

# Service Learning – Lernen durch Engagement

## 1. Einführung

Service Learning (auf Deutsch »Lernen durch Engagement« oder kurz LdE), ein pädagogischer Ansatz aus dem nordamerikanischen Raum, hat inzwischen in Europa viele Befürworter und »Anhänger« gefunden. Die Erfahrungen mit der Adaption des Ansatzes sind positiv und sein Nutzen für eine demokratiepädagogische Gestaltung des Unterrichts und eine demokratische Schulentwicklung unbestritten (Frank/Sliwka 2007; Sliwka/Petry/Kalb 2004). Das Anliegen dieses Beitrags besteht darin, den Ansatz praxisorientiert darzustellen und nutzbar zu machen für die Gestaltung von Unterricht und die Öffnung von Schule im demokratiepädagogischen Sinne. Wir möchten Lernen durch Engagement zunächst anhand von kurzen Beispielen vorstellen und

den Nutzen des Ansatzes für die Entwicklung demokratischer Kompetenzen, Kommunikation und Kultur in Unterricht und Schule zeigen. Die sich anschließenden Abschnitte folgen der Logik und dem Ablauf eines Service-Learning-Projektes mit den Phasen der Projektfindung, -planung, -durchführung und seinem Abschluss. Sie enthalten praktische Hinweise und Methoden für die Umsetzung im schulischen Kontext und Praxisbeispiele zur Veranschaulichung. Im letzten Abschnitt beleuchten wir den Aspekt der Schulentwicklung durch Service Learning und geben Informationen und Tipps zu Stufen und kritischen Zeitpunkten des Innovationsprozesses und der Institutionalisierung des Ansatzes im Schulalltag.

## 2. Was ist Lernen durch Engagement?

### 2.1 Blick in die Praxis

Ein Blick in die LdE-Schulen zeigt: Lernen durch Engagement kann auf vielfältige Weise umgesetzt werden. Es ist geeignet für alle Unterrichtsfächer und für alle Schulformen. Zudem gibt es mehrere Wege, LdE strukturell in den Stundenplan zu integrieren.

#### Beispiel 1: LdE als Unterrichtsprojekt

**Engagement:** Schüler/innen entwerfen Mitmachexperimente für Kita-Kinder, um deren naturwissenschaftliche Bildung zu unterstützen.  
**Lernen:** naturwissenschaftliche Prinzipien, Aufbau von Experimenten, Entwicklungspsychologie

Im Fach Naturwissenschaft und Technik (NwT) führt die 8. Klasse eines Gymnasiums ein LdE-Projekt durch, mit dem sie eine nahe gelegene Kindertagesstätte bei der frühkindlichen naturwissenschaftlichen Bildung unterstützt. Die Schüler/innen bereiten in Kleingruppen Mitmachexperimente vor, die sie sechs Wochen lang an je zwei Nachmittagen pro Woche mit den Kindern in der

Kita durchführen. Um sicherzugehen, dass die Ideen der Schüler/innen zu dem passen, was in der Kita tatsächlich gebraucht wird, geht der Planung der Experimente ein »Recherchetag« in der Kita voraus: Die Schüler/innen beobachten die Kinder, führen Interviews mit den Erziehern und werten die Erfahrungen im Unterricht aus: Was interessiert Vorschulkinder? Wie lange können sie sich konzentrieren? Wie ist ihr Sprachniveau? Was bedeutet das für unser Projekt? Bis die Schüler/innen die kindgerechten Experimente zu den Themen Luft, Wasser, Feuer und Sinne (z. B.: Warum brennen Kerzen? Hat Luft eigentlich ein Gewicht? Wie kann ein Klumpen Knete schwimmen?) dann in der Kita durchführen können, müssen sie sich in NwT mit den dahinterliegenden naturwissenschaftlichen Prinzipien auseinandersetzen, ebenso mit entwicklungspsychologischen und didaktischen Grundlagen. In der Kita können sie anschließend ihr Wissen einbringen, durch Lehren lernen und zugleich ihre sozialen Kompetenzen trainieren.

### Beispiel 2: LdE als Methode eines Fachs (über die gesamte Schuljahresdauer)

<b>Engagement:</b>	Die Schüler/innen führen kleine Engagement-Projekte in unterschiedlichen sozialen Einrichtungen durch.
<b>Lernen:</b>	Lernfeld »Soziale Arbeit« in Arbeitslehre

Die Lehrerin einer 10. *Hauptschulklasse* unterrichtet das Fach Arbeitslehre mit der Methode Lernen durch Engagement. Die Lernziele des Schuljahrs drehen sich um das Schwerpunktthema »Soziale Arbeit in Haushalt und Beruf« – dabei sollen Schüler/innen z.B. Handlungsfelder sozialer Arbeit und soziale Einrichtungen kennenlernen, die Kosten, aber auch die Bedeutsamkeit sozialer Arbeit für unsere Gesellschaft einschätzen, sich auf betreuungs- und hilfsbedürftige Personen einstellen können. Um dies neben der theoretischen Erarbeitung auch praktisch zu erfahren, engagieren sich die Schüler/innen während des gesamten Schuljahres einmal wöchentlich in einer sozialen Einrichtung. Diese können sie aus einem Pool von Einrichtungen zu Beginn des Schuljahres aussuchen. Abgestimmt auf ihre eigenen Interessen und die Bedürfnisse der Einrichtungen entwickeln sie kleine Engagement-Projekte (z.B. PC-Training für Senioren, Verschönerung eines Werkraums in der Kita). Die Erfahrungen werden in Arbeitslehre immer wieder mit den Inhalten zum Thema »soziale Arbeit« in Verbindung gesetzt: Welchen Bedarf in der Gesellschaft erfüllt »meine« Einrichtung und wie wird dies finanziert? Warum gibt es dieses »Problem« in unserem Land? Welche Ausbildungsberufe gibt es in sozialen Einrichtungen? Wie sieht der Arbeitsablauf in diesen Berufen aus? Zudem setzen sich die Schüler/innen bei der Planung ihrer Engagement-Projekte im Unterricht mit ihren eigenen Berufskompetenzen auseinander, z.B. indem sie über ihre eigenen Stärken und Schwächen reflektieren.

### Beispiel 3: LdE als Wahlpflichtkurs

<b>Engagement:</b>	Die Schüler/innen erkunden als »Detektive« ihre Gemeinde, ermitteln Unterstützungsbedarf und planen daraufhin verschiedene Engagement-Projekte.
<b>Lernen:</b>	Lokalpolitik, Zivilgesellschaft, Demokratie als Regierungs-, Gesellschafts- und Lebensform

In der 9. Klasse einer *Realschule* ist der Wahlpflichtkurs (WPK) »Demokratie vor Ort« als Lernen durch Engagement organisiert. Die Lernziele dieses WPK drehen sich um die Bildungsplanthemen Lokalpolitik, Zivilgesellschaft sowie Demokratie als Staats-, Gesellschafts- und Lebensform. Das Engagement der Schüler/innen besteht

darin, zunächst ihre Gemeinde zu erkunden: Wo und wie können wir etwas Sinnvolles für das Gemeinwohl beitragen? Aufgrund der Ergebnisse dieser intensiven Recherche, bei der die Schüler/innen z.B. wichtige Personen ihrer Gemeinde interviewen, planen sie eigenständig ihre Projekte – natürlich in enger Absprache mit den Lehrer/innen und vor allem den Gemeindepapieren. So entstehen Vorlesenachmittage für Kinder in der Dorfbibliothek, Bastelstunden im Seniorenclub, eine Homepage für das Gemeindemuseum und Ähnliches. Ist die Vorbereitung abgeschlossen, engagieren sich die Schüler/innen wöchentlich in ihren Projekten. Nach der zwölfwöchigen Engagement-Phase wird das Erlebte im WPK nachbereitet, und die Schüler/innen gestalten eine große Abschlussfeier, zu der sie alle Projektbeteiligten einladen. Während des gesamten WPK führen die Schüler/innen ein Lerntagebuch, in dem sie ihre Erfahrungen festhalten, sie in Beziehung zu den Lernzielen des Kurses setzen und wichtige, emotionale Erlebnisse reflektieren. Ebenso regelmäßig werden in der Unterrichtszeit des WPK die Theorie-Praxis-Verbindungen aufgearbeitet und Projektmanagement-Methoden gemeinsam erarbeitet und reflektiert.

### Beispiel 4: LdE als fächerübergreifendes Projekt

<b>Engagement:</b>	Bau eines Insektenhotels als Nisthilfe auf einer ungenutzten Wiese in der Gemeinde
<b>Lernen:</b>	Nistverhalten von Insekten, Naturschutz, Naturmaterialien (Holz, Stein), Einladungen verfassen, Mengen und Kosten berechnen

In einem fächerübergreifenden Projekt gestalten die Viertklässler einer *Grundschule* eine ungenutzte Grasfläche hinter der Schule zu einer Wildblumenwiese um und bauen ein Insektenhotel als Nisthilfe. Das Engagement für den Naturschutz in ihrer Gemeinde dauert von der Planung bis zur Abschlussfeier drei Monate und findet abwechselnd in der Unterrichtszeit mehrerer Fächer statt, in deren Bildungsplan-Themen es auch integriert ist: Sachkunde (Insekten: natürliche Lebensräume, Nahrungsquellen; Naturschutz), Deutsch (Kontaktaufnahme mit dem Naturschutzbund, Brief an den Bürgermeister, Einladungsbriefe), Mathematik (Berechnung von Materialmengen und Kosten, Maße und Messen) und Werken (Naturmaterialien, Konstruktion und Bau des Insektenhotels). In dem Projekt lernen die Schüler/innen, ihr Wissen in verantwortungsvolles Handeln umzusetzen, sie arbeiten mit ihrer Klasse gemeinsam an einer »großen Sache« und können dabei spüren, dass bereits sehr junge Menschen etwas zum Gemeinwohl beitragen können. Bei der Einweihungsfeier des Insektenhotels, berichten sie stolz, welchen wichtigen Nutzen das selbst ge-

baute Werk erfüllt: Durch die modernen, ordentlich angelegten Gärten gehen den regionalen Insekten Nistmöglichkeiten verloren, was den Naturkreislauf in Gefahr bringen kann – daher ist das »Hotel« eine echte Hilfe für die Natur.

Diese Beispiele veranschaulichen sehr plastisch den konzeptionellen Kern von Service-Learning-Projekten: Sie sind eine andere Form des Unterrichts. Service-Learning-Projekte verbinden einen Dienst am Gemeinwohl (engl. »service«) mit kognitivem, emotionalem und sozialem Lernen (engl. »learning«).

Indem die Projekte auf Bedürfnisse und Problemlagen im direkten Umfeld der Schüler/innen reagieren, setzen sie voraus, diese Bedürfnisse und Problemlagen zunächst wahrzunehmen und zu erforschen. Ein offener, wacher Blick für Umgebung und Mitmenschen ist gefragt. Das Projekt selbst reagiert auf diese Bedürfnisse und schafft so Kommunikation zwischen Beteiligten und Nutznießern des Projekts, meist zwischen Gruppen, die im Normalfall nicht oder nicht viel miteinander in Berührung kommen. Die Schüler/innen lernen, gemeinsam Problemlösungen zu erarbeiten und selbstständig Prozesse zu organisieren, aber auch Probleme in der Zusammenarbeit zu erkennen und diese zu lösen. Sie übernehmen Verantwortung für sich selbst, ihr Handeln und ihr Umfeld und werden so zu handlungsfähigen und aktiven Mitgliedern der Gemeinschaft.

