

Nicolai Kozakiewicz

## **Verantwortungsübernahme für die Gesellschaft und das eigene Lernen: Service Learning in der Ausbildung von Studierenden**

Gelingendes Service Learning überträgt zu substanziellen Teilen die Verantwortung für das Lernen an die Studierenden und ermöglicht gleichzeitig, wertvolle Erkenntnisse für den Einsatz von Service Learning auf der Sekundarstufe zu ziehen. Die Studierenden sind überdurchschnittlich leistungsbereit und werden, unter engeren Rahmenbedingungen und mit einer intensiveren Begleitung der Jugendlichen, Service Learning auch in ihrem zukünftigen Unterricht einsetzen.

**Schlüsselwörter:** Service Learning, Projektunterricht, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bildung für Lebensführung

### **Taking responsibility for society and one's learning: Service Learning in the education of students**

Successful service-learning transfers substantial parts of the responsibility for learning to the students and at the same time makes it possible to draw valuable lessons for the use of service-learning at the secondary level. The students are above-average in their willingness to perform and, under tighter conditions and with more intensive supervision of the adolescents, will also use service-learning in their future teaching.

**Keywords:** Service-Learning, project teaching, teacher education, life skills education

---

## **1 Einleitung**

Service Learning (oder auch: Lernen durch Engagement) ermöglicht das bedeutungsvolle Lernen durch praxis- und projektorientiertes Handeln, zieht akademisches und erfahrungsbezogenes Wissen der Lernenden herbei und bietet ihnen weitreichende Möglichkeiten für ethische und kritische Reflexion von Theorie und Praxis (Hurd, 2008).

Diese in der tertiären Bildung zunehmend als wertvolle Bereicherung klassischer Formate angesehene Lehr-Lernform (vgl. u. a. Reinders, 2010; Backhaus-Maul & Roth, 2013; Hofer & Derkau, 2020) verbindet das gesellschaftliche Engagement der Lernenden mit curricularen Ausbildungszielen (Seifert et al., 2012). Seit den Anfängen in den 1940er-Jahren hat sich diese Grundidee von Service Learning gehalten: „Unterstützung der Community und Anrechnung als Studienleistung“ (Reinders,

2016, S. 22). Auch wenn im vorliegenden Artikel der Schwerpunkt auf den Hochschulbereich gelegt wird: „Lernen durch Engagement kann in allen Schulformen und mit Kindern und Jugendlichen aller Altersstufen durchgeführt werden“ (Seifert et al., 2012, S. 17).

In Service Learning-Projekten erweitern und entwickeln die Lernenden fachliche und überfachliche Kompetenzen durch praktische Erfahrungen (vgl. u. a. Sliwka, 2004). Dazu zählen u. a. Projekt-, Kooperations-, Führungs- und Kommunikationskompetenzen sowie die Fähigkeiten zur Problemanalyse und kritischem Denken, wie Eyler et al. bereits 2001 in einer Metaanalyse der empirischen Datenlage zusammenfassend attestieren konnten. Spätere Übersichtsforschungen von Conway et al. (2009), Celio et al. (2011), Yorio und Ye (2012) führen zudem Effekte auf die kognitive Entwicklung (z. B. Lernmotivation, vertieftes Verständnis von Lerninhalten) und Persönlichkeitsmerkmale (z. B. persönliches und soziales Verantwortungsbewusstsein, Selbstwirksamkeit, Empathie, Demokratiebewusstsein, politische Identität) auf. Darüber hinaus zeigen Forschungen auch positive Effekte auf die (Hoch-)Schule, die Partnerinstitutionen und die Zivilgesellschaft als Ganzes (vgl. u. a. Eyler et al., 2001; Rife, 2015; Hofer, 2019).

Dieser Beitrag zeigt exemplarisch auf, wie Service Learning den Lehramtsstudierenden die Verantwortungsübernahme für ihr Lernen in einem hohen Maß zumuten und sie dabei unterstützen kann und welche Schlussfolgerungen für den Einsatz von Service Learning auf der Sekundarstufe I gezogen werden können. Die präsentierten Überlegungen stützen sich zum einen auf Ergebnisse aus der Forschung im Kontext von Service Learning in der (Hoch-)Schulbildung, zum anderen auf Erkenntnisse der Dozierenden aus schriftlichen Befragungen, Einzelreflexionen und Gruppenportfolios von Studierenden, die in den letzten drei Jahren ein Service Learning-Modul an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) besucht haben (vgl. Abschnitt 3).

## 2 Service Learning an Hochschulen

Als ein möglicher didaktischer Ansatz zur „Einbindung von zivilem Engagement als Teil des Lernprozesses“ (Rife, 2015, S. 33) erfährt Service Learning seit den 1980-er Jahren in den USA, aber zunehmend auch im deutschsprachigen Raum eine stete und ansteigende Verbreitung, auch im Hochschulbereich (vgl. u. a. Sliwka, 2004; Rife, 2015; Reinders, 2010, 2016; Backhaus-Maul & Roth, 2013; Hofer & Derkau, 2020).

In Anlehnung an Gerholz (2020, S. 71ff.) erfährt Service Learning derzeit an Hochschulen auf drei Ebenen eine Bedeutung, wobei dieser Beitrag auf den ersten Aspekt fokussiert:

- Service Learning als didaktisches Konzept, welches einen eigenen Zugang zur Gestaltung von Lernprozessen beschreibt.

## | Service Learning

- Service Learning als Format für strategische Partnerschaften mit zivilgesellschaftlichen Akteuren.
- Service Learning als Bestandteil oder Treiber der Entwicklung von Bildungsorganisationen.

Projektartiges Lernen i. w. S. ermöglicht eine zeitgemäße Hochschulbildung, in der selbstreguliertes Lernen gleichermaßen eine Voraussetzung und Zielsetzung (Gerholz, 2012, S. 27) darstellt und in welcher deshalb „Lernumgebungen [kontextsensitiv] zu gestalten [sind], welche die Fähigkeiten zur Selbstregulation angemessen fördern“ (ebd.). Bezogen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung geht es also darum, die Studierenden sowohl für das Bestehen ihres Studiums (Voraussetzung) als auch für die erfolgreiche Bewältigung zukünftiger Herausforderungen (Zielsetzung) in einem Berufsfeld zu befähigen, das „immer schwieriger, komplexer und anspruchsvoller“ (Rhyn, 2006, S. 39) wird.

