterstützt das Kollegium?

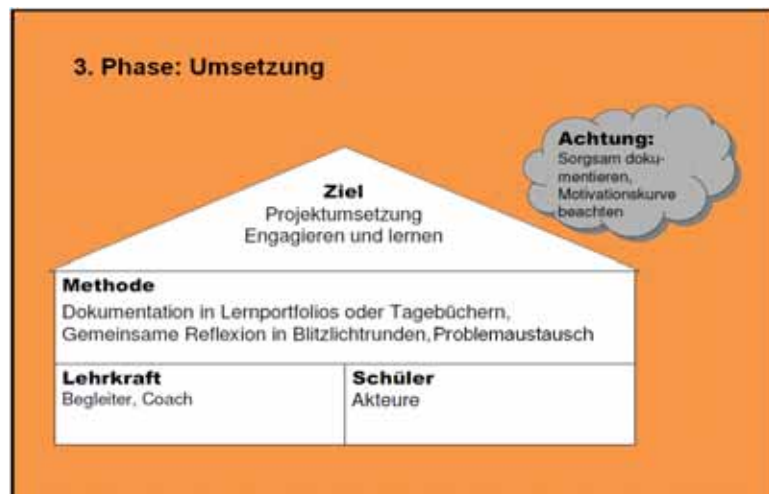
Sind Eltern in das Projekt einbezogen?

Wird die Teilnahme am Projekt benotet? Falls ja, in welcher Form?

Wie ist der Engagement-Anteil des Projektes grundsätzlich organisiert?
 Wird das Projekt fächerübergreifend durchgeführt?
 Wie ist die Engagementzeit der Schülerinnen und Schüler über das Projekt verteilt?
 Welche außerschulischen Partner sind am Projekt beteiligt?
 Findet eine Anbindung des Engagements an den Unterricht statt?
 Welche Methoden werden angewendet?
 Findet die Reflexion vor/während/nach dem Engagement statt?
 Welche Aspekte des Projektes werden evaluiert? (z. B. Rolle/Leistung einzelner Personen; Qualität der Zusammenarbeit der Beteiligten; Nutzen des Projektes für die Schüler; Nutzen des Projektes für den außerschulischen Partner; Ziel- und Zeitpläne; Planungs- und Arbeitsmethoden; Aufgabenverteilung; Ergebnisse des Projektes; Zufriedenheit der Beteiligten)
 Wer führt die Evaluation durch? (z. B. Schüler, außerschulischer Partner, Lehrer)
 Mit welchen Methoden wird evaluiert? (z. B. mündliche Feedbackrunden, schriftlicher Fragebogen, Diskussion)
 Welche Evaluationsfragen werden gestellt? (z. B. Was war gut? Was war schlecht? Warum? Was war hilfreich? Welche Faktoren haben uns gehindert? Welche Einsichten haben wir gewonnen?)

Fazit

LdE-Projekte haben ihren Ursprung immer bei den Schülerinnen und Schülern. Von der ersten Recherche bis zur Projektumsetzung sind sie immer die Agierenden. Die Lehrkräfte haben eine Rolle im Hintergrund. Diese lässt sich vergleichen mit der Funktion eines Beraters oder



Coaches. Sie geben Hilfestellung und Anregungen, verfolgen die Ideen und Ansätze der Schülerinnen und Schüler und unterstützen motivational in schwierigeren Projektphasen.

Neben den inhaltlichen Kenntnissen zum jeweils spezifischen Projekt wird eine Vielzahl weiterer Kompetenzbereiche angesprochen, die die Chance zur alternativen Beurteilung und Bewertung bieten bzw. dies sogar einfordern.

Die organisatorische Umsetzung ist relativ flexibel und kann vom einzelnen Fach ausgehen oder aber auch fächerübergreifend angelegt sein. Zudem ist ein Spektrum der Aktivitäten vom direkten Engagement bis hin zur Anwaltschaft möglich.

Eine gut angelegte Dokumentation dient zugleich mehreren Zwecken: Zum einen kann diese Aufgabe sehr wohl von den Schülerinnen und Schülern übernommen werden (Stichwort Medienkompetenz). Andererseits kann sie hilfreich sein bei der gezielte Reflexion und Evaluation (systematische Auswertung von Innen- und Außenperspektive) des Gesamtprojektes.

3.3.4 Die 4. Phase: Abschluss und Anerkennungskultur

„Damit eine Gesellschaft aus so vielfältigen Menschen Bestand hat, brauchen wir vor allen Dingen: Respekt. Respekt vor dem, der anders ist als man selbst. Und Anerkennung auch seiner Leistungen.“
(Bundespräsident Wulff)

Viele reden davon und trotzdem kommt es immer wieder vor, dass sie leider zu kurz gekommen sind: Anerkennung und Dank für alle Beteiligten als Ausdruck gegenseitiger Wahrnehmung und des Respekts gegenüber den Mitwirkenden. Im Theater sind das die so genannten „Premierengeschenke“, die sich alle Beteiligten gegenseitig vor der ersten öffentlichen Darbietung des Stücks schenken. Der Blumenstrauß nach der Ausstellungseröffnung, das Zertifikat nach dem Durchlaufen des Detektivspiels, die Einladung zum Kaffee nach der Projektwoche oder dem Tag der offenen Tür sind weitere Möglichkeiten. Welche Formen der Anerkennung besonders geeignet sind, muss für jede Klasse bzw. jedes *Service-Learning*-Team neu bestimmt werden. Am besten sammelt man erste Ideen schon während der Planung der *Service-Learning*-Projekte. Neues und Ausgefallenes kann hier erprobt werden, um eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung zu fördern.

Anerkennungskultur

In der *Schulzeitung* finden die Namen der externen Partner aus dem Gemeinwesen Erwähnung und sie erhalten ein Exemplar der Zeitung. *Fotos* der Beteiligten des Projektes (z. B. die Ausgestaltung eines Gemeindefestes) werden ihnen mit einer Grußkarte überreicht. Eine *Dankes-Party* lässt die gemeinsamen Erlebnisse einer Gruppe wieder aufleben. Manchmal entstehen dort schon Ideen für die nächste Aktion.

Im Rahmen eines Abschlussfestes werden vor geladenen Gästen (Projektpartnerinnen und -partner, Eltern, Freundinnen und Freunde, Presse etc.) von der Schulleitung die Zertifikate für die Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer überreicht (siehe auch AB 10, Anhang).

Abschlussbericht

In diesem Bericht sammeln sich alle relevanten Projektabschlussdaten. Darin enthalten sind Projekterfahrungen, Erläuterungen zu gelaufenen Aktivitäten. Der Projektabschlussbericht dokumentiert das endgültige Projektergebnis. Beim Anlegen des Abschlussberichtes sind das Projekttagbuch und das Portfolio sehr hilfreich. Folgende Komponenten sollten einen Projektabschlussbericht ausmachen:

- Analyse des Projektverlaufes

- Probleme im Projektverlauf
- Besonderheiten/Höhepunkte
- Leistungsbewertung (Auswertung der Lernverträge und persönlichen Projektstagebücher)
- Soll/Ist-Vergleich
- Ergebnisbewertung

Der Projektabschlussbericht ist die Voraussetzung für eine Projektpräsentation.

Evaluation

Prüfen, wie es gewesen ist, und prüfen, was gelernt wurde. Die Wahrnehmung von komplexen und vor allem schülerorientierten Lernprozessen ist besonders wichtig. Wie gelernt wurde und was gelernt wurde, muss am Ende des Lernvorhabens besprochen werden. Falls das ausgelassen wird, entziehen sich die Schülerinnen und Schüler einem wichtigen Schritt zur Metakognition.



3.3.5 Reflexion als begleitende Komponente in allen Projektphasen

„Auch aus Steinen, die dir in den Weg gelegt werden, kannst du etwas Schönes bauen.“
Erich Kästner

Für die schulische Projektarbeit gilt, dass komplexe Projekte Raum für die Entfaltung sehr unterschiedlicher Begabungen und Talente bieten können. Die Theorie des amerikanischen Lernforschers Howard Gardner¹⁰³ geht davon aus, dass der tradierte Intelligenzbegriff den Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit nicht hinreichend gerecht wird.

¹⁰³ Vgl. Gardner 1983

Auch wenn seine Liste der Intelligenzen vielleicht nicht vollständig ist, so erweitert sie doch die Sichtweise; sie erlaubt es, bestimmte Fragen neu zu denken. Gardner geht davon aus, dass es

- eine verbal-linguistische Intelligenz,
- eine logisch-mathematische Intelligenz,
- eine bildlich-räumliche Intelligenz,
- eine naturalistische Intelligenz,
- eine körperlich-kienästhetische sowie
- eine musikalische Intelligenz

gibt und dass alle diese Formen entwicklungsfähig sind. Zusätzlich hat er zwei Formen der Intelligenz identifiziert, die man als Meta- oder Schlüsselintelligenzen bezeichnen könnte:

- die intrapersonale Intelligenz und
- die interpersonale Intelligenz.

Intra- und interpersonale Intelligenz als Grundbausteine der emotionalen Intelligenz sind entscheidend für erfolgreiche Projektarbeit. Wo unterschiedliche Menschen zum gegenseitigen Nutzen zusammen arbeiten wollen, da kommt es vor allem auf zwei Dinge an: Menschen mit der Fähigkeit zur richtigen Selbsteinschätzung (intrapersonale Intelligenz) denken über sich selbst nach, versuchen ihre eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und suchen aktiv nach Möglichkeiten diese zu entwickeln. Sie haben aber auch ein Gefühl für die eigenen Grenzen. Selbsterkenntnis – das Wissen über die eigene Persönlichkeit – ist eine wichtige Vorbedingung, um mit anderen Menschen kommunizieren und arbeiten zu können.

Menschen mit Fähigkeiten zu Kommunikation und Kooperation (interpersonale Intelligenz) verfügen über Empathie. Sie können sich in andere hineindenken, deren Motive und Interessen verstehen und mit anderen Menschen offen und Erkenntnis orientiert kommunizieren – ohne zu verletzen. Sie sind gleichzeitig Lernende und Lehrende.

Sie lassen sich von anderen Menschen Feedback geben, geben anderen Feedback und entwickeln sich auf diese Weise in der Zusammenarbeit und Kommunikation mit anderen Menschen weiter. Projektarbeit mit Schülerinnen und Schülern ist demzufolge dann erfolgreich, wenn man sie so einsetzt und fordert, dass sie ihre jeweilige Begabung und ihre Interessen in den Dienst eines Projektes stellen können. Weil Projektarbeit unterschiedliche Rollen erfordert, bietet sie auch unterschiedlichen Persönlichkeiten Raum zur Entfaltung.

Die folgenden Übersichten können bei der Auswahl von Reflexionsmethoden hilfreich sein, um eben diese individuelle Entfaltung zu ermöglichen.

Typ	Mag gern ...	Ist gut in ...	Lernt am besten durch ...
Linguistischer Lerner "Der Wort-Spieler"	lesen schreiben Geschichten erzählen	Namen, Orte, Daten und Triviales erinnern	reden, hören und Wörter sehen
Logisch-mathematischer Lerner "Der Fragensteller"	Experimente ausüben, Dinge herausfinden, mit Zahlen arbeiten, Fragen stellen, Strukturen und Verwandtschaften entdecken	Mathematik, Denken, Logik, Problemlösen	kategorisieren, klassifizieren, arbeiten mit abstrakten Strukturen und Verwandtschaften/Beziehungen
Der bildlich-räumliche Lerner "Der Visualisierer"	malen, bauen, gestalten & erschaffen von Dingen, tagträumen, Bilder und Dias anschauen, Filme sehen, mit Maschinen spielen	sich Dinge vorstellen, Wechsel erfahren, enträtseln komplizierter Sachverhalte, Puzzeln, Landkarten lesen	verbildlichen, träumen, arbeiten mit Farben und Bildern/Gegenständen/ Modellen
Der musische Lerner "Der Musikliebhaber"	singen, Töne summen, Musik hören, Instrumente spielen, auf Musik reagieren	Töne aufnehmen, Melodien erinnern, erkennen von Ton-schwankungen und Rhythmen	Rhythmus, Melodie, Musik
Der körperlich-kinästhetische Lerner "Der Beweger"	sich umherbewegen, berühren und reden, Körpersprache verwenden	körperlichen Aktivitäten, tanzen, schauspielern	berühren, bewegen, Interaktion durch Sport, handwerkliche und körperliche Anreize
Der interpersonelle Lerner "Der Sozialisierer"	viele Freunde haben, mit Leuten reden, Gruppen zugehören	Leute verstehen, andere anleiten, organisieren, interviewen, kommunizieren, manipulieren, Konflikte vermitteln	teilhaben, kooperieren, vergleichen
Der intrapersonelle Lerner "Der Individualist"	allein arbeiten, eigene Interessen durchsetzen	sich selbst verstehen, eigene Gefühle hervorheben, träumen, Interessen durchsetzen, originell sein, Ziele setzen	Projekte, innere Reflexion, Freiräume, individualisierte selbstbestimmte Instruktion

Tipps für die Gestaltung von Reflexionsprozessen¹⁰⁴

Reflexion sollte vorher geplant und methodisch vorbereitet werden.

- Reflexion sollte als fortlaufender Prozess betrachtet werden, der vor dem Service anfängt, dann regelmäßig Raum findet und nach dem Service das Projekt abschließt.
- Reflexion sollte an Fragen aus den Bildungsstandards bzw. Bildungsplänen anknüpfen.

¹⁰⁴ Vgl. Eikel/Reinmuth 2006: 18 ff.

- Reflexion sollte auch den Dialog mit Partnerorganisationen und den Menschen, denen der Service zugute kommt, einschließen.
- Reflexionsaktivitäten sollten Schülerinnen und Schüler herausfordern, eigene Wertehaltungen zu überdenken, zu klären und ggf. zu ändern.
- Schülerinnen und Schüler sollten in die Gestaltung von Reflexionsphasen eingebunden werden, damit sie sich den Prozess zu eigen machen.
- Reflexionsaktivitäten sollten unterschiedliche Lernmethoden und Lernstile (Stichwort multiple Intelligenz nach Gardner) einbeziehen.

Durch geeignete Reflexionsfragen können Sie die Reflexionsmethoden fruchtbar anleiten – zum Beispiel durch Fragen über die Ereignisse im Projekt und über sich selbst (eigene Beobachtungen und Empfindungen).

Geeignete Reflexionsfragen

- Welche Probleme muss ich bewältigen?
- Wie fühle ich mich bei diesem Projekt?
- Was sind meine Aufgaben im Projekt?
- Welche Fähigkeiten kann ich besonders oft einsetzen?
- Was ist für mich neu?
- Wie reagieren die Gemeindepартner auf mich?
- Was war mein spannendstes Erlebnis diese Woche?
- Was hat mich besonders bewegt/beeindruckt?
- Welche Erfolgserlebnisse hatte ich diese Woche?
- Was muss ich noch lernen?
- Musste ich mit Kritik im Projekt umgehen? Wie habe ich reagiert?
- Wurde ich gelobt? Wie habe ich mich dabei gefühlt?
- Was habe ich diese Woche getan, das mich stolz gemacht hat?
- Was habe ich gelernt?
- Wie hat sich mein Tun auf den Prozess und auf meine Gruppenmitglieder ausgewirkt?
- Welche besonderen Probleme traten auf und wie haben wir sie gelöst?
- Auf was sollten wir künftig achten, um unsere Arbeit zu verbessern?

Weitere Fragen könnten sich auf die Menschen beziehen, denen man im Projekt begegnet (z. B. Was sind ihre Werte, Bedürfnisse?) oder auch auf den weiter gefassten gesellschaftlichen Kontext des Projektes (z. B. Wie hat das Projekt mein Denken/meine Werte/Überzeugungen/mein Interesse über/an ... verändert?). Die Bedeutsamkeit der Reflexion kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Regelmäßige, strukturierte Reflexion ist ein zentraler Bestandteil von *Service-Learning*. Sie regt kognitives Lernen aus praktischen Erfahrungen an, schlägt die Brücke zwischen Theorie und Praxis und kann wichtige Impulse für die soziale und persönliche Weiterentwicklung von Schülerinnen und Schülern geben.

Erst wenn *Service*-Erfahrungen angeleitet reflektiert werden, kann *Service-Learning* sein volles Wirkungspotenzial auf Schülerinnen und Schüler entfalten.

Durch Reflexion vollzieht sich der Transfer in die schulische Alltagswelt. In jeder Phase eines *Service-Learning*-Projektes sollte es die Möglichkeit geben, dass die Schülerinnen und Schüler eine Rückmeldung über den Stand ihrer Arbeit und ihr persönliches Befinden mit der Projektarbeit geben. Nach bestimmten Arbeitsabschnitten und auf jeden Fall am Ende des Projektes steht eine ausführliche Auswertung der Arbeit. Selbsteinschätzung, Gruppenauswertung und die Reflexion über das Erreichen der Zielsetzung des Projektes sind unverzichtbare Bestandteile.

Die Rolle der Lehrkraft ist die des Moderators. Sie bzw. er greift unterstützend und motivierend ein und überprüft die Einhaltung des Zeitplans und der Absprachen. Die Einbeziehung der Kooperationspartner ist sehr sinnvoll und fördert die vertrauensvolle gemeinsame Weiterarbeit. Man unterscheidet drei Formen der Reflexion: (1) eine Reflexion *vor* dem Projekt sowie (2) eine *formative* und (3) *summative* Reflexion.

Reflexion vor dem Service

Die eigene Haltung oder die eigenen Emotionen bezüglich des Vorhabens werden reflektiert. So können die Schülerinnen und Schüler eine mehrperspektivische Sicht auf das Vorhaben gewinnen, zum Beispiel durch Interviews mit Partnern und weiteren beteiligten Akteurinnen und Akteuren.

Formative Reflexion

Die *formative Reflexion* geschieht während des Prozesses mit dem Ziel der Prozessverbesserung und einer Verbesserung des individuellen und kollektiven Lernens. Sie beeinflusst also den Prozess und hat die Funktion, eigene Erfahrungen durch den Austausch mit anderen in größeren Zusammenhängen zu sehen. Reflexion während des Service ist besonders wirksam, wenn die Schülerinnen und Schüler durch gute Materialien und geschicktes Fragen in die Lage versetzt werden, von ihrer einzelnen Erfahrung aus das „größere“ Ganze zu sehen.

Summative Reflexion

Die *summative Reflexion* findet zum Abschluss des Prozesses statt mit dem Ziel des Rückblicks, aber auch der Vorausschau. Der Blick zurück gibt Antwort auf Fragen wie: Was haben die Schülerinnen und Schüler aus der Erfahrung gelernt? Was würden Sie beim nächsten Mal anders/besser machen? Wie hat sie die Erfahrung verändert? Wie hat sich durch die Erfahrung ihr Blick auf die Gesellschaft verändert?

Die folgende Auflistung geeigneter Methoden und Verfahren mag einen Überblick vermitteln, erhebt jedoch keinesfalls Anspruch auf Vollständigkeit. Eine sehr gut einsetzbare „Methodenkiste“ kann man außerdem kostenlos bei der Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) herunterladen (<http://www.bpb.de/files/KGE30N.pdf>).

Methode	Beschreibung/Organisation	Mögliche Funktion im Lernprozess
Blitzlichtrunde	<ul style="list-style-type: none"> • Festhalten von Stimmungen in einer Momentaufnahme; jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer erhält kurz die Möglichkeit, die eigene Zufriedenheit oder die eigene Befindlichkeit wiederzugeben; ohne Kommentar • denkbare Fragestellungen: Wie geht es mir? Was habe ich (heute) gelernt etc.? 	<ul style="list-style-type: none"> • vorhandene Gefühle, Wünsche, Erwartungen, Erfahrungen, Ideen, Themenvorschläge, Störungen usw. bei sich selber wahrnehmen und ausdrücken • soziale Fertigkeiten (z. B. aktives Zuhören, respektvoller Umgang miteinander) werden gefördert
Brief an sich selbst	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler schreiben einen an sich selbst adressierten Brief; Zusendung per Post zu einem späteren Zeitpunkt 	<ul style="list-style-type: none"> • Verarbeitung, Reflexion einer bestimmten Unterrichtserfahrung (z. B. Vorträge) • gewonnen Kenntnisse aus vorangegangenen Unterrichtsstunden sollen von den Schülerinnen und Schülern selbst aufgeschrieben werden • nach einem bestimmten Zeitabschnitt kann Gelerntes/Erfahrenes in Erinnerung gerufen, reflektiert und evaluiert werden
Journalistisches Schreiben	Pressemitteilungen, Berichte, Briefe, Infotexte	z. B. ein Handbuch für zukünftige Projektteilnehmer gestalten
Interviews führen und auswerten	Befragungen von beteiligten Akteuren oder auch „Klienten“ des Projektes	<ul style="list-style-type: none"> • Wünsche, Bedürfnisse und Meinungen von Kindern/Jugendlichen ermitteln • Sammlung/Nennung von Kritik/Problemen/Negativem/Sammlung/Nennung von Positivem • Interessen und Wahrnehmung von Kindern/Jugendlichen dokumentieren

Methode	Beschreibung/Organisation	Mögliche Funktion im Lernprozess
Fokusgruppen bzw. Gruppendiskussion	effiziente und offene Methode für Reaktionen/Beweggründe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer	<ul style="list-style-type: none"> • Erkundung von Meinungen und Einstellungen einzelner Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Gruppenbefragung ersetzt mehrere Einzelbefragungen). • Erkundung von Meinungen und Einstellungen einer ganzen Gruppe (vor allem bei der Untersuchung natürlicher Gruppen, z. B. Teams) • Untersuchung der Prozesse, die zur Meinungsbildung in der Gruppe führen (Gruppendynamik, Kleingruppenforschung)
Filmische Reflexion	<ul style="list-style-type: none"> • Schülerinnen und Schüler filmen eine kurze Szene aus ihrem Alltag im Stadtteil • Dokumentarfilm oder Spielfilm 	<ul style="list-style-type: none"> • Verdeutlichung der Wahrnehmung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer; Aufzeigen von Problemen und Handlungsbedarf
Theater, Tanz und andere Formen des darstellenden Spiels	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiele (z. B. einige Schülerinnen und Schüler schlüpfen in die Rolle der Gemeindeparkpartner - „Wie nehmen wir uns gegenseitig wahr?“) • Theaterspiel „Was haben wir heute gelernt“ • Sketchvorführung „Wie fühlen wir uns in dieser Projektphase?“ • Komponieren eines <i>Service-Learning-Raps</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • kreative Auseinandersetzung in spielerischer und/oder künstlerischer Form
Gestalten von Internetseiten	<ul style="list-style-type: none"> • Homepage des Projektes, Einbindung in Schulhomepage 	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumentation des Projektes/ Anwendung von PC-Kenntnissen
Präsentationen	<ul style="list-style-type: none"> • PC-gestützte Darbietungen: Fotocollage, PowerPoint, Diashow etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumentation des Projektes/ Anwendung von PC-Kenntnissen
Mülleimer und Erntewagen	<ul style="list-style-type: none"> • anonyme Kartenabfrage über positive (Ernte) und negative (Müll) Aspekte in getrennten Sammelbehältnissen 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen, Kritik sach- und personenbezogen äußern zu können • Lernen, Arbeitsergebnisse artikulieren und mitteilen zu können • Möglichkeit für die Lehrkraft, die eigene Arbeit zu evaluieren
Erwartungen/ Befürchtungen	<ul style="list-style-type: none"> • Füllen einer „Zeitkapsel“ (z. B. Pappkarton) vor dem Projekt: „Was sind meine Erwartungen“; gemeinsames Öffnen der Zeitkapsel und Auswertung „Wurden meine Erwartungen erfüllt“ am Ende des Projektes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Thematisieren von psychologischen Befindlichkeiten/Erfolgsmomenten

Methode	Beschreibung/Organisation	Mögliche Funktion im Lernprozess
Lerntagebuch	<ul style="list-style-type: none"> • auch als Prozessportfolio zu verstehen; beinhaltet Lösungsversuche, Reflexionen, Reflexionsgespräche mit Lehrerinnen und Lehrern, Mitschülerinnen und Mitschülern und anderen Personen 	<ul style="list-style-type: none"> • es dokumentiert den Lernweg über einen definierten Zeitraum • es dient in erster Linie dem Lernenden selbst und wird dann auch als Lernjournal bezeichnet
Portfolio	<ul style="list-style-type: none"> • Produktportfolio zeigt herausragende Ergebnisse, exemplarische Lösungen und Tests; Sammlung in Form eines Ordners, einer selbstgestalteten Mappe, eines Kastens, in allen Fällen mit Ordnungselementen wie Deckblatt und Inhaltsverzeichnis 	<ul style="list-style-type: none"> • Abnehmer sind hier schulische und außerschulische „Bewerter“
Denken allein – Abgleich zu zweien	<ul style="list-style-type: none"> • Alle Schülerinnen und Schüler sind während des Unterrichts aktiv eingebunden, unsichere Schülerinnen und Schüler können zunächst „ins Unreine“ denken und sprechen. Sie finden sich der individuellen Bearbeitung zu Paaren zusammen und besprechen ihre Antworten. Erst dann erfolgt die Vorstellung im Plenum. 	<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Standpunkte entwickeln • Beziehungen aufbauen • Austausch schaffen
Denken – Austauschen – Besprechen	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Denken</i> Die Lehrerin/der Lehrer stellt eine (offene) Frage und fordert die Schülerin/den Schüler auf, individuell darüber nachzudenken. Sie/er gibt genügend Zeit. • <i>Austauschen</i> Die Schülerinnen und Schüler (z. B. Banknachbarn) tauschen die Antworten aus. Dabei sollen sie ihre Gedanken klar mitteilen, den anderen aktiv zuhören und gegebenenfalls Rückfragen stellen. • <i>Besprechen</i> Die Lehrerin/der Lehrer fordert eine/n beliebige/n Schüler/in zum Antworten auf. Sie/er selbst hält sich zurück und ermöglicht den Schülerinnen und Schülern darauf zu reagieren. 	<ul style="list-style-type: none"> • ohne große Vorbereitung flexibel im Unterricht einsetzbar • Aktivierung des Vorwissens • jeder ist aktiv

Methode	Beschreibung/Organisation	Mögliche Funktion im Lernprozess
Drei-Schritte-Interview	Die Klasse wird in Vierergruppen eingeteilt. Innerhalb der Vierergruppe erhalten die Schülerinnen und Schüler die Buchstaben A, B, C, D. Zu einem zentralen Problem/zu einer Aufgabenstellung überlegen und notieren sich die Schülerinnen und Schüler Fragen an den/die Interviewpartner/in. In einem zeitlich begrenzten Interview befragt die Schülerin/der Schüler A den Schüler B; C befragt D. Dann werden die Rollen getauscht: B befragt A und D befragt C. In der Vierergruppe gibt jede/r Schüler/in das Wesentliche aus den Antworten des Interviewpartners wieder.	<ul style="list-style-type: none"> • zuhören lernen • persönliche Informationen oder Thesen austauschen • Beteiligung entwickeln • Fragetechniken lernen
Finde jemanden, der es weiß „Autogrammjäger“	Die Schülerinnen und Schüler müssen Mitschülerinnen und Mitschüler finden, die die Antwort auf eine Frage auf ihrem Blatt haben; Variante: Personen-Jagd → Suche nach bestimmten gemeinsamen Charakteristika von Personen	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungen aufbauen • andere Ideen, Werte, Meinungen kennen lernen
Kennenlern-Interviews	Die Schülerinnen und Schüler kommen paarweise zusammen und interviewen sich gegenseitig; danach wechseln sie zu einem anderen Paar und stellen den Partner vor. A→B; C→D dann A→C; B→D dann A→C,D und B→C,D	<ul style="list-style-type: none"> • gegenseitiges Vorstellen; Ideen und Meinungen ausdrücken • Mitglieder des Teams kennen lernen • Perspektive auf ein Thema erweitern • Ideen des Partners schätzen lernen
Galerie-Spaziergang	Im Klassenraum werden große Papierbögen an den Wänden befestigt. Auf jedem Bogen steht eine Frage/Aussage/Text/ Foto/Grafik usw., die Assoziationen zum Unterrichtsthema anregen können. Jede Lerngruppe beginnt an einer Station, befasst sich mit der Frage/der Aussage/dem Text/den Fotos/den Grafiken. Die Assoziationen der Gruppe werden gesammelt und auf den zugehörigen Papierbogen geschrieben. Es wird die Station gewechselt. Die Lerngruppe nimmt die Assoziationen der Vorgänger auf, ergänzt und entwickelt sie weiter. Nachdem alle Stationen absolviert wurden, kann die Lerngruppe die Fülle der Ideen und Assoziationen betrachten.	<ul style="list-style-type: none"> • kognitive und assoziative Auseinandersetzung mit neuen Ideen und Informationen in einer Lerngruppe • Präsentation der Arbeitsergebnisse von Gruppen • Arbeit von anderen beurteilen • zuhören lernen

Methode	Beschreibung/Organisation	Mögliche Funktion im Lernprozess
Graffiti-Methode	<p>Im Klassenraum werden auf mehreren Tischen große Papierbögen ausgelegt. In der Mitte der Bögen steht eine Frage oder ein Teilaspekt eines komplexen Themas.</p> <p>An jedem Tisch beginnt eine Lerngruppe mit dem Brainstorming. Jede Schülerin/jeder Schüler schreibt seine spontanen Gedanken zur Frage auf, ohne dabei auf die anderen zu achten.</p> <p>Nach einer kurzen Zeit (fünf Minuten) wechseln die Gruppen die Tische und schreiben wiederum ihre Ideen zur Frage hinzu.</p> <p>Wenn jede Lerngruppe wieder am Ausgangstisch angekommen ist, lesen die Schülerinnen und Schüler alle Kommentare auf dem Bogen. Sie ordnen die Ideen nach Themen und fassen die wichtigsten Gedanken für eine Präsentation in der Klasse zusammen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • strukturiertes Gruppenbrainstorming • Anregung der Kreativität
Kugellager	<p>Die Lerngruppe teilt sich in zwei gleich große Untergruppen. Die eine Untergruppe bildet den inneren, die andere den äußeren Kreis, wobei die Schülerinnen und Schüler des inneren und äußeren Kreises einander anschauen. Ein Problem/eine Frage wird für die gesamte Lerngruppe gestellt.</p> <p>Der äußere Kreis bewegt sich nach links, so dass die Schülerpaare wechseln und über das Problem/ die Frage sprechen. Nach einer vorgegeben Zeit bedanken sie sich beim Gegenüber für das Gespräch und der Kreis rotiert weiter.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • relativ schneller Gedankenaustausch zu einem Problem • Kommunikation entwickeln • Probleme lösen