Und: In der Rückbindung dieses Engagements an »normale« Unterrichtsfächer, kognitive Lernziele und Erfordernisse des Curriculums können Unterrichtsinhalte in praktischen Kontexten angewandt und auf ihren Nutzen und ihre Anwendbarkeit reflektiert werden.

So zumindest stellt sich das ideale Service-Learning-Konzept dar (Sliwka/Frank 2004). Es gibt inzwischen im amerikanischen Kontext zahlreiche Studien, in denen untersucht wird, unter welchen Bedingungen Lernen durch Engagement-Projekte ihr volles Potenzial entfalten können (vgl. z. B. Billig 2006; Billig/Root/Jesse 2005; Bradley 2003; Ammon et al. 2001). Diese Forschungsergebnisse wurden mit den ersten Evaluationsstudien im deutschen Raum sowie Praxiserfahrungen der deutschen Schulen verglichen. Daraus abgeleitet wurden zentrale Kennzeichen von LdE entwickelt (Seifert/Zentner 2008). Diese können auch als Qualitätsziele aufgefasst werden, die bei der Entwicklung oder Weiterentwicklung von LdE-Vorhaben als Orientierung helfen.

## 2.2 Die zentralen Kennzeichen/Qualitätsziele von LdE

### Das Engagement der Schüler/innen reagiert auf einen echten Bedarf oder ein reales Problem in ihrer Stadt oder Gemeinde. ①

Service Learning beginnt dort, wo die Schüler/innen sich engagieren. Wenn sie spüren, dass sie mit ihrem Wissen und Können wirklich gebraucht werden und dass sie etwas Sinnvolles beitragen können, erfahren sie Selbstwirksamkeit und Anerkennung. Durch eine herausfordernde Tätigkeit, die einen echten Bedarf deckt, entstehen Neugier, Motivation und Gesprächsstoff, an den in der Schule angeknüpft werden kann, sodass mehr Wissen und Fähigkeiten erworben werden (Billig/Root/Jesse 2005; Blank 1997). Eine langweilige, sinnlose Tätigkeit, die nicht wirklich gebraucht wird, kann dagegen zu Demotivierung und Ablehnung des Engagements führen. Wichtig ist auch, dass die Schüler/innen bei der Recherche des realen Bedarfs und bei der Auswahl und Planung ihres Engagements aktiv einbezogen werden.

### Die Projekte sind Teil des Unterrichts und/oder werden mit Unterrichtsinhalten verknüpft. ②

Kernziele von Lernen durch Engagement sind, dass Schüler/innen die praktische Anwendbarkeit von schulischem Wissen erfahren und dass sie umgekehrt mit ihren eigenen Erfahrungen im Engagement den Unterricht bereichern können. Dadurch wird das in der Schule erworbene Wissen in einen Kontext gesetzt. Es wird vom rein abrufbaren zu einem verständnisintensiven Wissen, das auch auf andere Situationen übertragen werden kann. Unterricht wird dadurch lebendig und handlungsorientiert. Die Anbindung an den Fachunterricht ist auch wichtig, um Schüler/innen zu erreichen, die sich außerhalb der Schule nicht freiwillig engagieren würden.

### Es findet eine regelmäßige und geplante Reflexion der Erfahrungen der Schüler/innen statt. ③

Reflexion ist das Bindeglied zwischen den persönlichen Erfahrungen im Engagement und dem schulischen Lernen. Für ein tiefes Verständnis müssen Wissen und Erfahrungen durch explizite Reflexion verknüpft und interpretiert werden. Das mit gezielten Fragen angeleitete Nachdenken über den Kontext und die Bedeutung der eigenen Erfahrung macht den Sinn des Engagements für die Schüler/innen deutlich. Durch Reflexion können eigene Kompetenzen und persönliche Stärken erkannt werden, der Transfer fachlichen Wissens wird erleichtert und metakognitive Kompetenzen (z. B. komplexes Problemlösen, eigene Lernprozesse steuern) werden trainiert.

## 4 Das Engagement der Schüler/innen findet außerhalb der Schule statt (ab Jahrgang 5/6).

Es geht beim Lernen durch Engagement auch um eine Öffnung von Schule, um die Entwicklung hin zu einer »Schule im Stadtteil/in der Gemeinde«. Für die Schüler/innen bietet das Engagement außerhalb der Schule neue Lernorte. Sie erhalten die Möglichkeit, Situationen zu meistern, in die sie der »normale« Schulalltag nicht bringen würde. Sie üben den Transfer ihres Wissens, ihrer Fähigkeiten und ihrer Kompetenzen vom »Schonraum« Schule ins »reale Leben«. Durch ihr Engagement in der Gemeinde bzw. in ihrem Stadtteil lernen sie, wie sie einen nützlichen Beitrag für die Gesellschaft leisten können. Dadurch erleben sie die Sinnhaftigkeit ihres Lernens und Handelns. Und: Sie kommen mit Menschen in Kontakt, denen sie in ihrem persönlichen Umfeld möglicherweise nicht begegnen. Durch diese Kontakte werden Brücken innerhalb der Gesellschaft geschlagen und es entsteht »soziales Kapital« (Putnam 2000; vgl. Kap. 2.4.1).

Die ersten vier Qualitätsziele sind so essenziell, dass jedes Vorhaben zum Lernen durch Engagement sie anstreben sollte. Je mehr Merkmale umgesetzt werden, desto größer der Gewinn für Schüler/innen, Lehrer/innen, Schule und Engagement-Partner. Darüber hinaus gibt es einige weitere Qualitätsmerkmale von LdE:

- Die Schüler/innen sind aktiv in Planung und Ausgestaltung des Projekts einbezogen. Studien zeigen, dass Schüler/innen sich stärker einbringen, wenn sie in jeder Phase von LdE aktiv partizipieren.
- Die Eltern werden beim LdE einbezogen.
- LdE wird ernsthaft bewertet (Zertifikat, Benotung).
- Das Engagement der Schüler/innen beträgt mindestens 20 Stunden (z. B. verteilt über ein Halbjahr).
- LdE wird evaluiert.
- Es gibt eine Ergebnispräsentation oder eine andere Form der öffentlichen Anerkennung und Würdigung.
- LdE ist Teil des Schulprofils und fest im Schulleben verankert.

### 2.3 Lernen durch Engagement im Vergleich zu verwandten Konzepten

An vielen Schulen gibt es bereits soziale Projekte, praxisnahen Unterricht, Sozialpraktika, Berufspraktika, Praxislernen, Engagement-Projekte (»Community Service«) und eine Reihe weiterer handlungsorientierter Konzepte. Service Learning kommt als weiteres Konzept hinzu. Mancher wird sich fragen: Sind all diese Konzepte nicht letztlich dasselbe und tragen sie lediglich unterschiedliche Bezeichnungen? Ist das eine besser als das andere? Auf beide Fragen lautet die Antwort: Nein. Nein,

es gibt nicht nur neue Begriffe, sondern tatsächlich unterschiedliche Ansätze mit ebenso unterschiedlichen Zielsetzungen. Und nein, die Ansätze sind nicht besser oder schlechter, sondern nur anders. Für die Praxis ist es hoch relevant, die Unterschiede zu verstehen, um für die eigenen pädagogischen Ziele den jeweils passenden Ansatz auswählen zu können.

Daher wollen wir im Folgenden versuchen, das Begriffsknäuel zu entwirren und nutzen hierfür die hilfreiche Frage (vgl. Furco 2002): Liegt der Schwerpunkt des Projekts eher auf dem Lernen oder auf dem Engagement der Schüler/innen? Beim Sozialpraktikum, sozialen Lernen oder Community Service schlägt die Antwort auf diese Frage eher in Richtung Engagement aus. Das heißt selbstverständlich nicht, dass Schüler/innen bei diesen Projekten nichts lernen, sie tun dies in der Regel aber nicht in bewusster Anbindung an fachliche Lernziele im Unterricht. Beim Berufspraktikum, praxisnahen Unterricht oder Praxislernen verlagert sich der Schwerpunkt dagegen stark auf das individuelle Lernen der Schüler/innen. Sie sollen Wissensinhalte in einem Praxiskontext vertiefen bzw. berufliche Kompetenzen erwerben. Dabei kann durchaus auch ein Nutzen für die Adressaten der Schülertätigkeit (z. B. den Betrieb, in dem das Praktikum absolviert wird) entstehen – dieser steht aber nicht im Vordergrund.

Beim Service Learning haben sowohl das Engagement als auch das fachliche Lernen der Schüler/innen einen eigenen, bewusst geplanten und möglichst gleich gewichteten Stellenwert. Lernen durch Engagement ist eine Unterrichtsmethode und somit werden die Projekte von Anfang an immer in enger Abstimmung mit dem Curriculum geplant. Gleichzeitig geht es bei den LdE-Vorhaben um einen Dienst am Allgemeinwohl, das Engagement für andere steht damit ebenso im Mittelpunkt wie die kognitiven, sozialen und emotionalen Lernziele bei den Schüler/innen. Bei gut geplanten LdE-Projekten geht es darum, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen dem Lernen und dem Engagement herzustellen. Zusammenfassend sollen die folgenden Definitionen die wichtigsten Unterschiede der verschiedenen Engagement- und Lernformen noch einmal deutlich machen:

#### Community Service (Ehrenamt, freiwilliges Engagement)

bezeichnet eine ehrenamtliche Tätigkeit oder ein freiwilliges Engagement in Schule oder Gemeinde bzw. Stadtteil. Das Engagement kann völlig losgelöst von Schule sein (z. B. Tina und Marc helfen in ihrer Freizeit bei den Pfadfindern) oder von der Schule initiiert oder strukturell an sie angebunden sein (z. B. gestalten Schüler/innen einer freiwilligen AG den Schulgarten neu oder engagieren sich Schüler/innen des Fachs »Soziales Lernen« einmal pro Woche im Seniorenheim).



## Community-Based Learning (Praxislernen, praxisnaher Unterricht, Praktika)

bezeichnet schulisches Lernen, das durch praktische Erfahrungen (in Schule, Gemeinde oder Stadtteil) vertieft wird. Das Schulumfeld, die »Praxis« wird also zum Lernen genutzt (z. B. lernen die Schüler/innen im Naturkundemuseum Fossilien aus verschiedenen erdgeschichtlichen Epochen kennen, oder sie gehen in den Wald, um dort die Bestimmung von Pflanzen einzuüben, oder der Bürgermeister erklärt ihnen im Rathaus, wie Lokalpolitik funktioniert).

## Service Learning – Lernen durch Engagement

ist eine Unterrichtsmethode, bei der gesellschaftliches Engagement von Schüler/innen *verbunden* wird mit fachlichem Lernen im Unterricht (z. B. beschäftigen sich Schüler/innen in Gesellschaftskunde mit Zuwanderung und sie engagieren sich als Lernmentoren für Migrantenkinder aus ihrem Stadtteil, oder Schüler/innen lernen in Biologie die Funktionsweise von Ökosystemen kennen und legen einen Naturlehrpfad für ihre Gemeinde an).