In den letzten Jahren wurden verschiedene Qualitätskriterien für den Einsatz von Service Learning entwickelt. Diese ähneln sich mehrheitlich im Inhalt, unterscheiden sich jedoch teilweise in ihrer Anzahl (vgl. u. a. Godfrey et al., 2005; Celio et al., 2011; Seifert et al., 2012; Reinders, 2016). Im Rahmen der tertiären Bildung geben die vom Deutschen Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung (HBdV) 2018 entwickelten zehn Qualitätskriterien (vgl. Tabelle 1) eine wertvolle Übersicht über die zentralen Wesensmerkmale und Gelingensbedingungen von Service Learning.

Tab. 1: Referenzrahmen für gelingendes Service Learning an Hochschulen (Quelle: HBdV, 2018)

<b>Kriterium</b>	<b>Beschreibung</b>
Gesellschaftlicher Bedarf	Projekte und Maßnahmen entstehen aus realen gesellschaftlichen Problemen und Aufgaben und zielen auf einen konkreten Nutzen für den Einzelnen, eine Gruppe oder die Gesellschaft ab.
Definierte Ziele	Alle Beteiligten definieren gemeinsame Ziele, auf die kooperativ hingearbeitet wird und die zum Abschluss auf ihre Erreichung hin überprüft werden.
Service Learning ist Bestandteil des Studiums	Service Learning ist strukturell und inhaltlich in das Studium eingebunden und mit den Lernzielen des Studiums verknüpft.
Kompetenzerwerb der Studierenden	Studierende erwerben je nach inhaltlicher und didaktischer Gestaltung durch die Lehrenden und Non-Profit-Organisationen persönliche, soziale, fachliche und berufliche Kompetenzen.
Lernen in fremden Lebenswelten	Studierende lernen und handeln außerhalb des eigenen Hochschul- und Studienkosmos.
Kooperation der Beteiligten	Alle Beteiligten wirken gemeinsam an der Planung, Vorbereitung und Ausgestaltung von Service Learning mit.

Reflexion	Die Beteiligten reflektieren fachlich und wissenschaftlich angeleitet ihre Erfahrungen im Service Learning.
Begleitung der Studierenden	Studierende werden bei der Planung und Durchführung von Service-Learning- Projekten unterstützt und begleitet.
Evaluation und Qualitätsentwicklung	Service-Learning-Projekte beinhalten Maßnahmen zur Evaluation, insbesondere zur Qualitätssicherung und -entwicklung.
Anerkennung und Würdigung	Das Engagement und die Leistungen der beteiligten Akteure werden im Service Learning und insbesondere zum Abschluss anerkannt und gewürdigt.

Bereits bei einer oberflächlichen Betrachtung dieser Gütekriterien fällt auf, dass Service Learning aufgrund seiner didaktischen Prämissen die Verantwortung für den Projekterfolg – und somit den damit verbundenen Lernerfolg – zu substanziellen Teilen auf die Lernenden überträgt (vgl. Abschnitt 5). Bevor diese grundlegende These des Beitrags ausführlicher diskutiert wird, wird in kurzer Form das Service Learning-Modul an der PHSG beschrieben, welches im Folgenden die theoretischen Ausführungen mit Erkenntnissen aus dieser Praxis ergänzen wird.

### 3 Service Learning im Fach WAH an der PHSG

Auf Initiative der Dozierenden des Fachs Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH) an der PHSG ist seit 2018 das Drittsemester-Modul „Wirtschaft und Märkte“ als Service Learning-Seminar im Curriculum verankert. Die Veranstaltung verfolgt den Erwerb und Ausbau von curricularen Sachkompetenzen (z. B. Angebot und Nachfrage, Marktversagen, Marktinterventionen, SWOT-Analyse) und überfachlichen Kompetenzen (z. B. Projektmanagement) in Verbindung mit der fachdidaktischen Ausbildung in der Projektmethode nach Frey (2012) im Allgemeinen und Service Learning im Konkreten.

Von den insgesamt 90 Stunden (3 ECTS) Arbeitsleistung der Studierenden für das Modul stehen, abzüglich der Präsenzveranstaltungen und Online-Übungseinheiten, rund 65 Stunden für das Service Learning-Projekt (inklusive Einzelreflexion, Lerntagebuch, Gruppenportfolio und kurzem Abschlussvideo) zur Verfügung. Die synchronen Zeitgefäße werden genutzt, um in die oben angesprochenen fachwissenschaftlichen und didaktischen Konzepte einzuführen, den Theorie-Praxis-Transfer in Einzel- und Gruppenreflexionen zu moderieren, in Kolloquien Rückmeldungen und Ideen für die einzelnen Gruppenprojekte auszutauschen sowie individuelle Unterstützungsleistungen durch die Dozentin oder den Dozenten zu erhalten.

In den vergangenen Durchführungen haben die Studierenden u. a. mit Stiftungen sowie der lokalen Caritas-Vertretung Bastel- oder Adventsanlässe für armutsbetroffene Familien und sozial benachteiligte Kinder angeboten, mit einem Jugendtreff

das Konzept des veralteten Filmabends überarbeitet oder PHSG-Atemschutzmasken entwickelt und vertrieben.

## **4 Service Learning in einer zeitgemäßen Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Lebensführung**

Auch wenn es bislang erst wenige empirische Studien gibt zu Service Learning im Kontext des Lehramtsstudiums im deutschen Sprachraum (Thönnessen, 2016), ist der logische Schluss kaum verwegen, die attestierte Wirksamkeit in der universitären Bildung im Allgemeinen auch auf die Pädagogischen Hochschulen zu übertragen (vgl. u. a. Böhmer & Hueber-Mascherbauer, 2018). Oberflächliche Recherchen lassen jedoch die Vermutung zu, dass Service Learning als Veranstaltungsformat erst spärlich Eingang in die Curricula der Pädagogischen Hochschulen im Allgemeinen und in die Bildung für Lebensführung im Besonderen gefunden haben. Dies ist aus Sicht des Autors aus drei Gründen unbefriedigend:

- Service Learning ist nicht nur eine für die Studierenden attraktive Lehr-Lernform, sondern erfüllt zu einem hohen Grad auch Ansprüche an eine handlungs- und kompetenzorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. u. a. Oelkers & Oser, 2000; KMK, 2004; Theiler-Scherrer, 2013).
- Pädagogische Hochschulen haben einen großen – wohl: den größten – Einfluss darauf, diese anspruchsvolle Lehr-Lernmethode in das Methodenrepertoire der Lehrpersonen zu integrieren. Sie tragen eine bedeutsame Mitverantwortung, dass gelingendes Service Learning auf der Volksschule stattfinden und sich verbreiten kann.
- Service Learning ermöglicht auch – und aus Sicht des Autors: insbesondere – in einer zeitgemäßen Bildung für Lebensbildung bedeutsames Lernen für Schülerinnen und Schüler sowie Studierende.