Methode	Beschreibung/Organisation	Mögliche Funktion im Lernprozess
Gruppenpuzzle	<p>Die Lehrerin/der Lehrer stellt eine komplexe Aufgabe, die in Teilaufgaben zerlegt wird. Die Anzahl der Teilaufgaben bestimmt die Gruppenstärke der „Stammgruppe“.</p> <p>In der „Stammgruppe“ (<i>homegroup</i>) werden die jeweiligen Teilaufgaben der komplexen Aufgabe mit dem Ziel verteilt, dass jede/r ein/e „Experte/in“ für die spezielle Fragestellung wird und das spezielle Material zunächst individuell bearbeitet. Die Schülerinnen und Schüler finden sich jetzt in den „Expertengruppen“ zusammen und erarbeiten gemeinsam ihre jeweilige Teilaufgabe.</p> <p>Die „Expertinnen/Experten“ gehen nun in ihre „Stammgruppen“ zurück und erläutern ihre Ergebnisse. Nach der Präsentation in der „Stammgruppe“ sollten alle Schülerinnen und Schüler über alle Facetten der eingangs gestellten komplexen Aufgabe Bescheid wissen (Ziel ist ein annähernd gleicher Wissensstand).</p> <p>Im Unterrichtsgespräch stellen beliebige Schülerinnen und Schüler die Teilaufgaben den anderen vor, eventuell folgt eine schriftliche Leistungsbewertung.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung komplexer Themenstellungen • Expertenwissen erwerben zu einem Teilaspekt • Teilergebnisse pointiert wiedergeben • Ergebnisse im Plenum vortragen
Mindmapping	<p>Die Lerngruppen (maximal vier Schülerinnen und Schüler) schreiben/zeichnen in die Mitte eines großen Papierbogens das Thema/den Begriff. Von diesem Zentrum aus werden die Hauptgedanken/Hauptäste und Nebengedanken/Nebenäste assoziiert.</p> <p>Die Gedankenkarte kann neben den Begriffen auch Symbole, Zeichnungen, Fotos oder Bilder enthalten. Die Zeit für ein Mindmap sollte etwa 20 bis 30 Minuten umfassen.</p> <p>Nach Ablauf der Zeit werden die Mindmaps in der Klasse präsentiert. Jede Gruppe erläutert ihr Strukturprinzip und beantwortet Rückfragen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • reflektieren lernen • Gedanken strukturieren • Ideen entwickeln
T-Chart	<p>Die Schülerinnen und Schüler gestalten eine Tabelle mit zwei Spalten, in die jeweils Argumente Für und Wider zu einem Thema eingetragen werden. Beispiel: Für → Wider; Stimme zu → Stimme nicht zu; ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • gegensätzliche oder komplementäre Ideen vergleichen und reflektieren • Einsichten zu einem Thema austauschen

Methode	Beschreibung/Organisation	Mögliche Funktion im Lernprozess
Tandem	<p>Die Schülerinnen und Schüler haben individuell eine Aufgabe gelöst. Jeweils zwei (Tandem) vergleichen ihre Ergebnisse und versuchen sich bei Unstimmigkeiten zu einigen (z. B. durch Nutzen von Nachschlagewerken usw.)</p> <p>Die Ergebnisse werden nun mit denen eines zweiten Tandems verglichen.</p> <p>In der Klasse werden nur die Lösungswege besprochen, die bei mindestens zwei Tandems zu Diskussionen oder zu unterschiedlichen Ergebnissen geführt haben.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • kleinere Aufgaben (Antworten sind richtig oder falsch) mit einem geringen Zeitaufwand überprüfen und in der Lerngruppe besprechen
Nummerierte Köpfe	<p>Die „nummerierten Köpfe“ sind an andere Methoden wie z. B. das Gruppenpuzzle oder Denken - Austauschen - Besprechen gebunden. Die Lehrerin/der Lehrer teilt jedem Gruppenmitglied eine Nummer zu, die mit einer bestimmten Verantwortung für den Arbeitsprozess verbunden ist. Das könnte z. B. sein:</p> <p>Nummer → Verantwortlichkeit</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Zeit kontrollieren 2 Protokoll schreiben 3 für das Material verantwortlich sein 4 darauf achten, dass jeder mitarbeitet 5 kontrollieren, dass jeder präsentieren kann 6 (...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Verantwortung für den Arbeitsprozess bei der Gruppe • Übernahme individueller Verbindlichkeit
Platzdeckchen	<p>Die Schülerinnen und Schüler setzen sich in Gruppen zusammen. Jede Gruppe erhält einen großen Bogen Papier und zeichnet ihr „Platzdeckchen“. Dabei entspricht die Anzahl der Felder auf dem Blatt der Anzahl der Gruppenmitglieder.</p> <p>Phase I: Jede Schülerin/jeder Schüler schreibt in ihr/sein Außenfeld in einer festgelegten Zeit (z. B. fünf bis fünfzehn Minuten) ihre/ seine Gedanken zur gegebenen Fragestellung.</p> <p>Phase II: Die Schülerinnen und Schüler tauschen in der Gruppe ihre individuellen Antworten/Ideen aus. Danach einigen sie sich, welche Antworten/Ergebnisse in das mittlere Feld eingetragen werden.</p> <p>Phase III: Jede Gruppe präsentiert ihr Ergebnis vor der Klasse.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ideen austauschen und diskutieren • Kommunikation entwickeln • Konsens entwickeln • Ideen strukturieren

Methode	Beschreibung/Organisation	Mögliche Funktion im Lernprozess
Vier-Ecken-Gespräch („Namensschild“)	<p>Jede Schülerin/jeder Schüler erhält ein Blatt („Namensschild“) zum Anstecken oder Umhängen, in dessen Mitte der eigene Name geschrieben wird.</p> <p>Die Lehrerin/der Lehrer stellt für die vier Ecken des Namensschildes je eine Frage/Aufgabe (Tafel, Overheadprojektor).</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler beantworten die vier Fragen mit wenigen Stichworten oder zeichnen eine Grafik an der jeweiligen Ecke des Namensschildes.</p> <p>Jetzt gehen jeweils zwei Schülerinnen und Schüler aufeinander zu, stellen sich einander vor und tauschen ihre Gedanken zur ersten der vier Ecken aus (z. B. Beginn: oben links, dann weiter im Uhrzeigersinn).</p> <p>Nach ca. fünf Minuten gehen alle zu einer/einem anderen Schülerin/Schüler, mit der/dem sie noch nicht gesprochen haben. Die neuen Paare tauschen sich wiederum über die nächste Ecke ihres Namensschildes aus.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • gegenseitiges Vorstellen • über ein bestimmtes Thema ins Gespräch kommen

Tabelle 1: Geeignete Reflexionsmethoden für alle Phasen

Ebenso bietet sich eine Fülle von möglichen Sozialformen der Reflexion an. Hierbei sind der Kreativität keine Grenzen gesetzt. So können Schülerinnen und Schüler allein reflektieren, z. B. durch Schreiben eines Tagebuches oder eines Briefes an sich selbst. Dies wäre auch dialogisch durchführbar mit einer anderen Schülerin oder einem anderen Schüler. Als besonders geeignet erscheinen Kleingruppenformen, z. B. kooperative Lernsettings. Aber auch in Gesprächen mit den Projektpartnern, z. B. in Fokusgruppen, oder sogar für ein größeres Publikum, wo journalistisches Schreiben oder ein Film zum Einsatz kommen können, ist die Reflexion denkbar.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Wirkung von Reflexion im *Service-Learning* strahlt in drei Dimensionen aus und fördert die folgenden Kompetenzen:

(1) **Kognitives Lernen/Methodenkompetenz**

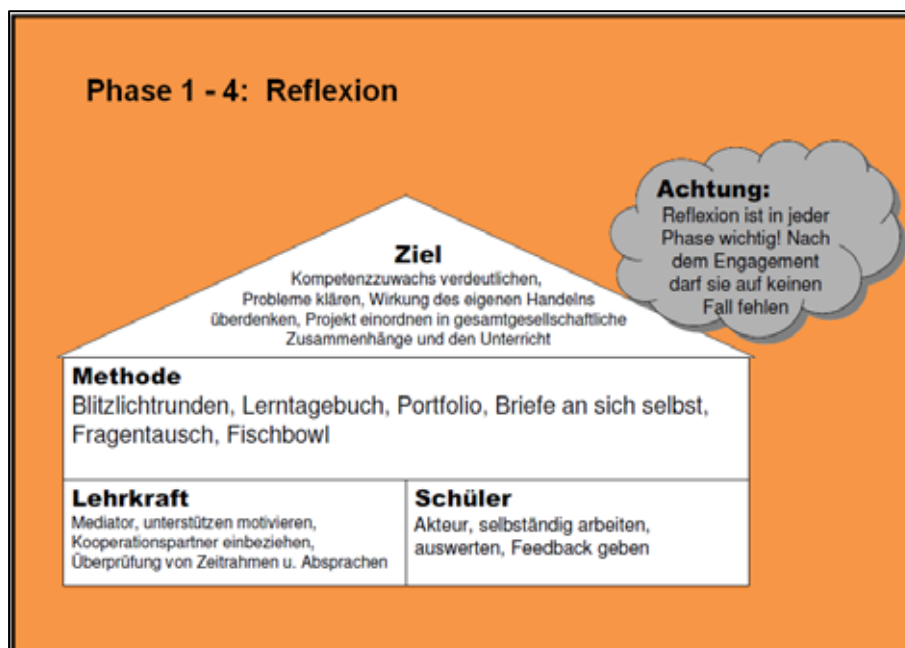
- Verstehen komplexer Zusammenhänge
- Abstraktionsfähigkeit
- Problemlösen

(2) **Persönlichkeitsentwicklung/Sozialkompetenz**

- Selbstreflexion
- Selbststeuerungs- und Planungskompetenz
- Stärken/Schwächenanalyse
- Zielformulierung
- Metakognition

(3) **Bürgerschaftliches Engagement/Demokratiekompetenz/Wertebildung**

- Handlungsorientierung
- Perspektivenwechsel
- Offenheit für Neues
- Ethisches Bewusstsein
- Systemisches Denken



4 Service-Learning-Beispiele aus der Praxis – Engagementfelder für Service-Learning und seine unterrichtliche Anbindung in allen Schulformen

4.1 Projekt: „Wir lesen vor“ – Grundschule „Albrecht Dürer“ Halle

Im Rahmen des Programms „*Service-Learning* – Lernen durch Engagement in Sachsen-Anhalt“ stand die *Grundschule Albrecht Dürer* vor der Frage, ob Umsetzungsmöglichkeiten gefunden werden können, um dem *Service-Learning*-Ansatz auch im Elementarbereich gerecht werden zu können. Dabei entstand die Idee, Lesepatenschaften zu entwickeln. Schülerinnen und Schüler der Grundschule besuchten im Schuljahr 2008/09 Kindergartenkinder in ihren Tagesstätten, um ihnen vorzulesen.

Das Projekt basierte auf der Erkenntnis, dass im Bereich Kindergarten – laut theoretischem Ansatz des *Service-Learnings* – ein echter Bedarf bestünde, da diese Kinder selbst noch nicht lesen können und darauf angewiesen seien, dass ihnen jemand Geschichten vorlese. Außerdem trage das Projekt zur Umsetzung des Bildungsauftrages bei. Besonders das Vorlesen in variierenden Stimmlagen, sowie die Nutzung von Kostümierungen und Musik habe den Kindergartenkindern aber auch den Schülerinnen und Schülern besonders viel Freude bereitet. Laut Konstanze Herzberg und Maike Hintzsche – den projektzuständigen Lehrerinnen – können so „(...) die Vorfreude auf das eigene Lesen und das Lesenlernen in der Schule geweckt werden“. Die Lehrerinnen sehen weiterhin den Vorteil, dass durch das Projekt regelmäßige kulturelle Höhepunkte in den Kindertagesstätten ohne finanzielle Aufwendungen geschaffen werden können. Aber auch die soziale Komponente des Gruppenzusammenhaltes durch ein gemeinsames Ritual unter den Schülerinnen und Schülern seien tragender Effekt der Lesepatenschaft. Die Schülerinnen und Schüler hatten in diesem Projekt den Raum, frei von Zensuredruck, für ihre Leistungen Anerkennung zu finden. Die *Grundschule Albrecht Dürer* verfolgte mit ihrem Lesepatenprojekt vordergründig zwei konkrete Lernziele:

1. Förderung der Teamfähigkeit
2. Entwickeln eines Verständnisses für Gefühle und Empfindungen anderer Menschen

Nach der Projektidee und den klar formulierten Lernzielen nahm die Grundschule die Recherchephase in Angriff. Dabei standen zwei Auswahlkriterien im Fokus, die ein potenzieller Kooperationspartner erfüllen sollte:

1. Grundsätzliches Interesse von Kindertagesstätten an dem *Service-Learning*-Projekt
2. Geringe Entfernung zwischen Grundschule und Kindertagesstätte, um die Umsetzung des Projektes während des Unterrichtes gewährleisten zu können

Die projektverantwortlichen Lehrerinnen führten nach dem ersten Rechenschritt vorbereitende Gespräche mit den infrage kommenden Kindertagesstätten bezüglich der Durchführung (Gruppenauswahl, Wochentage und Zeitabstand zwischen den Lesestunden). Letztendlich erfüllte die Kindertagesstätte „Sausewind“ die für die Grundschule erhofften Kriterien einer künftigen Kooperation.

Bereits während der Recherche des Kooperationspartners stand in der Schule die Motivation der Viertklässler im Vordergrund. Sie verfassten im Unterricht Vorlesesteckbriefe, um sich mit den künftigen Herausforderungen auseinanderzusetzen. Neben den persönlichen Vorleseinteressen der Grundschüler nahmen die Steckbriefe als methodisches Instrument auch erstmals Bezug auf die Kindergartenkinder selbst. Hierbei beobachteten die zuständigen Lehrerinnen, dass sich ihre Schülerinnen und Schüler „(...) nicht nur [über] eigene positive Gefühle und Erinnerungen, sondern auch über die Besonderheiten der Kindergartenkinder bewusst [wurden].“

Als Resultat ihrer intensiven Vorbereitungen hielten die Kinder die Punkte fest, die ihnen als Grundlage für ihre anschließende Lektüreauswahl (**siehe auch AB 13, Anhang**) dienlich sein sollten.

Kriterien für die Lektüreauswahl

- Kindergartenkinder können nicht selbst lesen. Deshalb brauchen sie Vorleser und freuen sich dementsprechend, wenn ihnen vorgelesen wird.
- Im Gegensatz zu Schulkindern haben sie ein noch deutlich geringeres Sprach- und Textverständnis.
- Sie kennen meist Märchen, Tiergeschichten und dem Alter entsprechende Kurzgeschichten und wünschen auch diese vorgelesen zu bekommen.
- Sachverhalte können sie weniger differenziert wahrnehmen.

Die Schülerinnen und Schüler wurden schon während der Recherchephase gezielt im Unterricht auf ihr gemeinnütziges Engagement in der Kindertagesstätte vorbereitet. Dabei wurde stets das Ziel verfolgt, die erworbenen Fähigkeiten in der Öffentlichkeit zu präsentieren. Während der Vorbereitungsphase wurden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, zu Hause nach entsprechender Literatur zu suchen.



Abb. 5: Die Schülerinnen und Schüler mit ihren zusammengetragenen und ausgewählten Vorlesetexten

Ihre Auswahl begründeten sie im Unterricht. Die mitgebrachten Lektürevorschläge wurden anhand des vorgestellten Kriterienkataloges geprüft, sodass eine erste Bücherauswahl festgelegt werden konnte.

Die Schülerinnen und Schüler empfanden durch das Zurückblicken auf die eigenen Erfahrungen Geschichten wie zum Beispiel „Der kleine König“ als geeignet. Den Kindern war das Vorlesen von Ganzschriften oder in sich geschlossenen Episoden besonders wichtig, damit alle Kindergartenkinder die Geschichten ohne Erklärungen während des Vorlesens verstehen konnten.

Im Anschluss daran bildeten die Schülerinnen und Schüler in Eigenregie Arbeitsgruppen (max. 4 Schülerinnen/Schüler) und wählten dann gemeinsam einen Vorlesetext aus. Dabei spielte nicht nur das Gefallen des Inhaltes eine Rolle, sondern auch die gute Aufteilungsmöglichkeit des Textes auf die Vorlesenden einer jeweiligen Gruppe.

Nach der Übungs- bzw. Vorbereitungsphase fand der erste Besuch im Kindergarten statt. Neben dem eigentlichen Vorlesen wurden bereits zu diesem Zeitpunkt Musik- und Tanzelemente zur Auflockerung einbezogen. Im Vorfeld kündigte eine Schülerin oder ein Schüler die jeweilige Geschichte an. Um den Vorlesern die Bedeutsamkeit ihres Vorlesens zu verdeutlichen, wurden auch die Lesenden mit Namen vorgestellt.

Während der Vorbereitungsphase im Unterricht, aber auch nach jeder Vorlesestunde, reflektierten die Grundschülerinnen und Grundschüler ihre Erlebnisse im Kindergarten.

Dabei thematisierten sie ihre Erlebnisse und Empfindungen während der Vorlesestunden und betrachteten kritisch, was gut und was weniger gut war. Vorschläge für zukünftige Besuche wurden gesammelt und sofort ausprobiert. Dabei kamen sie zum Beispiel auf die Idee, ihren Lesevortrag durch den Text begleitende Bilder und kleine selbst gebastelte Requisiten zu unterstützen.

Das wurde beim zweiten Besuch im Kindergarten umgesetzt und von den Kindergartenkindern mit Begeisterung aufgenommen. Nach diesem Besuch fand in der Schule eine erneute Auswertung der Vorlesestunde statt. Da der gewählte Ablauf einzelner Projektelemente eine positive Resonanz bei den Kindergartenkindern fand, wurden nun diese Elemente zu einem kleinen Ablaufprogramm für weitere Vorlesestunden aufgeschrieben.

Während der Übungsphasen dienten die gemeinsam erarbeiteten Kriterien zum „guten Vorlesen“ als Grundlage. Die Schülerinnen und Schüler waren im Laufe der Übungsphasen immer besser in der Lage, sich konstruktiv einzubringen und die Hinweise ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler anzunehmen, was zu einer deutlichen Verbesserung der Vorlesefähigkeit beitrug. Im Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander konnte man beobachten, dass sie die Lesefortschritte ihrer Gruppemitglieder bewusst wahrnahmen und auch sehr achteten.

Dass *Service-Learning* eine sehr starke und beständige Wirkung auf die persönlichen Eigenschaften und sozialen Kompetenzen hat, wurde während der Durchführung und in der weiteren schulischen Arbeit sichtbar. Der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler zeigte ein großes Interesse an dem Projekt, da sie sich in diesem selbst verwirklichen konnten. Die Lehrerinnen und Lehrer beobachteten in der Vorbereitung auf das Vorlesen sowie beim Vorlesen im Kindergarten, dass die Schülerinnen und Schüler ein höheres Selbstwertgefühl und ein gesteigertes Verantwortungsbewusstsein entwickelten. Das wirkte sich auch positiv auf ihre Leseleistungen aus.

Gedanken und Eindrücke
Seit Beginn dieses Schuljahres besucht unsere Klasse regelmäßig einen Kindergarten. Wir lesen den Kindern Geschichten & Märchen vor, tanzen & singen mit ihnen. Als ich das erste Mal vorgelesen habe, hatte ich ein wenig Angst. Ich las ziemlich leise und fühlte mich unsicher. Die Betonung gelang mir nicht, besonders gut. Ich konnte einige verschiedenen Stimmen lesen. Jetzt gelingt es mir besser. Ich kann betont lesen. Es macht mir Spaß. Ich glaube den Kindern gefällt es auch sehr gut. Ich bin vertrauter geworden.

Abb. 6: Reflexion eines Schülers

Das *Service-Learning*-Projekt der *Grundschule Albrecht Dürer* zeigt eindrucksvoll, wie gemeinnütziges Engagement nicht nur der sozialen Einrichtung zu Gute kommt, sondern auch, dass *Service-Learning*-Projekte im Elementarbereich sowohl soziale Kompetenzen als auch die schulischen Leistungen fördern. Inzwischen ist das Projekt ein fester Bestandteil im Schulprogramm der *Grundschule Albrecht Dürer*.¹⁰⁵

4.2 Projekt: „Musical für dich und mich“ – Grundschule „Hans Christian Andersen“ Halle

Mit der Überzeugung, dass sich gemeinsames Musizieren auf die Teamfähigkeit einer Lerngruppe auswirken kann und das Selbstwertgefühl von Kindern positiv beeinflusst wird, entwickelte die *Grundschule Hans Christian Andersen* das Projekt „Musical für dich und mich“. Mit dem Projekt sollte den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit für ein zivilgesellschaftliches Engagement bereits im Grundschulalter eröffnet werden. Die Kinder entwickelten ein Bewusstsein dafür, dass ihr soziales Engagement mit den vermittelten Lerninhalten im fächerübergreifenden Unterricht eng verbunden ist, wodurch den Viertklässlerinnen und Viertklässlern ein rascher und wertvoller Zuwachs an verschiedenen inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen ermöglicht wurde. Als *Community-Partner* konnten die *Kindertagesstätte André Simoens* und das *Betreute Wohnen Oppiner Straße* gewonnen werden.

¹⁰⁵ Die Ausführungen basieren auf der Dokumentation der Grundschule Albrecht Dürer (Halle). Die Autoren danken den projektverantwortlichen Lehrkräften für die Bereitstellung ihres Materials.

Das Projekt wurde über das gesamte Schuljahr fächerübergreifend durchgeführt. Im Deutschunterricht erfolgte die Rollenverteilung des ausgewählten Musicals. Neben dem sinnerfassenden Lesen standen im zweiten Schulhalbjahr die textsichere und lebendige Rollendarbietung auf der Bühne im Zentrum der Aufführungsvorbereitungen. Dabei übten die Kinder auch den sicheren Umgang mit dem Mikrofon. Mit Unterstützung des pädagogischen Personals konnten die Bühnengestaltung und die Herstellung und Nutzung von Requisiten realisiert werden. Im Musikunterricht wurden Lieder sowohl im Gruppengesang als auch im Sologesang geübt. Die Kinder befassten sich zudem mit verschiedenen Instrumenten, mit denen sie die kommende Vorführung begleiteten, und trainierten ihre tänzerische Darbietung. Im Unterrichtsfach *Gestalten* bastelten die Schülerinnen und Schüler phantasievolle Plakate und entwarfen kreative Einladungskarten für die Erstaufführung beim Tag der offenen Tür ihrer Grundschule.



Abb. 7: Impressionen aus dem Musical

Zur Vorbereitung des Musicals gehörte auch die enge Zusammenarbeit mit der Elternschaft. Als Hausaufgabe probten die Kinder gemeinsam mit ihren Eltern ihre jeweiligen Rollen, so dass die Textsicherheit gewährleistet werden konnte. Die Schule bat außerdem die Eltern, die Kostüme für bzw. mit ihren Kinder anzufertigen, da ein Rollenspiel in einem Kostüm ansprechender sei, die Verständlichkeit von Stück und Rolle unterstreiche und die Selbstsicherheit des Kindes in der Aufführung stärke.

Zur letzten Generalprobe luden die Schülerinnen und Schüler die künftigen Schulanfänger – die Kindergartenkinder des *Community-Partners* – sowie andere interessierte Grundschulklassen ein. Die erste Aufführung auf einer großen Bühne in Kostümen war für die Kinder eine große Herausforderung, die sie mit Bravour meisterten.

Der eigentliche Höhepunkt des Musicalprojektes war die traditionelle Aufführung des Stückes zur Eröffnung des Tages der offenen Tür, wozu die Senioren des Betreuten Wohnens aus der Oppiner Straße herzlich eingeladen waren.

Im Rahmen des Deutschunterrichts reflektierten die Viertklässler nach allen Musicalaufführungen ihre Erlebnisse. Neben mündlichem Feedback, Diskussionen und Bildauswertungen antworteten die Kinder außerdem schriftlich auf die Fragen, wie ihnen das Projekt gefallen habe, was ein besonderer Höhepunkt war und was bei einer Neuaufführung verändert werden sollte.

In Anerkennung ihres *Service-Learning*-Projektes erhielten die Schülerinnen und Schüler der vierten Klassen der *Grundschule Hans Christian Andersen* zur Zeugnisausgabe eine Urkunde.

Die projektverantwortlichen Lehrkräfte stellten die gemeinsame Freude über ein gelungenes Projekt, an dem alle Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer Fähigkeiten und Neigungen beteiligt waren, in den Vordergrund. Sie betonten außerdem die gute Zusammenarbeit zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, pädagogischem Personal und Eltern. Die Resonanz der Zuschauer des Musicals sei dabei ein entscheidender Indikator für das erfolgreiche *Service-Learning*-Angebot der Grundschule. Daher entschied sich die Schule, das Projekt auch zukünftig durchzuführen.¹⁰⁶

4.3 Projekt: „Kinder lernen von Schülern: Mitmachexperimente für Kindergartenkinder“ – August-Bebel-Schule Leuna

Mit Beginn des Schuljahres 2009/10 zählte die *Sekundarschule August Bebel* in Leuna zu den Mitgliedern des *Landesnetzwerks „Lernen durch Engagement – Engagement macht Schule“ Sachsen-Anhalt*. Eine der *Service-Learning*-Ideen der Schule war ein physikalisches Projekt, in dem Schülerinnen und Schüler des Hauptschulbildungsganges Kindergartenkindern Experimente vorführen sollten, um diese für natürliche Phänomene zu begeistern. Die Kindertagesstätten „Sonnenplatz“ und „Am Hügel“ waren Kooperationspartner der *August-Bebel-Schule*.

Ein Bestandteil der Vorbereitungsphase war die Einführung der Engagierten in die Nutzungsmöglichkeiten der Stadtbibliothek. Hier konnten die Schülerinnen und Schüler nach geeigneten Experimenten recherchieren.

Ein zweiter Schritt in der Vorbereitung war ein erstes Treffen der Projektgruppe mit den Kindern in den Tagesstätten. Hier lernten die Schülerinnen und Schüler die Kindergartenkinder kennen.

Eine vorangestellte Aufgabe lautete, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder zu beobachten, um diese im Nachgang zu besprechen. Die in der Stadtbibliothek recherchierten Experimente probten die Schülerinnen und Schüler einmal wöchentlich in ihrer Physikstunde, um auftretende Probleme zu erkennen und zu lösen. Dabei berücksichtigten sie die in den Kindertagesstätten erworbenen Beobachtungen, um die Experimente so kindgerecht wie nur möglich präsentieren zu können.

Die Jungen und Mädchen beobachteten mit Begeisterung die Vorführung der Schülerinnen und Schüler an den zwei Präsentationstagen und ließen sich leicht zum Mitmachen und Ausprobieren motivieren. Indem die acht vorführenden Schülerinnen und Schüler die Kindergartenkinder zum Mitmachen und Nachmachen anregten (*Service*), festigten sie selbst ihre fachlichen und sozialen Kompetenzen (*Learning*).



Luftballons in Flasche aufblasen (Wirkung des Luftdrucks):

Steckt man einen Luftballon in eine Flasche und versucht ihn aufzublasen, so geht dies nicht, da bereits Luft in der Flasche ist. Steckt man nun einen Strohhalm zwischen Luftballon und Flaschenhalm, so kann die Luft nach draußen entweichen und der Luftballon lässt sich in der Flasche aufpusten



Der Flaschengeist (Ausdehnung des Gases bei Erwärmung):

Gibt man Backpulver und warmes Wasser in eine Flasche, so fängt das Backpulver an zu schäumen. Es entwickelt sich ein Gas (Kohlendioxid). Das Gas steigt nach oben und pustet den Ballon auf.

Letztlich beurteilte die *August-Bebel-Schule* das Projekt anhand mehrerer Erfolgskriterien als gelungen.

¹⁰⁶ Die Ausführungen basieren auf der Dokumentation der *Grundschule Hans Christian Andersen*. Die Autoren danken den projektverantwortlichen Lehrkräften für die Bereitstellung ihres Materials.

Erfolgskriterien des Projektes

- Die Kinder verfolgten interessiert und neugierig die Vorführung der Experimente und hatten viel Spaß dabei, diese auch selbst durchzuführen.
- Die Erzieherinnen erhielten Anregungen und konnten einen Bezug zu ihrer Arbeit herstellen. Sie äußerten ein großes Interesse an einer weiteren Zusammenarbeit.
- Die Schülerinnen und Schüler waren mit wachsender Begeisterung und Engagement an der Durchführung des Projektes beteiligt. Sie erhielten einen nachhaltigen Einblick in den Zusammenhang zwischen Physik und Alltag. Bei der Durchführung der Experimente traten sie immer selbstbewusst auf und konnten ihr erworbenes Wissen sicher anwenden.
- Die projektverantwortlichen Lehrkräfte sammelten erste Erfahrungen mit *Service-Learning*-Projekten und erkannten darin eine Möglichkeit der methodischen Gestaltung des Unterrichts und zur Kompetenzentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler.

„Auf dieser Grundlage soll die Zusammenarbeit zwischen den Kindertagesstätten und unserer Sekundarschule im Bereich der Naturwissenschaften weiter ausgebaut werden“, sagte abschließend Silke Günther, die Projektleiterin für *Service-Learning* an der *August-Bebel-Schule* in Leuna.¹⁰⁷

4.4 Projekt: „Audiovisuelle Führung durch Jessen zu Lebenszeiten Karl Lamprechts“ – Sekundarschule Jessen-Nord

Bereits im Jahr 2007 entstand die Idee zum Projekt „Audiovisuelle Führung zu Lebzeiten Karl Lamprechts“ bei einer Fortbildungsveranstaltung für Geschichtslehrer und -lehrerinnen. Im Gegensatz zu den meisten *Service-Learning*-Projekten, bei denen die Initiative, Partner im Gemeinwesen zu akquirieren, von der jeweiligen Schule ausgeht, trat in diesem Fall die Leiterin des *Karl-Lamprecht-Zimmers* (Jessen) mit der Idee an die Lehrerinnen und Lehrer heran, gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern der *Ganztagsschule SKS Jessen-Nord* die Heimatgeschichte der Stadt aufzuarbeiten. Die projektverantwortliche Geschichtslehrerin, Frau Nachtigall, gründete daraufhin die Arbeitsgemeinschaft „Heimatgeschichte“, der sich interessierte Schülerinnen und Schüler der siebenten Klasse anschlossen.

¹⁰⁷ Die Ausführungen basieren auf der Dokumentation der *Sekundarschule „August Bebel“* (Leuna). Die Autoren danken den projektverantwortlichen Lehrkräften Silke Günther und Michael Schoknecht für die Bereitstellung ihres Materials.

Die ausgiebige Recherche, die ein ganzes Schuljahr in Anspruch nahm, basierte grundlegend auf dem Buch „Kindheitserinnerungen“ des Historikers Karl Lamprecht. Unter gleichzeitiger Bezugnahme der Stadtchronik und dem Bildmaterial verschiedener Heimatforscher erarbeiteten sich die Schülerinnen und Schüler ein umfassendes Bild ihrer Stadt im 19. Jahrhundert. Das entstandene Material diente zunächst einem Vergleich des historischen Stadtbildes mit dem heutigen und schlussendlich der Umsetzung des angestrebten Projektziels, eines audiovisuellen Stadtrundgangs durch Jessen. Dabei konzentrierten sich die Schülerinnen und Schüler auf die Örtlichkeiten, die es schon zu Zeiten Karl Lamprechts (1856-1915) gab und die noch heute den Besuchern der Stadt zugänglich sind. Die Jungen und Mädchen schenken in ihren Erarbeitungen der Kirche, der Schule, dem Markt und dem Schloss sowie den Straßenzügen des historischen Stadtzentrums ihre Aufmerksamkeit.