## 2.4 Blick in die Theorie

### 2.4.1 Demokratiepädagogische Wurzeln

Die theoriegeschichtlichen und konzeptionellen Wurzeln des Service-Learning-Ansatzes machen deutlich, warum und wie diese besondere Form des Lernens ein Lernen *für* die Demokratie ist:

Service-Learning-Projekte gehen vom englischen Begriff der »community« aus. An ihm zeigt sich die Idee der gemeinsamen Teilhabe an Dingen, die die Gemeinschaft betreffen. Community ist – im angelsächsischen Kontext – die Gemeinschaft derjenigen, die ihren unmittelbaren Lebensraum miteinander teilen und über das Medium der Sprache gemeinsam regeln und gestalten. Der Reformpädagoge John Dewey wies schon in »Demokratie und Erziehung« 1916 darauf hin, dass das englische Wort »community« etymologisch mit dem Wort »communication« zusammenhängt. Die »community« ist also die Gemeinschaft derjenigen, die miteinander sprechen. Community ist in hohem Maße inklusiv zu verstehen und mit einem klaren Auftrag verknüpft. Zur Community kann jeder, unabhängig von ethnischer und kultureller Herkunft, Alter oder Geschlecht gehören. Voraussetzung ist nur, dass er sich an der Gemeinschaft der Bürger, die über gemeinsame Dinge miteinander sprechen, beteiligt. In einer von der Grundidee des Pragmatismus geprägten Kultur ist das Miteinander-Sprechen die notwendige Vorstufe zum kollektiven Handeln, an dem alle teilhaben (Dewey 1916/2000).

In Nordamerika entwickelte sich – ausgehend von den Reformpädagogen des »progressivist movement« zu

Beginn des 20. Jahrhunderts (John Dewey, William Kilpatrick und andere) – im Laufe des 20. Jahrhunderts schrittweise eine Kultur der Kooperation zwischen Schule und Gemeinde. Die Verknüpfung von Engagement und Lernen in Projekten mit realem Nutzen für die Gemeinde liegt heute für viele Nordamerikaner im Herzen einer »civic education«, einer Erziehung zu Demokratie und bürgerschaftlichem Engagement. Die Grundidee dabei ist weniger die der sozialen Wohlfahrt als vielmehr einer Reziprozität in Dingen des Gemeinwohls. Mit anderen Worten: Sie fußt auf der Überzeugung, dass Bürger in einem freien Staat auf gegenseitige Übernahme von Verantwortung angewiesen sind und dass demokratische Rechte ohne entsprechende Pflichten nicht tragfähig sind.

Die Schaffung neuer sozialer Beziehungen und deren Qualität sind ebenfalls wichtige Komponenten von Lernen durch Engagement. Theoretisch liegt dem die normativ ausformulierte Konzeption der »starken Demokratie« zugrunde. Die Qualität einer Demokratie hängt demnach unmittelbar mit der Qualität der sozialen Beziehungen in ihr zusammen. Demokratie bedeutet also, Probleme im eigenen Umfeld mit anderen Bürgern gemeinsam lösen zu können (Barber 1992).

Verwandt mit dem Konzept der starken Demokratie ist das Konzept des Sozialkapitals. Nach Putnam (2000) kann soziales Kapital an der Menge an Vertrauen und Reziprozität, die in einer Gesellschaft bestehen, gemessen werden. Damit ist für ihn Sozialkapital eine wichtige Bedingung für eine funktionierende Demokratie. Um soziales Kapital in diesem Sinne zu bilden, müssen Individuen jedoch Kontakte und Beziehungen zu Menschen knüpfen, die ihnen ferner stehen als die Familie oder ihresgleichen. Putnam bezeichnet dies als »bridging« (dt. »Brücken schlagen«). Pflegen Menschen soziale Beziehungen ausschließlich unter ihresgleichen (»bonding«), werden keine zivilgesellschaftlichen Netzwerke gebildet und die Demokratie nimmt Schaden (Putnam 2000). Service-Learning-Projekte sind in dieser Terminologie Bridging-Projekte.

### 2.4.2 Lerntheoretische Wurzeln

Service Learning basiert auf einem handlungsorientierten Lernbegriff, der Ansatz ist ein Teilbereich des in Nordamerika traditionell gut entwickelten Feldes der »experiential education« (dt. »Lernen aus reflektierter Erfahrung«). Das »Erfahrungslernen« ist gleichzeitig die Bezeichnung für einen Lernprozess und eine Lehrmethode. Die Schüler/innen werden in eine praktische Aktivität, die in Zusammenhang mit den Lernzielen und Bildungsstandards steht, eingebunden. Später wird diese Aktivität mit den Schüler/innen reflektiert. Die Aktivität macht den Lernenden zum Handelnden in dem Bereich,

der Gegenstand des Lernens ist. Diese Lern- und Lehrmethode ermöglicht ein aktives und mehrdimensionales Lernen. Sie bezieht affektive und emotionale Komponenten mit ein, die im Reflexionsprozess ebenfalls zum Thema gemacht werden (Sliwka 2001): eine wichtige Voraussetzung zum Aufbau demokratischer Kompetenzen und Haltungen.

Eine weitere Voraussetzung für das Erlernen demokratischer Kompetenzen ist, dass Lernen durch Engagement idealerweise als Projektunterricht organisiert wird. Die didaktische Form des Projekts garantiert ein Höchstmaß an Mitbestimmung, Kommunikation und Verantwortungsübernahme aller Beteiligten. Projektunterricht oder projektorientierter Unterricht ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass sich die Lerngruppe selbst organisiert. Das Projekt wird von den Schüler/innen und Lehrer/innen gemeinsam geplant, ausgeführt und ausgewertet. Die Schüler/innen sind von der Themenerarbeitung bis zur Durchführung aktiv beteiligt und mitverantwortlich und arbeiten in der Regel in Teams. Oft läuft projektorientierter Unterricht längerfristig und fächerübergreifend. So können sich verschiedene Lehrer/innen und Fächer am Projekt beteiligen (Sliwka/Frank 2004).

Auf praktischer Ebene können anhand der Phasen eines Service-Learning-Projekts Qualität und Art des Lernens nachvollzogen werden.

Eine der wichtigsten Phasen beim Lernen durch Engagement ist das Finden einer Projektidee bzw., falls bereits eine Idee besteht, die Erforschung oder Überprüfung des tatsächlichen Bedarfs beim Engagement-Partner. Im Fall des Wahlpflichtkurses »Demokratie vor Ort« (vgl. Beispiel 3 auf S. 152) erforschen die Schüler/innen z. B. mithilfe eines sogenannten Detektivspiels (siehe dazu Sliwka/Frank 2004) selbstständig gesellschaftliche Realitäten, um aufzudecken, welche Probleme und Bedürfnisse im Umfeld bestehen, welche Institutionen und Organisationen sich bereits mit diesen Problemen befassen haben und wie die Betroffenen eines Problems dieses wahrnehmen. In dieser ersten Recherchephase ist es besonders wichtig, mit einem wachen und offenen Blick das eigene soziale Umfeld zu betrachten und mit den Akteuren des gesellschaftlichen Lebens sowie den Betroffenen eines Problems zu sprechen. All dies ermöglicht einen Perspektivenwechsel und die Entwicklung von Empathie bei den Schüler/innen.

In einer zweiten Phase planen sie in Teams ausgehend von der Bedarfsanalyse ihr Engagement-Projekt. Sie entwickeln z. B. Lösungen für einige der identifizierten Probleme oder überprüfen ihre ursprünglichen Engagement-Ideen anhand der Wünsche und Bedürfnisse der Engagement-Partner. Auch in dieser Phase arbeiten die Schüler/innen eng mit Partnern in der Gemeinde – staatlichen und zivilgesellschaftlichen Organisationen – zusammen.

In der Planung ihres Arbeitsprozesses wenden Schüler/innen und Lehrer/innen professionelle Instrumente des Projektmanagements an. Im Unterricht entwickeln die Schüler/innen das Wissen und die Kompetenzen, die zur Umsetzung des Projekts notwendig sind. In regelmäßigen Abständen reflektieren sie systematisch ihre Erfahrungen und ihren Lernprozess.

Mithilfe einer Bewertungsmatrix (engl. »rubric«) können die Schüler/innen im Prozess der Umsetzung formatives Feedback von externen Partnern und Lehrern erhalten, das ihnen Orientierung zur Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen gibt (siehe S. 173 ff.).

Eine strukturierte Evaluation am Ende des Projekts bietet zusätzliche Möglichkeiten, zu lernen und den Lernprozess zu reflektieren.

Beim Lernen durch Engagement arbeiten meist unterschiedliche Generationen, soziale und kulturelle Gruppen zusammen. Diese Zusammenarbeit sollte von gegenseitigem Respekt und Gleichberechtigung geprägt sein. Die Schüler/innen übernehmen bei ihrem Engagement individuell Verantwortung und treffen selbstständig Entscheidungen. Dabei wird die Fähigkeit zu komplexer Planung und zu kritischem Denken geschult.

## 2,5 Service-Learning-Projekte und die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur

Service-Learning-Projekte haben Auswirkungen auf die Schulkultur bzw. bedingen eine bestimmte Schulentwicklung. Durch die verschiedenen Elemente von LdE verändern sich Lehr-Lern-Prozesse in der Schule sowie Rollenverhalten und -verteilung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen.

Lernen durch Engagement erfordert es, dass gemeinsam Ziele definiert, eine Struktur und ein Ablauf geplant und Aufgaben verteilt werden, die zu einem Großteil von den Schüler/innen in Teams bearbeitet werden müssen. Schüler/innen müssen Absprachen treffen und einhalten, Regeln vereinbaren und Rechenschaft über die eigene Arbeit ablegen. Sie müssen kooperieren, gemeinsam Lösungen erarbeiten und Konflikte annehmen und konstruktiv lösen.

Durch dieses Lehr-Lern-Arrangement, das anders strukturiert ist als der herkömmliche Frontalunterricht, verändert sich auch die Lehrerrolle in Bezug auf die Schüler/innen: Die Lehrerin bzw. der Lehrer ist nicht mehr der alleinige Experte in einem bestimmten Wissensgebiet, er vermittelt nicht einfach das Wissen an die Schüler/innen. Er strukturiert vielmehr die Lernprozesse, begleitet sie, konstruiert differenzierte »Hilfsgüter«, stellt mit seinem Wissens- und Erfahrungsvorsprung Wissen bereit. Er stellt entscheidende Prozessfragen und gibt Impulse. Er ist außerdem ein Moderator,

der die Beziehungen zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen sowie mit externen Partnern und Empfängern des Projekts vermittelt. Er ist Mitglied im Team mit anderen Lehrerkollegen, mit Schüler/innen und externen Partnern und/oder Eltern (Sliwka/Frank 2004).

Durch diese anders gestaltete Lehrerrolle, die kooperative Zusammenarbeit unter Kollegen und mit externen Partnern entsteht eine Schulkultur, die von mehr Kommunikation unter allen Beteiligten und nach außen geprägt ist und einen kooperativen Arbeitsstil verlangt. So müssen gemeinsame Ziele gesteckt, Vereinbarungen getroffen und Verbindlichkeiten geschaffen werden.