### **4.1 Anspruch an eine handlungs- und kompetenzorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

Lehramtsstudierende benötigen Kompetenzen, um in einer „vielfältigen und anspruchsvollen Schule von heute adaptiv“ (Baer et al., 2001, S. 65) zu unterrichten und zu handeln. Dazu gehört u. a. die Fähigkeit, anregende verständnis- und lernendenzentrierte Lernumgebungen (vgl. u. a. Lambert & McCombs, 1998) gestalten zu können, in welchen die Motivation Einzelner und von Gruppen gefördert (vgl. u. a. Nass & Hanke, 2013, S. 78) und die „Begeisterung für aktives, selbstständiges Lernen“ (Baer et al., 2001, S. 65) bei den Schülerinnen und Schülern geweckt wird. Service Learning bietet das Potenzial, die Studierenden nach einem konstruktivistischen Verständnis des Lernens in „der Motivation, der geistigen Aktivität, der

Selbstinstruktion und der Kooperation“ (Weinert, 1996, S. 150) zu unterstützen. Die angehenden Lehrpersonen erleben ein zeitgemäßes Lehr-Lernverständnis: „Aus Fehlern kann man lernen, Mitschüler erlebt man als Lernpartner/in und Lehrpersonen als Lernberater/in. Ziel ist ein Unterricht, in dem die Lernenden mit den inhaltlichen Lernleistungen immer auch etwas über das eigene Lernen dazugewinnen“ (Baer et al., 2001, S. 64).

Service Learning vermag zudem weitere bedeutsame berufsspezifische Kompetenzen von Lehrpersonen (vgl. u. a. Widmer et al., 2014) entwickeln. Lernerfahrungen können die Studierenden beispielsweise darin stärken, Lerngegenstände entwicklungs- und lernstandsgerecht aufzuarbeiten, den Unterricht lernwirksam zu organisieren, Lern-, Sozial-, und Partizipationsformen situationsadäquat auszuwählen, Verfahren und Instrumente zur Identifikation des Lernstandes der Schülerinnen anzuwenden oder die Kommunikation und Zusammenarbeit in einem konstruktiven und kooperativen Lern- und Arbeitsklima zu gestalten (ebd., S. 7ff.). Angehende Lehrpersonen haben somit die Möglichkeit, weit über das Fachwissen hinaus Kompetenzen zu erwerben, die „besonders im Hinblick auf eine spätere berufliche Tätigkeit in einem für den Studiengang typischen Berufsfeld“ (Heierle, 2006, S. 196) von weitreichender Bedeutung sind.

## 4.2 Bereicherung des Methodenrepertoires

Die überwiegende Mehrheit der Studierenden sind im Nachgang an das Modul überzeugt, in ihrer zukünftigen Tätigkeit als Lehrpersonen Service Learning durchzuführen. Sie wollen aufzeigen, wie man für andere Menschen etwas (sinnvolles) tun und bereits mit etwas Kleinem Großes für die Gesellschaft bewirken kann. Sie begrüßen, dass die Schülerinnen und Schüler durch positive und wertvolle Erfahrung u. a. auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung (z. B. Eigenverantwortung, Selbstständigkeit, Verantwortung übernehmen) unterstützt werden und im Kontakt mit ihnen vorab unbekanntes sozialen Gruppen soziale Kompetenzen erwerben. Service Learning bietet dabei in der Ausbildung überfachlicher Kompetenzen Lerngelegenheiten, die im normalen Schulalltag oft weniger handlungsorientiert stattfinden, oder gar untergehen.

Auch wenn diese Lehr-Lernform viel Potenzial birgt, ist es „auch für erfahrene Lehrende (...) kein triviales Unterfangen, Service Learning angemessen umzusetzen und zu implementieren“ (Altenschmidt & Miller, 2020, S. 121). Dies bestätigen auch die Studierenden, die einem gelingenden Service Learning ebenfalls eine hohe Komplexität attestieren und einwenden, dass sie wohl erst nach ein paar Jahren Berufserfahrung dafür bereit sein würden. Diesbezüglich sehen sie u. a. eine Herausforderung darin, die Klasse und das soziale Gefüge gut genug zu kennen um zu wissen, wie viel man den meist heterogenen Lerngruppen zutrauen kann, die Kontakte zu möglichen Praxispartnerinnen und Praxispartnern der Schulgemeinde zu knüpfen, die Unterstützung der Schulleitung für dieses Vorhaben zu gewinnen und das Aufgleisen von

gemeinsam getragenen Projektideen zu moderieren. Außerdem können Schwierigkeiten in der Gruppenarbeit (z. B. Zeitmanagement, Kommunikation, Arbeitsverteilung, Trittbrettfahren) zu einer unvorhergesehen hohen Ressourcenbelastung aller Involvierten führen, was unerfahrene Lehrpersonen allenfalls davon abhält, Service Learning auszuprobieren. Zudem sehen sie allfällige Schwierigkeiten darin, Service Learning aufgrund des überdurchschnittlich hohen Zeitbedarfs der Projekte in die Jahresplanung des Fachunterrichts zu integrieren.

Die Pädagogischen Hochschulen tragen somit eine Mitverantwortung zur passgenauen Vermittlung und dadurch erwünschten Verbreitung und Etablierung dieser Lehr-Lernform im Methodenrepertoire angehender und berufstätiger Lehrpersonen. Wie sich an der PHSG gezeigt hat, kann der „fachdidaktische Dreiecker“, also das Erlernen, Erleben und erfahrungsbasierte Reflektieren von Service Learning, im Rahmen der Aus- und Weiterbildung wesentlich dazu beitragen, dass die Studierenden sich dieser anspruchsvollen Form der Unterrichtsgestaltung in ihrer zukünftigen Lehrpraxis bedienen werden.