In der Dokumentationsphase versuchten sich die Schülerinnen und Schüler an verschiedenen Methoden und Techniken. Dabei schulten sie vorrangig ihre Fachkompetenz im Bereich der Medientechnik. Eine besondere Herausforderung war der Umgang mit dem verwendeten Audioprogramm. Der Anspruch, ansprechende Audioaufnahmen zu produzieren, forderte die Sprachkompetenz des dafür ausgewählten Schülers. Außerdem erstellte die Projektgruppe Datenbanken, die das Zurückgreifen auf ihr recherchiertes Bildmaterial sowie die erstellten Textdateien jederzeit ermöglichten.



Abb. 8: Schüler beim Erstellen einer Datenbank

Als Resultat der umfangreichen und zeitaufwendigen Projektarbeit entstand eine DVD, auf der das produzierte Bild- und Tonmaterial von den Schülerinnen und Schülern zu einem Film zusammengestellt wurde.

Anerkennung für ihre Leistung erfuhren die Schülerinnen und Schüler bei der ersten Präsentation des entstandenen Films zum Tag der offenen Tür der *SKS Jessen-Nord*, zu dem Schülerinnen und Schüler, Lehrerschaft und Eltern eingeladen wurden. Zum Schul- und Heimatfest der Stadt überreichte die Projektgruppe ihren Film dem Karl-Lamprecht-Zimmer. Die Bürgerinnen und Bürger sowie die Besucherinnen und Besucher der Stadt haben nun die Möglichkeit, in dem Traditionszimmer einen audiovisuellen Stadtrundgang durch Jessen zu erleben.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Die Ausführungen basieren auf der Dokumentation der *Ganztagschule SKS Jessen-Nord*. Die Autoren danken den projektverantwortlichen Lehrkräften für die Bereitstellung ihres Materials.

4.5 Engagement lernen nach Plan

Der Wahlpflichtkurs „Lebenswelt“ am Christian-Wolff-Gymnasium Halle

Soziales Engagement, Arbeit im Kindergarten oder im Altenheim, sich mit Behinderten oder Kranken beschäftigen – geht das überhaupt im Schulunterricht? Und was soll das für die (gymnasiale) Bildung bringen? Am Christian-Wolff-Gymnasium in Halle wurde vor zwei Jahren das Fach „*Lebenswelt – Lernen durch Engagement*“ als Wahlpflichtkurs für die 9. und 10. Klassen eingerichtet. Dort lernen die Schülerinnen und Schüler ebenso viel wie bei der Behandlung des pythagoreischen Lehrsatzes oder des Dreißigjährigen Krieges.

Ausgangspunkt: Wie verschieden können Lebenswelten sein?

Es begann mit einer kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die sich in der Projektwoche 2003 mit der Frage beschäftigten, wie verschieden die Lebenswelten der Menschen selbst in Deutschland sein können. Sie entwickelten dabei ein erstaunliches Engagement für Menschen aus anderen als der ihnen vertrauten Lebenswelt, welches sie auch nach der Projektwoche fortführen wollten. So wurde eine Arbeitsgemeinschaft ins Leben gerufen und schnell stellte sich heraus, dass man auf die Hilfe außerschulischer Partner angewiesen war. Neben der Förderung durch Initiativen von *Aktion Mensch* oder der *Deutschen Kinder- und Jugendstiftung* war es vor allem die *Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e. V.*, die dem Gymnasium über mehrere Jahre hinweg viele Einsatzstellen vermittelte und die Schule auch auf die inhaltlichen und organisatorischen Aufgaben in den Engagementprojekten vorbereitete. Das bestärkte die Lehrkräfte in ihrer Arbeit stets von neuem, und so wurde schließlich der Schritt gewagt, ein schulinternes Curriculum für einen entsprechenden Wahlpflichtkurs zu entwickeln. Dieses wurde 2009 vom Landesverwaltungsamt Sachsen-Anhalt genehmigt.

Wahlpflichtkurs für soziales Engagement

Der Wahlpflichtkurs „*Lebenswelt – Lernen durch Engagement*“ verfolgt das Anliegen, Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 9 und 10 einen begleiteten Zugang zu sozialem bürgerschaftlichen Engagement zu eröffnen und somit Partizipationsmöglichkeiten in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen anzubieten. Kernstück des Kurses ist die Verzahnung der praktischen Tätigkeit in einer sozialen oder soziokulturellen Einrichtung mit der unterrichtlichen Begleitung und Wissensvermittlung. Die Jugendlichen arbeiten für die Dauer von zwei Schuljahren einmal pro Woche für zwei Stunden mit Menschen zusammen, die ihnen zunächst fremd erscheinen. Der direkte Kontakt mit „Menschen, die anders sind“ soll dazu führen, dass die jungen Menschen einen konkreten Bezugspunkt für soziales Engagement erhalten und Zugang und Verständnis zu den dortigen Problemlagen gewinnen können.

Die Jugendlichen übernehmen Verantwortung für das Gemeinwohl, indem sie sich für die Bearbeitung eines Problems, für die Lösung einer Aufgabe, für die Antwort auf eine Herausforderung im Umfeld der Schule einsetzen und sich zugleich mit dem Problem als unterrichtlicher Aufgabe beschäftigen. Sie erlernen und entwickeln demokratisch-partizipative Kompetenzen (weiter), sie werden gefördert in der interaktiven Anwendung von Tools (Fach-/Sachkompetenz und Methodenkompetenz), eigenständigem Handeln (Selbstkompetenz) und dem Interagieren in heterogenen Gruppen (Sozialkompetenz)¹⁰⁹.

Der Kurs folgt den Intentionen des Lehr- und Lernkonzeptes *Service-Learning – Lernen durch Engagement* und stellt sich darüber hinaus die folgenden Ziele:

- die Schule ins außerschulische Umfeld zu öffnen,
- das Miteinander der Jugendlichen inner- und außerhalb der Schule sowie das von Umfeld und Schule zu verbessern,
- die Fähigkeit der Jugendlichen zu entwickeln, gesellschaftliche Problemlagen in ihrem Umfeld wahrnehmen und analysieren zu können,
- die Fähigkeit der Lernenden zu entwickeln, mit fremden und ihnen unvertrauten Personen zu kommunizieren und umzugehen sowie in einem ihnen unvertrauten Umfeld problemlösend handeln zu können sowie
- Selbstvertrauen, Frustrationstoleranz und Empathiefähigkeit bei den Lernenden zu stärken.

Das didaktische Konzept und die Organisation des Unterrichts

Der Kurs besitzt einen deutlichen und schwerpunktmäßigen Bezug zur außerschulischen Lebens- und Berufswelt und folgt der für *Service-Learning*-Projekte idealtypischen Abfolge:

▪ Phase 1 – Recherche (Schuljahresbeginn Monat August)

Ausgehend von ihren Neigungen und Interessen ermitteln die Schülerinnen und Schüler mit geeigneten Methoden der Sozialraumanalyse (z. B. Stadtteilbegehung, Nadelmethode, Fo-
toevaluation, Leitfadeninterview mit Schlüsselpersonen etc.) oder auch per Internetrecherche potenzielle Kooperationspartner im Umfeld der Schule. Moderiert und begleitet durch die Lehrkraft nehmen sie den Kontakt mit den Einrichtungen auf und stellen sich vor. Die Einsatzstellen sind – auch durch die gemeinsamen Projekterfahrungen mit der Schule in den vergangenen Jahren – auf die inhaltliche Arbeit mit Jugendlichen vorbereitet und haben spezifische Tätigkeitsfelder für das Jugendengagement entwickelt, die in Kooperationsverträgen festgeschrieben sind.

¹⁰⁹ Vgl. Rychen/Salganik 2003: 85-107

Zu den über 20 möglichen Einsatzstellen gehören unter anderem:

- Aids-Hilfe Halle e. V.
- Kindertagesstätten und Horteinrichtungen verschiedener Träger
- Beratungsstelle für Spätaussiedler der Caritas, Halle
- Diakonie Werk Halle, Altenpflegeheim Johannes-Jänicke-Haus
- Hallesche Behindertenwerkstätten
- Kinder und Jugendhaus e. V., Halle
- Kirchliche Bahnhofsmision, Halle
- Lebenshilfe e. V., Kinderwohnheim »Wohnnest«, Halle
- Vereinigung Kommunale Kultur Halle e. V.

Schon in dieser ersten Phase laufen wichtige Erkenntnis- und Entwicklungsprozesse bei den Schülern ab. So berichtet die Schülerin Katja P. in ihrem Reflexionsaufsatz:

„Zuerst stellte ich mich in einem Kindergarten vor, jedoch stellte sich das nach kurzer Zeit als Fehler heraus, da die Kinder schon alle ab 14:00 Uhr abgeholt werden und ich am Nachmittag dort keine Aufgabe mehr hätte. Daraufhin versuchte ich es in xx im Kindergarten. Dort wollte mich jedoch niemand. Meiner Mom kam die Idee, mich bei den »Halleschen Behindertenwerkstätten« vorzustellen. Ich stellte mich dort bei der Leiterin vor, wie wir es gelernt hatten. Daraufhin sagte sie mir sicher zu. Eine behinderte Frau im Betreuten Wohnen hatte eine Beinverletzung; sie brauchte Hilfe...“



Abb. 9: Katja übt mit Behinderten im Betreuten Wohnen einen Tanz ein.

In einem weiteren Schritt ermitteln die Jugendlichen mögliche Problemlagen und den speziellen Bedarf in ihrer ausgewählten Einrichtung, um von hier aus gemeinsam mit dem Kooperationspartner unter Berücksichtigung der Klientel erste Projektideen zu konzipieren.

▪ Phase 2 – Projektentwicklung (September bis zu den Herbstferien):

Hier liegt der Schwerpunkt auf der Ausarbeitung realistischer, d. h. von den Jugendlichen leistbarer Projektaktivitäten. Bei der Projektentwicklung wird gemeinsam mit ihnen erarbeitet,

welche Inhalte und Kompetenzen im Engagement-Projekt und im begleitenden Unterricht jeweils vermittelt bzw. entwickelt werden sollen (vgl. Tabelle unten).

Inhalte und Kompetenzen im begleitenden Unterricht und im Engagement-Projekt	
im Unterricht	im Projekt
Fachkompetenz	
<ul style="list-style-type: none"> - Theorien (Kommunikationsstrategien; Rollen im sozialkommunikativen Handeln; soziologische und entwicklungspsychologische Grundlagen) 	<ul style="list-style-type: none"> - Übertragung auf praktische Probleme - Ableitung von Handlungskonzepten
Methodenkompetenz	
<ul style="list-style-type: none"> - Techniken der Arbeitsplanung - Teamwork - Präsentationstechniken - Dokumentationstechniken - Kommunikationsverfahren - Mikro- und Makromethoden - Kommunikations- und Kooperationstechniken 	<ul style="list-style-type: none"> - Zusammenarbeit mit externen Ansprechpartnern in den Einrichtungen - Teamwork - strategische Planung, Projektmanagement - Gesprächs- und Kooperationstechniken
Sozialkompetenz	
<ul style="list-style-type: none"> - Einfühlungsvermögen in die Probleme anderer am Projekt beteiligter Schülerinnen und Schüler - Aktives Zuhören/Kommunikationsvermögen - Kooperationsvermögen - Integrationsvermögen - Motivationsvermögen 	<ul style="list-style-type: none"> - Toleranz für und Umgang mit »anderen« Randgruppen bzw. der spezifischen Einrichtungsklientel - Kommunikationsfähigkeit - Kooperationsvermögen - Integrationsvermögen - Motivationsvermögen
Selbstkompetenz	
<ul style="list-style-type: none"> - über Erfahrungen reflektieren, Selbsteinschätzungsvermögen - Kritikfähigkeit - Selbstwirksamkeit - Auftreten, Selbstsicherheit - Kreativität - Initiative - Einstellungen, ethisches Wertesystem - Körpersprache 	<ul style="list-style-type: none"> - Erweiterung des Erfahrungshorizontes - Kritikfähigkeit - ziviles und politisches Bewusstsein - Selbstwirksamkeit - Kreativität - Initiative - Körpersprache

Insgesamt erfolgen die Phasen der Recherche und Entwicklung sehr detailliert und gründlich, denn die Erfahrung hat gezeigt, je intensiver diese Abschnitte gestaltet werden, desto größer ist die Identifikation mit und die Motivation durch die eigenverantwortlichen Projekte.

▪ Phase 3 – Projektumsetzung (Oktober bis Schuljahresende):

In der Praxisphase kommen die Teilnehmenden noch einmal pro Monat in der Schule im Kursverband zusammen, um vertiefende Wissensbestände zu bearbeiten und gemeinsam über ihre Tätigkeiten zu reflektieren. Dazwischen besuchen sie einmal pro Woche an einem selbst ausgehandelten Termin für mindestens 90 Minuten ihre Einrichtungen und führen eigenverantwortlich ihre Projekte durch. Sie werden mehrmals und regelmäßig durch die Lehrkraft zu vereinbarten Terminen hospitiert und gestalten über die Gesamtdauer des Praxiseinsatzes eine angemessene Projektdokumentation. Alle Teilnehmenden führen ein Lerntagebuch und vervollständigen laufend ihr Projektportfolio, das auch als Bestandteil der Gesamtbeurteilung dient.



Abb. 10: Antonia bei ihrer Arbeit im Kindergarten

▪ Phase 4 – Projektabschluss/Anerkennung/Zertifikate

Nach Abschluss der Praxistätigkeit am Ende des Schuljahres stehen die Gesamtreflexion und Evaluation der Schülerprojekte an. In einer gemeinsamen Abschlussfeier mit allen Beteiligten erhalten die Schülerinnen und Schüler einerseits Schulzertifikate über ihr Engagement, andererseits können die Einrichtungen Tätigkeiten attestieren, soweit dies von den Teilnehmenden gewünscht wird.

Reflexion als begleitende Komponente

Die besondere didaktische Herausforderung besteht darin, eine konkrete Verbindung zwischen außerschulischem Engagement und Lernen herzustellen, sodass Verknüpfungen entstehen zwischen:

- Theorie und Praxis,
- Schule und lokalem sowie regionalem Umfeld,
- ggf. der eigenen Berufsorientierung und verantwortungsvollem Handeln in der Gesellschaft.

Die Verknüpfungsleistungen werden bei den Schülerinnen und Schülern durch Impulse zur (Selbst-)Reflexion angestoßen und gefördert. Hierdurch soll das Lernen aus der Engagement-erfahrung, und damit die geforderte Integration, ermöglicht werden. Eine praktische Möglichkeit sind beispielsweise Projektplanungshilfen, mit denen man Ziele und Ablauf von Projekten entwickeln aber auch auswerten kann, wie z. B. bei den fünf



Abb. 11: Hilfen für Planung und Reflexion

W-Fragen (Wer macht was für wen wie und warum?). Sie können Schülern helfen, ihr eigenes Vorgehen und ihre Erfahrungen zu reflektieren (vgl. Abb. 11).

Die Reflexion erfolgt je nach Lerntyp mündlich in Form von Gruppen-, Partnergesprächen und Unterrichtspräsentationen; schriftlich anhand von Lerntagebüchern, Reflexionsaufsätzen, Tests und Arbeiten oder auch spielerisch und kreativ-künstlerisch. Sie findet bedarfsorientiert in speziellen Unterrichtsstunden bzw. zu Beginn jeder projektbezogenen Unterrichtsstunde statt und läuft kontinuierlich projekt- und unterrichtsbegleitend ab. Damit soll einerseits ein möglichst großer Lernzuwachs erfolgen, zugleich aber auch eine formative Projektevaluation durchgeführt werden. Die Fragen und Impulse beziehen sich auf die Lernerfahrung im engeren Sinne, auf die Individualität der Lernenden und auf größere gesellschaftliche Zusammenhänge. Darüber hinaus kommen Mikro-Methoden, Verfahren des sozialen und Kooperativen Lernens zum Einsatz, die sozial-interaktive Aspekte des gemeinsamen Lernens betonen und besonders geeignet sind, Kooperatives Lernen zu initiieren und somit Grundlagen und Techniken für die erfolgreiche und gewinnbringende Durchführung des Wahlpflichtkurses zu vermitteln.

Noten für das Engagement? – Die Frage der Leistungsbewertung

Leistungsbewertung als für ein Unterrichtsfach verbindlicher Aspekt ist eine der größten Herausforderungen bei der Erarbeitung des Curriculums. Als verbindliche Grundlage für die Leistungsbewertung dienen die Vorgaben des Kultusministeriums zur Leistungsbewertung. Für den Wahlpflichtkurs in Klasse 9 und 10 bedeutet dies, dass auch hier die kontinuierliche, aktive Mitarbeit im Kursunterricht und während der Tätigkeit in der selbst gewählten Einrichtung sowie zwei verbindliche Klassenarbeiten und andere Formen von Leistungsnachweisen in die Benotung einfließen.

Hierzu zählen u. a.:

1. Jeder gestaltet ein Portfolio, das vielfältige Leistungspräsentationen beinhaltet. Dies sind im Wesentlichen Bewertungen aus »Zwischenterminen«, Fremdfeedback zur Qualitätsentwicklung, Fremdfeedback zur sprachlich-formalen Gestaltung des Portfolios, Checklisten, Klassenarbeiten als »Einlagen«, Bewertungsgespräche und Präsentationen.
2. Alle Teilnehmenden besitzen eine Bewertungsvereinbarung, in der Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten festgelegt werden sowie aufgeschlüsselt wird, wie sich die prozentualen Bewertungsanteile des Portfolios und anderer Formen der Leistungspräsentation gestalten (Klassenarbeit 25 %, sonstige Leistungsnachweise 30 % und Praxisnote 45 %).
3. Jeder Jugendliche führt ein Lerntagebuch und hält Reflexionen, Reflexionsgespräche mit der unterrichtenden Lehrkraft, Mitschülerinnen und Mitschülern und den Ansprechpartnern in den Einrichtungen fest.
4. Es werden protokollierte Beratungsgespräche mit externen Akteuren, Mitschülerinnen und Mitschülern und der Lehrkraft durchgeführt.
5. Zertifikate/Bescheinigungen/Schlussgutachten: Zur Bewertung der Projektkompetenzen wird auf differenzierte Auflistungen zurückgegriffen. Die beschriebenen Kompetenzbereiche und Bildungsstandards dienen als Anknüpfungspunkte. Die Kompetenzbescheinigungen werden mit der Zertifizierung der erbrachten Schülerleistungen verbunden.

4.6 Das „Marthahaus-Projekt“ – Integrierte Gesamtschule Halle

Das *Marthahaus*, eine Einrichtung der Altenhilfe in der Stadt Halle, befindet sich in direkter Nachbarschaft der *Integrierten Gesamtschule* (IGS). Nach vorangegangenen Kooperationen, wie dem Ausrichten von Kuchenbasaren oder dem Aufführen von Musikveranstaltungen, lag auch die Zusammenarbeit im hier vorgestellten *Service-Learning*-Projekt nahe.

In zwei 10. Klassen der Gesamtschule entstand die Idee, in einer Unterrichtseinheit zum Thema „Alte und Junge leben zusammen und können voneinander lernen“ Bewohner und Bewohnerinnen des *Marthahauses* über ihre Lebensgeschichten zu befragen. Elf Schülerinnen und Schüler erklärten sich sofort bereit, die Senioren zu interviewen. Die Bereitschaft der Bewohner des *Marthahauses* ermöglichte es ihnen, aus deren Lebensgeschichten und somit viel über die Zeit des Nationalsozialismus und über das Leben in der DDR zu lernen.

Dabei konnten sie ihr historisches Wissen, das sie im Schulunterricht und in Exkursionen erworben hatten, durch die persönlichen Erlebnisse der befragten Zeitzeugen ergänzen. Die

emotionale Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit den alten Damen und Herren und deren Lebensgeschichten war durchaus vielfältig. Einige waren beeindruckt von der Offenheit, mit der die Senioren über ihre Erlebnisse sprachen. Wieder andere waren begeistert von der Lebensfreude und der Vitalität ihrer Gesprächspartner. Einige waren aber auch erschüttert von so manchem Lebensschicksal. Hierbei setzten sich die Projektteilnehmenden nicht nur mit dem Fremden – in Form einer anderen Generation – auseinander, sondern auch mit sich selbst (*Learning*).

Nach Einschätzung der verantwortlichen Lehrerin Frau Konstanze Rohra waren bei allen elf Schülerinnen und Schülern der Respekt und die Anerkennung für die erfahrenen Lebensgeschichten deutlich zu spüren. Das Projekt sei ein Erlebnis gewesen, das ihre Schülerinnen und Schüler maßgeblich geprägt habe.¹¹⁰

Aus den elf Gesprächen entstanden elf Lebensgeschichten, die die Schülerinnen und Schüler der *Integrierten Gesamtschule Halle* eigenständig verfassten. Die Kurzbiografien der alten Menschen haben einen hohen reflexiven Wert für ihre jugendlichen Autoren und sind in gleichem Zuge als gedruckte Dokumentation „Das Marthahaus-Projekt: Elf Gespräche zwischen Schülerinnen und Schülern der Integrierten Gesamtschule Halle und Bewohnern des Marthahauses“ Auszeichnung und Anerkennung für ihren *Service* im Gemeinwesen.

Eine der elf Kurzbiografien wurde von Jutta Sell verfasst. Sie berichtet über die Begegnung mit Henriette Münch und darüber, was sie in den Gesprächen mit der Bewohnerin des *Marthahauses* über deren Lebensgeschichte herausfinden konnte.

Henriette Münch

geschrieben von Jutta Sell

Als ich am 15. September das erste Mal die dunkelgrüne Tür des Hauses 4 des Marthahauses hinter mir schloss, war ich doch etwas aufgeregt. Man besucht ja nicht alle Tage eine ältere Frau, von der man nicht mal den vollständigen Namen weiß. Doch wie sich bald herausstellen sollte, war die Frau, die mir die Tür öffnete, sehr nett und bot mir gleich einen Platz in ihrem Wohnzimmer an. Ihre Wohnung war erfüllt vom Duft der Bratkartoffeln, die sie zum Mittagessen verspeist hatte.

Die Besitzerin der Wohnung 402 stellte sich als Frau Münch vor. Wir unterhielten uns knapp eine Stunde, in der ich sehr viele Dinge aus ihrem Leben herausfand. Als erstes fragte sie mich, wie unser Schulprojekt aussehen würde und ich erklärte ihr, dass wir Schüler uns gern die Lebensgeschichten älterer Menschen erzählen lassen und dass wir die erhaltenen Informationen dann zu Texten verarbeiten würden, die schließlich in einem Textheft nachzulesen wären. So erfuhr ich, dass Henriette Becker am 25. Oktober 1925 in der deutschen Haupt-

¹¹⁰ Vgl. Das Marthahaus-Projekt: Elf Gespräche zwischen Schülerinnen und Schülern der Integrierten Gesamtschule Halle und Bewohnern des Marthahauses (unveröffentlichte Dokumentation)

stadt Berlin geboren wurde und bis zu ihrer Jugend dort auch lebte. Aufgezogen wurde sie von ihrem Vater und ihrer Stiefmutter. Ihre Mutter starb bei ihrer Geburt. Ihre Ziehmutter brachte noch ein älteres Mädchen aus ihrer ersten Ehe mit, sodass Henriette nicht allein aufwuchs. Außerdem nahmen ihre Eltern noch ein weiteres Mädchen aus einer anderen Familie auf. Irgendwann, im Laufe des Aufwachsens muss jeder in die Schule gehen. Frau Münch hegt an diese Zeit keine guten Erinnerungen. Wie die meisten Schüler, erklärte sie mir, lernte sie nur für die Lehrer und strengte sich, demzufolge, nur in ihrem Lieblingsfach Musik an. Das ist



Abb. 12: Eine befragte Seniorin auch heute noch ihre große Leidenschaft. In ihrer Kinder- und Jugendzeit hörte sie viel Musik, Klassik aber auch Kinderlieder.

Diese sang sie auch selbst gern. Und wer gern singt, spielt früher oder später auch ein Instrument. Bei Frau Münch war es die Geige, die sie verzauberte. Später wurde sie auch begeisterte Chorleiterin. Auch heute noch singt sie gern. Sie hat auch sonst keine Probleme mit dem Altsein. Es gehört dazu, dass der Rücken mal schmerzt oder die Augen nicht mehr so gut funktionieren.

Sie findet es nicht schlimm, alleine zu leben, denn sie sieht in allem die schönen Seiten. Ganz wichtig empfindet sie viel Zeit zu haben – für sich selbst und für andere. Eigentlich wollte Frau Münch nach der Schule eine Ausbildung am Theater beginnen, aber ihr Vater meinte, sie solle doch erst etwas Richtiges lernen, bevor sie an das Theater geht. So absolvierte sie zunächst eine Ausbildung als Kindergärtnerin. Mit dieser Erfahrung ausgestattet ging sie dann nach Österreich, wo sie als Kinderpflegerin arbeitete. Doch bald verwirklichte sie ihren Wunsch und übersiedelte nach Leipzig, wo sie ein Musikstudium aufnahm und abschloss. Sie arbeitete viele Jahre in dem Beruf als Opernsängerin, bis Sie dann noch einmal einen Neuanfang wagte und als Musiklehrerin an einer Schule für schwerhörige Kinder arbeitete.

Auch über die Liebe sprachen wir. Ich erfuhr, dass ihre erste Liebe ein Mediziner war, doch der Mann, den sie geheiratet hat und dessen Namen sie trägt, ist Kapellmeister und heißt Volker Münch. Doch die Liebe hielt nicht, und die beiden leben schon lange getrennt.

Als ich eine Woche später um die gleiche Zeit aus der Schule ging und zum Marthahaus abbog, freute ich mich schon sehr auf das bevorstehende Gespräch. Ich hatte mir aufgeschrieben, dass ich Frau Münch erst noch einmal genauer nach ihrer Familie befragen wollte.

Mir fiel auf, dass Frau Münch in ihrem Wohnzimmer sehr viele Bücher hatte. Ich fragte sie gleich danach und sie erzählte mir, dass sie heute, aber auch früher schon viel gelesen hatte. Ihr Lieblingsbuch ist Thomas Manns „Die Buddenbrooks“.

Auch die Werke von Bertolt Brecht liest sie mit großer Begeisterung. Als ich ihr erzählt habe, dass wir in der Schule gerade die Weimarer Republik behandeln, kam sie auf ihren Vater zu sprechen, der während des Nationalsozialismus gelebt hatte. Er war Historiker und arbeitete als Leiter des Ostbörsenvereins. Bis 1939. Er verlor seine Arbeit, weil er den Eintritt in die Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP) verweigerte.

Bei meinem letzten Besuch bei Frau Münch sprachen wir nur über ihre Reisen. Das war mein schönster Besuch. Ich erzählte ihr von der Insel Hiddensee und prompt erzählte sie mir, dass sie dort auch eine Freundin hätte, die auf dieser schönen Insel wohne. Wir fanden heraus, dass wir beide diese Insel liebten. Sie sagte mir, dass sie auch am liebsten öfter dorthin fahren würde, wenn sie nur genügend Geld hätte und ihre Gesundheit mitspielen würde. Sie würde auch gern einmal nach Norwegen, Israel oder Petersburg reisen, aber das alles seien nur Träume. Aber viele Reisen hat sie schon unternommen.

Griechenland, die Toskana und Paris wurden besucht. Es scheint mir eine besondere Gabe Frau Münchs zu sein, in allem das Schöne zu suchen und auch zu finden.

„Es ist nicht leicht, Erinnerungen in Sprache umzusetzen, bange und leidvolle ebenso wie überschwänglich-freudige. Der Vergangenheit wird Leben eingehaucht. In der Art, wie dies gelingt, bekommt jede Erinnerung bei den Zuhörern ein besonderes Gepräge. Der Prozess des Sich-Mitteilens auf der einen Seite und des Verstehen-Wollens bzw. -Könnens auf der anderen ist ein hoch sensibler.“¹¹¹

¹¹¹ Dorothee Fuchs, in: Das Marthahaus-Projekt: Elf Gespräche zwischen Schülern der Integrierten Gesamtschule Halle und Bewohnern des Marthahauses

4.7 Projekt: „Zukunfts(augen)blicke“ – Berufsbildende Schulen V Halle

Im Rahmen des Netzwerks „*Service-Learning* – Lernen durch Engagement in Sachsen-Anhalt“ und des abgeschlossenen Schulversuchs „Verbesserung der Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen von Jugendlichen ohne allgemein bildenden Schulabschluss im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ)“ entwickelten die *Berufsbildenden Schulen V Halle* (BbS V) das Projekt „Zukunfts(augen)blicke“. Das Projekt wird stetig in den Klassen des BVJ mit den Berufsbereichen *Körperpflege, Textiltechnik und Gestaltung* sowie *Wirtschaft und Verwaltung* seit dem Schuljahr 2007/08 entsprechend der Lernfeldarbeit laut Rahmenrichtlinien (RRL) BVJ durchgeführt.

Die Projektverantwortlichen des *Service-Learning*-Projektes hatten als Zielsetzung, dass sich die Schülerinnen und Schüler durch ihr freiwilliges Engagement selbst erkennen und weiterentwickeln. „Dabei werden viele Kompetenzen gefördert, speziell soziale Kompetenzen durch die Arbeit im Gemeinwesen“, so die Überzeugung der BbS V. Durch das Projekt sollte die Möglichkeit geschaffen werden, dass sich die Projektteilnehmenden in ihrer Persönlichkeit ganzheitlich entwickeln, indem sie ihre erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten in der außerschulischen Welt praktisch anwenden. Der Projekttitel „Zukunfts(augen)blicke“ bedeutet, dass junge Auszubildende durch ein solches Projekt:

- in ihre berufliche und individuelle *Zukunft blicken*,
- den *Augenblick* nutzen, um *Einblicke, Ausblicke* und *Überblicke* in und über die berufliche und individuelle Zukunft zu bekommen und
- den *Blick* für die Vorgänge in der Gesellschaft durch ihr persönliches Handeln schärfen können.

In der Entwicklung des Projektes formulierte die BbS V konkrete Qualitätskriterien, an denen der Erfolg ihres Projektes gemessen werden sollte:

1. *Service-Learning*-Projekte werden mit den Unterrichtsinhalten verknüpft

Ein wesentliches Ziel sollte es sein, dass die Schülerinnen und Schüler die praktische Anwendbarkeit von ihrem schulischen Wissen erfahren. Nur dadurch könne der Unterricht lebendig und handlungsorientiert sein. Deswegen wurden die Fächer Deutsch, Informatik, Sozialkunde, Körperpflegetheorie, Naturwissenschaftliche Grundlagen, Mathematik, Fachrechnen, sowie das zweite Berufsfeld Ernährung/Hauswirtschaft an das *Service-Learning*-Projekt angebunden.

2. Service-Learning-Projekte reagieren auf einen realen Bedarf

Die Schülerinnen und Schüler sollten durch eigene Recherche den echten Bedarf oder ein echtes Problem im Stadtteil oder im Schulumfeld ermitteln. So übernehmen sie eine sinnvolle und nützliche Aufgabe, bei der sie sich mit ihren Stärken und Interessen einbringen können. Im Projekt „Zukunfts(augen)blicke“ wenden die Schülerinnen und Schüler die erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten aus den Lernfeldern der Nagel- und Gesichtspflege als kostenloses Wellnessangebot in einem Alten- und Pflegeheim an und entwickeln diese weiter.