Damit LdE erfolgreich sein und Teil des Schulalltags werden kann, sind bestimmte institutionelle und organisatorische Voraussetzungen notwendig. Zumindest sollten jedoch die Bereitschaft und der Wille der Schulleitung und eines erheblichen Teils des Kollegiums vorhanden sein, daran zu arbeiten, diese Voraussetzungen bei der Schulentwicklung zu schaffen (siehe S. 176):

- Die Schulleitung muss die Idee des Service Learning befürworten und aktiv mittragen, um neu über Curriculum, Zeiten, Räume der Schulorganisation sowie Zusammenarbeit mit externen Partnern zu entscheiden.
- Die Schule sollte eine Kultur der Kooperation innerhalb des Kollegiums pflegen. Dazu zählt auch, Anerkennung für das Engagement und die Leistungen von Lehrer/innen zu zeigen, die sich besonders um die Entwicklung von Schule und Gemeinde verdient machen.
- Die Schule muss bereit sein, eine veränderte Kultur der Leistungsentwicklung und -bewertung einzuführen (formative Bewertung und Zertifizierung von Kompetenzen, siehe S. 172).
- Die Schule muss bereit sein, nicht nur ein isoliertes Service-Learning-Projekt durchzuführen, sondern ein Netz an nachhaltigen Partnerschaften aufzubauen, zu entwickeln und zu pflegen.

### 3. Umsetzung von Service Learning

#### 3.1 Projektidentifikation

Zu Beginn jedes LdE-Vorhabens steht die Phase der Projektidentifikation. Welches Engagement soll stattfinden und in welche Lernziele soll es eingebettet sein? Teil dieser ersten Phase sollte immer eine Recherche in Bezug auf den »realen Bedarf« sein (vgl. Qualitätsziel 1 bei LdE): Wie könnte unser Engagement aussehen? Wie stellen wir sicher, dass unsere Idee auch wirklich gebraucht wird? Wie stimmen wir das Engagement möglichst genau auf die Bedürfnisse der Adressaten bzw. des Gemeinwohls ab? Denn die Annahme, dass bestimmte Einrichtungen wie z. B. Altenheime oder Kindertagesstätten eine »helfende Hand« grundsätzlich gut gebrauchen können, trifft nicht immer zu. Häufig gibt es gerade in diesen Einrichtungen ein Überangebot an Sozialpraktikanten oder freiwilligen Helfern, die »beschäftigt« werden wollen. Anstatt zu helfen, kann dies auch zu einer Belastung für die Einrichtungen werden und zu Frustration bei den Schüler/innen führen, da sie spüren, dass ihr gut gemeintes Engagement nicht als Entlastung wahrgenommen wird. Um dies zu verhindern, sollten sich die Schüler/innen auf Basis der Bedarfsanalyse ein eigenes, möglichst konkretes Projekt überlegen, in dem sie sich mit ihren fachlichen und sozialen Kompetenzen einbringen können und das einen echten Mehrwert für die Adressaten darstellt. Wie dies geschehen kann, veranschaulichen folgende Beispiele:

- Anstatt ganz allgemein ihre Mithilfe im Altenheim anzubieten, haben Schüler/innen eines Informatik-

kurses Angebote in Textverarbeitung und E-Mail-Nutzung für Senioren gestaltet (auf ausdrücklichen Wunsch der Senioren).

- Schüler/innen einer Musikklassse haben mit behinderten Menschen der Lebenshilfe-Werkstätten eine gemeinsame Aufführung einstudiert.
- Förderschüler/innen haben Vorlesestunden im Kindergarten organisiert, dafür geeignete Literatur ausgewählt und das betonte Lesen selbst vorab im Unterricht geübt.

Der Projektfindungsprozess ist bereits ein wichtiger Teil von LdE. Das bedeutet auch, dass die Schüler/innen von Beginn an in den Arbeitsprozess einbezogen sein sollten. Gerade die Anfangsphase eines Projekts bietet vielfältige Lerngelegenheiten: Um einen echten »Bedarf« erkennen zu können, müssen Schüler/innen zunächst ihre Wahrnehmung schärfen und alle ihre Sinne öffnen. Sie lernen zu recherchieren, Ideen zu entwickeln, zu bewerten, auszusortieren und Entscheidungen zu treffen. Sie lernen, Fragen zu stellen, genau zuzuhören und die Perspektive derjenigen, für die und mit denen sie arbeiten werden, möglichst genau zu verstehen. Ziel der Bedarfsanalyse ist also, dass Schüler/innen sich in eine andere Perspektive hineinversetzen, also einen Perspektivenwechsel vollziehen. Die Fähigkeit zum Wechsel der Perspektive ist für Schüler/innen ein wichtiger Schritt im sozialen Lernen und eine Vorbedingung für die Fähigkeit zur Empathie. Oft bringen zudem gerade die Schüler/innen interessante Ideen für Projekte ein, die mit ihrem Lebensumfeld zu tun haben. Ihr Wissen, ihre Ideen und

Motivation sind eine wichtige Ressource für das Projekt. Aufgabe der Lehrerin oder des Lehrers ist es hier in erster Linie, den Prozess der Projektfindung zu moderieren.

### 3.1.1 Vorbedingungen

Dabei startet jedes LdE-Vorhaben auf Basis unterschiedlicher Vorbedingungen:

#### Es besteht bereits eine Projektidee

In manchen Fällen besteht bereits im Vorfeld eine ganz konkrete Projektidee. Einige Beispiele:

- An einer Berufsschule möchte die *Lehrerin* der Kommunikationsdesign-Klasse mit ihren Schüler/innen Holzfiguren entwerfen, die an gefährlichen Kreuzungen in ihrem Ort aufgestellt werden und für mehr Sicherheit im Straßenverkehr sorgen sollen.
- Eine *Kindertagesstätte* benötigt Unterstützung für die naturwissenschaftliche Bildung der Kinder und richtet eine Anfrage an das nahe gelegene Gymnasium. Die Lehrer/innen der Naturwissenschaften kommen auf die Idee, ein Projekt »Experimente im Kindergarten« mit ihren Schüler/innen durchzuführen.
- *Schüler/innen* eines Englisch-Leistungskurses haben die Idee, einen englischsprachigen Fremdenführer für ihre touristisch beliebte Kleinstadt zu erstellen.

Wenn bereits solche konkreten Projektideen bestehen, ist es besonders bedeutsam, den realen Bedarf genau zu prüfen und die Ergebnisse der Recherche in die weitere Projektplanung mit einfließen zu lassen. Wie schätzt beispielsweise das Fremdenverkehrsamt den Bedarf für einen Fremdenführer in englischer Sprache ein? Gibt es bereits Informationen in Fremdsprachen? Falls ja, wie sollte der neue Führer gestaltet sein? Durch diese Bedarfsanalyse wird sichergestellt, dass das Engagement der Schüler/innen nicht nur eine gute Idee ist, sondern auch einen tatsächlich benötigten Beitrag für die Gemeinde leistet.

Geht die ursprüngliche Idee von der Lehrkraft oder von externen Partnern aus, ermöglicht es eine solche Recherche, die Schüler/innen dennoch bereits in der Phase der Projektidentifikation aktiv in den Prozess mit einzubinden. Trotz bereits bestehender erster Idee können sie also ihre eigenen Ideen mit einfließen lassen. Dies fördert die Selbstwirksamkeit und ist bedeutsam für die Motivation der Schüler. So waren beispielsweise nicht alle Schüler/innen im obigen Beispiel von Anfang an begeistert von der Idee, Experimente im Kindergarten durchzuführen. Doch nach dem ersten Hospitationsvormittag, an dem sie die Aufgabe hatten, die Kinder anhand von Leitfragen zu beobachten (siehe Beispiel 1 auf

S. 151), trugen die allermeisten mit eigenen Vorschlägen aktiv zur weiteren Projektgestaltung bei. Zum Beispiel war ihnen wichtig, die Experimente nicht vorzuführen, sondern die Kinder selber experimentieren zu lassen. Auch überlegten sie, welche Themen und Experimente die Kinder wohl besonders interessieren könnten, und wählten diese selbst aus. Durch die Interviews mit den Erzieherinnen fanden die Schüler/innen zudem heraus, dass die naturwissenschaftliche Bildung als Teil des Bildungsplans des Bundeslandes Pflicht für alle Kitas ist und dass die Erzieherinnen die Hilfe der Schüler/innen deshalb dringend brauchen konnten – und sogar selbst noch von ihnen lernen wollten. Auch wenn die ursprüngliche Idee für das Engagement in diesem Beispiel nicht von den Schüler/innen kam, waren sie durch die Recherche und Bedarfsanalyse zu Beginn des Projektes motiviert und machten das Projekt »Mitmachexperimente« zu *ihrer* Sache.

#### Eine Projektidee wird offen recherchiert

In anderen Fällen ist die Art des Engagements noch völlig offen und kann von Schüler/innen und Lehrer/innen gemeinsam frei recherchiert werden. Beispiele hierfür sind:

- Im Wahlpflichtkurs »Wir leben Demokratie« erkunden Schüler/innen das lokale Umfeld, setzen sich mit Problemen in ihrer Gemeinde und deren Lösungsmöglichkeiten auseinander und entwickeln daraus konkrete Engagement-Ideen (siehe Beispiel 3 auf S. 152).
- An einer Hauptschule haben alle Schüler/innen der achten Klasse zwei Stunden pro Woche Projektunterricht, in dem es um das Erlernen von Berufskompetenzen geht. Der Unterricht wird mit der Methode LdE durchgeführt. Mithilfe des Detektivspiels (siehe S. 160) erkunden die Schüler/innen ihr Stadtviertel. Sie haben die Aufgabe, ihre unmittelbare Umgebung genau zu untersuchen und alles zu notieren, was ihnen gefällt und was ihnen nicht gefällt. Dafür sollen sie auch die Meinung anderer Bewohner ihres Stadtviertels einholen. Alle Schritte des Detektivspiels werden im Unterricht vorbereitet, mit den Schüler/innen eingeübt und im Nachhinein besprochen. Die völlig offene Herangehensweise, sich ein Engagement-Projekt zu suchen, bietet vielfältige reale Anlässe, um Berufskompetenzen wie den Umgang mit fremden Menschen, die Herangehensweise an Probleme oder die Auseinandersetzung mit eigenen Stärken und Schwächen zu üben.

Der Vorteil einer völlig offenen Suche nach einem Engagement liegt in der hohen Wahl- und Partizipationsmöglichkeit der Schüler/innen. Sie eignet sich allerdings nicht für alle Formen der Einbindung von LdE-Vorha-



ben in den Schulalltag. Besonders geeignet für die Form der offenen Recherche sind Wahlpflichtkurse mit einem weit gefassten Thema (wie z. B. Demokratie oder Ökologie) oder andere Fächer, die vor allem übergreifende Themen behandeln (z. B. Ethik, Berufsorientierung). Die besondere Herausforderung bei dieser Herangehensweise liegt darin, trotz der Offenheit von Anfang an bewusst die Lernziele und die inhaltliche Anbindung an das Curriculum zu planen (vgl. Abschnitt zur Projektplanung).

Zwischen den beiden Polen »noch völlig offen« bis »es besteht bereits eine ganz konkrete Idee für Lernen und Engagement« gibt es viele weitere »Mischzustände« von Ausgangsbedingungen für LdE. Zum Beispiel kann schon eine inhaltliche Eingrenzung auf ein bestimmtes Unterrichtsthema bestehen, die Art des Engagements und der Partner hierfür aber noch völlig offen sein. Oder: Es bestehen bereits Kontakte zu Einrichtungen, Institutionen und Personen in der Gemeinde, die in Arbeitsfeldern tätig sind, die sich für eine Projektarbeit eignen. Lehrer/innen, Schüler/innen und Partner in der Gemeinde erarbeiten dann zusammen eine Projektidee.

Im Folgenden soll eine kleine Auswahl an erprobten Methoden beschrieben werden, die sich für die Projektidentifikation mit den Schüler/innen eignen, wenn sie in Passung zu den Ausgangsbedingungen ausgewählt werden.