### **4.3 Service Learning gehört in eine Bildung für Lebensführung**

Eine Bildung für Lebensführung hat zum Ziel, „Kinder und Jugendliche mit dem nötigen Rüstzeug auszustatten“ (Brandl, 2018, S. 34), die alltäglichen Herausforderungen in einer zunehmend komplexeren Welt bewältigen und „selbstbestimmt und verantwortlich ihre individuellen Vorstellungen von einem ‚guten‘ und ‚gelingenden‘ Leben umsetzen [zu] können“ (Schlegel-Matthies, 2019, S. 88). Die Lernenden benötigen dazu u. a. eine „zeitgemäße Orientierung über wirtschaftliche Welten, ein angemessenes Agieren und eine differenzierte Reflexion“ (Hedtke, 2018, S. 11).

Service Learning integriert „die Aufklärung, Interpretation und Bearbeitung von [gesellschaftlichen] Schlüsselproblemen und besonders relevanten individuellen und kollektiven Herausforderungen sowie darauf bezogener alternativer Lösungsansätze im Rahmen von Bildungsprozessen“ (Hedtke, 2018, S. 17f.) in den Unterricht. Weil die Arbeit an einem realen zivilgesellschaftlichen Bedarf unweigerlich Themen aus den unmittelbaren oder mittelbaren Lebenswelten der Lernenden berührt, können zahlreiche Bildungsinhalte und damit verbundene Kompetenzen einer Bildung für Lebensführung alltagsnah und oft auch alltagsrelevant bearbeitet werden. Im Fach WAH (vgl. D-EDK, 2015a) bieten sich u. a. Themen wie Wertschöpfung, Geld, Bedeutung von Freiwilligenarbeit, Haushalt, Wirtschaft, Marktversagen und Marktinterventionen des Staates, Markt- und Bedürfnisanalyse, Marketing und Kommunikation, Konsum, Nachhaltigkeit, Foodwaste, Budgetierung mit fixen und variablen Kosten, Nahrungszubereitung, Hygienerichtlinien, Armutsbekämpfung oder Stärkung des sozialen Zusammenhalts an.

Die Studierenden erleben und reflektieren in der Gruppenarbeit und in den Begegnungen mit den Praxispartnerinnen und Praxispartnern unmittelbar unterschiedliche „Facetten alltäglicher Lebensführung“ (Brandl, 2018, S. 30), was nicht nur deren

Repertoire an Handlungsrouninen erweitert, sondern auch zum Abbau von Vorurteilen sowie einer Bewusstseinssteigerung für individuelle Herausforderungen der Betroffenen in deren Lebensgestaltung führen kann. Service Learning bietet somit die Möglichkeit, Werte und Normen, „eine der größten Herausforderungen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung“ (Schlegel-Matthies, 2019, S. 99), in Lerngelegenheiten einzubetten.

Die Forderung nach einem stärkeren Einsatz dieser Lehr-Lernform in einer Bildung für Lebensführung (auf allen Bildungsstufen) lässt sich nicht zuletzt durch die hohe Übereinstimmung der vorangehenden Qualitätskriterien von Service Learning mit zentralen fachdidaktischen Anforderungen an den WAH-Unterricht (vgl. u. a. D-EDK, 2015a; D-EDK, 2015b; Kalcsics & Wilhelm, 2017) begründen, wie beispielsweise Handlungsorientierung, Lebensweltbezug, hoher Selbstlernanteil, hohe Lernsteuerung, kooperatives Lernen, Kompetenzorientierung, vernetzter Unterricht und außerschulische Lernorte.

Eine zeitgemäße Bildung für Lebensführung versucht darüber hinaus, Antworten auf zentrale Fragen des Wirtschaftens und Zusammenlebens zu beantworten: „Was wollen die modernen Menschen überhaupt? Wie leben wir, wie und warum sind unsere Lebensformen zu den heutigen geworden? Welche grundsätzlichen Funktionen oder Rollen spielen wir? Und welche Ziele haben wir?“ (Kollmann, 2012, S. 11). Service Learning bietet Raum, gemeinsam mit den Studierenden diese Fragen zu diskutieren. Die Lernenden sammeln Praxiserfahrungen außerhalb ihres normalen Alltags, in denen Sie sich und Dritte als naturgebundene Lebewesen, Bürger, Erwerbsarbeitende (Arbeitnehmer oder Unternehmer), Konsumierende und eigenwirtschaftende Personen (ebd., S. 11f.) erleben und reflektieren.

## **5 Service Learning und die Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen**

Nachdem die grundsätzliche Eignung von Service Learning für eine zeitgemäße Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Lebensführung dargelegt wurde, wird im Folgenden das Augenmerk auf die Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen gelegt. Es wird aufgezeigt, inwiefern diese im Rahmen des Service Learning-Moduls eingefordert und bewertet wird und welche Schlüsse für die Sekundarstufe 1 daraus gezogen werden können.

### **5.1 Verantwortungsübernahme im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der PHSG gelingt auch bei wenig Unterstützung**

Die hohe Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen in Service Learning wird insbesondere durch die vier Qualitätskriterien gesellschaftlicher Bedarf, definierte