3. Service-Learning-Projekte finden außerhalb der Schule statt

Die Projektteilnehmenden üben den Transfer ihres Wissens, ihrer Fähigkeiten und ihrer Kompetenzen vom „Schonraum“ Schule ins „reale Leben“. Sie lernen, wie sie einen echten Beitrag für die Gesellschaft leisten können und erleben die Sinnhaftigkeit ihres Lernens und Handelns. Dabei werden Brücken innerhalb der Gesellschaft geschlagen.

4. In Service-Learning-Projekten findet eine regelmäßige und geplante Reflexion statt

Die Reflexion ist das Bindeglied zwischen den persönlichen Praxiserfahrungen der Schülerinnen und Schüler und dem schulischen Lernen. Dabei wird der Sinn des Engagements durch gezielte Fragestellungen zum Engagement und durch das angeleitete Nachdenken über den Zusammenhang und die Bedeutung der eigenen Erfahrung deutlich. Eigene Stärken und Schwächen werden erfahrbar. Im Projekt „Zukunfts(augen)blicke“ fand die Reflexion vor und nach dem Projekt in Form einer Kompetenzabfrage statt. Während des Projektes wurde jeder Projekttag mit Hilfe von Gesprächen, Video- oder Textanalysen (etc.) reflektiert.

Die Recherchephase war ein wichtiger Eckpfeiler der Projektkonzeption, da hier die berufsfeldspezifischen Fertigkeiten gelernt wurden und die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit ihrem Projekt stattfand. Im Schuljahr 2007/08 erfolgte die Recherche erstmalig mit der Suche nach einem außerschulischen Kooperationspartner. Der Kontakt zu einem Seniorenheim der Arbeiterwohlfahrt (AWO) wurde durch die Mutter einer Schülerin hergestellt.

Im Schuljahr 2008/09 lag der Schwerpunkt der Recherchephase in der Durchführung eines 4-Generationen-Interviews. Durch dieses ermittelten die Schülerinnen und Schüler des Berufsbereichs Körperpflege zum einen die Personengruppe, mit der man das Projekt durchführen wollte und zum anderen den realen Bedarf der von ihnen erlernten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse im Gemeinwesen. Dazu befragte jede Schülerin und jeder Schüler jeweils drei Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Senioren mittels eines selbst erstellten Fragebogens. Die inhaltliche Auswertung der Fragebögen erfolgte in den Fächern Deutsch,

Mathematik, Informatik, Sozialkunde und Fachpraxis Körperpflege mit dem Ergebnis, das Projekt in einem Seniorenheim durchzuführen.

Die Schule entwickelte bereits vor dem Projektstart verschiedene Instrumente, um einen Vergleich zwischen den Erwartungen und Befürchtungen sowie den realen Erfahrungen in der fortlaufenden und abschließenden Reflexion zu ermöglichen. *Der Brief an sich selbst* wurde kurz vor dem Einsatz in der sozialen Einrichtung verfasst, um die Erwartungen an das Projekt, mögliche Spannungen und Ängste, aber auch die Vorfreude in Worte zu fassen. Der Brief wurde von den projektverantwortlichen Lehrkräften der Schule unkommentiert und ungelesen verschlossen und bis zum Ende des Projektes aufbewahrt. Dieses Instrument diente den Schülerinnen und Schülern in der Auswertung zum realen Abgleich ihrer Erwartungen und Erlebnisse in den Einrichtungen.

Leitfragen

- Was erwartest du von dem Projekt?
- Glaubst du, dass dein Einsatz in der Einrichtung wirklich hilfreich sein wird?
- Kannst du etwas Neues lernen?
- Meinst du, dein Wissen und deine Fertigkeiten aus der Schule hier anwenden zu können?
- Glaubst du, mit deinem Einsatz einen Beitrag zur Verbesserung unserer Gesellschaft zu leisten?
- Welche Befürchtungen oder Ängste hast du?

Das *Projektstagebuch* diente als persönlicher Begleiter während des Projektes, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre Erfolge aber auch die Herausforderungen ihrer gemeinnützigen Arbeit festhalten konnten.

Weiterhin wurde eine tabellarische Übersicht von Kompetenzen entwickelt, die die Schülerinnen und Schüler während der gesamten Projektlaufzeit ausfüllten, um ihre sozialen Lernergebnisse zu verfolgen.

Das Projekt wurde anhand des idealtypischen Phasenverlaufes (Recherche, Projektentwicklung, Projektumsetzung, Abschluss/Anerkennung) von *Service-Learning*-Projekten durchgeführt.



Abb. 13: Kompetenzabfrage

Im Berufsbereich *Körperpflege* gingen elf Schülerinnen und ein Schüler vier Wochen lang jeden Donnerstag für fünf Stunden in das Seniorenheim und führten die praktischen Tätigkeiten aus den Bereichen der Nagelpflege und der pflegenden Kosmetik durch. Diese kostenlosen Wellnessangebote nahmen 15 Senioren gern in Anspruch.



Abb. 14: Verwöhnen durch Hand- und Unterarm- ...



Abb. 15: ...sowie eine wohltuende Gesichtsmassage



Abb. 16: Es darf gefeiert werden!

Der Projektabschluss im Berufsbereich *Körperpflege* wurde feierlich mit den Senioren, einigen Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern im Seniorenheim begangen. Die Schülerinnen und Schüler erhielten in diesem festlichen Rahmen als Anerkennung ihres Engagements zwei Zertifikate überreicht.

Curriculare Verankerung von *Service-Learning* an den Berufsbildenden Schulen V am Beispiel des Berufsbereichs Körperpflege

Um neben der *Service-* auch der *Learning-*Komponente gerecht werden zu können, verankerte die BbS V ihr Projekt fächerübergreifend in ihrem Schulcurriculum, was im Folgenden am Beispiel des Berufsbereichs Körperpflege veranschaulicht wird.

Berufsfeldübergreifender Lernbereich

Deutsch/Kommunikation

- Verfassen von Aufsätzen, Kurzbeschreibungen und eines Steckbriefs für Leit motive der Lernsituationen
- Vermittlung von Fragetechniken für das 4-Generationen-Interview und die Seniorenbefragung
- schriftliche und mündliche Beschreibung der Arbeitsabläufe entsprechend der Lernsituationen
- Projekttagbuch und Erlebnisberichte (erster und letzter Projekttag)
- Fragenkatalog bei Behandlung (Rollenspiele)
- DIN-Vorschriften für Erstellung eines Briefes (schriftliche Kommunikation) und Antrag auf Förderung des Projektes
- Beschäftigungsspiele für Senioren (z. B. Kreuzworträtsel)
- Text für Schulhauspräsentation
- Auswertung von Zeitungsartikeln, TV-Sendung/Bericht (Reflexion)
- Gestaltung eines Abschlussfestes

Mathematik

- statistische Auswertung der 4-Generationen-Interviews und der Seniorenbefragung
- praxisbezogene Prozent- und Durchschnittsberechnungen (Behandlungszeiten, Alter der Senioren)
- Beschäftigungsspiele für Senioren (z. B. Rummy Cup)

Informatik

- Internetrecherche zu Leitmotiven der Lernsituationen
- Deckblätter für Lernfelder
- Deckblatt: Projektmappe
- Tabellengestaltung: Servicekatalog (Bedarfsabfrage)
- Textverarbeitung: Fachtexte, Projekttagbuch, Einladungsschreiben
- Diagrammauswertung der Seniorenbefragung mit Excel
- Layoutgestaltung Projektmappe: Text und Bild für die Präsentation
- Gestaltung von Einladungskarten

Sozialkunde

- 4-Generationen-Interview
- Themenschwerpunkt: Familie (soziale Verantwortung, Aufgaben, Bedeutung, Beziehungen, Formen)
- Themenschwerpunkt: Unterhaltsanspruch und Unterhaltspflicht
- Themenschwerpunkt: Leben und Tod (Sterben)
- Themenschwerpunkt: Religionen, Glauben und Gottesdienste
- Themenschwerpunkt: soziales, verantwortungsbewusstes und demokratisches Handeln
- PRO und CONTRA der Altersversorgung in der demokratischen Gesellschaft

Sport

- ergotherapeutische Behandlungsspiele/Maßnahmen
- Aktivierungsspiele für Hände und Arme
- Rückenschule (persönliche Arbeitsgesundheit)

Berufsfeldbezogener Lernbereich

Berufstheorie - Körperpflege

- Aufbau und Funktionen der Bestandteile von Haut, Nagel und Haar
- Haut- und Nagelveränderungen und Faltenbildung im Alter sowie der Umgang mit solchen Veränderungen
- biologische Veränderungen im Alter (z. B. Wechseljahre und Sexualität)
- biologische Prozesse der Alterung (Projekterfahrungen)
- biochemische Prozesse beim Altern (z. B. Wassergehalt des Körpers und Größenveränderung)
- altersbedingte Krankheiten und Umgang damit (Schwerpunkt: Demenz)

Handlungsfeld: Fachpraxis - Körperpflege (FK)

LERN- FFLDER	Pflegende und dekorative Maniküre (4 Std./Woche; Mittwoch)	Pflegende und dekorative Kosmetik am Kunden praktizieren (4 Std./Woche; Montag)	Haare pflegen und gestalten (4Std./Woche 2. Halbjahr)	Bemerkungen
LEIT- MOTIVE	Gepflegte Hände sprechen „Bände“	Die Haut – „Spiegel“ der Seele	Das Haar – Nur ein Kopfschmuck?	
LERN- SITU- ATIONEN	Das Entlacken und Säubern der Nägel Das Kürzen und Formen der Nägel Die Nagelhautentfernung Die Handkomresse und das Hand- u. Unterarmpeeling Die Hand- und Unterarmmassage Die dekorative Nagelpflege * Grundlagen der - Arbeitsplanung, - Arbeitsplatzgestaltung - Arbeitsorganisation - Arbeitsplatzhygiene * Grundtechniken der Nagelpflege unter Verwendung der entspr. Geräte und Produkte; Arbeitsabläufe * praktische Vorbereitung auf SL- Projekt * Recherchephase SL-Projekt, Identifikation	Die Grundreinigung - Basisbehandlung Die Tiefenreinigung (Komresse, Peeling) (Entfernen von Mittesem) Die Gesichtsmassage Die Gesichtsmaske u. -packung Die dekorative Gesichtspflege * Grundlagen der - Arbeitsplanung, - Arbeitsplatzgestaltung - Arbeitsorganisation - Arbeitsplatzhygiene * Grundtechniken der Gesichtspflege unter Verwendung der entspr. Geräte und Produkte; Arbeitsabläufe * praktische Vorbereitung auf SL- Projekt * Recherchephase SL-Projekt, Identifikation	1. Auskämmen von trockenem Haar 2. Reinigung von Haar und Kopfhaut 3. Auskämmen von nassem Haar 4. Kopfhautmassage (Kopfwasser) 5. Formen der Haare durch - Flechten - Föhnen - Einlegen * Grundlagen der - Arbeitsplanung - Arbeitsplatzgestaltung - Arbeitsorganisation - Arbeitsplatzhygiene * Grundtechniken der Haarpflege unter Verwendung der entspr. Geräte und Produkte; Arbeitsabläufe	Einrichtung d. Arbeitsplätze entspr. des Arbeitsablaufs Desinfektion d. Arbeits-geräte u. Arbeitsplätze Erlernen der Arbeitstechniken

*blaue Markierung = SL-Projekt

4.8 Projekt: „Das Leben gemeinsam gestalten“ – Berufsbildende Schulen V Halle

Der Projekttitle eines zweiten Projektes der BbS V, „Das Leben gemeinsam gestalten“, sollte bereits verdeutlichen, dass die Schülerinnen und Schüler mit dem Ausbildungsschwerpunkt „Hauswirtschaft und Familienpflege“ den Alltag gemeinsam mit den Menschen gestalten wollten. Das Projekt ist konzeptionell ganz ähnlich strukturiert, wie das bereits vorgestellte Projekt „Zukunfts(augen)blicke“, was auf die Verankerung von *Service-Learning* im Schulprogramm der BbS V zurückzuführen ist. Damit gehen bestimmte Strukturen, Prinzipien und Methoden einher, die auf andere Arbeitsbereiche übertragen werden. Auf diese Weise implementiert und institutionalisiert die BbS V schrittweise *Service-Learning* (siehe Kap. 5). Das Projekt „Das Leben gemeinsam gestalten“ wird im Folgenden nur kurz umrissen.

Im Rahmen des Praktikums im zweiten Ausbildungsjahr führten die Schülerinnen und Schüler in Seniorenheimen, Kindertagesstätten und Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen Befragungen durch, um den realen Bedarf im Gemeinwesen zu ermitteln.

Die Schülerinnen und Schüler entschieden sich in der Auswertung ihrer Befragungen für die Erstellung eines individuellen Freizeit- und Beschäftigungsangebotes in verschiedenen sozialen Einrichtungen. Dazu ermittelten sie ihre ganz persönliche *Service*-Einrichtung, der sie ihr Angebot in Form ihres individuell erstellten *Service*-Katalogs vorstellten.

Ein Kooperationsvertrag besiegelte die Zusammenarbeit der Berufsschülerinnen und -schüler und den sozialen Einrichtungen.

Die Schülerinnen und Schüler schrieben unmittelbar vor dem ersten Projekttag einen Brief an sich selbst, in dem sie ihre Erwartungen an das Projekt, ihre Ängste und Spannungen, sowie ihre Vorfreude in Worte fassten.

Zu den vielfältigen Angeboten der Berufsschülerinnen und -schüler in den sozialen Einrichtungen zählten unter anderem (siehe Abb. 18):

service-Katalog

<i>Aufgaben-Service</i>	<i>Bemerkung</i>
Basteln mit behinderten Mitarbeitern	Für Weihnachten
Kochen und Backen für und mit behinderten Mitarbeitern	Plätzchen backen für Weihnachten
Nahrung reichen	
Entspannungen im Snoezelenraum	
Singen	Weihnachtslieder
Pflanzenpflege	
Reinigungsarbeiten	abwaschen, abtrocknen, Müllentsorgung, etc
Einkaufen mit behinderten Mitarbeitern	Für die ganze Gruppe

Abb. 17: Beispiel für einen Service-Katalog

3. PHASE - PROJEKTUMSETZUNG



• Angebote in der Kindertagesstätte

• Bewegungsspiele und Plätzchenbäckerei



• Angebote in der Kindertagesstätte

• Bewegungsspiele und Plätzchenbäckerei



• die Praxistage
 • an 12 Freitagen
 72 Engagementstunden in der Einrichtung
 • Jede Woche
 2 Stunden Reflexion
 • Vorbereitung der weiteren Serviceangebote



Während der gesamten Projektlaufzeit fanden monatliche Reflexionsveranstaltungen statt, in denen vielfältige und abwechslungsreiche Methoden (z. B. „Sea of emotions“) zum Einsatz kamen und in denen die Schülerinnen und Schüler über ihre Gefühle, Herausforderungen und individuelle Erfolge sprechen konnten. Die Projektteilnehmenden setzten sich nach ihren Einsätzen in den sozialen Einrichtungen noch einmal mit dem Erlebten auseinander, indem sie die im Vorfeld des Projektes verfassten *Briefe an sich selbst* auswerteten und Erfahrungsberichte verfassten. Die Gestaltung der Schulhauspräsentation diente nicht nur als zusätzliches Reflexionsinstrument, sondern sollte die Schülerinnen und Schüler nachhaltig an ihre *Service*-Erlebnisse erinnern. Im Reflexionsworkshop war Raum und Zeit geboten, um mittels der Präsentation von Collagen mit den Mitschülerinnen und Mitschülern ins Gespräch zu kommen. Bei einer großen Abschlussfeier, gemeinsam mit Lehrkräften, Vertreterinnen und Vertretern der sozialen Einrichtungen und anderen interessierten Schülerinnen und Schülern der Berufsschule, wurden die Projektteilnehmenden für ihr soziales Engagement geehrt und erhielten Urkunden, die ihnen den erfolgreichen Verlauf ihres *Service*-Angebots bescheinigten.¹¹²

Abb. 18: Die Einsatzorte des Projektes

¹¹² Die Ausführungen basieren auf der Dokumentation der Berufsbildenden Schulen V. Die Autoren danken den projektverantwortlichen Lehrkräften für die Bereitstellung ihres Materials.

5 Wege zur Institutionalisierung von *Service-Learning* an Schulen

Service-Learning hat in Deutschland seit einigen Jahren Einzug in den projektbezogenen Unterricht von Schulen gehalten. Die Methode trage laut BBE (Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement) zur Öffnung der Schulen gegenüber dem Gemeinwesen bei.¹¹³ Während der drei vom BBE organisierten Kongresse zur Entwicklung einer nationalen Engagementstrategie beteiligten sich auch die Geschäftsstelle des Bundesnetzwerks *Lernen durch Engagement* und Netzwerkmitwirkende aus Köln, Halle und Cottbus aktiv an dem zugehörigen Dialogforum „Engagement und Bildung“ und brachten *Service-Learning* als förderungswürdige Methode ein. In der Publikation „Engagement ermöglichen – Strukturen gestalten (Handlungsempfehlungen für eine nationale Engagementstrategie)“ wird vom BBE *Service-Learning* mehrfach als Methode zur Engagementförderung empfohlen.¹¹⁴ „So könnten etwa durch ein Bund-Länder-Programm neue Formen der Zusammenarbeit von Schulen und zivilgesellschaftlichen Einrichtungen, neue Formen des Lernens und Unterrichtens, in denen Verantwortungsübernahme und Engagement integriert sind (wie z. B. beim *Service-Learning*), sowie die Entwicklung einer neuen Lernkultur initiiert und vorangetrieben werden.“¹¹⁵ Es gebe im Bereich der *Öffnung von Schulen* bereits vielfältige Ansätze und Erfahrungen bezüglich der Kooperation mit außerschulischen Partnern. Sozialpraktika und Sichtwechsel seien mittlerweile an vielen Schulen fester Bestandteil der Ausbildung. Allerdings seien solche Projekte, die schulische und außerschulische Lernprozesse miteinander verknüpfen – wie zum Beispiel *Service-Learning*-Projekte – noch immer die Ausnahme.¹¹⁶ Zwar ist die „(...) Öffnung der Schulen für Kooperationen mit öffentlichen Einrichtungen und gesellschaftlichen Organisationen im schulischen Umfeld (...) inzwischen in den Schulgesetzen aller Länder verankert“,¹¹⁷ *Service-Learning*, als spezifische Methode, die gleichzeitig zu benannter Öffnung von Schulen beiträgt, ist allerdings derzeit lediglich in Baden-Württemberg curricular in den Rahmenrichtlinien der Realschulen vorgeschrieben.¹¹⁸ Daher ist eine curriculare Verankerung von *Service-Learning* an Schulen in Sachsen-Anhalt momentan noch eng mit dem jeweiligen Schulprogramm, beziehungsweise mit der Schulprogrammarbeit, einer Schule verbunden.

¹¹³ Vgl. Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) 2010: 67

¹¹⁴ Vgl. *Lernen durch Engagement* - Newsletter September 2010

¹¹⁵ Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) 2010: 68

¹¹⁶ Vgl. Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) 2010: 67

¹¹⁷ Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) 2010: 66

¹¹⁸ Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement (BBE) 2010: 67 f

5.1 *Service-Learning* als Element der Schulprogrammarbeit

Das elfte Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt vom 18.02.2009 schreibt im § 24 (Abs.4) „Selbständigkeit und Eigenverantwortung der Schule“ vor, dass jede Schule ein Schulprogramm erarbeitet, in dem festgelegt wird, wie die Erziehungs- und Bildungsaufträge realisiert werden. Ein Schulprogramm dient dabei dem Qualitätsmanagement einer Schule. Bereits erreichte Ziele werden dokumentiert und neue Ziele formuliert. Des Weiteren gibt das Schulprogramm an, wann und wie eine Schule prüft, ob die verfolgten Ziele erreicht wurden. Colditz benennt Kriterien, die eine gute Schulprogrammarbeit erfüllen soll.

Kriterien der Schulprogrammarbeit

- Einbeziehung des gesamten Kollegiums
- Beteiligen von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern
- fördernde und fordernde Schulleitung
- Entwickeln von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen
- Arbeit einer Steuergruppe
- Beschluss der Gesamtkonferenz
- interne und externe Evaluation

Das Programm der „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung“ (BLK) „Demokratie lernen und leben“, war ein wichtiger Bestandteil der vielfältigen Aktivitäten von Schulen in der Schulprogrammarbeit, so Colditz.¹¹⁹ In der Programmlaufzeit von 2002-2007 beteiligten sich in 13 Bundesländern rund 200 allgemein bildende und berufliche Schulen. Die Demokratisierung des Unterrichts und die Förderung des zivilgesellschaftlichen Engagements von Jugendlichen standen dabei im Fokus der Zielsetzungen.

Mit dem Modellprogramm verfolgte die „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung“ außerdem das Ziel, einen nachhaltigen Qualitätsentwicklungsprozess – bzw. eine fortwährende Weiterentwicklung der Schulprogramme – an den Schulen anzustoßen.¹²⁰ Mit dem Ende der Programmlaufzeit entstand das bundesweite *Service-Learning*-Netzwerk „Lernen durch Engagement“. Das Netzwerk hat es sich zur Aufgabe gemacht, *Service-Learning* an Schulen zu verbreiten und damit zur Qualitätsentwicklung beizutragen. Auf diese Weise wird ein wichtiger Beitrag in der Schulentwicklung und in der Bildungsreform geleistet. Im Mittelpunkt der Zielsetzungen stehen zudem die Stärkung von zivilgesellschaftlichem Engagement und die demokratische Verantwortungsübernahme von Heranwachsenden.

¹¹⁹ Vgl. Colditz 2010

¹²⁰ Vgl. <http://blk-demokratie.de>

Derzeit beteiligen sich mehr als 100 Schulen aus 11 Bundesländern an dem Netzwerk. Die von der Freudenberg Stiftung finanzierte Geschäftsstelle berät einige dieser Schulen selbst bei der Entwicklung und Durchführung ihrer *LdE-Projekte*. Sie fördert aber auch den Aufbau von regionalen und landesweiten Kompetenzzentren (z. B. Freiwilligen-Agenturen, Bürgerstiftungen, RAA), die die Netzwerk-Schulen beraten und begleiten.¹²¹ Das Netzwerk „Lernen durch Engagement“ leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Implementierung von *Service-Learning*-Projekten in die Schulprogramme der Netzwerk-Schulen.

Colditz erachtet *Service-Learning* in diesem Zusammenhang als eine „(...) sinnvolle Ergänzung (oder Grundlage) für das Schulprogramm (...).“ Es biete allen an der Qualitätssicherung der Einzelschule Beteiligten:

- ein vielfältig einsetzbares, flexibles Modell für die Organisation und Förderung des Schullebens,
- ein pädagogisches Konzept für das Entstehen sozialer Handlungskompetenzen, das Eigenaktivität und Kompetenzen fördert,
- Öffnung der Schule,
- Kooperation mit außerschulischen Partnern,
- Raum für die Vermittlung von Basisqualitäten (Lernen lernen) und Fachwissen sowie
- gute Voraussetzungen zur Schaffung eines positiven Images der Schule in der Öffentlichkeit.“¹²²

Die Implementierung von *Service-Learning* in ein Schulprogramm ist jedoch an einige Grundsatzentscheidungen gebunden. Ein Schulprogramm zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass eine klare, gemeinsame Zielstellung sowie wirksame Maßnahmen und Methoden zur Umsetzung erarbeitet werden, Transparenz nach innen und außen gewährleistet ist und Ressourcen verfügbar gemacht und sinnvoll eingebunden werden. *Service-Learning*, als Ergänzung oder Grundlage, empfiehlt sich im Schulprogramm deshalb, weil es alle genannten Bereiche umfasst (siehe auch AB 11, Anhang).

Wie bereits erwähnt, trägt *Service-Learning* zur Öffnung der Schulen bei. Das Konzept zieht dabei eine positive Änderung der Planung und Organisation einer Schule nach sich, weil viele Akteure gemeinsam in ein Projekt involviert werden können. Dazu zählen unter anderem Lehrkräfte, Schulleitung, Schülerinnen und Schüler, Eltern und Großeltern sowie das pädagogische und technische Personal einer Schule, die mit Vereinen und Initiativen im Gemeinwesen zusammenarbeiten. In die Aktivitäten einer Schule können außerdem Expertinnen und Experten eingebunden werden. Durch diese Maßnahmen zur Öffnung erweitert eine Schule ihren Handlungsspielraum gegenüber dem Gemeinwesen und belebt den kulturellen Austausch eines Stadtteils oder einer ländlichen Region.

¹²¹ Vgl. <http://www.lernen-durch-engagement.de>

¹²² Colditz 2010

5.2 Idealtypischer Phasenverlauf bei der Institutionalisierung von *Service-Learning*-Projekten an Schulen

Anne Sliwka identifiziert drei Phasen der Institutionalisierung von *Service-Learning* an Schulen. Da die Verankerung von *Service-Learning* in erster Linie mit dem Engagement der Einzelschulen zusammenhängt,¹²³ verweist Sliwka¹²⁴ zuvor auf konkrete Herausforderungen, mit denen Schulleitung und Lehrkräfte konfrontiert sein können.

1. Herausforderung: Viele kleine Projekte – wenig Systematik und Nachhaltigkeit

Lehrer und Lehrerinnen können häufig mit der Erwartung an die Umsetzung vieler kleiner Projekte konfrontiert sein. Diese in einen systematischen Zusammenhang zu bringen, funktioniert oftmals nicht. Durch diese Erfahrungswerte kann der Wunsch nach weniger Projekten, auf die sich dann voll und ganz konzentriert werden kann, entstehen. Es entstünde so die Möglichkeit, wenige Projekte, die miteinander zusammenhängen und aufeinander aufbauen, über einen langen Zeitraum durchzuführen und in ein Schulprogramm zu integrieren.

2. Herausforderung: Unterschiedliche Motivationslage – Nivellierungskultur

Eine unterschiedliche Motivationslage des Kollegiums kann die Einbindung von *Service-Learning*-Projekten im Schulprogramm erschweren. Ein kleiner Kreis der Lehrkräfte, der projektbezogenen Unterricht als modern und innovativ anerkennt, steht dabei den Kolleginnen und Kollegen gegenüber, die einzelnen Schulprojekten (erfahrungsgemäß) nur eine sehr kurze Lebensdauer zuschreiben.

3. Herausforderung: Schulleiterinnen und Schulleiter als „gatekeeper of change“ (M. Fullan)

Die dritte von Sliwka benannte Herausforderung bezieht sich auf Michael Fullans Ausführungen zum Schulleiter als „gatekeeper of change“. Die Schulleitung hat neben ihren eigentlichen Aufgaben zusätzlich die Pflicht, Veränderungs- und Innovationsprozesse zu fördern. Die Rolle als „gatekeeper of change“ einzunehmen wird nach Fullan als äußerst problematisch beschrieben, da zum einen unklar ist, was das eigentlich bedeutet und zum anderen aus den eigentlichen Anforderungen und zusätzlichen „endlosen“ Angeboten an Methoden, Programmen und Vorgehensweisen ein organisatorisches Dilemma entstehe. Daher sei auch verständlich, wenn Schulleitungen mit geringem Enthusiasmus an Veränderungsprozesse herangehen würden. Wichtiger als ein Innovationsprogramm sei der Wandel der Schulleiterrolle. „The role

¹²³ Die Ausnahme sind die Realschulen in Baden-Württemberg, da diese durch den Lehrplan gesetzlich verpflichtet sind, *Service-Learning* zu implementieren.

¹²⁴ Ebd. 2010

change is a far more important innovation to the principal than any specific program innovation.”¹²⁵

Diese drei kritischen Aspekte sollten also im Prozess der Verankerung von *Service-Learning* berücksichtigt werden (siehe auch AB 12, Anhang).

Phase 1: Initiierung

Die erste Phase besteht zunächst aus einem Testlauf, der in einem überschaubaren Rahmen stattfindet. Das kann in einem oder in mehreren kleinen Projekten, in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften oder im Rahmen einer Projektwoche geschehen. In dieser Phase werden erste Erfahrungen mit *Service-Learning*, den spezifischen methodischen Vorgehensweisen und kooperativen Lernsettings gemacht. Die systematische Dokumentation erster Reflexions- und Evaluationsergebnisse wird der Weiterentwicklung der Modellprojekte dienlich sein. Lehrkräfte, die diesen innovativen Lernansatz aufnehmen, durchführen und vertreten, fühlen sich zunächst oft als „Einzelkämpfer“. Daher ist es wichtig, von Anfang an Mitstreiterinnen und Mitstreiter zu gewinnen, die „Überzeugungsarbeit“ im Kollegium und bei der Schulleitung leisten.

Phase 2: Implementierung

Die Phase der Implementierung setzt positive Erfahrungen aus der ersten Phase voraus, damit die Schulleitung und das Schulkollegium in einem nächsten Schritt gemeinsam mit allen anderen Akteuren zielgerichtete Entscheidungen treffen, um *Service-Learning* im Schulprogramm zu verankern. Dies setzt natürlich auch die Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen voraus, die auch den zeitlichen und organisatorischen Aufwand für solche Projekte ermöglichen. Zudem sollten systematische Fortbildungen – Schulinterne Lehrerfortbildungen (SchILf) – und gegebenenfalls eine beratende Netzwerkorganisation (z. B. Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e. V.) diese Phase begleiten. Auch Kontakte zu anderen Unterstützungsnetzwerken, zum Beispiel zu Schulen, die bereits ausgiebige Projekterfahrungen im Bereich *Service-Learning* vorweisen können, wirken sich positiv auf die Implementierung aus. An dieser Stelle soll noch einmal die besondere Aufgabe der Schulleitung hervorgehoben werden, Initiative und Verantwortungsbewusstsein in der Schule zu fördern. Sie ermutigt die an der Schule tätigen Personen zu größerer Freiheit und Verantwortung. Alle Beteiligten repräsentieren und verantworten die Schule gegenüber dem gesellschaftlichen Umfeld. Die Gesamtverantwortung liegt bei der Schulleitung und ihre Unterstützung und Befürwortung ist entscheidend bei der Implementierung von *Service-Learning*.

¹²⁵ Fullan (1991): 152

Phase 3: Institutionalisierung

In der dritten Phase werden die in dem Schulprogramm festgelegten Beschlüsse in die Praxis umgesetzt. Dazu gehört unter anderem die Umorganisation des Stundenplans, damit Zeitfenster für die Projektarbeit geschaffen werden. Das können zum Beispiel Kompaktblöcke von drei bis vier Unterrichtsstunden sein. Im Sinne der Qualitätssicherung ist es empfehlenswert, dass das gesamte Kollegium Bildungsstandards für *Service-Learning*-Aktivitäten erarbeitet, da diese in der Regel fächerübergreifend durchgeführt werden.

Es ist wichtig darauf zu achten, dass die Projekte inhaltlich für die jeweiligen Jahrgangsstufen entwicklungsspezifisch angepasst werden. Die in der Initiierungsphase geknüpften Kontakte zu außerschulischen Partnern werden nun gefestigt, ausgebaut und professionell gemanagt. Es ist sinnvoll in diesem Zuge eine Datenbank anzulegen.