### 3.1.2 Methoden

Eine Bedürfnisanalyse lässt sich am besten mithilfe einfacher Befragungsinstrumente durchführen, wie sie auch in der Wissenschaft verwendet werden. Die im Folgenden vorgestellten Beispiele für Methoden lassen sich jeweils einzeln nutzen oder auch miteinander kombinieren.

Die Gestaltung und Anwendung einfacher Befragungsinstrumente ist für Schüler/innen eine wichtige Kompetenz, die sie auch in anderen Fächern und vor allem außerhalb der Schule immer wieder einsetzen können. Viele Lehrkräfte, die Befragungsinstrumente für die Recherchephase bei LdE einsetzen, verknüpfen dies bereits mit Lernzielen aus verschiedenen Fächern, z. B. Deutsch (gegebenenfalls in Abstimmung mit Kollegen).

#### Einzelinterviews mit Leitfaden

Interviews mit einzelnen Personen sind besonders geeignet, wenn Schüler/innen ein Problem oder bestimmte Bedürfnisse ganz genau verstehen möchten. Jedes Einzelinterview dauert mindestens 20 bis 30 Minuten, daher können nicht viele Personen befragt werden. Damit Schüler/innen die zentralen Fragen während des Gesprächs nicht aus den Augen verlieren, sollten sie sich vorher einen Fragenleitfaden schreiben. Ein solcher Leit-

faden enthält in Frageform oder in Stichworten die wichtigsten Fragen/Themen des Gesprächs in einer sinnvollen Reihenfolge.

#### Gruppeninterviews (Fokusgruppe)

An einem Gruppeninterview nehmen immer zwischen vier und acht Personen teil. Da alle Beteiligten dazu beitragen sollen, dauert ein Gruppeninterview oft länger als ein Einzelinterview. Eingeplant werden sollten zwischen 45 und 60 Minuten. Geführt wird das Gruppeninterview von einem oder zwei Schüler/innen, die selbst nur Fragen stellen. Sie geben keine Kommentare ab, nur genaues Nachfragen ist erlaubt. Ein oder zwei weitere Schüler/innen dokumentieren das Interview. Sie nehmen es auf Tonband auf oder schreiben die wichtigsten Aussagen mit. Auch für das Gruppeninterview sollten die Schüler/innen vorher einen Interviewleitfaden gestalten. Während des Interviews wird eine Frage in den Raum gestellt. Die Teilnehmern können dann alle dazu antworten.

Besonders spannend am Gruppeninterview ist, dass sich manchmal eine Diskussion unter den Teilnehmern des Interviews entwickelt. Dabei lässt sich Interessantes erfahren. Nur ausufern sollten die Diskussionen nicht. Ein/e Schüler/in sollte daher die Rolle des Zeitmanagers übernehmen und Interviewleitfaden und verbleibende Zeit im Blick behalten.

#### Befragung mithilfe von Fragebögen

Wenn die Schüler/innen viele Menschen nach ihren Bedürfnissen oder nach dem Problem befragen möchten, eignet sich ein Fragebogen am besten. Er sollte möglichst viele »geschlossene Fragen« enthalten, damit er sich leicht auswerten lässt. Geschlossene Fragen sind solche, auf die die Befragten nur mit »Ja« oder »Nein« antworten können bzw. ankreuzen, in welchem Grade sie bestimmten, vorgegebenen Antworten zustimmen oder ob sie sie ablehnen. Am Ende des Fragebogens können auch eine oder zwei »offene Fragen« stehen, auf die die Befragten selbst eine Antwort formulieren können.

Unabhängig davon, welches Befragungsinstrument zum Einsatz kommt, ist es wichtig, dass die Fragen der Zielgruppe angepasst sind, um möglichst genau herausfinden zu können, welche Bedürfnisse diese Gruppe hat. Im Folgenden geben wir einige Ideen für Fragen:

- Wie schätzen die Befragten ein bestimmtes Problem ein?
- Worunter leiden die Betroffenen, was macht ihnen zu schaffen?
- Was haben die Befragten bereits selbst unternommen, um das Problem zu lösen?
- Was könnte nach Ansicht der Befragten getan werden, um ihnen zu helfen bzw. das Problem zu lösen?

- Wie könnte eine Zusammenarbeit der Befragten und der Schüler/innen in der Lösung des Problems konkret aussehen?

### Das Detektivspiel

Eine weitere, wesentlich ausführlichere Möglichkeit, die eigene Gemeinde/das Stadtviertel zu erforschen, bietet das »Detektivspiel«. Es lässt sich wie ein Arbeitsheft einsetzen und liefert als Ergebnis sowohl Ansatzpunkte für Projektthemen als auch Kontakte zu potenziellen Projektpartnern (siehe hierzu Sliwka/Frank 2004). Im Detektivspiel (angelehnt an Silcox) suchen Schüler/innen nach »Spuren« in ihrer Gemeinde, die sie zu ihrer Projektidee führen sollen.

- *Spur 1:* Zur Vorbereitung schneiden die Schüler/innen aus der Zeitung Artikel aus, die etwas Positives über ihre Gemeinde berichten, und Artikel, die über Probleme berichten.
- *Spur 2:* Die Schüler/innen erkunden dann bei einem Spaziergang die Gemeinde und machen sich Notizen zu allen Dingen, die ihnen auffallen.
- *Spur 3:* Die Schüler/innen erstellen eine Karte, auf der sie die Orte ihrer positiven und negativen Entdeckungen notieren.
- *Spur 4:* Die Schüler/innen führen Interviews mit Entscheidungsträgern in der Gemeinde und fragen sie: »Was halten Sie für das größte oder vorrangigste Problem?«
- *Spur 5:* Die Schüler/innen interviewen weitere Ansprechpartner, z.B. von sozialen, kulturellen oder ökologischen Institutionen und erstellen ein Profil mit Kontaktinformationen für die weitere Projektarbeit.

Zum Abschluss der »Detektivarbeit« erstellen die Schüler/innen einen Forschungsbericht über die Probleme in der Gemeinde sowie potenzielle Lösungsmöglichkeiten.

### 3.1.3 Projektideen formulieren

Am Ende der Recherchephase steht die Projektidee. Wichtig ist, diese so zu formulieren, dass sie praktisch umsetzbar ist. Ein Beispiel soll dies veranschaulichen:


- Nicht: »Wir wollen unserem Heimatmuseum mehr und zufriedener Besucher bringen.«
- Sondern: »Indem wir unsere lokale Geschichte recherchieren, werden wir einen Kurzführer für das Heimatmuseum erstellen. Dieser Kurzführer wird Besuchern, auch seh- und hörbehinderten, helfen, sich im Museum zurechtzufinden.«

## 3.2 Projektplanung

Am Ende der Recherchephase besteht eine konkrete Idee für das Engagement, und in der Regel ist auch bereits klar, in welche Unterrichtsfächer das Engagement eingebettet sein soll.

In der sich anschließenden Phase geht es erstens darum, den pädagogischen Prozess bei LdE weiter zu planen und gemeinsam mit den Schüler/innen zu gestalten. Dazu müssen explizit Verknüpfungen mit den Lernzielen und Bildungsstandards des beteiligten Unterrichtsfachs bzw. der beteiligten Fächer hergestellt werden. Außerdem muss zweitens festgelegt werden, wie der Lernprozess während LdE dokumentiert werden soll. Drittens sollte mithilfe von Methoden aus dem Projektmanagement eine Umfeldanalyse des Projekts vorgenommen werden, um gegebenenfalls noch Modifikationen vornehmen zu können. Schließlich gilt es viertens, die konkrete organisatorische Umsetzung des LdE-Vorhabens (z. B. Aufgabenverteilung im Team, Zusammenarbeit mit externen Partnern) gemeinsam zu konkretisieren.

### 3.2.1 Planung des pädagogischen Prozesses

Ein sehr einfaches Hilfsmittel zur pädagogischen Planung des Service-Learning-Projekts ist das sogenannte Lernzielnetz (siehe  L 3 auf S. 180). Bei einem fächerübergreifenden Projekt visualisiert es die mit der Engagement-Idee verknüpften Unterrichtsfächer und Lerninhalte bzw. Bildungsstandards, die durch das Projekt abgedeckt werden können (vgl. Abb. 1).

Wird LdE als Projekt in nur einem Fach oder als Methode in einem Wahlpflichtkurs durchgeführt, reduziert sich dementsprechend die Anzahl der Felder im Lernzielnetz. Doch auch dann macht es Sinn, die durch das Projekt umsetzbaren Bildungsstandards und Lerninhalte explizit aufzulisten. Neben dem Lernzielnetz bietet sich hier auch eine einfache Lernzieltabelle an (gegebenenfalls ergänzt durch die Engagement-Ziele, also das, was mit dem Projekt beim Partner oder für das Gemeinwohl erreicht werden soll).

### Beispiel: Das fächerübergreifende Lernzielnetz

Unser Beispiel stammt aus einer Grundschule und wurde bereits in der Einführung beschrieben. Das Naturschutzprojekt hat zum Ziel, eine Wildblumenwiese anzulegen sowie ein Insektenhotel als Nisthilfe für einheimische Arten zu entwerfen und zu bauen. In der Grafik sind alle Fächer und Bildungsstandards sichtbar gemacht, die im Projekt adressiert werden.

Zur Nutzung des Lernzielnetzes sollte zunächst die Projektidee in die Mitte des Netzes notiert werden. In die Ecken werden dann alle Fächer, die sich sinnvoll am

## Sachunterricht

- Welche Insekten leben in unserer Gemeinde?
- Nistverhalten und Lebensräume der Tiere
- Wie stellen Bienen Honig her?
- Ökologiekreisläufe
- Wozu Wildblumen und ein Insektenhotel?
- Was heißt »sich engagieren«?
- Was macht ein Naturschutzbund?

- Briefe verfassen (Naturschutzbund, Bürgermeister, Einladungen zur Feier)
- Sachtexte schreiben (für die Schautafeln am Insektenhotel)
- Leseverständnis (Informationsmaterial des Naturschutzbunds)
- Fragen formulieren und auswerten (Interview mit dem Naturschutzbund)

**Projektidee:  
Wildblumen-  
wiese anlegen,  
Insektenhotel  
bauen**

- Berechnung von Materialmengen
- Umrechnen von verschiedenen Maßen
- Kalkulation von Kosten

- Eigenschaften von Naturmaterialien
- Sägen von Holz
- Konstruktionsplan erstellen

## Mathematik

## Werken/Kunst

Abb. 1: Das fächerübergreifende Lernzielnetz (Methode adaptiert aus KIDS Consortium 2001)

Projekt beteiligen können, eingetragen. Als letzter Schritt werden dann alle Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte, die das Projekt im jeweiligen Fach abdecken kann, aufgelistet.

⇒ siehe Lehrerplanungsbogen **L3** (Lernzielnetz) auf S. 180

⇒ siehe Lehrerplanungsbogen **L4** (Lern- und Engagement-Ziele definieren) auf S. 181

### 3.2.2 Zum Hintergrund: Lernziele und Bildungsstandards

Die Einführung von Bildungsstandards schreitet auch im deutschen Schulsystem voran. Die Kultusministerien der Länder haben diese Umorganisation des Schulsystems und der Unterrichtskultur beschlossen und entsprechende Bildungspläne erstellt.