Ziele, Kooperation der Beteiligten und Reflexion (vgl. Tab. 1) begründet. Das Engagement in Service Learning-Projekten reagiert immer auf einen realen gesellschaftlichen Bedarf. Die Studierenden übernehmen als Gruppe die Verantwortung für das Gelingen ihres Projekts – und somit unmittelbar für die Wirkung und den Nutzen ihres Engagements für die Zivilgesellschaft. Die authentischen, komplexen und integrativen Aufgabenstellungen (vgl. u. a. Wespi et al., 2015), werden „von allen Beteiligten als sinn- und bedeutungsvoll wahrgenommen“ (Seifert et al., 2012, S. 55). Dies führt bei den Studierenden zu einer „hohen persönlichen Signifikanz“ (Rife, 2015, S. 37), was u. a. die Lernmotivation, die Leistungsbereitschaft und den Lernerfolg fördert (vgl. u. a. Eyler & Giles, 1999; Billig, 2000; Eyler et al., 2001; Seifert & Zentner, 2010; Rife, 2015). Diese Wirkungen werden auch durch die gemeinsame Zieldefinition und Kooperation der Beteiligten begründet. In Anlehnung an Oser und Biedermann (2006) ermöglicht Service Learning eine sehr hohe Partizipationsstufe, was u. a. die Anstrengungsbereitschaft (Reeve et al., 2002) und die Schulmotivation („enjoyment of school“; Billig et. al., 2005) erhöht – und somit auch das verantwortungsvolle, eigenständige Lernen. Die Studierenden der PHSG zeigten und bestätigten auch in ihren Rückmeldungen beinahe ohne Ausnahme, dass Leistungsbereitschaft und Einsatz insbesondere aufgrund der Praxisrelevanz ihres Engagements für das Service Learning-Modul überdurchschnittlich hoch waren. Dies war sowohl bezüglich der geleisteten Arbeitszeit als auch bezüglich der selbst gesetzten Erwartung an die Qualität der Projektzieleerreichung augenscheinlich. Sie berichteten von einem guten Gefühl, etwas für die Mitmenschen tun zu können und sahen sich in der Pflicht, dafür zu schauen, dass es funktioniert.

Es hat sich bestätigt, dass die Arbeit in selbst formierten Gruppen ein zentraler Katalysator für die Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen war. Die Studierenden schätzten und nutzten den Freiraum über die gemeinsame Festlegung von Projektidee und Projektpartnerinnen und Projektpartner hinaus und wirkten, entsprechend ihren individuellen Kompetenzen, gemeinsam auf das Erreichen der Projektziele hin. Schwierigkeiten wurden meist gemeinsam in der Gruppe bereinigt oder durch eine frühe und detaillierte Klärung von individuellen und kollektiven Stärken, Ansprüchen und Bedürfnissen an das Projekt und die Zusammenarbeit vermieden. Die Studierenden waren immer wieder gefordert, ihre Meinungen und Standpunkte einzubringen und unter respektvoller Würdigung der Anderen Bereitschaft zu zeigen, auf Kompromisse hinzuarbeiten. Aufgrund der zahlreichen Absprachen bewährte sich zudem eine frühzeitige Klärung der Kommunikation (z. B. WhatsApp-Gruppe) und digitalen Hilfsmittel (z. B. Projektplanung auf Microsoft Teams). Die Arbeit mit dem Projektplan ermöglichte ein sorgfältiges Zeitmanagement und eine ausgewogene Verteilung der Arbeitsbelastung.

Der Kompetenzerwerb durch dieses Erfahrungslernen (vgl. u. a. Dewey, 1903; Kolb, 1975) im „Wechselspiel von Theorie und Praxis“ (Reinders, 2016, S. 33) muss durch regelmäßige Reflexion unterstützt werden. Die letztlich nur bedingt vorher-

sehbarer individuellen Erfahrungen, Einsichten und erworbenen Fertigkeiten im Praxisprojekt sollen bewusstgemacht werden. Die gemachten Erfahrungen werden in theoretische Wissensstrukturen überführt, was eine nachhaltige Verankerung der erworbenen Kompetenzen ermöglicht. Reflexionen finden zum einen in den Seminaren statt, in denen diese „didaktisch angeleitet werden. Zum anderen (...) innerhalb jeder Sitzung“ (ebd., S. 41), in welcher die Studierenden autonom, und zunehmend vertraut mit der didaktischen Methode der Reflexion, Projektfortschritte sichtbar machen und den damit verbundenen Lernzuwachs benennen, einen allfälligen Lern- und Kompetenzbedarf identifizieren und nächste Projekt- und Lernetappen gemeinsam und individuell planen. Auch an der PHSG nutzten die Studierenden die durch die Dozierenden initiierten Reflexionsanlässe, um anhand des detaillierten Projektplans ihre Fortschritte und anstehenden Aufgaben zu überprüfen und bei Bedarf zu aktualisieren. Im Sinn eines übergeordneten Projektcontrollings waren sie zudem aufgefordert, zu bestimmten Zeitpunkten einzelne Zeugnisse ihrer Projektfortschritte den Dozierenden abzugeben (z. B. Projektvereinbarung mit Praxispartnerinnen und Praxispartner, Meilensteinplanung, Feinplanung) oder in als Kolloquien konzipierten Seminaren im Plenum zu diskutieren.

Die gut funktionierende Zusammenarbeit in den Gruppen führte im Umkehrschluss dazu, dass die Studierenden wenig Hilfestellung durch die Dozierenden beanspruchten. Der größte Unterstützungsbedarf zeigte sich in allen drei Durchführungen des Moduls jeweils zu Beginn des Projekts. Mehrere Gruppen benötigten Hilfe bei der Bestimmung und Vermittlung potenzieller Partnerinstitutionen und waren froh um Hinweise, Werkzeuge und Vorlagen (z. B. SWOT-Analyse, Projektplan) um die gemeinsame Arbeit aufzugleisen und Ziele und Meilensteine zu setzen. In Einzelfällen mussten die Gruppen ihre ursprüngliche Projektidee wechseln, z. B. weil die Erreichbarkeit der Projektpartnerinnen und Projektpartner sich als schwierig gestaltete oder pandemiebedingt beabsichtigte Projekte nicht mehr umgesetzt werden konnten.

Insgesamt attestieren die Studierenden dem Service Learning-Modul einen großen persönlichen Nutzen und sind der Ansicht, ausreichend und nützliche Kompetenzen für ihre spätere Berufswelt erworben zu haben. Sie schätzten den hohen Grad an Freiraum und die damit eingeforderte selbstständige und selbstverantwortete Arbeitsweise. In Verbindung mit einer wohlwollenden Grundhaltung und hohen Antwortgeschwindigkeit der Dozierenden fühlten sie sich in ihrem Lernen über den gesamten Projektverlauf gut und passend unterstützt.