Die klare Kommunikation der *Service-Learning*-Aktivitäten nach innen und außen ist für diese Phase entscheidend, da erst von Institutionalisierung gesprochen werden kann, wenn in der gesamten Schule und dessen Umfeld der Ansatz bekannt ist und legitimiert wird. Die Schule kann das u. a. durch eine offensive Profilierung realisieren – d. h. sie informiert die Eltern und die Öffentlichkeit über ihre Vorhaben und die Lehr- und Lernmethode selbst. In diesem Prozess muss stets das Ziel verfolgt werden, *Service-Learning* als festen Bestandteil der Schulkultur zu etablieren. Das geht einher mit einer Anerkennungskultur, in deren Kontext die Teilnehmenden und engagierten Beteiligten gewürdigt werden und dient letztendlich auch der Leitidee des Empowerments (d. h. selbstbestimmte Bewältigung und Gestaltung des eigenen Lebens) und der Selbstverwirklichung (d. h. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten).¹²⁶

5.3 Institutionalisierung von *Service-Learning* – Ein Beispiel

Die BbS V in Halle orientierte sich an dem idealtypischen Phasenverlauf bei der Institutionalisierung ihrer *Service-Learning*-Aktivitäten. Der Weg zur Institutionalisierung von *Service-Learning* an der BbS V soll im Folgenden vorgestellt werden. An dieser Stelle soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass sich die Entwicklung eines Schulprogramms sowie die Institutionalisierung von *Service-Learning* – als Grundlage oder sinnvolle Ergänzung eines Schulprogramms¹²⁷ – nicht exakt von einer Schule auf eine andere übertragen lassen. Vielmehr müssen die individuellen Potenziale an einer Schule erkannt und nutzbar gemacht werden.

¹²⁶ Vgl. Sliwka 2004: 79 f.; Sliwka 2010

¹²⁷ Vgl. Colditz 2010

Auch die *Service*-Aktivitäten müssen sich stets am Bedarf im Gemeinwesen orientieren. Nur die Berücksichtigung dieser zwei höchst individuellen Komponenten ermöglicht die Entwicklung eines sinnstiftenden Schulprogramms und die erfolgreiche Institutionalisierung von *Service-Learning*.

Zur Erinnerung: **Phase der Initiierung**

Sliwka hebt in dieser Phase vier wesentliche Punkte hervor:

- Testlauf im überschaubaren Rahmen
- einzelne Akteure – Transparenz für Außenstehende
- Evaluation und Datentransparenz
- Verbesserungen¹²⁸

Die BbS V Halle versteht den ersten Durchlauf ihres Projektes „Zukunfts(augen)blicke“ (siehe Kap. 4.7), das von 2006 – 2008 im Rahmen des Modellprogramms „Demokratietransfer“ durchgeführt wurde, als *Testlauf im überschaubaren Rahmen*. Mit der Ausstellung der in der Reflexionsphase gestalteten Wandzeitungen im Schulgebäude wurde die interne Öffentlichkeitsarbeit realisiert. Artikel in Zeitungen (z. B. Mitteldeutsche Zeitung) informierten auch die breite Öffentlichkeit über die Aktivitäten der Schule (Transparenz für Außenstehende). Zur Evaluation und Datentransparenz wurden in 2007 und 2008 die Lehrkräfte zum Verlauf des Projektes befragt:

1. Nennen Sie maximal fünf positive und fünf negative Erlebnisse/Ereignisse/Erfahrungen, die Sie mit dem diesjährigen *Service-Learning*-Projekt gemacht haben.
2. Stellten diese Projekte eine extreme Mehrarbeit für Sie dar? Wenn ja, warum?
3. Was könnte man in der Zusammenarbeit an diesem Projekt besser gestalten?
4. Tragen Sie bitte in folgender Übersicht fünf bis maximal zehn Lerninhalte Ihres Faches ein und ergänzen Sie gegebenenfalls, wie diese mit dem Projekt bereits verbunden werden konnten/könnten.

Im Anschluss an die Auswertung des Testlaufs *Service-Learning* an der BbS V formulierte das Kollegium fünf Verbesserungsvorschläge für ihre *Service-Learning*-Projekte im kommenden Schuljahr:

1. Intensivere Anknüpfung der Unterrichtsinhalte
2. Erweiterung des zeitlichen Rahmens
3. Intensivere Recherche
4. Durchgängiger Kompetenzabgleich
5. Fotoshooting für Werbeplakate¹²⁹

¹²⁸ Vgl. Sliwka 2010

¹²⁹ Vgl. Müller/Miler-Engels 2010

Zur Erinnerung: **Phase der Implementierung**

Sliwka hebt in dieser Phase fünf wesentliche Punkte hervor:

- breiter Transfer innerhalb der Organisation
- mehr Akteure
- systematische Fortbildung
- Wissensmanagement
- Anreizsteuerung¹³⁰

Von 2008 bis 2009 befand sich die BbS V in der Phase der Implementierung. Die *Service-Learning*-Projekte wurden auf eine weitere Klasse ausgedehnt und weitere Berufsbereiche im Berufsvorbereitenden Jahr angeknüpft (Transfer innerhalb der Schule). Seit 2008 nehmen Lehrerinnen und Lehrer der Schule an den regelmäßigen LdE-Netzwerktreffen, den Jahrestagungen und externen Fortbildungen teil. In themengebundenen und themenoffenen schulinternen Lehrerfortbildungen erweitert das Kollegium ständig sein Wissen über die Durchführung von *Service-Learning*-Projekten (systematische Fortbildung). Sliwka spricht in ihren Schwerpunkten von Wissensmanagement. Die BbS V realisiert diesen Aspekt durch Teambesprechungen zum Verlauf der *Service-Learning*-Projekte zu Beginn und zum Halbjahr eines jeden Schuljahres. Anreize auf eine Fortführung der Aktivitäten dürfte der 2009 gewonnene Deutsche Lehrpreis verschaffen.¹³¹

Zur Erinnerung: **Phase der Institutionalisierung**

Sliwka hebt in dieser Phase drei wesentliche Punkte hervor:

- Schaffung fester Unterstützungs- und Anreizstrukturen
- klare Kommunikation nach innen und außen
- Verankerung im Schulprogramm¹³²

Seit 2010 befindet sich die Berufsschule in der Phase der Institutionalisierung. Die Schaffung von festen Unterstützungs- und Anreizstrukturen bedeutet, dass eine solide Anerkennungskultur in der Schule gepflegt wird. Wie die zwei Projektbeispiele der BbS V im Kapitel 4 zeigen, legt die Schule sehr viel Wert auf einen gelungenen Projektabschluss, bei dem die Schülerinnen und Schüler für ihr Engagement gewürdigt und ausgezeichnet werden. Das geht auch einher mit einer *klaren Kommunikation nach innen*. Für die *klare Kommunikation nach außen* steht der Fernsehbericht des Mitteldeutschen Rundfunks über das Projekt „Zukunfts(augen)blicke“ sowie diverse Zeitungsartikel und Pressemitteilungen.

¹³⁰ Vgl. Sliwka 2010

¹³¹ Vgl. Müller/Miler-Engels 2010

¹³² Vgl. Sliwka 2010

Wie bereits ausgeführt wurde, hat die Schulleitung in dem Prozess der Institutionalisierung von *Service-Learning* eine zentrale Position. Sie trifft die Entscheidung, ob die Schule diesen Weg geht. Damit ist die Schulleitung Kernstück der Unterstützungsstruktur. Des Weiteren zählen zu den Förderern und Unterstützern der *Service-Learning*-Projekte der BbS V:

- Freudenberg Stiftung
- Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA)
- Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e. V.
- außerschulische Kooperationspartner

Das dritte Erkennungsmerkmal für die Institutionalisierung von *Service-Learning* an Schulen ist die Verankerung im Schulprogramm. Mit dem Beschluss der Gesamtkonferenz der BbS V vom 10.05.2010 gilt *Service-Learning* als profilbestimmendes Element des Leitbildes der Schule.¹³³

5.4 Fazit: Chancen und Herausforderungen von *Service-Learning* an Schulen

Der Prozess der Institutionalisierung von *Service-Learning* an Schulen erfordert, wie der idealtypische Phasenverlauf und das Beispiel der Berufsbildenden Schulen V Halle gezeigt haben, einen langen Atem und ist mit bestimmten Herausforderungen verbunden, die diesen Prozess erschweren können. Es wurde in diesem Zusammenhang die besondere Rolle der Lehrerinnen und Lehrer, die Innovationsprozesse in Schulen durch Einzelprojekte anstoßen, betont. Die Schulleitung, als „gatekeeper of change“ ermöglicht schlussendlich den Innovationsprozess, wenn *Service-Learning* als Bestandteil im Schulprogramm verankert wird. Entschieden sich eine Schule dafür, so ist sie nicht auf sich allein gestellt. Netzwerke, wie das bundesweite „Lernen durch Engagement“ und das landesweite Kompetenzzentrum unter dem Dach der Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e. V. beraten und begleiten Schulen auf diesem Weg.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass *Service-Learning*-Projekte zur Öffnung der Schule gegenüber dem Gemeinwesen und zur Entwicklung einer zeitgemäßen Schulkultur beitragen. Die umfangreichen positiven Aspekte des Konzepts haben auch das Bundesnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement überzeugt, wenn vor Augen geführt wird, dass *Service-Learning* explizit in den Handlungsempfehlungen berücksichtigt wird.

¹³³ Vgl. Müller/Miller-Engels 2010

6 Das landesweite Netzwerk „Lernen durch Engagement – Engagement macht Schule“ Sachsen-Anhalt

Service-Learning auf Bundesebene¹³⁴ – ein Rückblick

In Deutschland wurde *Service-Learning* an Schulen erstmals 2001 durch ein Pilotprojekt der Freudenberg Stiftung initiiert und an zehn bundesweit verteilten Einrichtungen aus unterschiedlichen Schulformen erprobt. Die Stiftung setzte sich dann für eine Integration in den von ihr mitgestalteten BLK-Modellversuch „Demokratie lernen und leben“ (2002-2007; vgl. www.blk-demokratie.de) ein - so fand *Service-Learning* Einzug in weitere Schulen. Die Freudenberg Stiftung war im Beirat des Modellversuchs vertreten, übernahm die Rolle der Projektleitung für das BLK-Programm in Baden-Württemberg und hielt zudem bundesweit Kontakt zu den Schulen, die *Service-Learning* erprobten. Einmal jährlich wurden diese Schulen von der Stiftung zu einer Konferenz eingeladen, auf der sie ihre Projekte vorstellen konnten, ihre Projekterfahrungen austauschten und die Gelegenheit erhielten, sich in Workshops zu verschiedenen Themen rund um *Service-Learning* weiterzubilden.

Gründung, Ziele und Akteure des Netzwerks „Lernen durch Engagement“

Nach Ende des BLK-Programms entschied sich die Freudenberg Stiftung, *Service-Learning* auch weiterhin aktiv zu fördern – und zwar in Form eines Netzwerks, das allen beteiligten Schulen einen regelmäßigen Austausch ermöglichen und durch die Vereinigung der *Service-Learning*-Akteure in Deutschland auch der Idee mehr Gewicht verleihen sollte. Die Stiftung finanziert die Koordination und „Infrastruktur“ des Netzwerks „Lernen durch Engagement“ (die Internetplattform www.servicelearning.de zum gegenseitigen Informations- und Materialaustausch, regelmäßige Jahreskonferenzen, E-Mail-Newsletter etc.) und fungiert damit als bundesweite Geschäftsstelle des Netzwerks. Neben Austausch und Verbreitung der Idee kommt dem Netzwerk eine weitere wichtige Funktion zu: die Weiterentwicklung der Qualität der *Lernen durch Engagement*-Ansätze an den Schulen. Dazu wurden die bereits in den USA seit einiger Zeit erforschten „Qualitätsstandards für *Service-Learning*“ auf den deutschsprachigen Raum übertragen und angepasst (vgl. Kap. 3.3 sowie Seifert/Zentner 2010).

Das bundesweite Netzwerk *Lernen durch Engagement* besteht aus Schulen und außerschulischen Partnern, die sich zum Ziel setzen, im Austausch miteinander an der qualitätsvollen Umsetzung von *Lernen durch Engagement* zu arbeiten und durch ein gemeinsames Auftreten die Verbreitung von *Service-Learning* zu fördern – als einen innovativen Ansatz zur Schulprogrammentwicklung, als einen wichtigen Beitrag zur Methoden- und Lehrplangent-

¹³⁴ Mehr Infos finden Sie unter URL: www.service-learning.de

wicklung und als einen Weg zur Stärkung des zivilgesellschaftlichen Engagements und der demokratischen Verantwortungsübernahme von Jugendlichen. Dabei legen die Netzwerkmitglieder zur gemeinsamen inhaltlichen Zielsetzung ihrer Arbeit die weiter oben genannten Qualitätsstandards fest (vgl. Kap. 3.3). Akteure im Bundesnetzwerk sind also zum einen Schulen, die *Lernen durch Engagement* erproben und umsetzen. Die langjährige Erfahrung hat gezeigt, dass die meisten Schulen sehr von einer externen Unterstützung und Begleitung profitieren, wenn sie *Lernen durch Engagement* qualitativ und dauerhaft umsetzen möchten. Die Geschäftsstelle des Netzwerks fördert daher zum anderen den Aufbau von landesweiten oder regionalen Kompetenzzentren im Netzwerk (z. B. Freiwilligen-Agenturen, Bürgerstiftungen, Regionale Arbeitsstellen [RAA]). Diese Kompetenzzentren wiederum können Schulen bei der Umsetzung von *Lernen durch Engagement* vor Ort beraten und begleiten sowie Lehrkräfte zum Thema *Service-Learning* fortbilden. Sie koordinieren außerdem den Austausch dieser Schulen in regionalen oder landesweiten Schulnetzwerken.

Mitwirkende Kompetenzzentren im Bundesnetzwerk (Stand Januar 2011):

- LdE-Kompetenzzentrum für Sachsen-Anhalt: Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e. V. (in Partnerschaft mit dem Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) und dem Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt)
- LdE-Kompetenzzentrum für Brandenburg: RAA Brandenburg
- LdE-Kompetenzzentrum für Cottbus: Freiwilligen-Agentur Cottbus
- LdE-Kompetenzzentrum für Hamburg: BürgerStiftung Hamburg, Projekt [‘You:sful] (in Partnerschaft mit dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg)
- LdE-Kompetenzzentrum Köln: In Via Köln e. V. (in Partnerschaft mit dem Diözesan-Caritasverband für das Erzbistum Köln e. V.)
- LdE-Kompetenzzentrum für die Pfalz: Bürgerstiftung Pfalz
- LdE-Kompetenzzentrum für Baden-Württemberg: Freudenberg Stiftung (in Partnerschaft mit dem Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg)
- LdE-Geschäftsstelle und bundesweites Kompetenzzentrum: Freudenberg Stiftung, Weinheim

Fünf weitere Kompetenzzentren sind zurzeit in der Planungs- und/oder Gründungsphase: Berlin, Thüringen, Rotenburg (Wümme), Augsburg und Mecklenburg-Vorpommern.

LdE-Schulen des Bundesnetzwerks (Stand Januar 2011):

1. Albrecht-Dürer-Grundschule, Halle	34. Johann Heinrich Pestalozzi Schule, Cottbus
2. Albrecht-Thaer-Gymnasium, Hamburg	35. Kaiser-Heinrich-Gymnasium, Bamberg
3. Berufsbildende Schule, Aschersleben-Staßfurt	36. Kath. Grundschule Longericher Hauptstraße, Köln
4. Berufsbildende Schule II, Merseburg	37. Kath. Hauptschule Overbeckstraße, Köln
5. Berufsbildende Schulen V, Halle	38. Maria-Ward-Gymnasium, Augsburg
6. Christian-Wolff-Gymnasium, Halle	39. Neckarschule, Mannheim
7. Corvey Gymnasium, Hamburg	40. Oberschule am Brunnenplatz, Berlin
8. Eduard-Spranger-Schule, Reutlingen	41. Ökowegschule Kugelberg, Weißenfels
9. Ernst-Reuter-Schule II, Frankfurt	42. PAMINA-Schulzentrum, Herxheim
10. Evangelische Schule, Berlin Zentrum	43. Realschule, Osterburken
11. Förderschule LB, Gräfenhainichen	44. Realschule Plus, Maikammer-Hambach
12. Fontane Gymnasium Rangsdorf, Landkreis Teltow Fläming	45. Riesengebirgs-Oberschule, Berlin
13. Franz-Ludwig-Gymnasium, Bamberg	46. Schillerschule, Münsingen
14. Ganztagschule St. Pauli (Stadtteilschule am Hafen), Hamburg	47. Schule Arnkielstraße, Hamburg
15. Gemeinschaftshauptschule Paul-Humburg-Straße, Köln	48. Schule am Thorsberger Moor - Gemeinschaftsschule, Süderbrarup
16. Gesamtschule Bergedorf - Stadtteilschule, Hamburg	49. Stadtteilschule Stübenhofer Weg, Hamburg
17. Gesamtschule Blankenese - Stadtteilschule, Hamburg	50. Sekundarschule „An der Rüsternbreite“, Köthen
18. Gesamtschule, Essen-Holsterhausen	51. Sekundarschule am Burgtor, Aken (Elbe)
19. Gesamtschule Winterhude - (Stadtteil- und Reformschule), Hamburg	52. Sekundarschule, Jessen-Nord
20. Geschwister-Scholl-Realschule, Köln	53. Sekundarschule 2, Querfurt
21. Grundschule „Hans Christian Andersen“, Halle	54. Sekundarschule „August Bebel“, Leuna
22. Grundschule „W. Borchert“, Halle	55. Staatliches Gymnasium, Neuhaus am Rennweg
23. Grundschule Schmon, Querfurt	56. Städtische Förderschule Geistige Entwicklung Auf dem Sandberg, Köln
24. Gymnasium Allee, Hamburg	57. Städtische Hauptschule Meierfeld, Herford
25. Hans-Freudenberg-Schule, Weinheim	58. Struensee-Gemeinschaftsschule, Satrup
26. Hauptschule Staufer-Schulzentrum, Annweiler	59. Technische Oberschule, Stuttgart
27. Hauptschule Borsigstraße, Köln	60. Ursula-Kuhr-Schule, Köln
28. Heinrich-Heine-Oberschule, Berlin	61. Wentzinger-Gymnasium, Freiburg
29. Heinz-Brandt-Oberschule, Berlin	62. Werner-Heisenberg-Gymnasium, Weinheim
30. Helen-Keller-Schule, Berlin	63. Wichern-Schule, Hamburg
31. Ida-Ehre-Stadtteilschule, Hamburg	64. Willy-Brandt-Schule, Berlin
32. Nikolaus-von-Weis-Hauptschule, Speyer	65. Goethe-Oberschule, Kremen
33. BSZ „August von Parseval“	66. Schulzentrum Könnern

Das landesweite Netzwerk Sachsen-Anhalt

Das landesweite Netzwerk „Lernen durch Engagement – Engagement macht Schule“ Sachsen-Anhalt ist Teil des bundesweiten Netzwerks *Lernen durch Engagement*. Die Mitgliedsschulen aus Sachsen-Anhalt sind gleichzeitig auch Mitwirkende des Bundesnetzwerkes. Die Netzwerkstelle Sachsen-Anhalt ist eines von zurzeit sieben bundesdeutschen Kompetenzzentren, welche Landes- oder Regionalnetzwerke betreuen.

Vertreter der Netzwerkstelle und der Schulen treffen sich regelmäßig mit den vernetzten Schulen und dem LdE-Team der Freudenberg Stiftung auf bundesweiten Tagungen, um Praxisbeispiele und Erfahrungen auszutauschen, Theorie-Inputs (z. B. aktuelle Forschungsergebnisse zu *Service-Learning*) aufzunehmen und sich somit zu qualifizieren. Auch tragen diese persönlichen Treffen dazu bei, die Maschen des Bundesnetzwerkes *Lernen durch Engagement* enger zu knüpfen und so die Kooperationsbeziehungen der Schulen und Kompetenzzentren untereinander zu intensivieren.

Mitgliedsschulen

	Straße	PLZ Ort
Grundschulen		
Grundschule „Wolfgang Borchert“	Wolfgang-Borchert-Str. 42	06126 Halle
Grundschule „Hans Christian Andersen“	Seebener Str. 79	06118 Halle
Grundschule „Albrecht Dürer“	A.-Dürer-Str. 8	06114 Halle
Grundschule Schmon	Schulstraße 17	06268 Schmon
Sekundarschulen		
Sekundarschule „Am Burgtor“	Burgstraße 16	06385 Aken
Sekundarschule „Jessen-Nord“	Straße der Jugend 9	06917 Jessen
Sekundarschule „An der Rüsternbreite“	Geschwister-Scholl-Str. 1	06366 Köthen
Sekundarschule „Völkerfreundschaft“	Am Wasserturm 36	06366 Köthen
Sekundarschule „August Bebel“	Albert-Einstein-Str. 1	06237 Leuna
Schulzentrum Könnern	R.-Breitscheid-Str. 16	06420 Könnern
Ökowschule Kugelberg	Kugelbergring 32	06667 Weißenfels
Sekundarschule 2	Pappelstraße 2	06268 Querfurt
Förderschulen		
FÖS (LB) „An der Lindenallee“	Lindenallee 1	06773 Gräfenhainichen
Gesamtschulen		
Kooperative Gesamtschule Benndorf	A.-Diesterweg-Str. 2	06308 Benndorf

Gymnasien		
Christian-Wolff-Gymnasium	Kastanienallee 1	06124 Halle
Berufsbildende Schulen		
BbS Aschersleben-Staßfurt	Magdeburger Str. 22	06449 Aschersleben
BbS II des Landkreises Saalekreis	Lessingstr. 5	06217 Merseburg
BSZ „August von Parseval“	Parsevalstr. 2	06749 Bitterfeld
BbS V Halle	Universitätsring 21	06108 Halle
BbS des Landkreises Börde	Burgbreite 2-3	39387 Oschersleben

Fortbildungen zu Theorie und Praxis

Um qualitativ hochwertige *Service-Learning*-Projekte zu konzipieren, bietet das Netzwerk seinen Mitwirkenden Qualifizierung, Beratung und Vernetzung. Bei den regelmäßig stattfindenden Netzwerktreffen haben alle am Netzwerk beteiligten Schulen und außerschulischen Partner die Möglichkeit, sich fachlich auszutauschen und zu vernetzen, neue Informationen und Anregungen, sowie Materialien zur fachlichen Umsetzung ihrer *Service-Learning*-Projekte zu erhalten.

Es finden mehrmals jährlich Fortbildungsveranstaltungen speziell für Mitgliedsschulen des Netzwerkes statt. Themen sind konkrete Teilaspekte von *Service-Learning*, z. B. „*Service-Learning* und Schulprogrammarbeit“. Die Lehrerfortbildungen werden durch die Netzwerkstelle Sachsen-Anhalt durchgeführt und in Kooperation mit dem Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) organisiert.

Die Netzwerkschulen erhalten regelmäßig einen Newsletter zu aktuellen Entwicklungen im *Service-Learning*, zu Schulwettbewerben, zum Bundesnetzwerk *Lernen durch Engagement*, zu stattgefundenen bzw. geplanten Fortbildungen und sonstigen relevanten Themen. Zudem ist ein interner Nutzungsbereich auf der Website in Planung, wo angemeldete Netzwerkschulen individuelle Materialien downloaden können (z. B. zu schulinternen Wahlpflichtkursen zum Thema *Service-Learning*).

Seit der Gründung des Landesnetzwerks am 1. Oktober 2008 hat die Netzwerkstelle in zahlreichen Fortbildungen den Gedanken des *Service-Learnings* an die Schulen im Land weitergeleitet. Die folgende Übersicht vergegenwärtigt den Stand der Implementierung vom Januar 2011.

7 Literaturverzeichnis

Baltes, Anna Maria/Hofer, Manfred/Sliwka, Anne (Hrsg.) (2007): Studierende übernehmen Verantwortung – Service-Learning an deutschen Universitäten. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Bartsch, Gabriele/Reiß, Kristin (2009): Do it! Learn it! Spread it! – Service-Learning für Studierende. Praxisleitfaden. Stuttgart: mehrwert – Agentur für soziales Lernen (Hrsg.).

Billig, S. H. (2007): Unpacking what works in service-learning: Promising research-based practices to improve student outcomes. In J. C. Kielsmeier, M. Neal & N. Schultz (Hrsg.): Growing to greatness 2007: The state of service-learning (S. 18-28). Saint Paul, MN: National Youth Leadership Council (NYLC).

Billig, S. H. (2009): Does quality really matter: Testing the new K-12 service-learning standards for quality practice. In: B. E. Moely, S. H. Billig & B. A. Holland (Hrsg.): Creating our identities in service-learning and community engagement (S. 131-157). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Behrmann, G. C./Grammes, T./Reinhardt, S./Hampe, P. (2004): Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, H.-E. (2004): Kerncurriculum Oberstufe. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen – im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 322-406.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK, vorgelegt von Prof. Dr. Wolfgang Edelstein und Prof. Dr. Peter Fauser. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 96. Bonn.

Correll, W. (Hrsg.) (1974): John Dewey. Psychologische Grundlagen der Erziehung. München und Basel: UTB.

Czerwanski, A./Solzbacher, C./Vollstädt, W. (Hrsg.) (2002): Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Bd. 1. Gütersloh.

Dewey, J. (1974): Erfahrung und Erziehung. In: Correll, W. (Hrsg.): John Dewey. Psychologische Grundfragen der Erziehung. München und Basel. S. 247-295.

Düx, Wiebken/Prein, Gerald/Sass, Erich/Tully, Claus J. (2009): Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement – Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage.

Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hrsg.) (2009): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für Unterrichtsgestaltung und Schulalltag. Weinheim: Beltz Verlag.

Fullan, Michael G. (1991): The new meaning of educational change. London: Cassell Educational Limited.

Furco, Andrew (2004): Zufriedener, sozialer, sensibler und motivierter: Hoffnungsvolle Ergebnisse in den USA. In: Sliwka, Anne/Petry, Christian/Kalb, Peter E. (Hrsg.) (2004): Durch Verantwortung lernen: Etwas für andere tun. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Gardner, Howard (1983): Frames of Mind, New York.

Gensicke T./Picot S./Geiss S. (2006): Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999-2004. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und bürgerschaftlichem Engagement, Wiesbaden.

Huber, Wolfgang (2004): Zur Einführung: Ist Schule überhaupt der Ort ...? In: Sliwka, A./Petry, Ch./Kalb, P. E. (Hrsg.) (2004): Durch Verantwortung lernen: Etwas für andere tun. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

JUGEND für Europa, Deutsche Agentur (2002): special Band 2. Ein Methodenhandbuch für die Projektplanung und Antragstellung im EU-Aktionsprogramm JUGEND, Bonn, URL: <http://www.jugendfuereuropa.de/downloads/4-20-5/machwasdraus.pdf> (Stand vom 26.01.2011)

Klieme, E. et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin.

Kohlberg, L. (1974): Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kolb, D. A. (1984): Experiential learning experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall.

Krüger, Heinz-Hermann/Lersch, R. (1993): Lernen und Erfahrung: Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. Opladen: Leske und Budrich.

Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2010): Rahmenrichtlinien Berufsvorbereitungsjahr. Magdeburg.

Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2009a): Lehrplan Sekundarschule, Grundsatzband (Erprobungsfassung). Magdeburg.

Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2009b): Fachlehrplan Sozialkunde (Erprobungsfassung). Magdeburg.

Kultusministerium Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2007): Lehrplan Grundschule, Grundsatzband. Magdeburg.

Lenzen, D./Emer, W. 2002: Projektunterricht gestalten – Schule verändern. Baltmannsweiler.

Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. (Hrsg.) (2010): Hoorn, A./Rindt, S./Stampfl, T.: Merkblatt: Kompetenzbilanz im Freiwilligendienst – Hinweise für Einsatzstellen für das Bundesprogramm „Freiwilligendienste machen kompetent“, Frankfurt am Main.

Meyer, H. (2009): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen-Scriptor Verlag.

Meyer, H. (2003): Unterrichtsmethoden, Teil 1: Theorieband, Darmstadt: Wiss. Buchges.

Reinders, H. (2006): Freiwilligenarbeit und politische Engagementbereitschaft in der Adoleszenz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrg., Heft 4/2006, S. 599-616.

Reinhardt, S. (1999): Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen. Opladen: Leske und Budrich.

Reinmuth, Sandra Iris/Saß, Christina/Lauble, Silvia (2007): Die Idee des Service-Learning. In: Baltés, Anna Maria/Hofer, Manfred/Sliwka, Anne (Hrsg.) (2007): Studierende übernehmen Verantwortung – Service-Learning an deutschen Universitäten. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 13-28.

Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hrsg.) (2003): Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen: Hogrefe und Huber.

Seifert, A./Zentner, S. (2010): Service-Learning – Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte. Eine Publikation des Netzwerks Lernen durch Engagement. Weinheim: Freudenberg Stiftung.

Sliwka, Anne/Petry, Christian/Kalb, Peter E. (Hrsg.) (2004): Durch Verantwortung lernen: Etwas für andere tun. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Sliwka, Anne/Frank, Susanne (2004): Verantwortung lernen durch Engagement. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Sliwka, Anne (2004): Freiwillig hätte ich das nie gemacht, jetzt würde ich das sofort wieder tun: Erfahrungen mit Service-Learning an deutschen Schulen. In: Sliwka, Anne/Petry, Christian/Kalb, Peter E. (Hrsg.) (2004): Durch Verantwortung lernen: Etwas für andere tun. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Tenorth, H.-E. (2004): Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen – im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) (Hrsg.) (2002): Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz durch kooperatives Lernen. Bad Berka.

Weidner, Margit (2006): Kooperatives Lernen im Unterricht – Das Arbeitsbuch. Kallmeyer in Verbindung mit Klett. Erhard Friedrich Verlag GmbH: Seelze, 3. Auflage.

Winter, F. (2008): Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

7.1 Internetquellen

Grunder, H.-U./Bohl, T./Broszat, K.: Neue Formen der Leistungsbeurteilung an Sekundarstufen I und II, Materialien innere Schulentwicklung ISE 109, Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart Juli 2001, URL: <http://www.ls-bw.de/Archiv%20Tasci/publikationen/online/sonst/ise109.pdf> (Stand: 01.11.2010).

Lernen durch Engagement – Newsletter September 2010
URL: <http://www.servicelearning.de/index.php?id=93> (Stand: 26.01.2011)

Nonnenmacher, Frank (2010): Demokratie lernen und Politische Bildung: Partizipationsillusionen. URL: [http://www.gew-hessen.de/index.php?id=296&tx_ttnews\[tt_news\]=4507&cHash=f498a9d176b5d09b6986a8a47ec6ebc3&type=98](http://www.gew-hessen.de/index.php?id=296&tx_ttnews[tt_news]=4507&cHash=f498a9d176b5d09b6986a8a47ec6ebc3&type=98) (Stand: 26.01.2011)

Sliwka, A. et al (2003): Methodenmanual – Lernen in Projekten. In: Stiftung Brandenburger Tor Berlin (Hrsg.), Erfurter Projektwerkstatt (empower): Universität Erfurt, URL: <http://www.brandenburgertor.de/downloads/Manual-Lehrer.pdf>, (Stand: 31.10.2010)

URL: <http://www.lernen-durch-engagement.de> (Stand: 26.01.2011)

URL: <http://blk-demokratie.de> (Stand: 26.01.2011)

7.2 Präsentationen

Colditz, M. (2010): Schulprogrammarbeit als Mittel zur Qualitätssteigerung an Schulen – Fortbildung am 15. April 2010, LISA Halle.