Bildungsstandards legen fest, welche Ergebnisse mit dem Unterricht erreicht werden müssen. Der Schwerpunkt liegt nicht mehr auf der Formulierung von Inhalten, die im Unterricht an die Schüler vermittelt werden sollen. Definiert werden vielmehr Ziele, die festlegen, welches Wissen, welche Kompetenzen und welche Haltungen Schüler nach einem Schuljahr erworben haben

sollen. Die Steuerung wechselt somit von einer Input- zu einer Outputorientierung: Was sollen Schüler am Ende eines Bildungsabschnitts wissen und können?

Bildungsstandards sind solche Zielvorgaben. Sie beschreiben Kompetenzen und Kenntnisse der Schüler in personaler, sozialer, methodischer und fachlicher Hinsicht am Ende verschiedener Abschnitte der Schullaufbahn. Sie definieren ein bestimmtes Kerncurriculum als inhaltliches Pflichtpensum und die daran zu entwickelnden Kompetenzen. So eröffnen sie vielerlei Spielräume bei der detaillierten inhaltlichen und methodischen Ausgestaltung des Lernprozesses.

Das Ziel dieser neuen Freiräume ist auch, eine veränderte Unterrichtskultur zu etablieren, die den Erwerb der Kompetenzen überhaupt erst ermöglicht: fächerübergreifend lernen, Lernprozesse projektartig organisieren und die Schule für die Gemeinde/den Stadtteil, die Unternehmen und Betriebe öffnen. Die Schüler/innen müssen Gelegenheit erhalten zum eigenen Handeln und zur methodisch strukturierten Arbeit. Personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Fachkompetenz werden durch aktives Lernen entwickelt und greifen ineinander. So bietet sich neuer Spielraum für innovative und handlungsorientierte Lern- und Lehrformen wie das Service Learning/Lernen durch Engagement.

### 3.2.3 Dokumentation der Lernerfahrung und der Lernergebnisse

Um Wissen, Fertigkeiten und Haltungen zu erlangen, arbeiten Service-Learning-Projekte mit der Methode des Erfahrungslernens und einer besonderen Feedback-Kultur, dem formativen Feedback. Dieser Lernprozess muss geplant werden. Er hat vier Stufen:

- die Dokumentation des Lernprozesses und der Lernergebnisse,
- die Reflexion der Lernerfahrung (siehe Kapitel zur Projektdurchführung),
- die »Bewertung« der Arbeit und der Lernergebnisse (siehe Kapitel zum Projektabschluss),
- die Zertifizierung der erworbenen Kompetenzen (siehe Kapitel zum Projektabschluss).

Wie können nun in einem ersten Schritt Lernprozess und Lernergebnisse dokumentiert werden? Zwei wichtige »Methoden« hierzu, das Lerntagebuch und das Portfolio, lassen sich bereits ab Projektbeginn, also auch schon in der Phase der Projektplanung, einsetzen.

#### Lerntagebuch

In einem Tagebuch werden alle Aktivitäten, die jeder Einzelne bzw. das Team zur Vorbereitung, Durchführung oder Auswertung des Service-Learning-Projekts ausführt, aufgeschrieben. Festgehalten werden außerdem Gedanken, Erlebnisse und Erfahrungen. Besondere Highlights, langatmige oder auch schwierige Momente können dabei mit Symbolen wie ☺, ☹, ☹ oder einem Blitz für Konflikte versehen werden. Auch gewonnene Einsichten, Lernergebnisse oder Antworten auf unterschiedlichste Reflexionsfragen können im Lerntagebuch dokumentiert werden. Damit ist das Lerntagebuch immer auch eine wichtige Form der Reflexion beim LdE (vgl. den Abschnitt zur Reflexion und möglichen Reflexionsfragen weiter unten).

Je nach Klassenstufe und Schultyp kann das Tagebuch mehr Geschriebenes oder andere Arten der Dokumentation der Aktivitäten und Gefühle enthalten, z. B. Zeichnungen, Fotos oder Ähnliches.

#### Portfolio

In ihrem persönlichen Portfolio (einer Mappe aus Pappe oder einem virtuellen Ordner im PC) sammeln Schüler/innen alle Dokumente, die sie in der Planung und Durchführung des Projekts entwickelt haben. In der Portfolio-Mappe ist auch die Matrix abgeheftet, mit deren Hilfe Schüler/innen ihre Leistungen einschätzen können und sich von anderen Feedback geben lassen können. Auch das Lerntagebuch kann Teil des Portfolios sein. Mögliche Inhalte eines Portfolios sind also

- das Lerntagebuch,
- Lernziele, Lernstrategien, Lernvertrag, Kompetenzanalyse, Stärken-/Schwächenanalyse, Selbstevaluation,
- Projektplanung,
- Interviews, Reportagen, Briefe, Geschichten,
- Forschungsberichte, Problemlösungskonzepte,
- Aufsätze zu Projektthemen,
- Skizzen, Fotografien, Diagramme,
- Produkte, die für das Projekt entwickelt wurden,
- Präsentationen (z. B. mit Powerpoint-Folien),
- Kunstprojekte und Ähnliches.

Wenn Schüler/innen ihr persönliches LdE-Portfolio am Ende eines Projekts vor der Klasse oder Lehrer/innen und Eltern präsentieren können, ist das ein zusätzlicher Anreiz, ihre Arbeit beim Lernen durch Engagement in einem Portfolio zu dokumentieren.

### 3.2.4 Wirkungsfelder des Projekts analysieren

Projekte, auch Service-Learning-Projekte, finden immer in einem Umfeld statt, das eingebettet ist in komplexe Interessenfelder. Diese Interessenfelder entstehen durch die individuellen Interessen, die jeder Mensch und jede Organisation im Umfeld eines Projekts hat. Um nicht große Mengen von Arbeitskraft und Ressourcen in ein vollkommen aussichtsloses Projekt zu investieren, ist es im Projektmanagement üblich zu analysieren, wie der Kontext eines Projekts beschaffen ist.

#### Das Feld der Interessen analysieren (Stakeholder-Analyse)

Die sogenannte Stakeholder-Analyse listet alle vom Projekt betroffenen Individuen und Gruppen in der Reihenfolge ihrer Bedeutung für das Projekt auf. Dabei versucht sie, die Interessenlage dieser Personen zu erfassen und zu analysieren.

Stakeholder sind Menschen und Institutionen, die von einem Projekt betroffen sind oder ein Interesse an diesem Projekt haben, positiv wie negativ. Das heißt, wenn beispielsweise im Hof einer Wohnsiedlung ein Spielgerät für Kinder gebaut werden soll, dann ist sowohl das vierjährige Kind, das von dem Spielplatz profitiert, als auch der Anwohner, den das Kindergeschrei im Hof stört, ein Stakeholder.

Die Auflistung hilft, Schwerpunkte in der Betrachtung der einzelnen Gruppen zu setzen. Wichtig ist, zu den Gruppen, die für den Erfolg des Projektes mitverantwortlich sind, engere Beziehungen aufzubauen und für den Kontakt zueinander mehr Zeit einzuplanen als für die Gruppen, die weniger Einfluss auf den Projekterfolg haben. Besonders im Umgang mit denjenigen, die dem Projekt schaden können oder die das Projekt be-



hindern, benötigt das Projektteam eine *Strategie*. Oft hilft es schon, sie rechtzeitig über das Projekt zu informieren und in die Planung mit einzubeziehen.

Jeder von uns kennt von sich selbst den Wunsch, an Personen, die unseren Aktivitäten gegenüber negativ eingestellt sind, vorbeizuplanen und sie möglichst zu umgehen. Sinn der Stakeholder-Analyse ist es jedoch, die Interessenlage gerade auch dieser Personen genau zu analysieren und damit strategisch, also *offensiv* umzugehen.

⇒ siehe Schülerarbeitsbogen **S 1** (Stakeholder-Analyse) auf S. 185

Durch die Anwendung solcher Analysen lernen Schüler Methoden kennen, die sie auch noch außerhalb und nach der Schule gewinnbringend bei der Planung eigener Projekte nutzen können.

### 3.2.5 Planung der organisatorischen Umsetzung

#### 1. Struktur- und Zeitplanung: Wer macht was für wen bis wann?

In der Planungsphase von LdE geht es auch darum, die organisatorische Umsetzung des Projekts festzulegen. Zentrale Frage dabei ist: Was gibt es zu tun, um unsere Lern- und Engagement-Ziele zu erreichen? Und: Wer aus unserem Team soll davon was tun und bis wann? Im professionellen Projektmanagement werden für diesen Planungsschritt eines Projekts Methoden verwendet, die sich sehr gut bei der Planung von LdE anwenden lassen.

##### *Projektstrukturplan*

Eine Möglichkeit zur organisatorischen Planung eines Projekts ist die Erstellung eines Projektstrukturplans. Der Projektstrukturplan ist eine anschauliche Grafik, in der alle Arbeitsbereiche, die für die Projektdurchführung notwendig sind, strukturiert aufgezeigt werden. Die einzelnen Aufgaben sind hierarchisch angeordnet.

Projekte kommen uns oft chaotisch vor. Vor allem, wenn wir über einen längeren Zeitraum mit vielen unterschiedlichen Menschen gemeinsam an einem Ziel arbeiten, das zu Beginn noch nicht in Sicht ist. Um genau dieses Chaos in den Griff zu bekommen, erstellen professionelle Projektteams während der Planungsphase in der Regel einen Projektstrukturplan, in dem sie versuchen, das gesamte Projekt in Teilbereiche und Einzelaufgaben zu untergliedern. Dies macht das Projekt überschaubar und Bereiche voneinander abgrenzbar. Die verschiedenen Aufgaben werden also in Teilaufgaben untergliedert und diese wiederum in einzelne Arbeitspakete zusammengefasst. Ein solcher Projektstrukturplan verschafft in der Planungsphase die notwendige Über-

sicht, um dann Zuständigkeiten zuweisen zu können und zu klären, wofür das Team als Einheit Verantwortung trägt und wofür einzelne Teammitglieder individuell Verantwortung übernehmen. Der Projektstrukturplan setzt sich zusammen aus der Beschreibung von Hauptaufgaben, Teilaufgaben und Arbeitspaketen. Beschrieben wird, *was*, nicht, *wie* es zu tun ist.

⇒ Der Schülerarbeitsbogen **S 2** (S. 186) kann bei der Erstellung des eigenen Projektstrukturplans helfen.

Projekte sind nicht starr, sondern müssen flexibel und intelligent auf Außeneinflüsse reagieren können. Deshalb ist die Projektplanung auch ein dynamischer, nie abgeschlossener Prozess. Es macht Sinn, die Projektplanung zu dokumentieren und die Planungsschritte immer wieder einmal in die Hand zu nehmen und gemeinsam durchzusehen, um zu überprüfen, ob die Zwischenziele und Verantwortungsbereiche noch stimmig sind.

##### *Meilensteine in den jeweiligen Arbeitsphasen*

Projekte sind in Phasen eingeteilt, die zur Erreichung eines bestimmten Zwischenziels dienen. Diese Zwischenziele nennt man im Projektmanagement Meilensteine (siehe **S 3** auf S. 187). Sie helfen, die Übersicht über den Ablauf des Projektes zu behalten. Jeder der Projektphasen werden bestimmte Tätigkeiten zugeordnet. In der Regel enden Projektphasen mit den Meilensteinen, an denen das Team versucht, eine erste Einschätzung darüber vorzunehmen, ob ein Projekt Aussicht auf einen erfolgreichen Abschluss haben wird. Wenn alle Fragen, die mit einer bestimmten Projektphase zusammenhängen, geklärt sind, sollte sich die Klasse bzw. die Projektgruppe zusammensetzen, um Zwischenbilanz zu ziehen und den entsprechenden Meilenstein zu überschreiten.