## **5.2 Verantwortungsübernahme auf der Sekundarstufe gelingt bei engeren Rahmenbedingungen und mehr Unterstützungsleistungen**

Die oben diskutierten Potenziale von Service Learning lassen sich nun grundsätzlich auch auf die Sekundarstufe 1 übertragen. Ob, respektive bis zu welchem Grad die Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen auch bei den Schülerinnen und Schülern gelingen kann, hängt jedoch zu großen Teilen von der Prädisposition eines Klassenverbands und den individuellen Lernvoraussetzungen ab. Ein derart offenes, projektartiges und in Gruppen zu bearbeitendes Setting setzt „differenzierte Strategien des selbstregulierten Lernens“ (Fischer et al., 2020, S. 145) voraus und vermag diese weiterentwickeln, benötigt jedoch u. a. Zuverlässigkeit, Leistungsfähigkeit, Selbstständigkeit, Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit der Jugendlichen. Es ist augenscheinlich, dass die Lehrperson auf diese Voraussetzungen reagieren muss, um die Lernenden im Rahmen ihres Engagements nicht zu überfordern.

In ihren Überlegungen zur zukünftigen Ausgestaltung von Service Learning im Unterricht, führen die Studierenden zurecht bedeutende Aspekte auf, die sie im Vergleich zum Modul an der PHSG berücksichtigen oder anpassen würden. Diese betreffen zum einen den Projektumfang, der insgesamt zu reduzieren oder in einem einzelnen Klassenprojekt kleinmaschiger als Teilaufgaben und Verantwortlichkeiten auf die Lernenden zu verteilen wäre. Dadurch kann sowohl einem heterogenen Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler begegnet als auch der große Aufwand für die Gewinnung von Partnerinstitutionen aus der Praxis und die Festlegung der Projektidee reduziert werden. Zum anderen scheint eine umfassende und sorgfältige Einführung in die Projektarbeit (vgl. Frey, 2012) sehr wichtig, u. a. unter dem Einsatz von illustrierenden Beispielen für mögliche Projektideen. Ein weitgehender Konsens besteht bei den Studierenden insbesondere bezüglich des Setzens von deutlich mehr Rahmenbedingungen für die Projektorganisation in Verbindung mit einer intensiveren Begleitung der Jugendlichen. Diese beinhalten aus ihrer Sicht im Wesentlichen die folgenden Aspekte, welche auch an Erkenntnisse aus früheren Publikationen anknüpfen und auf die deshalb in den Aufzählungen hingewiesen wird:

- Unterstützung in der partizipativen Festlegung der Projektidee und der Gewinnung von Projektpartnerinnen und Projektpartnern. Diese soll die Lernenden kognitiv und in ihrer Entwicklung herausfordern (vgl. u. a. Billig, 2000) und klare Ziele umfassen, welche für die Schülerinnen und Schüler sowie Dritte bedeutsame Wirkung ermöglichen.
- Proaktives Zur-Verfügung-stellen von „kleinschrittigen“ (Sliwka & Reinmuth, 2005, S. 33), also gezielt und individuell einsetzbaren Hilfestellungen durch die Lehrperson (z. B. Vorlagen für Portfolio, Projektverträge, Mails oder Briefe, Hinweise und Methoden zur Ideenfindung und Bedarfsanalyse, Checklisten oder digitale Projekt- und Arbeitsplanungstools).

- Unterstützung bei der Entwicklung und hinreichend präzisen Formulierung einer groben – und bei Bedarf auch detaillierten – Meilensteinplanung (z. B. Fixierung der Projektpartnerinnen und Projektpartner, Festlegung der Projektidee, Definition eines verbindlichen und detaillierten Projektplans, Projektabschluss, Abgabe des Projektportfolios).
- Regelmäßige Erfassung der Projekt- und Lernfortschritte mit dem Anspruch, Schwierigkeiten frühzeitig zu erkennen und die Lernenden gegebenenfalls zu unterstützen, niederschwellig oder explizit. Dies kann beispielsweise durch die fortlaufende Einsicht in ein emsig geführtes – allenfalls digitales – Portfolio sichergestellt werden.
- Regelmäßige Inputs und Besprechungen zur eigenverantworteten Projektarbeit, sowohl in Gruppen-, als auch in Einzelgesprächen. Diese sollen auch auf die verschiedenen Projektphasen abgestimmt sein, welche für die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Schwerpunkte und somit Herausforderungen bieten.
- Auf das „Alter und Entwicklungsstand“ (Seifert et al., 2012, S. 96) abgestimmte und abwechslungsreich gestaltete Reflexionsanlässe, welche den Jugendlichen ermöglichen, sich den individuellen Lern- und Projektfortschritten bewusst zu werden (vgl. u. a. Reinders, 2016).
- Intensivierung einer individuellen Begleitung bei besonders geforderten Lernenden (z. B. erhöhte Beobachtung, klare und engere Vorgaben).

## 6 Zusammenfassung

Es lässt sich zusammenfassend festhalten, dass gelingendes Service Learning insbesondere aufgrund des Realitätsbezugs und der partizipativen und weitgehend selbstgestalteten Arbeit die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen auf Seiten der Studierenden und Schülerinnen und Schüler einfordert und unterstützt.

Durch die gemeinsam geteilte Verantwortungsübernahme für die Zivilgesellschaft und den Projekterfolg zeigen die Studierenden eine große Motivation und Ernsthaftigkeit, zum Gelingen ihres Vorhabens beizutragen. Ihre Lern- und Leistungsbereitschaft im Rahmen des Engagements ist überdurchschnittlich hoch, beispielsweise indem sie sich selbstständig die benötigten Kompetenzen aneignen, Schwierigkeiten mehrheitlich in der Gruppe lösen und bei Bedarf selbstständig und gezielt die Dozierenden oder die Praxispartnerinnen und Praxispartner angehen.

In den regelmäßigen Reflexionen zu den Fortschritten, Hindernissen und Niederlagen des Projektprozesses spiegelt sich die Verantwortungsübernahme der Studierenden für das eigene Lernen wider, u. a. indem sie auf der Grundlage gemachter Erfahrungen die Lernerfolge benennen oder passende nächste Lern- und Arbeitsschritte planen.