Sliwka, A. (2010): Probleme sind unsere Freunde: Lernen durch Engagement als Innovation – Vortrag: Fachtagung „Lernen durch Engagement“ am 6.10.2010, LISA Halle.

Müller, W./Miler-Engels, H. (2010): *Service-Learning* im Schulprogramm – Ein Beispiel der Schulprogrammarbeit an den Berufsbildenden Schulen V – Vortrag: Fachtagung „Lernen durch Engagement“ am 6.10.2010, LISA Halle.

7.3 Linkliste zu *Service-Learning*

URL: www.agentur-mehrwert.de

Die mehrwert gGmbH ist eine gemeinnützige Agentur für soziales Lernen. Die Agentur hilft bei der Planung und Durchführung von Projekten mit dem Ziel, soziale und personale Kompetenzen zu fördern.

URL: www.bildung-lsa.de/schule/schul_und_modellversuche/demokratie_transfer.html

Im Rahmen des Modellversuchs „Demokratie-Transfer“ und des Programmelementes von Sachsen-Anhalt im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ sind insgesamt neun Schulentwicklungsbausteine erstellt worden. Dieses Dokumentationsformat wurde von der zentralen Koordinierungsstelle des BLK-Programms (FU Berlin) in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung und in Anlehnung an die „Toolbox“ des Netzwerks innovativer Schulen in Deutschland (NIS) entwickelt. Mit den Schulentwicklungsbausteinen werden die Erfahrungen und Erkenntnisse über ausgewählte schulische Veränderungen mit all ihren Facetten sichtbar und nachvollziehbar gemacht. Interessierte Schulen im und außerhalb des Programms bekommen Anregungen für die eigene Schulentwicklung, können Schritt für Schritt verfolgen, wie Ziele formuliert sowie Strategien geplant und umgesetzt werden, um die Handlungskompetenz von Schülerinnen und Schülern zu fördern und die demokratische Schulkultur zu stärken. Der Versuch ist im März 2010 ausgelaufen.

URL: www.bildung-lsa.de/themen/service_learning.html

Auf dieser Website finden Sie aktuelle Informationen zum Thema in enger Abstimmung mit der Landesweiten Netzwerkstelle „Lernen durch Engagement - Engagement macht Schule“ Sachsen-Anhalt.

URL: www.demokratisch-handeln.de

Die Website des Wettbewerbs vom Förderprogramm „Demokratisch Handeln“ bietet ein Gästebuch, die Vorstellung von Preisträgern mit weiterführenden Links, Berichte über jährlich stattfindende Lernstätten und eine ausführliche Literaturliste.

URL: www.engagiert-in-sachsen-anhalt.de

Seit April 2007 ist die Internetpräsenz auf der Plattform des Landesportals frei geschaltet. Damit verfügt Sachsen-Anhalt über ein umfassendes Internetangebot zum bürgerschaftlichen Engagement, welches im Auftrag der Landesregierung durch die Landesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligen-Agenturen Sachsen-Anhalt (Iagfa) und die Landesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung Sachsen-Anhalt e. V. (LKJ) entwickelt wurde.

URL: www.freiwilligen-agentur.de

Die Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e. V. fördert ehrenamtliches Engagement in der Region Halle durch Information, Beratung und Vermittlung von Freiwilligen und Organisationen, durch Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit sowie durch die Initiierung neuer und innovativer Freiwilligenprojekte.

URL: www.freudenbergstiftung.de

Die Freudenberg Stiftung ist Initiator des Service-Learning-Programms in Deutschland. Die Freudenberg Stiftung versteht sich als operative Stiftung, die eigene Projekte entwirft, umsetzt, weiterentwickelt und verbreitet. Sie ist aber auch offen für extern entwickelte Initiativen. Die Schwerpunktbereiche sind Integration und Migration, Jugendliche zwischen Schule und Beruf, Demokratische Kultur sowie Entwicklung lokaler Modelle.

URL: www.jissa.de

Die Landesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung Sachsen-Anhalt e. V. (LKJ) versteht sich als Dachverband und Interessenzusammenschluss der einzelnen Fachverbände für Musik, Literatur, Theater, Spiel, Medien und anderer jugendgemäßer kreativ-kultureller Bildungs- und Freizeitangebote im Land Sachsen-Anhalt. Die LKJ ist ein landesweit anerkannter Träger der Jugendhilfe in Sachsen-Anhalt.

URL: www.kooperatives-lernen.de

Hier finden Sie grundlegende und aktuelle Informationen zum Konzept des kooperativen Lernens in Unterricht und Schulleben sowie Anregungen und Materialien zur Umsetzung im Schulalltag.

URL: www.cooperative-learning.de

Eine Fundgrube für Hintergründe von, Begründungen für und Ausführungen zu Kooperativem Lernen stellt diese Homepage dar. Der „Verein für kooperatives Lernen e. V.“ bemüht sich um die Vernetzung von Interessierten am Thema Kooperatives Lernen.

URL: www.lagfa-lsa.de

Website der Landesarbeitsgemeinschaft der Freiwilligenagenturen in Sachsen-Anhalt. In vielen Städten existieren bereits Freiwilligenagenturen. Über den Internetauftritt kann man sich über deren Arbeit informieren und nach Unterstützern eines Service-Learning-Projektes suchen.

URL: www.projektems.de

Das Projekt EmS ist ein Projekt der Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e. V. und versteht sich im Land Sachsen-Anhalt als Fachpartner für die Implementierung des Lehr- und Lernkonzeptes Service-Learning. Das Vorhaben wird unterstützt vom Kultusministerium des Landes.

URL: www.servicelearning.de

Auf der Plattform des Bundesnetzwerks „Lernen durch Engagement“ haben die mitwirkenden Schulen und Partner die Möglichkeit zum regelmäßigen Erfahrungsaustausch und zur kollegialen Beratung untereinander. Die Netzwerkschulen können zudem eine geschützte Projektdatenbank zum Materialaustausch nutzen.

URL: www.usable.de

Der transatlantische Wettbewerb „USable“ wird jährlich von der Körberstiftung durchgeführt. Dabei wurden im Wettbewerb 2002 auch Ideen zum Service-Learning ausgezeichnet und mit Preisen bis zu 150.000 Euro unterstützt.

URL: www.youthbank.de

Youth Banks sind Initiativen mit drei bis zehn Jugendlichen, die in ihrem Umfeld Altersgenossen bei der Umsetzung von Ideen mit Know-how, Infrastruktur, Motivation und Geld helfen. Die Fördersummen für Jugendprojekte liegen zwischen 50 und 400 Euro. Die Jugendlichen agieren eigenständig wie eine kleine Stiftung in ihrem Ort. Sie finden und begleiten Projekte, die sonst kaum eine andere Institution fördern könnte.

Youth Bank Halle: www.youthbank.de/Halle

Youth Bank Magdeburg: www.youthbank.de/Magdeburg

8 **Abbildungsverzeichnis**

	Seite
Abbildung 1: Schulische und außerschulische Akteure in Service-Learning-Projekten.....	59
Abbildung 2: Projektplanungshilfen.....	67
Abbildung 3: Projektverlaufskurve.....	70
Abbildung 4: Beurteilungsbereiche für Kompetenzen nach Bohl	71
Abbildung 5: Die Schülerinnen und Schüler mit ihren zusammengetragenen und ausgewählten Vorlesetexten	98
Abbildung 6: Reflexion eines Schülers.....	99
Abbildung 7: Impressionen aus dem Musical.....	101
Abbildung 8: Schüler beim Erstellen einer Datenbank.....	105
Abbildung 9: Katja übt mit Behinderten im Betreuten Wohnen einen Tanz ein	108
Abbildung 10: Antonia bei ihrer Arbeit im Kindergarten	110
Abbildung 11: Hilfen für Planung und Reflexion	111
Abbildung 12: Eine befragte Seniorin.....	114
Abbildung 13: Kompetenzabfrage	118
Abbildung 14: Verwöhnen durch Hand- und Unterarm-... ..	119
Abbildung 15: ... sowie eine wohltuende Gesichtsmassage.....	119
Abbildung 16: Es darf gefeiert werden!	119
Abbildung 17: Beispiel für einen Service Katalog	123
Abbildung 18: Einsatzorte des Projektes	124

9 Anhang

	Seite
Anlage 1: Steckbrief „Bürgerschaftliches Engagement“	148
Anlage 2: <i>Service-Learning</i> als Mittler des Bildungs- und Kompetenzbegriffes.....	149
Anlage 3: Ideen und Beispiele für LdE	150
Anlage 4: Checkliste zur Lernziel-Planung unter Einbeziehung aller Beteiligten ...	151
Anlage 5: Zeitstruktur der organisatorischen Umsetzung von Lernen durch Engagement.....	152
Anlage 6: Problemfindung.....	153
Anlage 7: Interviewleitfaden: Partner im Stadtteil bzw. LdE-Einsatzstelle	154
Anlage 8: Projektplanungshilfe – Die fünf „W-Fragen“	155
Anlage 9: Kompetenzanalyse „ <i>Service-Learning</i> -Projekt“	156
Anlage 10: Zertifikat	157
Anlage 11: Idealtypischer Verlauf der Schulprogrammarbeit.....	158
Anlage 12: Innovatikkurve	159
Anlage 13: Kriterienkatalog für die Auswahl von Vorlesetexten.....	160
Anlage 14: Elterninformation Unterrichtsprojekt „ <i>Service-Learning</i> – Lernen durch Engagement“	161
Anlage 15: Kooperationsvereinbarung.....	162
Anlage 16: Kooperationsvereinbarung der Projektpartner Lernen durch Engagement – <i>Service-Learning</i>	164
Anlage 17: <i>Pressemitteilung</i> zum Thema Lernen durch Engagement – Engagement macht Schule Sachsen-Anhalt	166
Anlage 18: Stufen der Beteiligung.....	167
Anlage 19: Qualitätsentwicklung bei Lernen durch Engagement.....	169
Anlage 20: Zielsetzungen und Evaluation auf Projektebene.....	170
Anlage 21: Arbeitsblatt: Ziele formulieren	171
Anlage 22: Arbeitsblatt: Zielsetzungen für ihr laufendes Projekt.....	172
Anlage 23: Arbeitsblatt: Erkunden und recherchieren.....	174
Anlage 24: Arbeitsblatt: Ziele formulieren vom Leitziel aus.....	175
Anlage 25: Vereinbarung zur Mitgliedschaft im landesweiten Netzwerk	176

Steckbrief „Bürgerschaftliches Engagement“

Text 1 **Demokratie bedeutet aktive Bürgerbeteiligung**

Bürgerschaftliches Engagement ist eine zentrale Grundlage der Demokratie. Demokratie kann überhaupt nur lebendig werden, wenn möglichst viele Bürgerinnen und Bürger bereit sind, sich einzumischen und Mitverantwortung zu übernehmen (z. Zt. ca. 23 Millionen). Zur Idee der aktiven Bürgergesellschaft gehört also die Einmischung in und die Mitgestaltung von politischen Entscheidungsprozessen dazu. Generell gilt: Bürgerbeteiligung ist der Oberbegriff für sämtliche Maßnahmen und Initiativen, Modelle und Methoden, die eine freiwillige Mitwirkung von Bürgerinnen und Bürgern an demokratischen Entscheidungsprozessen ermöglichen.

Nach: www.b.b.e.de

Text 2 **Fragen zum Bürgerschaftlichen Engagement**

- In welchem Maße engagieren sich Bürger/innen freiwillig?
- In welchen Bereichen sind sie besonders aktiv?
- Welche Gruppen von Personen sind es?
- Aus welcher Motivation heraus engagieren sie sich?
- Wie wird freiwilliges Engagement unterstützt?

Nach: Thomas Gensicke: Bürgerschaftliches Engagement in Deutschland (APuZ 12/2006)

Text 3 **Aussagen zur Motivation freiwillig Engagierter**

- Ich will durch mein Engagement die Gesellschaft/ die Kommune zumindest im Kleinen mitgestalten.
- Ich will durch mein Engagement vor allem mit anderen Menschen/anderen Lebenswelten zusammenkommen.
- Ich will durch mein Engagement wichtige Qualifikationen/Kompetenzen erwerben.
- Ich will durch mein Engagement Verantwortung für andere übernehmen.
- Ich will durch mein Engagement Anregungen für meine Berufswahl erhalten.
- Ich will Spaß haben und mich über mein Engagement freuen.

Nach: Freiwilligensurveys 1999, 2004, 2009

Text 4 **Engagementbereiche von Bürger/-innen ab 14 Jahren**

- Sport und Bewegung
- Freizeit und Geselligkeit
- Kultur, Kunst, Musik
- Sozialer Bereich
- Kindergarten und Schule
- Religion und Kirche
- Berufliche Interessenvertretung
- Natur- und Umweltschutz
- Jugendarbeit und Erwachsenenbildung
- Lokales Bürgerengagement
- Freiwillige Feuerwehr und Rettungsdienste
- Kriminalitätsprobleme
- Politische Interessenvertretung
- Gesundheit

Nach: Monitor Engagement, "Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend" 2010, S.18

Text 6 **Ja, ich beschäftige mich in meiner Freizeit mit ...**

- gemeinsamen Unternehmungen im Freundeskreis ≈ 95%
- elektronischen Medien, wie PC, Internet, Playstation, Handy ≈ 80%
- Sport, Naturausflügen, Wandern ≈ 75%
- Fernsehen, Radio hören ≈ 65%
- Literatur, etwas Kulturelles oder Kreatives unternehmen ≈ 60 %
- dem freiwilligen Einsatz für eine „gute Sache“ oder ein Projekt ≈ 32 %
- etwas ganz anderem ≈ 22 %

Nach: Freiwilligensurvey 2009; Befragung von Jugendlichen von 14 - 24 Jahren; mit Mehrfachnennungen)

Text 5 **Erörtere die Begriffspaare zu ...**

Schule	Bürgerschaftlichem Engagement
längerfristige Pflicht	kontinuierliche Freiwilligkeit
professionelle Arbeit	unentgeltliche Arbeit
Auslese durch Bewertungen	Zusammenarbeit ohne Druck
künstliche, individuelle Lernwelt	reale Lebenswelt (anderer)
Fremdbestimmung	Selbstbestimmung
Theorie nach Lehrplan	organisierte Praxis
abstraktes Modell	reale Probleme & Lösungen

nach: Schule und Bürgerengagement, Dokumentation der Fachtagung Akademie Dillingen, 2008, S. 30

Text 7 **Lernen durch Engagement als Verbindung zwischen Schule und Engagement**

Die Grundidee von Service Learning, in deutscher Übersetzung Lernen durch Engagement, ist die Verknüpfung von schulischem Lernen mit bürgerschaftlichem Engagement und dem Erwerb kognitiver und sozialer Kompetenzen. Kinder und Jugendliche setzen sich für andere Menschen, kulturelle oder ökologische Belange ihres Schulumfeldes ein. Sie lernen, Probleme und Bedürfnisse in ihrer Umgebung zu erkennen, Problemlösungen zu suchen und Engagementprojekte in die Tat umzusetzen. Dies geschieht mit Unterstützung der Schule, der Lehrer/-innen und der Kooperationspartner im Rahmen des regulären Unterrichts.

Nach Definitionen des Bundesnetzwerkes *Lernen durch Engagement* (Siehe: www.servicelearning.de oder www.projektems.de)

Service-Learning als Mittler des Bildungs- und Kompetenzbegriffes:

Nach dem PISA-Schock: Es wird modern, die Schuld am nicht effektiven Schulsystem einer verfehlten föderalistischen Bildung(s)-Politik zu geben und alle curricularen Hoffnungen auf eine Karte zu setzen: auf die Vermittlung, Anwendung, Stärkung, Festigung von Kompetenzen. Im Gegensatz dazu verbindet das Unterrichtsprinzip Service Learning unterrichtliche Bildung mit der Anwendung praktischer und sozialer Kompetenzen in kommunalen Engagementstellen und ist somit eine Möglichkeit, die auf den Schulerfolg bezogenen weiterführenden Ansätze beider Modelle effektiv zu verbinden.

	Bildung	Kompetenz
Assoziationen/ Konnotationen	eher negativ: Wissen ; Zweifel; Skepsis; „elitär“; Nachdenken; Theorie; „weltfremd“, „Elfenbeinturm“; „Buchwissen“; „unpraktisch“; „lebensfern“; „Bildungsbürger“	eher positiv: Können ; „seine Sache gut machen“; „Wissen, was zu tun ist“; Praxis; Zupacken; Problemlösung; Handlungssicherheit; Professionalität; Souveränität
Ganzheitlichkeit vs. Spezifität	Im Prinzip immer allgemein, umfassend, ganzheitlich. Man ist „gebildet“ oder „halbgebildet“ oder „ungebildet“. Auch wenn bisweilen von einzelnen Bildungsbereichen (z.B. Sach-, Sozial-, Affektbildung) die Rede ist, so ist doch immer klar, dass es sich dabei um Facetten eines umfassenden Gefüges handelt.	Im Prinzip immer speziell, auf bestimmte Bereiche, Fähigkeiten bezogen. Man ist nicht „kompetent“ oder „inkompetent“ schlechthin, sondern man ist es im Hinblick auf bestimmte Aufgaben und Anforderungen. Die einzelnen Kompetenzbereiche erscheinen unverbunden als per-sonale „Handwerkzeuge“, die je nach Situation aktiviert werden.
Bezugsnormen	Orientierung primär am Wahren, Guten, Schönen; Leitidee der Humanität	Orientierung primär am Zweckmäßigen, Nützlichen; Leitidee der Effizienz
Art des Personenbezugs	Bezug primär zur Gesamtperson (Wenn ich sage, mein Zahnarzt sei ein gebildeter Mensch, dann habe ich nichts über seine Qualität als Zahnarzt ausgesagt.)	Bezug primär zur Berufsrolle (Wenn ich sage, mein Zahnarzt sei ein kompetenter Fachmann, dann habe ich damit noch nichts über seine menschlichen und intellektuellen Qualitäten ausgesagt.)
implizier- tes Weltver- hältnis	Eher (selbst-)reflexiv: Es geht primär darum, sich zu sich selbst und zu den Angeboten der gesellschaftlichen Bedingungen in ein geklärtes Verhältnis zu setzen. Zentral ist nicht das lexikalische Wissen, sondern das „Verstehen“ (von Gesellschaft und Natur).	Eher pragmatisch zupackend: Es geht primär darum, anstehende Aufgaben tatkräftig und zielgerichtet einer Lösung zuzuführen; um die Verbindung von „Wissen“ und „Können“.
Leitdimen- sion	Theoretische Dimension steht im Vordergrund: Bildung beweist sich primär in geistreichen Kommentaren, in überzeugenden Argumenten und wohlbegründeten (ästhetischen, moralischen, politischen) Urteilen.	Pragmatische Dimension steht im Vordergrund: Kompetenz beweist sich primär in der Lösung von konkreten Handlungsproblemen durch Anwendung entsprechender Methoden und Techniken.
Funktion für das pädagogische Geschäft	Funktion primär in der Orientierung als oberste Leitlinien dafür, welche Ausprägung, welche „Gestalt“ der Persönlichkeitsentwicklung in einem pädagogischen Kontext als besonders erstrebenswert gelten soll.	Funktion primär in der Orientierung welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten auf dem Arbeitsmarkt besonders nachgefragt werden und deshalb in Bildungsinstitutionen vermittelt werden sollen.
Didaktisch maßgebliche Kriterien	Stoff- und Themenauswahl primär nach dem Leitkriterium der kulturellen Bedeutsamkeit, nach der Gegenwarts-, Zukunfts- und exemplarischen Bedeutsamkeit, nach der Bedeutsamkeit im Hinblick auf ein erfülltes Leben.	Auswahl primär nach der „Brauchbarkeit“, „Verwertbarkeit“, „Trainierbarkeit“, nach der Bedeutsamkeit im Hinblick auf ein reibungsloses Funktionieren in vorgegebenen Rollen.
Mess- und Evaluierbarkeit	Im Prinzip nicht messbar, da es sich um je individuelle Ausprägungen qualitativ differenter persönlicher Profile, Stile, Anspruchsniveaus, Haltungen handelt, aber es lassen sich Maßstäbe formulieren, die erfüllt sein müssen, soll ein Bildungsprozess als „geglückt“ gelten.	Klar in unterschiedliche Kompetenzniveaus differenzierbar und mittels bestimmter Aufgaben test- und evaluierbar (vgl. PISA).
Spezifische Gefahr	Unscharfer, oft überhöhter Begriff, den jeder nach seiner Façon inhaltlich füllen kann, in den jeder alle Ziele optimaler Persönlichkeitsentwicklung hineinpacken kann.	Gefahr der inflationären Erfindung beliebig vieler spezieller, wohlklingender Teilkompetenzen, die je nach pädagogischer Zielvorstellung addiert werden.

nach: Rolf Göppel: Perspektiven 78 zur pädagogischen Professionalisierung, PH Heidelberg 2009, S. 31; 35

Lernen durch Engagement ist in jeder Schulform, in jeder Altersstufe durchführbar. Dabei sind vielfältige **Engagementformen** denkbar. Beachten sie bei den Vorüberlegungen auch, dass Engagement nicht nur soziale Einrichtungen anspricht, sondern dass Service Learning auch in ökologischen, politischen und kulturellen Non-Profit-Organisationen angeboten werden kann.

Ideen und Beispiele für LdE mit „direktem Engagement“

Mit „direktem Engagement“ werden in der *Service-Learning*-Literatur alle Formen von Engagement bezeichnet, bei denen die SchülerInnen in regelmäßigen, direkten Kontakt mit den „Hilfeempfängern“ bzw. Adressaten des Engagements treten, z. B. Spielen mit behinderten Kindern.

- * SchülerInnen beschäftigen sich im Unterricht mit der lokalen Geschichte ihrer Stadt sowie mit Medientechnik und nehmen Kontakt zu anderen BürgerInnen der Stadt auf, mit denen sie gemeinsam einen audiovisuellen Stadtrundgang erstellen – denn die BewohnerInnen der Stadt haben sich einen besseren „Zugang“ zu den geschichtlichen Informationen über ihre Heimat gewünscht (in Anlehnung an ein Projekt der Sekundarschule Jessen-Nord).

Ideen und Beispiele für LdE mit „indirektem Engagement“

Mit „indirektem Engagement“ sind alle Formen von Engagement für Andere gemeint, die ohne regelmäßigen, direkten Kontakt mit den „Hilfeempfängern“ bzw. Adressaten des Engagements stattfinden, z.B. Müll von einem Spielplatz aufräumen.

- * SchülerInnen des Fachbereichs „Sozialassistenten“ lernen Fertigkeiten im Umgang mit Kindern, beschäftigen sich damit, was „kindgerechte Gestaltung“ bedeutet und entwerfen ein „Leseparadies“ für Kinder in der ansässigen Bibliothek – denn die Bibliothek wünschte sich kreativere Angebote, um Kindern das Lesen schmackhaft zu machen (in Anlehnung an ein Projekt der Berufsbildenden Schule Aschersleben-Staßfurt).

Ideen und Beispiele für LdE mit „Engagement durch Anwaltschaft“

Mit „Engagement durch Anwaltschaft“ werden alle Formen von Engagement bezeichnet, die Öffentlichkeit für ein Problem schaffen bzw. die öffentliche Wahrnehmung verändern sollen, z. B. eine Kampagne zum Thema Klimawandel.

- * Im Politikunterricht bespricht eine Klasse das Wahlsystem der Bundesrepublik Deutschland und hält bei vielen Vereinen vor Ort eine Kurzpräsentation zum Thema: „Jede Stimme zählt“, um für eine höhere Wahlbeteiligung zu werben.

Ideen und Beispiele für LdE mit „Engagement durch (Er-)Forschung“

Mit „Engagement durch Forschung“ sind alle Formen von Engagement der SchülerInnen gemeint, die ein Problem erforschen und/oder Informationen zur Lösung eines Problems bereit stellen, z.B. Schmetterlinge zählen und Informationen dazu aufbereiten.

- * Eine Klasse befasst sich im Unterricht mit dem Thema Integration und erhebt für integrative Einrichtungen ihrer Stadt die Zufriedenheit von Mitarbeitern und Klienten. Auf Basis der Ergebnisse macht die Klasse den Einrichtungen Verbesserungsvorschläge.

Nach: Netzwerk Service Learning - Lernen durch Engagement, Weinheim 2010

Checkliste zur Lernziel-Planung unter Einbeziehung aller Beteiligten

1. a) Welche Kompetenzen sollen Ihre Schüler/innen bis zum Ende des *Service-Learning*-Projektes erlangt / gefestigt / erweitert haben? ▶▶

b) Wie überprüfe ich die gewünschten Projektergebnisse?

Wie erfolgt hierbei die Partizipation der Schüler/innen?



2. a) Welche reellen Bedürfnisse von Schule oder Gemeinde können durch *Service-Learning*-Aktivitäten abgedeckt werden? ▶▶

b) Welche Engagementfelder bzw. -formen kommen in Frage?

c) Lässt sich das Projektziel mit 24 Wörtern formulieren?

Wie erfolgt hierbei die Partizipation der Schüler/innen?



3. a) Wie kann ich am Besten meine Klasse auf *Service-Learning* vorbereiten? Welche Aktivitäten / Sozialformen setze ich ein, um die gewünschten Ergebnisse effektiv erreichen zu können? ▶▶

b) Welche Unterrichtsinhalte, die sich speziell mit Bürgerschaftlichem Engagement beschäftigen, vermittele ich vor und während der *Service-Learning*-Aktivitäten?

c) Wie schaffe ich es, durch gezielte Reflexionsfragen Lernen **und** Engagement so zu verbinden, dass meine Schüler/innen so viel wie möglich durch *Service-Learning* lernen?

Wie erfolgt hierbei die Partizipation der Schüler/innen?



4. a) Wie können andere Schulklassen und Lehrkräfte in das Projekt integriert werden? Welche Vor- und Nachteile würde das mit sich bringen? Welche Lehrkräfte / welche weiteren Fachbereiche wären z. B. gut im *Service-Learning*-Team der Schule vorstellbar? ▶▶

b) In welchem Maße beziehe ich die Eltern und Kooperationspartner in die Vorbereitungen von LdE mit ein?

Wie erfolgt hierbei die Partizipation der Schüler/innen?



5. Wann und wie evaluiere ich das Projekt? Wer könnte dabei helfen? ▶▶

Wie erfolgt hierbei die Partizipation der Schüler/innen?



Die aktive Beteiligung von Schüler/innen, Eltern, Kolleg/innen und Kooperationspartnern schafft Akzeptanz, Rückhalt und Unterstützung für ihr Projekt!

Nach:

Sliwka, Anne/ Frank, Susanne: *Service-Learning - Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*, Weinheim 2004, S. 91

Zeitstruktur der organisatorischen Umsetzung von Lernen durch Engagement

Die folgenden Schritte führen chronologisch durch das LdE-Projekt:



1. Schulleitung informieren und Partner suchen
2. Schülerpartizipation (Planung, Recherche)
3. Erste Absprachen mit Engagementpartnern
4. Konkrete Vereinbarungen / Kontrakte mit Partnern
5. Kollegium und Eltern informieren (Zustimmung zu LdE, zu Fotos...)
6. Schulinterne Anbindungen klären
7. Professionelles Projektmanagement (auch anhand dieses Zeitstrahls)
8. Reflexionszeiten in allen Projektphasen
9. Hohes Maß an Öffentlichkeit des Projekts durchsetzen (Presse, Schulleitung, Partner, Kollegium; Eltern, Schülerschaft)
10. Projektpräsentation und Abschlussveranstaltung.

Der Zeitstrahl ist ein erprobtes Planungsinstrument, um das Gesamtprojekt über ein Schuljahr zu gliedern (für Unterrichtseinheiten, Einrichtungsbesuche, Zwischenziele, Reflexionsphasen mit Bewertungsformen, die detaillierte Planung der Abschlussveranstaltung usw.).

Zeit-raum	Mögliche Inhalte	Projekt-phase	Tätigkeiten / Ort	Hinweise auf mögliche Methoden	Anmerkungen
AUGUST bis SEPTEMBER	- Methodentraining zur Reflexion; Evaluation, Projektmanagement - Stärken/Schwächenanalyse - Kommunikationstraining	1. RECHERCHE 2. ENTWICKLUNG	REFLEXION überwiegend in der Schule Theorieanteil ca. ¼ des Gesamtumfangs des Kurses	- Einführung eines Lerntagebuchs - Bewertung / Transparenz der Beurteilungskriterien - Portfolio, Peer-Feedback, Kompetenzraster - strukturierte Stadtteilbegehung mit Expertenbefragung - Nadelmethode/Stadtplan - Einsatzstellen (ESS) recherchieren	
	- Wissens- und Theorievermittlung aus den einschlägigen Themenbereichen und Lernfeldern der Fächer ... - Bedarfsermittlung und Recherche bei den außerschulischen Kooperationspartnern - Projektentwicklung durch die Teilnehmenden			- Präsentationstechniken Powerpoint/Poster/Portfolio - Kennenlernen der Ansprechpartner - 5-W-Fragen (Wie!) - begleitende Reflexion / begleitende Dokumentation	
HERBSTFERIEN					
OKTOBER bis ENDE SCHULJAHR	Beginn der Praxistätigkeit: - individuelle Projektdurchführung durch die Teilnehmenden in den Einrichtungen - Wissens- und Theorievermittlung aus den einschlägigen Themenbereichen und Lernfeldern der Fächer	3. UMSETZUNG 4. ABSCHLUSS	REFLEXION - überwiegend in den Einrichtungen - Praxisanteil ca. ¾ des Gesamtumfangs des Kurses - Schule oder Einrichtung	- Nachweishefte vor Ort - regelmäßige Einrichtungsbesuche und begleitende formative Reflexion durch die Lehrkraft - begleitende Dokumentation - monatliche Reflexion in der Schule	
	- Auswertung Abschlussreflexion ABSCHLUSSFEST schulinterne Kurs- und Projektevaluation			summativ Reflexion des Gesamtkurses - Urkunden/Zertifikate - Feier mit Gästen aus den Einrichtungen, aus der Schulaufsichtsbehörde, Eltern, Kollegium Öffentlichkeitsarbeit/Presse Abschlussdokumentation	
SOMMERFERIEN					

Nach: Netzwerk Service Learning - Lernen durch Engagement, Weinheim 2008;
RRL WpK Lebenswelt - Lernen durch Engagement, Christian Wolff Gymnasium Halle 2009

Problemfindung

Ein Thema kann dann als Problem betrachtet werden, wenn es schwer zu lösen ist.

Im Folgenden sind Probleme aufgelistet, die junge Menschen im Schulumfeld zusammengetragen haben und die ihrer Meinung nach gelöst werden müssen.



- | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| Geringes Selbstwertgefühl | vereinsamte alte Bürger/innen |
| Kindesmissbrauch | Müllentsorgung / Verdreckung |
| Umgang mit Behinderten | Scheitern in der Schule / Mobbing |
| Flüchtlingsunterbringung | Sprachprobleme ausländischer |
| Außenseiter/Ausgegrenzte | Schüler/innen |
| Gettobildung bestimmter | Staus und Verkehrslärm |
| ethnischer Gruppen | Fehlende Fahrradwege |
| Interkulturelle Beziehungen | Obdachlosigkeit |
| Diskriminierung von | Arbeitslosigkeit |
| Ausländer/innen, | Langeweile |
| Gewalt gegen | Recycling |
| Ausländer/innen | Gangs |
| Drogenmissbrauch / Sucht | Graffiti |
| Alkohol (in der Öffentlichkeit) | Stress |
| Gewalt (gegen Personen und | Hunger |
| Gegenstände - Vandalismus) | Egoismus |
| Teenie-Schwangerschaften | Spielverbote für Kinder |
| Analphabetismus | Mangel an kulturellen Angeboten |
| Rechtsextremismus | (besonders für Jugendliche) |
| Aids | ... |

Interviewleitfaden: Partner im Stadtteil bzw. LdE-Einsatzstelle

Name der Einrichtung

--

Adresse

Straße / Nr.	PLZ / Ort
--------------	-----------

Telefonnummer / E-Mail

--

Kurze Beschreibung der Einrichtung (Leitfragen: Was sind die Tätigkeitsschwerpunkte der Einrichtung? Für welche Zielgruppe(n) gibt es Angebote in der Einrichtung? Wie viele haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter/innen hat die Einrichtung?)

Derzeit laufende Projekte in der Einrichtung

Beschreibung des Bedarfs an Leistungen, die Freiwillige erbringen könnten (Wo wird Unterstützung durch ehrenamtliche Helfer/innen benötigt?)

(verantwortliche) Kontaktperson für Lernen durch Engagement in der Einrichtung

Name, Vorname, Funktion	zeitliche Erreichbarkeit, persönliche (Dienst-) Tel.-nummer
-------------------------	---

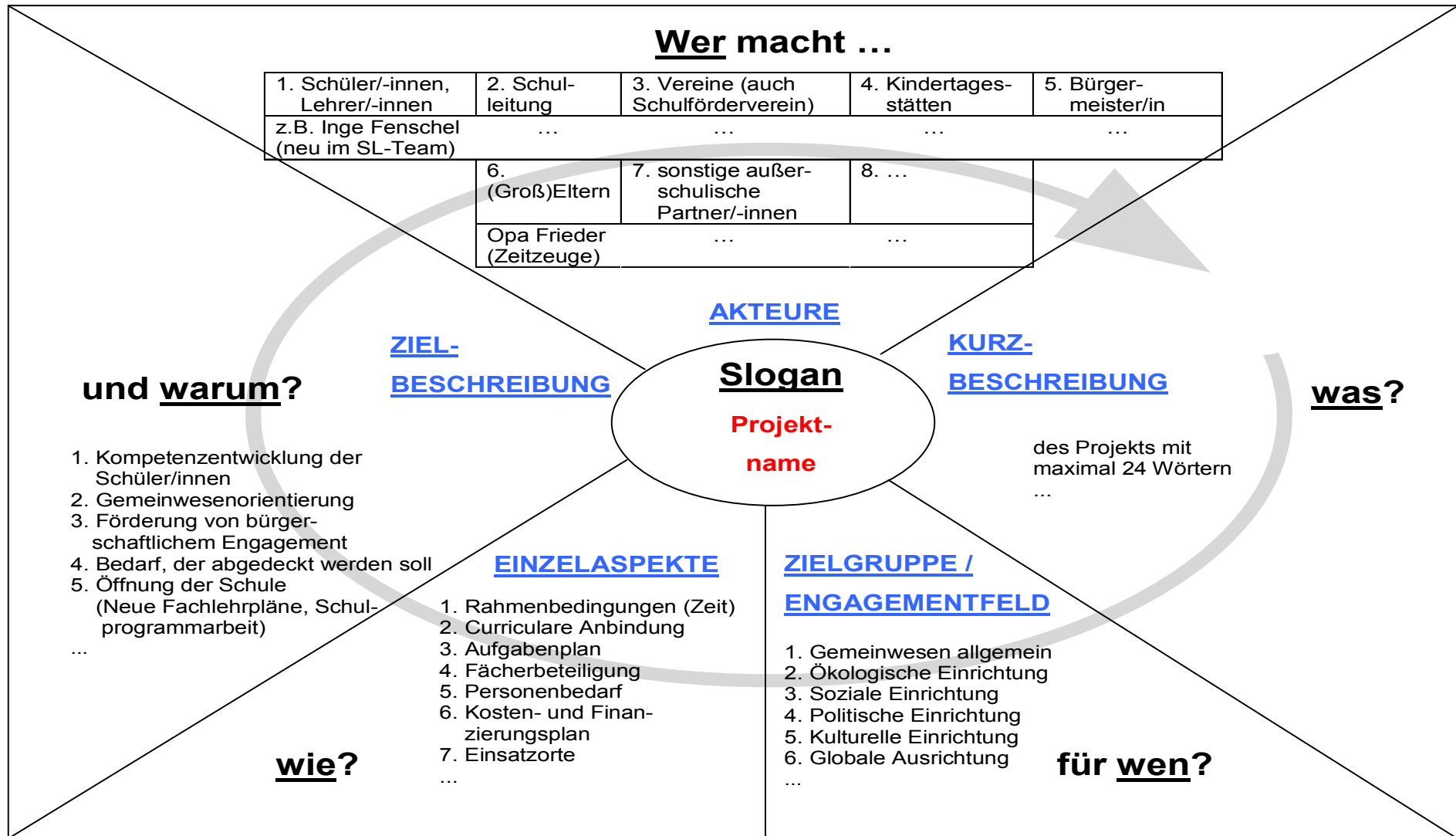
Die Informationen wurden gegeben

von:	am:
------	-----

Schluss: „Ich bedanke mich für die Informationen! ...“

Nach dem Detektivspiel von Harry C. Silcox
siehe hierzu: www.projektem.de/index.php/dokumentenbereich/category/1-projekt-ems (06.12.2010, 14:50 Uhr)

Projektplanungshilfe – Die fünf „W-Fragen“



Nach: Service-Learning an Schulen in Sachsen-Anhalt : eine Handreichung zur Projektentwicklung, / Rüdiger Engels. - 1. Aufl. - 1.000. - Halle (Saale) : Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA), 2007

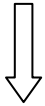
Kompetenzanalyse „Service-Learning-Projekt“

Name:

Datum:

Aufgaben:

1. Tauscht euch zunächst in der ganzen Gruppe darüber aus, was ihr unter Fähigkeiten/Kompetenzen versteht und nennt Beispiele für Kompetenzen.
2. Fülle diesen persönlichen Einschätzungsbogen sorgfältig aus. Du kannst auch Gruppenmitglieder oder deine Lehrerin / deinen Lehrer um Rat bitten.



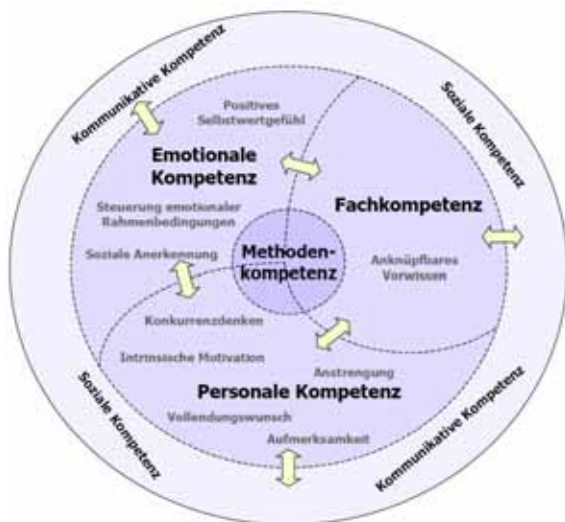
„Meine Kompetenzen“

- a) Über welche Kompetenzen, die für unser Projekt nützlich sind, verfüge ich? Was kann ich gut?
.....
- b) Woran kann ich, woran können meine Mitschüler/innen, meine Lehrer/innen und andere Mitwirkende im *Service-Learning*-Projekt diese Kompetenzen erkennen?
.....
- c) Was kann ich tun, um diese Kompetenzen am besten in das *Service-Learning*-Projekt einzubringen? Kann ich meine Kompetenzen noch mehr einsetzen? Wenn ja, wie?
.....
- d) Wo möchte ich dazulernen? Was möchte ich zur Weiterentwicklung meiner Kompetenzen tun?
.....

Nach: Sliwka, Anne/Frank, Susanne: *Service-Learning - Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*, Weinheim 2004, S. 143f

Dort, wo im Unterricht eine bewusste Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz erfolgt und eine dementsprechende pädagogische Haltung und Konsequenz von möglichst allen Lehrkräften gelebt wird, entsteht eine veränderte Lernkultur. Hier ist erziehender Unterricht nicht nur eine Reaktion auf Probleme und Verhaltensauffälligkeiten, sondern als Aufbau von Sozial- und Selbstkompetenz essentieller Bestandteil jeden Unterrichts.

Nach: Staatliches Studienseminar Lehramt an BbS, Handreichung Kompetenzraster, Neuwied 2006, S.25; Tabelle unten nach S.5



Kompetenzraster mit 6 Niveaustufen = steigender Komplexitätsgrad „Ich kann/ich möchte (Kompetenz + Stufe)...“		
1) Informieren	2) Planen	3) Entscheiden
Beispiel: Ich kann mich über ein Thema informieren.
4) Ausführen	5) Kontrollieren	6) Bewerten
...	...	Ich kann Lösungsstrategien für ein Problem einschätzen.

Abbildung in „Selbstlernkompetenzen für selbst gesteuerte Lernprozesse“ aus: Faltblatt Projekt „Selbstlernfähigkeit, Pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel“ FG Pädagogik, Universität Kaiserslautern 2003, S. 3

Schulname, Ort (Schullogo)

ZERTIFIKAT

Der Schüler / Die Schülerin

Vorname, Nachname

Klasse / Kurs:

hat in der Zeit vom bis

am Service Learning-Projekt

„Titel / Slogan“

erfolgreich teilgenommen und sich

z.B. „wöchentlich für 2 Stunden“
z.B. in der Einrichtung „Kinderhaus Sonnenkäfer“

engagiert

Das Projekt fand im (Fachunterricht ...) statt und basierte auf der Unterrichtsmethode Service Learning. Dabei wird gesellschaftliche Verantwortungsübernahme von Schüler/innen mit dem fachlichen Lernen im Klassenraum kombiniert. Die Erfahrungen, die Schüler/innen beim „Engagement für Andere“ machen, werden im Unterricht reflektiert und mit Fachinhalten verknüpft. Jugendliche lernen dabei, dass es sich lohnt, sich für die Gemeinschaft einzusetzen; sie trainieren wichtige soziale und demokratische Kompetenzen. So hat auch XY selbstständig gesellschaftliche Verantwortung übernommen und in der Einrichtung XY engagiert mitgearbeitet. XY hat Erfahrungen im Umgang mit anderen Lebenswelten, z. B. mit jüngeren Kindern ... gesammelt und hierbei gelernt, mit Mitarbeiter/innen des Einsatzstellenteams zusammenzuarbeiten und mit fremden Menschen zielgerichtet zu kommunizieren.

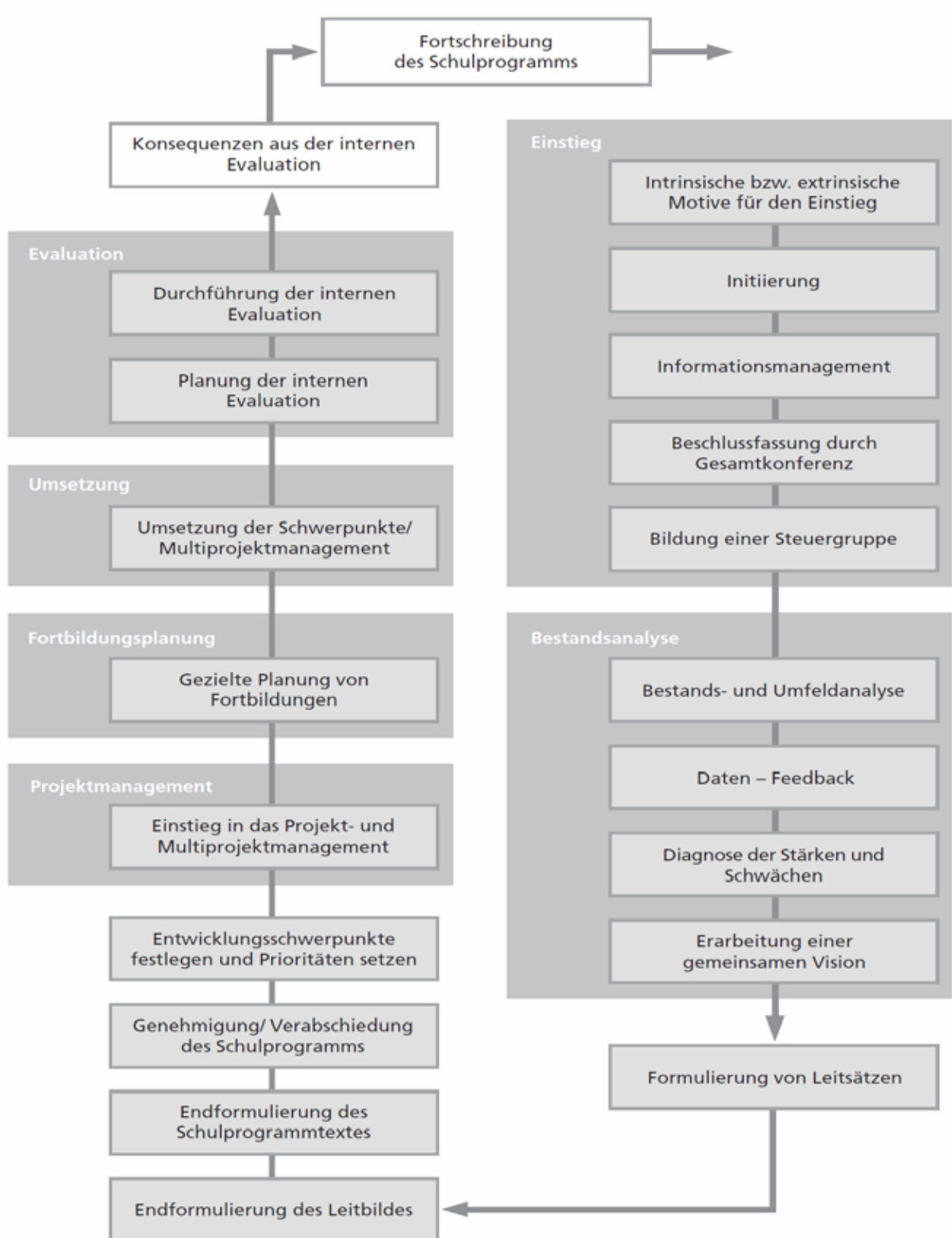
Von der Einrichtung wurden XY *Einsatzfreude und eine hohe Zuverlässigkeit* für die Mitarbeit in diesem (sozialen/ kulturellen ...) Engagement bescheinigt.

.....
(Schulleitung, Stempel)

Ort, Datum

.....
(Einrichtungsleitung, Stempel)

Idealtypischer Verlauf der Schulprogrammarbeit



nach: Praktische Handreichung zur Schulprogrammarbeit; Friedrich Ebert Stiftung; Landesbüro Sachsen-Anhalt, 2009, S.14

Innovationskurve

Initiation

Implementation

Institutionalisierung

Zeit für Kommunikation

Innovationsphasen

1. Ausgangszustand	2. Beginn der Innovation
Professionelles Niveau Gleichgewicht Bewährtes Repertoire an Handlungsstrategien "stabile Routine"	neue Methoden / Ideen! vertraute Routinen aufgeben! "keine stabile Routine" -Wagnis
	- Euphorie - Faszination des Neuen - Positive Erwartungen - eigenen Erwartungshorizont reflektieren

- Wegbrechen der Sicherheit

- Misserfolg / Kritik

3. Frustration

- Warum?
 - "Ich bin alleine."

4. Führung / Unterstützung

Schulleitung
 - Außenwirkung
 - innere Entwicklung

 Innovation
 nachhaltig implementieren

Austausch
 "Ich bekomme den
 Rücken gestärkt."

Scheitern als Chance
 - Reflexion
 ↓
 Flexibilität

Das Tal
 gehört
 dazu!

wer es durchläuft
 erreicht >> ⑥

Fehler als Innovation

Strukturelle
 Voraussetzung

Problem	Lösungsidee	Methoden
Frustration durch Stolpersteine von Kollegen (weil Schüler schwänzen)	ganzes Kollegium weiterbilden (selber oder Kompetenzzentrum)	Kollegen einbinden (aber nicht überfordern)
Stundenplan	Teambildung	Öffentlichkeitsarbeit an neuralgischen Punkten
	Kolleginnen gewinnen	Aufklärung der Kollegen durch Transparenz
		Miteinander statt gegeneinander (Freude über Fremderfolge)

Bewusstsein schaffen

Nachhaltigkeit

Kommunikation

Rahmenbedingungen schaffen / entwickeln
 - Ext. Beratung
 - Fobi Angebot

Unterstützung im Team
 haben und suchen...

6. Höheres professionelles Niveau
 - neues Gleichgewicht
 - Wichtigkeit von Abschlussveranstaltungen
 und Zertifikaten

5. Erfolgserlebnisse
 - Reflexion
 - aus Risiken und Fehlern lernen

- Glaube an das Machbare
 - Glaube an eigene Kompetenzen
 - Lerngewinn (eigener, Schüler)

Innovationstypen

Typ 1: Innovatoren / Unternehmer

Typ 2: Offene / Neugierige

Typ 3: Frühe Mehrheit

Typ 4: Späte Mehrheit

Typ 5: Widerstand in der Sache

Typ 6: Grundsätzlicher Widerstand

nach Anne Slivka, LdE-Jahrestagung 2010 in Bensberg

Kriterienkatalog für die Auswahl von Vorlesetexten

(aus der Projektdokumentation der Grundschule

„Albrecht Dürer“ Halle „Wir lesen Kindergartenkindern vor“)

Kriterienkatalog für die Eignung von Texten als Vorlesematerial im Kindergarten

- Auswahl dem Alter entsprechend kurzer Vorlesetexte (ein Vorlesetext bis ca. 10 Minuten)
- für bessere Vorstellungsmöglichkeit und Abwechslung beim Hören Geschichten mit Bildern bzw. Illustrationen wählen, die während des Vorlesens gezeigt werden können (Hinweis: große Bilder, evtl. Bilder vergrößern)
- Lektüre dem Kindergartenalter entsprechend aussuchen (dargestellte Situationen, die den Erfahrungen, Vorstellungen bzw. der Traumwelt der Kinder entsprechen)
- Lektüre mit leicht verständlicher Ausdrucksweise wählen (Verständlichkeit der Texte muss ohne zusätzliche Erklärungen gegeben sein, viel wörtliche Rede)



Kriterien für ein zum Zuhören motivierendes Vorlesen

- Sprich laut (aber nicht schreiend), deutlich und ausdrucksstark, damit alle dich verstehen können. (Achte besonders auf die Endungen, auf den Konsonanten t im Wortstamm sowie auf die Konsonanten t, d, g am Wortende!)
- Lies den Text fließend, aber nicht zu schnell vor. Die Zuhörer müssen beim Hören genug Zeit haben, sich die Situation vorzustellen, mitzudenken und mitzufühlen.
- Mach unbedingt nach allen Satzzeichen (, / . ! ! ? / : / -) eine ausreichende Pause. So kann der Zuhörer den Textinhalt besser aufnehmen. Beachte die unterschiedliche Stimmführung bei den verschiedenen Satzarten. (Fragesatz, Aussagesatz, Ausrufesatz)
- Stell dir vor, dass du dich in deiner Geschichte befindest. Versuche zu fühlen, wie sich die Personen in der Geschichte gerade fühlen.
- Wenn in deinem Text verschiedene Figuren vorkommen, dann verändere deine Stimme dem Charakter der Figur und dessen momentanen Stimmung entsprechend.
- Geschichten, in denen verschiedene Figuren durch wörtliche Rede „lebendig“ werden, eignen sich sehr gut, in verteilten Rollen zu lesen. Ein Vorleser / Zuhörer kann sich gedanklich besser auf die einzelne Figur einstellen.
- Schau die Zuhörer beim Vorlesen oft an. Ein häufiger Blickkontakt erzeugt eine gewisse Verbundenheit mit den Zuhörern, der auf die Zuhörer und auf den Vorleser positiv (gut) wirkt. Außerdem kannst du auch sehen, ob sie dir konzentriert zuhören, ob ihnen die Geschichte gefällt oder ob du unverständlich vorliest.
- Verändere die Geschwindigkeit deines Vorlesens. Lies entsprechend dem Textinhalt bzw. der Wortbedeutung langsamer, gedehnt, schneller...



Lautes Vorlesen muss geübt werden. Über speziell die Punkte, die hier angeführt worden sind. Es sollte dir wichtig sein, dass die Zuhörer genauso viel Spaß an deiner Geschichte haben, wie du selbst. Übe zuhause, für dich allein, lies aber auch deiner Mutter/ deinem Vater oder einem Freund/einer Freundin vor und frage, was du noch verändern oder verbessern kannst.

Bildnachweis: Ritter - <http://officeimg.vo.msecnd.net/en-us/images/MH900281200.jpg>, 20.12. 2010, 11:00 Uhr

7 Zwerge - <http://officeimg.vo.msecnd.net/en-us/images/MH900415610.jpg>, 20.12.2010, 10:55 Uhr

Schule
Adresse/ Kontaktdaten

Ort, Datum

Elterninformation Unterrichtsprojekt „Service-Learning - Lernen durch Engagement“

Sehr geehrte Eltern,

im kommenden Schuljahr werden wir in der Klassenstufe ... gemeinsam mit (der Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e. V. - Projekt EmS) unser Unterrichtsprojekt „Service-Learning - Lernen durch Engagement (LdE)“ im Rahmen des (Unterrichtsform/ WpK/ AG etc.) durchführen. Hierbei wird Ihr Sohn / Ihre Tochter im Zeitrahmen von..... bis in einem Unterrichtskonzept gebildet, welches die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung mit der praxisorientierten Vermittlung konkreter Wissensinhalte verbindet. Beim Lehr- und Lernkonzept *Service-Learning* entwickeln Schüler/-innen gemeinsam mit Lehrer/-innen, Eltern, Vereinen und Unternehmen Antworten auf konkrete Fragestellungen im Gemeinwesen und führen Projekte mit einem erkennbaren (Zusatz-)Nutzen für das Gemeinwesen durch. Die Projekte sind vielfältig und können soziale, ökologische, kulturelle oder politische Schwerpunkte haben. So ist ein *Service-Learning*-Projekt, das sich mit Fragen des Klimaschutzes befasst ebenso denkbar, wie Vorlesestunden in einer Kindertagesstätte oder das Planen und Organisieren eines Stadtteilstestes.

Die durch die Schüler/-innen ausgesuchten Einsatzstellen werden intensiv auf den jugendgerechten *Service-Learning*-Einsatz vorbereitet und werden hauptverantwortliche Mitarbeiter/-innen als direkte Betreuer/ Ansprechpartner für Ihren Sohn / Ihre Tochter zur Verfügung stellen. Die Schüler/-innen sind während Ihres Engagements (inklusive Hin- und Rückweg) versichert.

Wir freuen uns auf die interessante Aufgabenstellung, auf die neue didaktische Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler und für uns Lehrkräfte und hoffen, dass Sie als Eltern das Projekt wohlwollend begleiten und unterstützen.

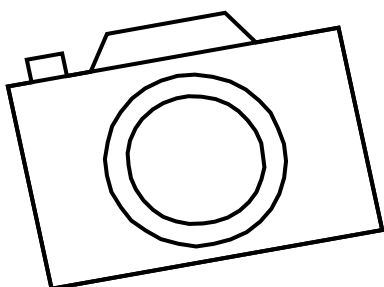
Mit freundlichen Grüßen - Ihr „Lernen durch Engagement“ - Lehrer/-innen-Team

.....

Einverständniserklärung zur Übertragung von Bildrechten

Ich bin damit einverstanden, dass während des **Unterrichtsprojekts „Service Learning - Lernen durch Engagement (LdE)“** (des Kurses/ der Klasse der Schule) in der Zeit vom bis Fotos von meiner Tochter / von meinem Sohn gemacht werden, die im Rahmen der internen Projektdokumentation und -auswertung verwendet werden. Außerdem stimme ich zu, dass diese Aufnahme/n für die allgemeine Öffentlichkeitsarbeit der Schule / des betreuenden LdE-Kompetenzzentrums (z.B. auf der Homepage, ggf. für Faltblätter/ Flyer u.ä.) sowie für die Veröffentlichung in Zeitungen (z.B. Mitteldeutsche Zeitung, Sonntagsnachrichten) unentgeltlich zur Verfügung gestellt werden. Diese Erklärung ist bis auf Widerruf uneingeschränkt gültig.

Ort, Datum:



.....
Name, Vorname meiner Tochter / meines Sohnes

.....
Straße, Postleitzahl, Ort

.....
Telefon-Nummer (für eventuelle Anfragen)

.....
E-Mail (für eventuelle Anfragen)

.....
Unterschrift/en (des/der Erziehungsberechtigten)

Kooperationsvereinbarung

Zwischen der

Name und Anschrift der Schule

vertreten durch *die Schulleitung Name* und der

Name und Anschrift der Einrichtung

vertreten durch *Einrichtungsleitung Name* wird folgende Kooperationsvereinbarung geschlossen:

§1 Gegenstand

Gemeinsam führen *Name der Schule* und *Name der Einrichtung* das *Service-Learning-Projekt Projekttitle* durch.

Die Projektbeschreibung ist Bestandteil dieser Vereinbarung.

§2 Vereinbarungsdauer

Das *Service-Learning-Projekt* findet im Zeitraum *von... bis...* statt. Die vorliegende Vereinbarung gilt für die gesamte Dauer des Projektes. Vor- und Nachbereitungsphasen des Engagements sind eingeschlossen. Das Engagement der Schüler in der *Einrichtung* beginnt in der *xy. Kalenderwoche* und endet in der *xy. Kalenderwoche*.

§3 Durchführung

- I. *Projekttitle* ist ein praxisorientiertes Engagementprojekt, das in der *Schule* und der *Einrichtung* stattfindet. Die Schüler werden sowohl durch die/den zuständige/n Lehrer/in *Name des/r Lehrers/in* sowie durch *Name und Funktion der Ansprechperson in der ... Einrichtung* fachlich begleitet und betreut.
- II. Schule und Einrichtung stellen während des gesamten Projektzeitraums konstante Ansprechpartner auch für die Schüler zur Verfügung, die sich als Koordinatoren für alle Belange des Projektes verstehen.
- III. An dem Projekt nehmen *xy* Schüler der *x. Klassenstufe* teil.

§4 Leistungen der Schule

- I. Die *Schule* verpflichtet sich, weitestmöglich zum Gelingen des Projektes beizutragen.
- II. Die *Schule* verpflichtet sich, die Schüler inhaltlich auf das Engagementprojekt vorzubereiten, während des Engagementzeitraums Reflexionseinheiten durchzuführen sowie eine Nachbereitung und Auswertung vorzunehmen.
- III. Die *Schule* stellt eine konstante Ansprechperson zur Verfügung, die Kontakt zur *Einrichtung* hält und deren Erreichbarkeit für die Schüler gewährleistet ist.
- IV. Das *Projekt* ist eine anerkannte schulische Veranstaltung unter Mitwirkung des Lehrpersonals. Der Schulträger übernimmt den Haftpflicht- und Unfallversicherungsschutz für die Schüler.

§5

Leistungen der **Einrichtung (Kooperationspartner)**

- I. Die **Einrichtung** verpflichtet sich, weitestmöglich zum Gelingen des Projektes beizutragen.
- II. Die Einrichtung ermöglicht den Schülern folgende Tätigkeit zu übernehmen: **Beschreibung der Tätigkeit**.
- III. Die **Einrichtung** stellt für die Schüler eine konstante Ansprechperson zur Verfügung, die eine fachgerechte Begleitung während des Engagements in der Einrichtung sicher stellt. Die Erreichbarkeit der Ansprechperson ist gewährleistet und sie hält auch Kontakt zur **Schule**.
- IV. Die **Einrichtung** gewährleistet während der Einsatzzeiten der Schüler in der Einrichtung deren Versicherungsschutz.

§6

Weitere Vereinbarungen

- I. Der/die betreuende Lehrer/in besucht die Schüler nach vorheriger Terminabsprache in der Einrichtung.
- II. Zwischen Schule und Einrichtung finden ein gemeinsames Gespräch zur Zwischen- und Abschlussevaluation sowie mindestens ein weiteres Perspektivgespräch statt.

§7

Kündigung und Änderungen

- III. Die vorliegende Vereinbarung kann von den Vertragschließenden unter Wahrung einer Frist von mindestens 2 Wochen gekündigt werden, wenn nach Einschätzung eines Vertragspartners die durch die Konzeption verfolgte Zielsetzung nicht mehr erreicht werden kann.
- IV. Änderungen bedürfen zu ihrer Wirksamkeit der Schriftform.

Ort, den... **Datum**

Schulleiter/in

betreuende/r Lehrer/in

Einrichtungsleiter/in

Die Einrichtung unterstützt die Schüler, indem sie ... (Beratung, Anleitung, Feedback, ggf. Räumlichkeiten, Gerät u. Ä. zur Verfügung stellt)	
Regeln der Zusammenarbeit	
Die Kooperationspartner verpflichten sich	zum Beispiel: <ul style="list-style-type: none"> ○ zeitliche und inhaltliche Absprachen einzuhalten ○ Störungen und Konflikte mit Vorrang zu behandeln und an Ort und Stelle zu klären ○ sich während und nach dem Projekt ein faires Feedback zu geben ○ ...
Die Schüler verpflichten sich	zum Beispiel: <ul style="list-style-type: none"> ○ zur Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit ○ zur guten Vorbereitung der Projekte ○ zum sorgsamem Umgang mit ihnen anvertrauten Räumen und Materialien ○ ...
Die außerschulischen Kooperationspartner verpflichten sich	zum Beispiel: <ul style="list-style-type: none"> ○ als fachlich versierte erwachsene Partner die Schüler/innen in ihren Projekten zu begleiten ○ ...
Die verantwortliche Lehrkraft verpflichtet sich	zum Beispiel: <ul style="list-style-type: none"> ○ bei Konflikten und Störungen in den Projekten jederzeit ansprechbar zu sein und an der Klärung der Konflikte aktiv mitzuarbeiten. ○ ...
Weitere Absprachen	<ul style="list-style-type: none"> ○ ... ○ ...