Ein Beispiel: Das Projekt besteht darin, einen kleinen Garten in einer verwahrlosten Ecke Ihrer Gemeinde zu gestalten. Das ist ein Projekt, das mit der Frage nach der Beschaffung und gegebenenfalls Finanzierung des Saatgutes und der Pflanzen anfängt und erst nach der Planung in die Phase des Pflanzens mündet. Durch die klare Benennung der Meilensteine kann das Projektteam verhindern, dass ein solches Projekt begonnen wird, bevor die Frage nach den notwendigen Ressourcen geklärt ist.

⇒ siehe Schülerarbeitsbogen **S 3** (Meilensteine im Projekt benennen) auf S. 187

#### 2. Aufgabenverteilung und Teamarbeit

Die Schüler können bei einem Projekt Aufgaben übernehmen, die ihren Fähigkeiten und Interessen entsprechen. Der Computerfreak kann beispielsweise Datenbanken pflegen, Serienbriefe erstellen, Computeraus-

wertungen programmieren und erstellen; das Kommunikationstalent kann Anrufe erledigen, Menschen interviewen, Spenden einwerben; das Organisationstalent wiederum kann das Budget verwalten, den Überblick behalten, was wann getan wurde und noch getan werden muss, und Ähnliches.

#### Kompetenzanalyse

Durch eine Kompetenzanalyse wird für alle transparenter, auf welcher Grundlage die Aufgabengebiete verteilt werden.

⇒ siehe Schülerarbeitsbogen  S 4 (Kompetenzanalyse) auf S. 188

Dazu tauschen sich die Schüler/innen zunächst in der ganzen Gruppe darüber aus, was sie unter Fähigkeiten verstehen und nennen Beispiele für Fähigkeiten. Sie überlegen, welche Fähigkeiten sie haben, und wählen mindestens drei aus, die sie aufschreiben. Dann schreiben sie auf, woran sie selbst und andere diese Fähigkeiten erkennen können. Zum Schluss überlegen die Schüler/innen, wie sie ihre Fähigkeiten am besten in das Service-Learning-Projekt einbringen können.

Eine weitere Methode, anhand derer die Schüler/innen ihre Kompetenzen erkennen und mit konkreten Aufgaben im LdE-Projekt verbinden können, ist das Team-Portfolio.

#### Team-Portfolio

Das Team-Portfolio macht den Schüler/innen ihre für das Projekt relevanten Vorerfahrungen bewusst und verschafft im Team Transparenz über vorhandene Kompetenzen. Auf einem großen Bogen Papier stellen die Schüler/innen dar, was jeder Einzelne im Team an Vorerfahrungen und ganz konkreten Kompetenzen in die Projektarbeit einbringen kann.

Ein Team-Portfolio lässt sich beispielsweise in Form einer Mindmap organisieren. In der Mitte steht das Projekt, und von dort aus gehen Pfeile hin zu den unterschiedlichen Kompetenzen, die die Schüler/innen in das Projekt einbringen können. Zum Beispiel: Julia und Sven haben schon einmal eine Webseite gestaltet, Hannah kann sehr gut zeichnen und malen, Anne geht unbefangenen auf fremde Menschen zu und telefoniert gerne, Jens liebt Mathematik und kennt sich mit Buchhaltung aus.

Nach der Kompetenzanalyse werden nun die Aufgaben verteilt. Um Verbindlichkeit der Arbeit im Projekt zu erhöhen, können Lehrer/innen und Schüler/innen sogenannte Lern- oder Projektverträge abschließen. Solche »Verträge« schaffen Verbindlichkeit über die Aufgaben der einzelnen am Projekt beteiligten Schüler/innen und erhöhen das Verantwortungsgefühl. Dabei kann geklärt werden, ob die einzelnen Schüler/innen

- die entsprechenden Fähigkeiten haben,
- wissen, was von ihnen erwartet wird,
- sich ihrer Verantwortung bewusst sind.

⇒ siehe Schülerarbeitsbogen  S 5 (Projektvertrag) auf S. 189

#### Regeln der Team-Zusammenarbeit im Projekt

Service-Learning-Projekte sind von einem hohen Selbstorganisationsgrad der Schüler/innen geprägt. In vielen LdE-Projekten arbeiten Schüler/innen in Teams zusammen (z. B. bei der Recherche, beim Engagement selbst oder bei beidem) und müssen gemeinsam Entscheidungen treffen.

Damit diese Arbeit produktiv ablaufen kann, ist es hilfreich, zu Beginn des LdE-Vorhabens mit den Schüler/innen Standards für ein positives Verhalten in der Klasse und im Team zu erarbeiten. Das Arbeiten in der Klasse sollte von Respekt für die Ideen und die Person des anderen, hilfsbereitem Verhalten und Raum für Diskussionen geprägt sein.

Die Klasse sollte möglichst selbst Regeln suchen, diese in einer Diskussion ergänzen und als verbindlichen Rahmen für die Projektarbeit beschließen. Die Regeln sollten dann für alle sichtbar notiert und von allen unterschrieben werden (z. B. an einer Pinnwand im Klassenzimmer).

Sollte ein Teilnehmer der Gruppe sich nicht mehr mit den Regeln wohlfühlen, können sie jederzeit neu diskutiert werden. Am Ende jeder Diskussion muss jedoch eine neue Vereinbarung stehen. Alle am Projekt Beteiligten sollten sich darauf einstellen, dass Teams verschiedene Phasen durchlaufen werden: produktive und weniger produktive, in welchen das Team mehr mit sich selbst als mit der Sache beschäftigt ist. Im Team werden vor allem zu Beginn Aufgabenverteilungen und Rollen ausgehandelt, auch wenn dies manchmal nicht explizit abläuft (zu Aufgabenverteilung und Rollen siehe den vorangegangenen Abschnitt). Dies ist völlig normal und gehört mit zur Teamarbeit. Lehrer/innen können diese Phasen begleiten, indem sie Reflexionsrunden, Konfliktbearbeitung und/oder Teamübungen anbieten.

In jedem Fall sind regelmäßige Reflexionsrunden ein wichtiges Instrument (vgl. Qualitätsziel 3 bei LdE), um zu evaluieren, wie die Teamarbeit als Ganzes verläuft und ob etwas verändert werden muss (siehe dazu auch folgende Kapitel).

### 3. Zusammenarbeit mit externen Partnern

Da Service-Learning-Projekte in der Regel in die Gemeinde bzw. den Stadtteil hineinreichen (vgl. Qualitätsziel 4 bei LdE), ist die Schule auf eine gute Zusammenarbeit mit sogenannten externen Partnern angewiesen.

Häufig bilden sich bei LdE-Projekten stabile Partnerschaften zwischen der Schule und den jeweiligen Engagement-Partnern. Im Beispiel 2 der Einführung, in dem sich Schüler/innen des Arbeitslehrekurses in verschiedenen sozialen Einrichtungen engagieren, kooperiert die Schule bereits seit mehreren Jahren mit den gleichen Partnern. Für die Entwicklung solch dauerhafter Partnerschaften, von denen beide Seiten möglichst gleichermaßen profitieren, ist es bedeutsam, bereits in der Projektplanung

- die gegenseitigen Erwartungen an das Projekt zu klären,
- im Verlauf der Kooperation immer wieder zu überprüfen, ob die Erwartungen beider Seiten weitestgehend erfüllt werden,
- gegebenenfalls enttäuschte Erwartungen oder Konflikte zeitnah anzugehen, dabei alle Beteiligten (Lehrkräfte, Schüler/innen, Partner) einzubeziehen und dies als Teil des Lernprozesses zu verstehen.

Der Aufbau qualitativ hochwertiger Partnerschaften, in denen beide Seiten dazugewinnen, erfordert neuartige kommunikative Kompetenzen sowohl aufseiten der Schulen als auch aufseiten der Partnerorganisationen. »Fast alle Partner hatten am Anfang Schwierigkeiten, das Projekt von einem Praktikum zu unterscheiden und das pädagogische Konzept der Verantwortung zu verstehen« (Lehrer). Damit diese und andere Missverständnisse ausbleiben, müssen beide Seiten sich über die konzeptionellen Grundlagen von Lernen durch Engagement klar sein, ihre Erwartungen an den Prozess der Kooperation offenlegen und sich über Standards der Zusammenarbeit verständigen.

Zu diesem Offenlegungsprozess und entsprechenden Vereinbarungen können die folgenden Arbeitshilfen (Fragebogen und Kooperationsvereinbarung) beitragen.

- ⇒ siehe Lehrerplanungsbogen **L 1** (Fragen zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Gemeinde) auf S. 178
- ⇒ siehe Lehrerplanungsbogen **L 2** (Muster einer Kooperationsvereinbarung) auf S. 179

Die Kooperationsvereinbarung enthält die genaue Projektbezeichnung, den zeitlichen Rahmen, die Namen der Kooperationspartner, gegenseitige Erwartungen, Ziele des Projekts, die Rollen der Beteiligten im Projekt und die Regeln der Zusammenarbeit. Die Inhalte der Vereinbarung sollten mit allen Beteiligten gemeinsam erarbeitet und ausgehandelt werden – auch die Schüler/innen, als Akteure des Engagements, sollten einbezogen sein.

### 3.3 Durchführung der geplanten Projekte: Lernen, Engagement und Reflexion

Sind die Engagement-Partner identifiziert und die Schritte der Projektplanung und Aufgabenverteilung abgeschlossen, kann das praktische Engagement der Schüler/innen starten. Auch wenn das Engagement in der Regel außerhalb der Schule stattfindet, ist gerade in dieser Phase eine laufende und bewusst geplante Rückkopplung zu den Lernzielen bedeutsam. Dabei kommt der Reflexion (Qualitätsmerkmal 3 bei LdE) eine große Bedeutung zu. Sie stellt die bewusste Verbindung zwischen Engagement und Lernen her, dient aber auch der fortlaufenden Überprüfung und gegebenenfalls Modifizierung des Projekts. Die Rolle der Lehrkraft liegt in der Durchführungsphase deshalb vor allem darin, Reflexionsprozesse anzuleiten, dabei die Lernziele vor Augen zu haben, die Schüler/innen bei der Umsetzung ihres Engagements zu unterstützen, zu beraten und eventuell auftretende Schwierigkeiten in dieser Projektphase zu erkennen und zu moderieren.

#### 3.3.1 Wie passt das Engagement in die Schulzeit/den Stundenplan?

Bei der Frage, wann das praktische Engagement der Schüler/innen zeitlich stattfindet, lässt sich unterscheiden zwischen Vorhaben, die das Engagement in die reguläre Schulzeit einbinden, und solchen, in denen zwar die Planung und curriculare Anbindung im Unterricht, das Engagement selbst aber in der Freizeit stattfindet. Welche Form gewählt wird, hängt stark mit den Bedingungen an der jeweiligen Schule und auch mit der Art des LdE-Vorhabens zusammen.