Das eigene Erleben von Service Learning im Rahmen der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule bietet die wertvolle Möglichkeit, angehende Lehrpersonen in dieser anspruchsvollen Lehr-Lernmethode auszubilden und sie gleichzeitig darin zu bestärken, Projektunterricht in Gruppen als lernwirksame Lehr-Lernform und Reflexionen als Bindeglied zwischen handlungsorientiertem Tun und nachhaltigen Wissenserwerb zu überzeugen.

Die Studierenden sind überzeugt, Service Learning in ihrer zukünftigen Tätigkeit als Lehrpersonen durchzuführen. Sie sehen einen bedeutsamen Mehrwert für ihre Schülerinnen und Schüler in der Verantwortungsübernahme für die Zivilgesellschaft und weisen auf bedeutsame Rahmenbedingungen und Unterstützungsangebote durch die Lehrperson hin, welche die Verantwortungsübernahme für das Lernen auch auf der Sekundarstufe ermöglichen. Dabei sollte diese engere Rahmenseite und Begleitung durch die Lehrperson immer unter der Wahrung des Gestaltungsfreiraums der Lernenden erfolgen, da ansonsten ein zentrales Wesensmerkmal von Service Learning aufgegeben würde.

Dem Anspruch einer zeitgemäßen Bildung für Lebensführung folgend, bieten gerade diese Schulfächer in Deutschland, Österreich und der Schweiz zahlreiche Anknüpfungspunkte für Service Learning an curriculare Inhalte der Lehrpläne. Diese Ausführungen mögen dazu einladen, gemeinsam über den Einsatz, die Besonderheiten oder die Herausforderungen von Service Learning in unserem Fachgebiet nachzudenken. Dabei scheinen insbesondere folgende Fragestellungen von Bedeutung: Welche Themen, Partnerinstitutionen aus der Praxis oder Projektideen eignen sich im Besonderen, um die in den Lehrplänen für eine Bildung für Lebensführung geforderten Kompetenzen bei den Lernenden – Schülerinnen und Schüler sowie Studierende – aufzubauen? Welche Kompetenzen (und somit: Einstellungen, Wissen und Fertigkeiten) benötigen Dozierende und Lehrpersonen, um Service Learning im Fach WAH gewinnbringend einzusetzen? Wie können insbesondere auch kürzere Service Learning-Projekte ausgestaltet sein, um in der Unterrichtsplanung eines ohnehin dichten Lehrauftrags berücksichtigt zu werden? Und als Folgeuntersuchung der in diesem Beitrag präsentierten Erkenntnisse: Werden Lehrpersonen, die im Laufe ihres Studiums Service Learning erlebt haben, ihre geäußerte Überzeugung auch wirklich in die Tat umsetzen und Service Learning in ihrem zukünftigen Unterricht durchführen – und: mit welcher Qualität?

## Literatur

Altenschmidt, K. & Miller, J. (2020). Weiterbildung für Service-Learning-Lehrende. Bestandesaufnahme und Überlegungen zu Kompetenzen, Konzeption und Methoden. In M. Hofer & J. Derkau (Hrsg.), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven* (S. 121-139). Beltz Juventa.

- Backhaus-Maul, H. & Roth, C. (2013). *Service learning an Hochschulen in Deutschland: ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00124-7>
- Baer, M., Beck, E., Brühwiler, C., Guldemann, T., Niedermann, R. & Zutavern, M. (2001). Unterrichten lernen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 19(1), 62-81.
- Billig, S. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 658-664.  
<https://digitalcommons.unomaha.edu/slcek12/3>
- Billig, S., Root, S. & Jesse, D. (2005). *The impact of participation in service-learning on high school students' civic engagement*.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495215.pdf>
- Böhmer, E. & Hueber-Mascherbauer, E. (2018). Lernen. Engagement. Verantwortung. L.E.V. Ein hochschuldidaktisches Konzept der LehrerInnenbildung NEU der PH Linz. *R&E-SOURCE*, (9).  
<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/download/532/539>
- Brandl, W. (2018). Alltagsleben – Lebensführung: An- und Einsichten aus der Wissenschaft. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 7(3), 18-40.  
<https://doi.org/10.3224/hibifo.v7i3.02>
- Celio, C. I., Durlak, J. & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34(2), 164-181. <https://doi.org/10.1177/105382591103400205>
- Conway, J. M., Amel, E. L. & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233-245. <https://doi.org/10.1080/00986280903172969>
- D-EDK – Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2015a). *Lehrplan 21 – Broschüre Wirtschaft, Arbeit, Haushalt. Mit Hauswirtschaft*.  
[http://v-ef.lehrplan.ch/lehrplan\\_printout.php?k=1&z=3&ekalias=0&fb\\_id=6&f\\_id=3](http://v-ef.lehrplan.ch/lehrplan_printout.php?k=1&z=3&ekalias=0&fb_id=6&f_id=3)
- D-EDK – Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2015b). *Lehrplan 21 – Broschüre Grundlagen*.  
[http://v-ef.lehrplan.ch/container/V\\_EF\\_Grundlagen.pdf](http://v-ef.lehrplan.ch/container/V_EF_Grundlagen.pdf)
- Dewey, J. (1903). Democracy in education. *The elementary school teacher*, 4(4), 193-204. <https://doi.org/10.1086/453309>
- Eyler, J. & Giles Jr, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning? Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. ERIC.  
<http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0006.115>
- Eyler, J., Giles Jr, D. E., Stenson, C. M. & Gray, C. J. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on college students, faculty, insti-*