Ort, Datum (Unterschrift außerschulischer Partner)

Ort, Datum (Unterschrift Projektschüler/in)

Ort, Datum (Unterschrift Projektlehrer/in)

Pressemitteilung zum Thema Lernen durch Engagement - Engagement macht Schule Sachsen-Anhalt

Beispiel für Inhalte	Anmerkungen
<p style="text-align: center;">Hauptschüler zeigten im Kindergarten Experimente „Service Learning-Projekt“ an der August-Bebel-Schule Leuna</p> <p>Leuna (sha). Acht Schüler der 9. Hauptschulklasse der Leunaer August-Bebel-Schule haben sich in den Monaten von Oktober bis März mit einem durch die Freudenberg-Stiftung und die Netzwerkstelle Lernen durch Engagement - Engagement macht Schule Sachsen-Anhalt der Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e.V. geförderten Service Learning-Projekt beschäftigt. Im übertragenen Sinn ist das Service Learning eine Unterrichtsmethode, bei der das Lernen durch persönliches Engagement im Vordergrund steht. Die Lernprozesse in der Schule werden anders organisiert und fachliche Inhalte werden so vermittelt, dass der Lerneffekt bei der reflektierten Arbeit in gemeinnützigen außerschulischen Projekten eintritt. Eine solche „Bildungserfahrung“ konnten die Schüler von Silke Günther und Michael Schoknecht in den Leunaer Kitas „Sonnenplatz“ und „Am Hügel“ erleben, die als Kooperationspartner für das Projekt gewonnen werden konnten. Hier waren Katja, Lisa Marie, Oliver, Sandra, Matthias, Danny, Michel und Tony mehrmals zu Gast. Zunächst lernten die Schüler die Örtlichkeiten und vor allem die Kindergartenkinder kennen. Als die Hauptschüler/innen die Kindergärten das nächste Mal besuchten, hatten sie bereits mehrere Mitmach-Experimente für die Jungen und Mädchen vorbereitet. Vorangegangen waren da schon Recherchebesuche in der Leunaer Stadtbibliothek und im Unterricht wurde ein Programm erarbeitet, in dem festgelegt wurde, wie viele Experimente (am Ende waren es mehr als 10) durchgeführt werden und welche Aufgaben welcher Schüler übernimmt. Das Demonstrieren und kindgerechte Erklären der einfachen Experimente (z. B. „Wie passt ein Ei in eine Flasche?) hat allen Riesenspaß gemacht, sind sich die acht Schüler einig; und mit ebensolcher großen Begeisterung hatten die Kindergartenkinder das Geschehen verfolgt.</p> <p>„Auf dieser Grundlage soll die Zusammenarbeit zwischen den Kindertagesstätten und unserer Sekundarschule im Bereich der Naturwissenschaften weiter ausgebaut werden“, sagte abschließend Silke Günther, die Projektleiterin für Service Learning an der Bebel-Schule in Leuna. Text nach: www.supersonntag-web.de; 20.05.2010, 14:30 Uhr Hintergrundbild: http://officeimg.vo.msecnd.net/en-s/images/MH900349644.jp; 20.12.2010, 11:20 Uhr</p> <p>Checkliste Pressemitteilung: Gibt es ein Lead? Sind die wichtigen W-Fragen beantwortet? Ist die Definition von <i>Lernen durch Engagement</i> enthalten? Sind in der Beschreibung des LdE-Projekts / der LdE-Aktivitäten Lernen und Engagement dargestellt (und eben nicht nur das Engagement der Schüler/innen)? Gibt es einen Hinweis auf die Mitwirkung in Netzwerken LdE? Sind alle Partner erwähnt, z.B. das Kompetenzzentrum, von dem die Schule unterstützt wird?</p>	<p>In Überschrift und Kurzzusammenfassung (Lead) zu Beginn der Nachricht wird der Leser für das Service Learning-Projekt interessiert. Die Wortgruppen „Service Learning“ oder „Lernen durch Engagement“ sollten hier auftauchen. Der Anlass oder Aufhänger der Pressemitteilung sollte direkt am Anfang klar werden. Was ist die Hauptaussage? Zum Beispiel: Soll das geplante LdE-Projekt angekündigt werden? Soll vom erfolgreich abgeschlossenen Projekt berichtet werden? Soll berichtet werden, dass die Schule ab sofort im Bundes- oder Landesnetzwerk LdE mitwirkt? Soll auf eine bestimmte Veranstaltung innerhalb von LdE hingewiesen werden?</p> <p>Im ersten Satz des Textes sollten alle Informationen stehen, die sich mit den Fragen <i>wer, was, wann und warum</i> beantworten lassen. <u>Welche Schule</u> führt mit <u>welcher</u> Jahrgangsstufe in <u>welchem</u> Zeitraum <u>welches</u> Projekt durch? <u>Wer</u> fördert das Projekt?</p> <p>Im Artikel (am Besten gleich zu Beginn) muss das Unterrichtskonzept LdE korrekt erklärt werden, zum Beispiel „Lernen durch Engagement (engl. Service Learning) ist eine Unterrichtsmethode, die gesellschaftliches Engagement von Schüler/innen mit fachlichem Lernen verbindet.“</p> <p>Der eigentliche Text sollte konkrete Beispiele für kompetenzsteigerndes LdE-Handeln im Unterricht und beim Engagement zeigen. Anschauliche Zitate Beteiligter sind immer willkommen! Auch ein Foto mit passender Unterschrift erhöht den Aufmerksamkeitsgrad bei den Medien bzw. beim Leser. Die Begeisterung der Schüler/innen für LdE kann auch thematisiert werden! Schule macht mit Service Learning wieder Spaß!</p> <p>Wünschenswert wäre im Text auch ein Verweis auf die Einbindung in die regionalen bzw. landesweiten LdE-Aktivitäten: z.B. durch den Verweis auf das unterstützende Kompetenzzentrum in der Region oder im Bundesland mit aktuellen Kontaktdaten.</p> <p>Achtung: Zeitungen kürzen zugeschnittene Texte meist von hinten, also alles Wichtige weit vorn platzieren!</p> <p>Checkliste und Anmerkungen nach: Netzwerk Service-Learning – Lernen durch Engagement; www.lernen-durch-engagement.de</p>

Stufen der Beteiligung

Um Mitbestimmung nicht mit einer Alibi-Veranstaltung zu verwechseln, bei der nur so getan wird, als ob wir beteiligt würden, haben Roger Hart und Wolfgang Gernert die „Stufen der Beteiligung“¹³⁵ entwickelt. Sie grenzen die verschiedenen Beteiligungsformen gegeneinander ab. Die ersten vier Stufen sind noch keine Beteiligungsstufen, sondern zeigen, wie es nicht sein sollte:

1. Stufe: Manipulation

Erwachsene haben die Ziele, Arbeitsformen und Ergebnisse eines Projektes bestimmt. Jugendliche kennen die Ziele nicht und verstehen den Sinn des Projektes gar nicht.

Bsp.: Kinder werden von Erwachsenen dazu gebracht, auf einer Demonstration Plakate zu tragen. Schlechter Unterricht in der Schule fällt auch unter diese Stufe.

2. Stufe: Dekoration

Erwachsene haben Ziele und Arbeitsformen eines Projektes bestimmt. Jugendliche bringen ihren eigenen Beitrag in das Projekt ein, der jedoch den – von den Erwachsenen gewünschten – Ergebnissen entsprechen soll.

Bsp.: Jugendliche moderieren eine Benefizveranstaltung, wissen aber gar nicht um die Ziele der Veranstaltung.

3. Stufe: Alibi

Jugendliche nehmen nur mit einer scheinbaren Stimme an einem, von Erwachsenen geplanten, Projekt teil. Ihre Meinung bleibt folgenlos.

Bsp.: Diskussionsrunden, zu denen Jugendliche hinzu geladen werden, weil die Veranstalter das Gefühl haben, es müssten auch Jugendliche auf dem Podium sitzen.

4. Stufe: Zugewiesen, aber informiert

Erwachsene bereiten ein Projekt zwar allein vor, die Jugendlichen sind aber genau über Ziele und Möglichkeiten innerhalb des Projektes informiert und können während des Projektes das Ergebnis mit gestalten.

Bsp.: Guter Schulunterricht erreicht diese Beteiligungsstufe. Projekte der 4. Stufe zählen noch nicht zu Beteiligungsprojekten, weil Jugendlichen Rollen zugewiesen werden, in denen sie zwar agieren dürfen, die sie aber nicht in Frage stellen und verändern können.

¹³⁵ Nach: Dokumentation der Fachtagung des Bundesnetzwerks Bürgerschaftliches Engagement, 2004: 36f, Mainz.

Projekte ab Stufe 5 zählen zu Beteiligungsprojekten:

5. Stufe: Befragt und informiert

Bei der Planung eines Projektes durch Erwachsene können Jugendliche indirekt, zum Beispiel durch Fragebögen oder Interviews, Einfluss nehmen. Die Erwachsenen berücksichtigen die gesammelten Daten, entscheiden aber allein.

Bsp.: Eine Organisation befragt einige Jugendliche durch Fragebögen und entwickelt auf dieser Grundlage eine neue Seminarreihe.

6. Stufe: Mitbestimmung

In von Erwachsenen geprägten Projekten werden Jugendliche einbezogen. Sie werden vor allen Entscheidungen, auch denen über Ziele und Arbeitsformen, angehört und können Einfluss auf die Entscheidung nehmen – zum Beispiel wird ihnen ein Stimmrecht eingeräumt. Im Unterschied zur 8. Stufe begegnen sich Erwachsene und Jugendliche auf dieser Stufe aber nicht auf Augenhöhe; die Entscheidungsprozesse werden durch Erwachsene dominiert. Die besondere Gefahr bei dieser Stufe besteht darin, dass wenige Jugendliche stark in die Planung von Projekten einbezogen werden, während viele andere jugendliche Teilnehmer auf einer niedrigeren Beteiligungsstufe bleiben. Diese wenigen Jugendlichen geraten dann in eine Erwachsenenrolle.

Bsp.: Alle Gremien, in denen Jugendlichen einige Stimmen in einem Erwachsenengremium eingeräumt werden. An der Schule ist die Schulkonferenz so ein Gremium.

7. Stufe: Selbstbestimmung

Jugendliche initiieren ein Projekt, bestimmen dessen Ziele und Arbeitsformen selbst und treffen alle Entscheidungen ohne Erwachsene.

Bsp.: SchülerInnen gegen den Krieg: eine Projektgruppe, die ohne Beteiligung Erwachsener Aktionen gegen den Irak-Krieg organisiert hat.

8. Stufe: Gemeinsame Entscheidungen mit Erwachsenen

Jugendliche und Erwachsene bestimmen gemeinsam und gleichgewichtig die Ziele und Arbeitsformen eines Projektes und setzen diese mit Hilfe gleichberechtigter Entscheidungen um. Jugendliche und Erwachsene begegnen sich auf Augenhöhe.

Bsp.: Sehr wenige Initiativen im Umfeld von Beteiligungskampagnen, noch die ganz große Ausnahme.

Auf den ersten Blick mag es verwundern, dass „Gemeinsame Entscheidungen mit Erwachsenen“ auf der Beteiligungsleiter höher eingestuft werden als „Selbstbestimmung“ von Jugendlichen. Klar wird es, wenn man Jugendbeteiligung nicht als ein Auswechseln der Erwachsenen durch jugendliche Entscheidungsträger versteht, sondern als das Bestreben, durch gleichberechtigte Einbeziehung aller Altersstufen möglichst gute Entscheidungen im Sinne aller Betroffenen zu treffen.

Qualitätsentwicklung bei Lernen durch Engagement

Man muss es so einrichten, dass einem das Ziel entgegenkommt.

Theodor Fontane

Eine Schule, die sich dem Lehr- und Lernkonzept *Service-Learning* öffnet, macht sich auf den Weg, Engagementförderung fest im Schul- und Unterrichtsalltag zu verankern. Damit *Service-Learning* für Schule und Schüler/innen mittel- und langfristig den höchstmöglichen Gewinn bringt, ist es notwendig, sich Ziele zu setzen und anhand dieser Ziele zu überprüfen, wie weit man auf dem Weg der Etablierung von Lernen durch Engagement und bei der Umsetzung qualitätsvoller *Service-Learning*-Projekte vorangeschritten ist. Entscheidend bei der Zielformulierung ist, dass die Ziele verständlich und positiv formuliert sind, dass sie überprüfbar und realistisch sind. Zudem sollte Einigkeit über den Zeitpunkt der Zielüberprüfung bestehen und die Ziele sollten von allen Akteuren akzeptiert werden.¹³⁶

Die Notwendigkeit der Zielformulierung ergibt sich auf zwei Ebenen:

(1) Hinsichtlich der Etablierung der Lehr- und Lernmethode *Service-Learning* an einer Schule und (2) auf der Ebene eines einzelnen *Service-Learning*-Projektes.

Ziele werden auf drei Hierarchiestufen formuliert, man spricht von Leitzielen, Mittlerzielen und Handlungszielen. Eine Zielüberprüfung findet in der Regel auf der Ebene der Handlungsziele statt. Im Folgenden ist exemplarisch eine Zielformulierung für die Etablierung von Lernen durch Engagement an einer Schule vorgenommen.

Leitziel
<i>Unsere Schule zeichnet sich dadurch aus, dass Schüler/innen an bürgerschaftliches Engagement herangeführt werden.</i>
Mittlerziel(e)
<i>Es gibt ein Service-Learning-Kernteam an unserer Schule.</i>
<i>Es gibt in bestimmten Klassenstufen Zeitfenster und geeignete Rahmenbedingungen für Service-Learning.</i>
Handlungsziel(e)
<i>An unserer Schule gibt es einmal im Halbjahr ein Fortbildungstreffen, im Rahmen dessen die bestehenden Service-Learning-Aktivitäten reflektiert werden und bei denen zwei neue Kolleg/innen in Theorie und Praxis des Lehr- und Lernkonzepts Service-Learning eingeführt werden.</i>
<i>Um Kollegium, Eltern- und Schülerschaft über den aktuellen Stand der Arbeit mit Service-Learning an unserer Schule zu unterrichten, berichtet das Service-Learning-Team einmal jährlich auf der Gesamtkonferenz und stellt die Service-Learning-Aktivitäten während schulinterner Höhepunkte (z. B. Tag der offenen Tür) vor.</i>
<i>Um zu erfahren, wie viele unserer Schüler/innen vor den Service-Learning-Projekten bereits über Engagementerfahrungen verfügen und wie sich Service-Learning auf die Engagementbiografie unserer Schüler/innen auswirkt, führen wir regelmäßige Befragungen durch und werten diese Ergebnisse kontinuierlich aus.</i>

¹³⁶ Zur Zielformulierung vgl.: www.gs-kompodium.de, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): QS 21: Zielfindung und Zielklärung – ein Leitfadens.

Zielsetzungen und Evaluation auf Projektebene

Auf der Ebene des einzelnen LdE-Projektes sollte sich die Formulierung von Zielstellungen einerseits an den Qualitätskriterien für *Service-Learning*-Projekte orientieren (vgl. auch Zielsetzungen für Ihr laufendes oder geplantes *Service-Learning*-Projekt, Anhang 22). Des Weiteren ist eine Einigung über Lern- und Service-Ziele für das jeweilige Projekt unerlässlich. Die Projektziele sollten überwiegend gemeinsam mit den Schüler/innen erarbeitet werden. Die Verständigung über gemeinsame Ziele in der Anfangsphase eines Projektes hilft auch dabei, Durststrecken der Projektarbeit zu überwinden, denn die Rückbesinnung auf gemeinsame Ziele wirkt in der Regel motivierend und richtet den Blick nach vorne. Im Folgenden ist exemplarisch eine Zielformulierung für ein *Service-Learning*-Projekt vorgenommen.

Leitziel
<p>Service-Ziel: z. B. Schüler/innen übernehmen eine gesellschaftlich relevante Aufgabe. ...</p> <p style="text-align: right;">Lernziel: z. B. Schüler/innen erfahren die Bedeutung von Projektverantwortung. Schüler/innen erwerben Fachwissen für ihr Engagement im Unterricht. ...</p>
Mittlerziel(e)
<p>Service-Ziele: z. B. Schüler/innen unterstützen die Arbeit der örtlichen Umweltinitiative. ...</p> <p style="text-align: right;">Lernziele: z. B. Schüler/innen lernen einen Zeit- und Aufgabenplan für die Projektarbeit zu erstellen, Aufgaben in der Gruppe zu verteilen und ihre Erfüllung zu überprüfen. Schüler/innen erwerben Fachwissen über Umweltbelastung und Umweltschutzmaßnahmen. ...</p>
Handlungsziel(e)
<p>Service-Ziele: z. B. Schüler/innen setzen im Schulhalbjahr 2011/12 gemeinsam mit der Umweltinitiative eine Informationskampagne zum CO₂-Ausstoß eines durchschnittlichen örtlichen Haushalts um. Die Kampagne umfasst eine öffentliche Informationsveranstaltung, eine Informationsbroschüre mit Tipps, wie der CO₂-Ausstoß reduziert werden kann und einen Erlebnistag zum Thema „Saubere Luft“ für Mitschüler/innen. ...</p> <p style="text-align: right;">Lernziele: z. B. Thema im Unterricht sind die Entstehung von CO₂-Ausstoß, Wirkungen von CO₂-Ausstoß auf die Umwelt und internationale Abkommen zum Emissionshandel. Thema im Unterricht ist die Gestaltung von Informationsmaterialien und Einladungen zu Veranstaltungen. Thema im Unterricht ist die Erstellung von Zeit- und Aufgabenplänen und die Teamarbeit.</p>

Arbeitsblatt: Ziele formulieren

Leitziel – Grundausrichtung des Projektes

Mittlerziel(e) – der nächste Schritt der Konkretisierung und Bindeglied zwischen Leitziel und Handlungszielen

Handlungsziel(e) – ermöglichen unmittelbar Orientierung für die Praxis und sind die Grundlage konkreten Handelns

Arbeitsblattstruktur in Anlehnung an: Nordt, Gabriele: Methodenkoffer zur Qualitätsentwicklung in Tageseinrichtungen für Schul- und Vorschulkinder, Berlin et. al. 2009, S. 13 ff. sowie S. 125.

Arbeitsblatt: Zielsetzungen für Ihr laufendes oder geplantes Service-Learning-Projekt

(Bitte stichwortartig ergänzen; bei mehreren Projekten bitte eine weitere Tabelle anlegen)

Folgendes Service-Learning-Vorhaben wollen wir bis zum Schuljahresende 20..../.... umsetzen (Kurzbeschreibung):			
<i>Projekttitel, Durchführungszeitraum, beteiligte Klassenstufe(n) und Fachlehrer/-innen, Kooperationspartner, Service (Kurzbeschreibung Engagement), Learning (Kurzbeschreibung Lerninhalte), weitere Zielstellungen (z. B. Schulung sozialer Kompetenzen, Reflexionsvermögen, Denken in Zusammenhängen etc.)</i>			
<u>Qualitätsstandard 1:</u>	<i>Auf welchen Bedarf reagiert unser Projekt?</i>	<i>Welche(s) Ziel(e) setzen wir uns bis zum Ende des Schuljahres 20...../20..... hinsichtlich der Lösung realer Probleme bzw. des Engagements im Gemeinwesen?</i>	<i>Welche Schritte nehmen wir uns zur Erreichung dieses Ziels vor?</i>
Das Service-Learning-Projekt reagiert auf einen realen Bedarf , die Schülerinnen und Schüler übernehmen eine sinnvolle, nützliche Aufgabe. <i>(Was ist der reale Bedarf? Wie reagiert das Vorhaben darauf?)</i>			
<u>Qualitätsstandard 2:</u>	<i>Wie ist Service-Learning im Unterricht verankert?</i>	<i>Welche(s) Ziel(e) setzen wir uns bis zum Ende des Schuljahres 20...../20..... bezüglich der Verankerung von Service-Learning im Unterricht?</i>	<i>Welche Schritte nehmen wir uns zur Erreichung dieses Ziels vor?</i>
Das Projekt ist Teil des Unterrichts und/oder wird mit Unterrichts- und Lehrplaninhalten bzw. Rahmenrichtlinien verknüpft. <i>(Welche Fächer/Inhalte?)</i>			

Qualitätsstandard 3:	Wie findet Reflexion während des Projektes statt?	Welche(s) Ziel(e) setzen wir uns bis zum Ende des Schuljahres 20...../20..... bezüglich der Reflexion?	Welche Schritte nehmen wir uns zur Erreichung dieses Ziels vor?
Es findet eine regelmäßige und geplante Reflexion der Lern- und Service-Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler während der verschiedenen Projektphasen statt. <i>(Wie ist die Reflexion in das Vorhaben eingebunden? Mit welchen Methoden?)</i>			
Qualitätsstandard 4:	Was ist unser Ist-Stand bzgl. der Kooperation mit außerschulischen Partnern?	Welche(s) Ziel(e) setzen wir uns bis zum Ende des Schuljahres 20...../20..... bezüglich der Kooperation mit außerschulischen Partnern?	Welche Schritte nehmen wir uns zur Erreichung dieses Ziels vor?
Das praktische Engagement der Schülerinnen und Schüler findet (ab den Schuljahrgängen 5/6) außerhalb der Schule mit außerschulischen Partnern statt. <i>(Wo bzw. mit welchen außerschulischen Partnern wird das Vorhaben umgesetzt?)</i>			
Wir sehen bei unserem Vorhaben folgenden Unterstützungsbedarf durch Projekt EmS der Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e.V.: (z. B. SchiLf, thematische Beratung o. Ä.)			

Namen der Lehrer/-innen des *Service-Learning*-Teams:

Schule:

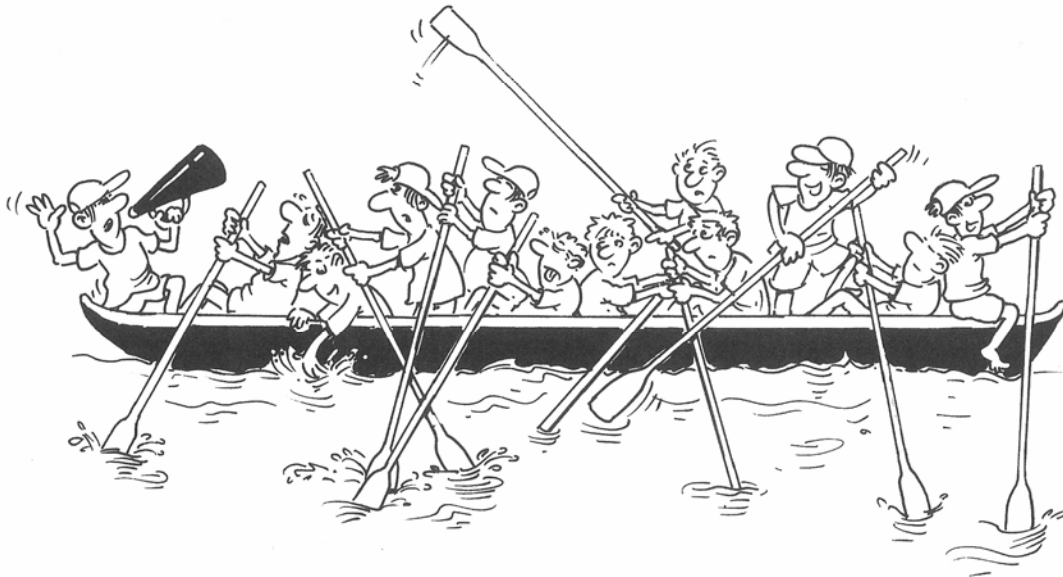
Anschrift:

Datum:

Unterschrift der Schulleitung:

Unterschrift(en) des *Service-Learning*-Teams:

M 6 Erkunden und recherchieren



1. Was fällt euch zu dieser Karikatur ein?
2. Was müsste man tun, damit das Boot vorankommt?
3. Lassen sich deine Ideen zur Karikatur auch auf die Planung eures Projekts übertragen?
4. Macht euch Gedanken zu folgenden Fragen:
 - Wer soll welche Arbeiten übernehmen?
 - Wer soll euer Vorgehen »steuern«, koordinieren?
 - Welche Ziele wollt ihr erreichen?
 - Wie schnell wollt ihr vorankommen? Könnt ihr einen Zeitplan aufstellen?
5. Haltet eure Ergebnisse auf einem Poster fest, damit jeder sehen kann, was ihr überlegt und vorgeschlagen habt. Haltet eure Entscheidungen so fest, dass ihr sie bei eurer weiteren Planung immer vor Augen habt.

.....

.....

.....

.....

.....

Arbeitsblatt: Ziele formulieren vom Leitziel aus

Leitziel
<p><i>Beispiel für eine Zielformulierung auf Schulebene: Unsere Schule zeichnet sich dadurch aus, dass Schüler/innen an bürgerschaftliches Engagement herangeführt werden!</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Beispiel für eine Zielformulierung auf Projektebene: An unserer Schule werden qualitätsvolle und damit wirksame Service-Learning-Projekte umgesetzt.</i></p>
Mittlerziel(e)
<p><i>z. B. - Es gibt ein Service-Learning-Kernteam in unserer Schule, das neue Kolleg/innen zum Lehr- und Lernkonzept Service-Learning schulen kann. - Es gibt in bestimmten Klassenstufen Zeitfenster/Gelegenheitsstrukturen für Service-Learning.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>z. B. - Unsere Projekte reagieren auf einen realen gesellschaftlichen Bedarf. - Unsere Projekte werden in Kooperation mit einem außerschulischen Partner durchgeführt. - Unsere Projekte sind Bestandteil des schulischen Unterrichts. - Es finden regelmäßige geplante Reflexionsphasen in der Projektarbeit statt.</i></p>
Handlungsziel(e)
<p><i>z. B. - Mehrere Lehrkräfte bilden sich zu Service-Learning fort. - In der Gesamtkonferenz und anderen schulinternen Gremien besprechen wir mögliche Strukturen für Lernen durch Engagement. - Wir befragen Schüler/innen nach Ihren Engagementerfahrungen, führen Umfeldanalysen, gewinnen Kooperationspartner für Service-Learning und entwickeln regelmäßig gemeinsam eine Ideensammlung für Engagementprojekte.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>z. B. - Schüler/innen wissen, was ein realer Bedarf für ein Engagement ist. - Schüler/innen sind in der Lage einen realen Bedarf zu ermitteln.</i></p> <p><i>- Schüler/innen und Lehrer/innen kooperieren im Rahmen des Projektes mit außerschulischen Kooperationspartner/innen. - Es bestehen Vereinbarungen zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Gemeinwesenspartner. - Projektinhalte korrespondieren mit Inhalten des Lehrplans. - Der Projektunterricht ist in der schulischen Stundentafel verankert. - Lehrkräfte sind mit Methoden der Reflexion vertraut. - Schüler/innen werden auf methodisch unterschiedliche Weise zur Reflexion angeleitet.</i></p>

Ziele bilden den Ausgangspunkt jeder Qualitätsentwicklung.
Die zentralen Fragen lauten: Wo stehen wir? Wo wollen wir hin? Wie kommen wir da hin? Wie überprüfen wir unsere Fortschritte?

**Vereinbarung zur Mitgliedschaft im landesweiten Netzwerk
Service Learning – Lernen durch Engagement in Sachsen-Anhalt**

Lernen durch Engagement (Service Learning) verbindet gesellschaftliches Engagement von Jugendlichen mit fachlichem Lernen im Unterricht. *Lernen durch Engagement* ist eine Unterrichtsmethode, bei der kognitives Lernen (Learning) mit der Übernahme von Verantwortung im Schulumfeld (Service) kombiniert wird.

Das landesweite Netzwerk *Service Learning – Lernen durch Engagement in Sachsen-Anhalt* besteht aus Schulen und außerschulischen Partnern, die sich zum Ziel setzen, gemeinschaftlich die Verbreitung von *Service Learning* zu fördern – als einen innovativen Ansatz zur Schulentwicklung, als einen wichtigen Beitrag zur Bildungsreform und als einen Weg zur Stärkung des zivilgesellschaftlichen Engagements und der demokratischen Verantwortungsübernahme von Jugendlichen.

Das landesweite Netzwerk wird durch Projekt EmS – Engagement macht Schule der Freiwilligen-Agentur Halle koordiniert. Darüber hinaus ist das landesweite Netzwerk Teil des Bundesnetzwerkes *Lernen durch Engagement*, welches von der Freudenberg Stiftung koordiniert wird.

Die folgenden vier Qualitätsstandards legen die Netzwerkmitglieder als die gemeinsame inhaltliche Zielsetzung ihrer Arbeit fest:

1. Das Engagement der Schülerinnen und Schüler reagiert auf einen realen Bedarf oder ein reales Problem im Schulumfeld. Die Schülerinnen und Schüler werden in die Auswahl und Planung ihres Engagements einbezogen und übernehmen eine sinnvolle, nützliche Aufgabe.
2. Die Projekte sind Teil des Unterrichts und/oder werden mit Unterrichtsinhalten verknüpft.
3. Es findet eine regelmäßige und geplante Reflexion der im Projekt gemachten Erfahrungen statt.
4. Das praktische Engagement der Schülerinnen und Schüler findet (ab den Jahrgängen 5/6) außerhalb der Schule mit außerschulischen Partnern statt (z.B. im Schulumfeld, beim Kooperationspartner).

Die Schule
....., vertreten

durch das folgende *Service Learning* Team:

Name:

Name:

Name:

ist ab dem Schuljahr Mitglied im landesweiten Netzwerk *Service Learning – Lernen durch Engagement in Sachsen-Anhalt*.

Die Mitgliedschaft im Netzwerk beinhaltet folgende Leistungen der Koordinierungsstelle des Netzwerks:

1. Informationsknotenpunkt und Ansprechpartner in allen Fragen rund um das Thema *Service Learning*
2. Individuelle Beratung der Schule (Hilfe bei Problemen, je nach Bedarf auch Coaching, Moderation o. Ä.)
3. Kostenlose Fortbildungen zu *Service Learning* relevanten Themen
4. Kostenlose *Service Learning* Materialien (Informations- und Arbeitsmaterialien)
5. Einladung zu den jährlichen landesweiten Netzwerktreffen
6. Online-Zugang zur bundesweiten Lernen durch Engagement Schul- und Projektdatenbank, inklusive Downloadmöglichkeit von Praxismaterial unter www.lernen-durch-engagement.de
7. Regelmäßiger E-Mail-Newsletter mit Schwerpunktthemen zu Service Learning und Berichten aus dem Netzwerk

Die Mitgliedschaft beinhaltet folgende Beiträge der Schulen zum gemeinsamen Netzwerk:

1. Akzeptanz obiger *Service Learning* Qualitätsstandards als handlungsleitende Zielsetzungen für die eigene Arbeit (siehe Tabelle „Zielsetzungen“)
2. Beitrag zum Erfahrungsaustausch innerhalb des Netzwerks:
 - a. Bereitschaft zur Mitwirkung in Veranstaltungen zum Thema Service Learning
 - b. Bereitschaft zum Austausch von erarbeiteten Materialien
 - c. Fortlaufende Aktualisierung des eigenen Schul- und Projektprofils auf der Webseite www.lernen-durch-engagement.de
3. Öffentliche Kommunikation der eigenen Mitgliedschaft im landesweiten Netzwerk *Service Learning - Lernen durch Engagement in Sachsen-Anhalt*
4. Verwendung des Netzwerk-Logos, vor öffentlicher Verwendung Rücksprache mit der Netzwerkstelle
5. Aktive Teilnahme an den jährlichen landesweiten Netzwerktreffen

X X

Schulleitung

Netzwerkkoordination/ Projekt EmS

X X X

Service Learning Innovationsteam der Schule

Kontakt Projekt EmS – Engagement macht Schule:

Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e.V.
 Leipziger Str. 37
 06110 Halle

Tel: (0345) 470 13 55
 Fax: (0345) 470 13 56
 E-mail: ems@freiwilligen-agentur.de
claudia.gorihs@freiwilligen-agentur.de
joerg.piontek@freiwilligen-agentur.de