- tutions and communities, 1993-2000.*  
<https://digitalcommons.unomaha.edu/slcebibliography/5>
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C. & Schuster, C. (2020). Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. Bedingungen und Optionen für das Lehren und Lernen in Präsenz und auf Distanz. In D. Fickermann & B. Edelstein (Hrsg.), „Langsam vermisste ich die Schule ...“. *Schule während und nach der Corona-Pandemie* (S. 136-152). Waxmann.  
<https://doi.org/10.31244/9783830992318.08>
- Frey, K. (2012). *Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun“*. Beltz.
- Gerholz, K.-H. (2012). Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern- Lernkulturen gestalten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 7(3), 60-73.  
<https://doi.org/10.3217/zfhe-7-03/07>
- Gerholz, K.-H. (2020). Wirkungen von Service Learning – Stand der Forschung. In M. Hofer & J. Derkau (Hrsg.), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven* (S. 70-86). Beltz Juventa.
- Godfrey, P. C., Illes, L. M. & Berry, G. R. (2005). Creating breadth in business education through service-learning. *Academy of Management Learning & Education*, 4(3), 309-323. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.18122420>
- Hedtke, R. (2018). *Das Sozioökonomische Curriculum und die Grundlagen der sozioökonomischen Bildung*. Wochenschau Verlag.
- Heierle, L. (2006). *Schlüsselqualifikationen in der universitären Lehre am Beispiel des Fachs Geographie: Theorie, empirische Untersuchung und konzeptionelle Überlegungen*. (Dissertation), Universität Basel.
- Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung/Redaktionsgruppe Qualität. (2018). *Zehn Kriterien – ein Referenzrahmen für gelingendes Service Learning*. [https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2020/04/Qualitaetskriterien\\_HBdV\\_2020.pdf](https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2020/04/Qualitaetskriterien_HBdV_2020.pdf)
- Hofer, M. (2019). Service Learning und Entwicklung Studierender. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 459-477). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8_22)
- Hofer, M. & Derkau, J. (2020). Positionen und Perspektiven zu Service Learning – statt eines Vorworts. In M. Hofer & J. Derkau (Hrsg.), *Campus und Gesellschaft. Service Learning an deutschen Hochschulen. Positionen und Perspektiven* (S. 12-19). Beltz Juventa.
- Hurd, C. A. (2008). *Is service-learning effective? A look at current research*. <http://www.csufresno.edu/craig/depts-programs/mktg/documents/Is%20S.L.%20Effective-.pdf>
- Kalcsics, K. & Wilhelm, M. (2017). *Lernwelten Natur-Mensch-Gesellschaft. Ausbildung. Fachdidaktische Grundlagen. Studienbuch*. Schulverlag plus.
- KMK – Kultusministerkonferenz. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.

- [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf)
- Kolb, D. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. *Theories of Group Process*, 33-56.
- Kollmann, K. (2012). Wie Wirtschaftslehre beginnen sollte – und nicht nur in der Hauswirtschaftswissenschaft. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(2), 7-8. <https://www.budrich-journals.de/index.php/HiBiFo/article/download/10336/8917>
- Lambert, N. M. & McCombs, B. L. (1998). Introduction: Learner-centered schools and classrooms as a direction for school reform. In N. M. Lambert & B. L. McCombs (Eds.), *How students learn: Reforming schools through learner-centered education* (pp. 1-22). APA. <https://doi.org/10.1037/10258-017>
- Nass, K. & Hanke, U. (2013). Lassen sich Studierende durch lernendenzentrierte Lehrsettings in Hochschulen motivieren. *Beiträge zur Hochschulforschung*, (3), 78-95.
- Oelkers, J. & Oser, F. (2000). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme in der Schweiz. Umsetzungsbericht. Nationales Forschungsprogramm 33. Wirksamkeit unserer Bildungssysteme*. Programmleitung NFP 33.
- Oser, F. & Biedermann, H. (2006). Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In C. Quesel & F. Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen* (S. 17-37). Rüegger Verlag.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and emotion*, 26(3), 183-207. <https://doi.org/10.1023/A:1021711629417>
- Reinders, H. (2010). Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(4), 531. urn:nbn:de:0111-opus-71587
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – Theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Beltz Juventa.
- Rhyn, H. (2006). Der Lehrberuf als Herausforderung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24(1), 39-42. urn:nbn:de:0111-pedocs-136006
- Rife, J. (2015). *The Effects of Service-Learning Courses and Traditional Lecture Courses on Students' Academic Achievement and Level of Course Engagement*. (Dissertation), Liberty University. <https://core.ac.uk/display/109057778>
- Schlegel-Matthies, K. (2019). Haushaltsbezogene Bildung – quo vadis? Daseinvorsorge und Lebensführung im Wandel. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 8(2), 88-106. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v8i2.07>
- Seifert, A. & Zentner, S. (2010). *Service-Learning – Lernen durch Engagement: Methode, Qualität, Beispiele und ausgewählte Schwerpunkte. Eine Publikation des Netzwerks Lernen durch Engagement*. Freudenberg Stiftung.

## | Service Learning

- Seifert, A., Zentner, S., Nagy, F. & Baltes, A. M. (2012). *Praxisbuch Service-Learning. „Lernen durch Engagement“ an Schulen*. Beltz.
- Sliwka, A. (2004). *Service learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*. BLK. urn:nbn:de:0111-opus-2585
- Sliwka, A. & Reinmuth, S. I. (2005). *Service Learning an Grundschulen. Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde*. Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e. V.
- Theiler-Scherrer, K. (2013). Kriterien kompetenzorientierter Hochschuldidaktik in fachwissenschaftlichen Veranstaltungen als Beitrag zum Zusammenspiel von Wissen und Handeln. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2(3), 97-107.
- Thönnessen, N. (2016). *GeographielehrerInnen erproben Service Learning. Empirische Rekonstruktion von Bewertungsmustern, Akzeptanzkomponenten und Gelingensbedingungen für einen gemeinwohlorientierten Geographieunterricht*. (Dissertation), Universität zu Köln.
- Weinert, F. E. & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In A. Leschinsky (Hrsg.), *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule* (S. 223-233). Beltz.
- Wespi, C., Luthiger, H. & Wilhelm, M. (2015). Mit Aufgabensets Kompetenzaufbau und Kompetenzförderung ermöglichen. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4(4), 31-46. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v4i4.21292>
- Widmer-Wolf, P., Sieber-Suter, B. & Thierstein, C. (2014). Eine Sammlung berufsspezifischer Kompetenzen für das Berufsfeld Schule. *Kompetenzmanagement, Erfahrungen und Perspektiven zur beruflichen Entwicklung von Lehrenden in Schule und Weiterbildung*, 108-144.
- Yorio, P. L. & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>

## Verfasser

Nicolai Kozakiewicz, M.A. HSG, dipl. Wipäd

Pädagogische Hochschule St. Gallen

Seminarstrasse 7

CH-9200 Gossau

E-Mail: [nicolai.kozakiewicz@phsg.ch](mailto:nicolai.kozakiewicz@phsg.ch)

Internet: [www.alltagsstark.ch](http://www.alltagsstark.ch), [www.benedu.ch](http://www.benedu.ch)