##### **Möglichkeit 1: Das Engagement findet in der regulären Schulzeit statt.**

Im Beispiel 2 der Einführung wird LdE als durchgängige Methode im Fach Arbeitslehre angewandt. Die Schüler/innen engagieren sich das ganze Jahr über rotierend in drei verschiedenen sozialen Einrichtungen. Das Fach Arbeitslehre ist dreistündig und wurde stundenplan-technisch in einem Block an das Ende des Schulvormittages gelegt. So ist es möglich, dass sich die Schüler/innen jeden Mittwoch in der 4. Stunde zunächst für eine Unterrichtsstunde im Klassenzimmer treffen und im Anschluss in der 5. und 6. Stunde die Unterrichtszeit bei ihrem Engagement-Partner fortführen. Die Lehrerin besucht in dieser Zeit die Schüler/innen reihum und pflegt den Kontakt zu den Engagement-Partnern. Die 4. Stunde in der Schule wird für die Reflexion genutzt, und in ihr werden die Erfahrungen der Schüler/innen mit den Bildungsinhalten verknüpft (z. B. Besprechen von Berufsfeldern, Analyse von eigenen Berufskompetenzen,

Präsentationen etc.). Nach einer ersten Planungsphase beträgt die Dauer des Engagements in diesem Beispiel das ganze restliche Schuljahr.

Auch im Beispiel des Wahlpflichtkurses »Demokratie vor Ort« (Beispiel 2 auf S. 152) finden die Engagement-Projekte der Schüler/innen während der regulären Schulzeit statt. Im Unterschied zum Fach Arbeitslehre ist die Umsetzung der Projekte der Schüler/innen hier aber auf einen Zeitraum von zwölf Wochen begrenzt. Die Zeit davor nutzen sie für eine ausführliche Recherche des Gemeindeumfeldes und die Entwicklung der Projektideen. Die Zeit danach wird für die Vorbereitung der großen Abschlussveranstaltung genutzt, zu der auch alle Projektpartner eingeladen werden.

### **Möglichkeit 2: Die Projektplanung und Reflexion geschieht im Unterricht, das Engagement findet außerhalb der regulären Schulzeit statt.**

Im Beispiel des Projekts »Mitmachexperimente im Kindergarten« erstreckt sich das tatsächliche Engagement der Schüler/innen nach einer Vorbereitungszeit im Unterricht über sechs Wochen. In dieser Zeit geht jede Schülergruppe einmal pro Woche im Anschluss an den Schulvormittag für eine Stunde in die Kita zum Experimentieren. In dieser Zeit erhalten die Schüler/innen als Ausgleich keine Hausaufgaben. Der NwT-Unterricht am Vormittag findet auch während der Engagement-Zeit regulär statt, er wird für die Auswertung der Experimente, für die Reflexion und für zusätzlich notwendige thematische Recherchen genutzt.

### **Möglichkeit 3: Im Rahmen der regulären Schulzeit gibt es ein festes Zeitfenster für das Engagement – die Schüler/innen können aber in Abstimmung mit dem Engagement-Partner selbst entscheiden, wann sie das Projekt ausführen.**

Dieses Modell findet sich an vielen amerikanischen Schulen, in denen Service Learning bereits zum festen Teil des Schulprofils geworden ist. Viele Schulen ermöglichen ihren Schüler/innen dort Service-Learning-Erfahrungen in unterschiedlichen Altersstufen. In den jüngeren Klassen finden diese in der Regel als stärker strukturierte Unterrichtsprojekte statt. Je älter die Schüler/innen werden, desto mehr wird die Verantwortung bei der Suche nach einem eigenen Projekt, das in Verbindung zu den Lehrplaninhalten eines oder mehrerer Fächer liegt, in die Hände der Schüler/innen selbst gegeben. Es ist dann ihre Aufgabe, sich mit den Lehrer/innen bezüglich der Themenschwerpunkte abzustimmen, und es wird individuell festgelegt, wie die Engagement-Erfahrungen der Schüler/innen in den Unterricht einfließen – ob in Form von Referaten, schriftlichen Arbeiten, Präsentationen, Gruppendiskussionen oder Ähnlichem. Um die eigenen Engagement-Projekte umsetzen zu können, wird von der Schule ein Zeitfenster bzw. ein Zeitausgleich ge-

schaffen: Zum Beispiel ist montags für alle Schüler/innen der 12. Klasse ab 13 Uhr »Service Day«. Wann die Schüler/innen ihr Projekt letztlich durchführen, können sie in Abstimmung mit ihrem Engagement-Partner selbst entscheiden. Nur die Anzahl der erwarteten Engagement-Stunden ist festgelegt – die Zeit, die sie in ihren Projekten verbringen, lassen die Schüler/innen sich von dem jeweiligen Partner bestätigen.

Neben den dargestellten Formen der zeitlichen Einbindung der Engagement-Projekte gibt es natürlich zahlreiche weitere Möglichkeiten. Zum Beispiel können durch die Umverteilung von Zeit zusätzliche Zeitfenster geschaffen werden. Oder in einem fächerübergreifenden Projekt kann die Engagement-Zeit von Fach zu Fach rotieren, sodass von jedem beteiligten Fach nur alle zwei bis drei Wochen eine Stunde für die Umsetzung des Engagements verwendet wird. Dies geht natürlich nur, wenn es sich um ein eher sachbezogenes Engagement handelt (z. B. Anlegen eines Naturlehrpfades oder Bau eines Insektenhotels).

### **3.3.2 Zwischenevaluation und Steuerung des Projekts**

Jedes Projekt, auch jedes LdE-Vorhaben, ist dynamisch. Es können vielerlei Veränderungen auftreten, die auch den besten Plan aus den Angeln heben:

- Wie kann man frühzeitig Entwicklungen erkennen, die Änderungen notwendig machen? Und wie geht man damit um?
- Wie können Schüler/innen daraus nachhaltig lernen?

Eine Zwischenevaluation in regelmäßigen Abständen während des Projekts oder auf besonderen Bedarf hin kann verdeutlichen, ob und, wenn ja, in welcher Form Projektziele, Zeithorizont oder Erwartungen angepasst werden müssen.

Abbildung 2 kann bei der Zwischenevaluation helfen. Wenn sich in einem Projekt Phasen ergeben, in denen schwierige oder strittige Themen auftauchen und wichtige Entscheidungen getroffen werden müssen, sind Methoden der ergebnisorientierten Diskussion und Entscheidungsfindung nützlich.

### **3.3.3 Erfahrungslernen und Reflexion**

Reflexion ist – einfach formuliert – das Nachdenken über einen Sachverhalt und gehört zu den zentralen Qualitätszielen von Lernen durch Engagement. Warum ist dieses Nachdenken nun im Lernprozess so wichtig?



Zeitliche Planung	Ziele und Unterziele	Erwartungen
Liegen wir im Zeitplan?	Entsprechen unsere Aktivitäten unseren Zielen? (als Gruppe und individuell?)	Entsprechen unsere Aktivitäten unseren Erwartungen? (als Gruppe und individuell?)
Welche zeitlichen Probleme haben sich ergeben und warum?	Haben sich neue inhaltliche Fragestellungen ergeben? Entwickeln sich die geplanten Aktivitäten nicht auf das Ziel hin und warum?	Warum wurden Erwartungen enttäuscht?
Anpassung des Ablaufplans	Müssen die Projektziele an neue Bedingungen angepasst werden oder die Aktivitäten geändert werden?	Müssen Erwartungen angepasst oder das Projekt angepasst werden?

Abb. 2: Zwischenevaluation

Zum einen kann Reflexion komplexe kognitive Fähigkeiten wie Analyse, Synthese und Evaluation fördern, so dass Lernen nicht auf einfache kognitive Prozesse wie Abruf, Verständnis und Anwendung von Fertigkeiten beschränkt bleibt (Bloom et al. 1956). Der sogenannte Kolb'sche Lernkreislauf (siehe Abb. 3 auf der nächsten Seite) verdeutlicht dies.

Die Schüler/innen machen eine praktische und konkrete Erfahrung in dem Bereich, der Gegenstand des Service-Learning-Projekts ist. In einer Reflexionsphase werden die Gefühle und Erfahrungen durchleuchtet, geordnet und bewertet. In einem weiteren Schritt können sie zu abstrakten Konzepten in Beziehung gesetzt werden, um diese dann in der Praxis wieder zu erproben und gegebenenfalls anzupassen. So werden der persönlich gemachten Erfahrung Bedeutungen zugewiesen und Wissen und Fertigkeiten wieder in die Praxis zurückgeführt. Indem immer wieder ein Kreislauf von Erfahrung, Bewertung, Konzeptualisierung und neuem Experimentieren durchlaufen wird, werden Kenntnisse und Erfahrungen mit abstraktem Wissen abgeglichen. Es können neue Fragen an die Praxis formuliert sowie neue Konzeptualisierungen gebildet werden.

### Beispiel

An einem einfachen Beispiel soll die Idee des Reflexionskreislaufs noch einmal veranschaulicht werden: In einem LdE-Projekt beschäftigen sich Schüler/innen in Gesellschaftskunde mit den Themen Migration/Integration und engagieren sich als Lernmentoren für Migrantenkinder aus ihrem Stadtteil. Hier könnte folgender Reflexionskreislauf stattfinden: Die konkrete Erfahrung (Betreuung eines Migrantenkinds als Lernmentor) wird reflektiert und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet (Was bedeutet Migration? Warum gibt es Flüchtlinge? Was ist meine eigene Rolle dabei?). Daraus werden abstraktere Hypothesen abgeleitet (z.B.: Für ein friedliches Zusammenleben in unserer Stadt brauchen wir Integration. Integration beginnt oft mit dem Erlernen von Sprache). Diese Erkenntnisse fließen wiederum in die

Planung der nächsten Handlungsschritte ein (*aktives Experimentieren*) (z.B.: Das nächste Mal informiere ich die Familie meines Mentorenkinds über in unserem Stadtteil angebotene Sprachkurse) und daraus entstehen *neue Erfahrungen*. Der Reflexionskreislauf beginnt von vorne (vgl. Seifert/Zentner 2008).

Reflexion sollte in das gesamte LdE-Vorhaben integriert werden. Die Reflexion über eigene Kompetenzen oder die Auswertung der Bedarfsanalyse am Projektbeginn ist ebenso wichtig wie das Nachdenken über die Verbindung von praktischer Erfahrung und gelernter Theorie oder das Aufgreifen von Schwierigkeiten während der Projektumsetzung. Und auch zum Projektende ist eine Abschlussreflexion, z.B. in Form einer Projektevaluation durch alle Beteiligten sehr sinnvoll. Eine einfache Formel besagt deshalb, dass Reflexion *vor, während* und *nach* dem Engagement stattfinden sollte. Dem/der Lehrer/in kommt in diesem Prozess eine begleitende, moderierende und strukturierende Rolle zu: Er/sie sucht mit den Schüler/innen gemeinsam Orte der Erfahrung aus, begleitet sie bei ihren Erfahrungen, strukturiert die Reflexion, unterstützt die Schüler/innen bei der Erarbeitung der abstrakten Konzepte und begleitet sie wiederum, wenn sie diese in der Praxis erproben.

Zum anderen kann Reflexion schlechte Erfahrungen im Projekt in gute Lernerfahrungen umwandeln. In der Reflexion können Probleme, die im Projekt auftauchen besprochen und Lösungen gesucht werden. So können Probleme und Fehler als Chance und Anstoß zu Entwicklungsprozessen wahrgenommen werden und nicht mehr ausschließlich als Gefahr.

### Formen und Möglichkeiten der Reflexion

Reflexion kann viele unterschiedliche Formen annehmen. Hier sind einige Beispiele aufgelistet:

#### Gespräche

- Einzelgespräche mit dem Lehrer/Projektleiter
- Klassen- und Gruppendiskussionen
- Kleingruppendiskussionen

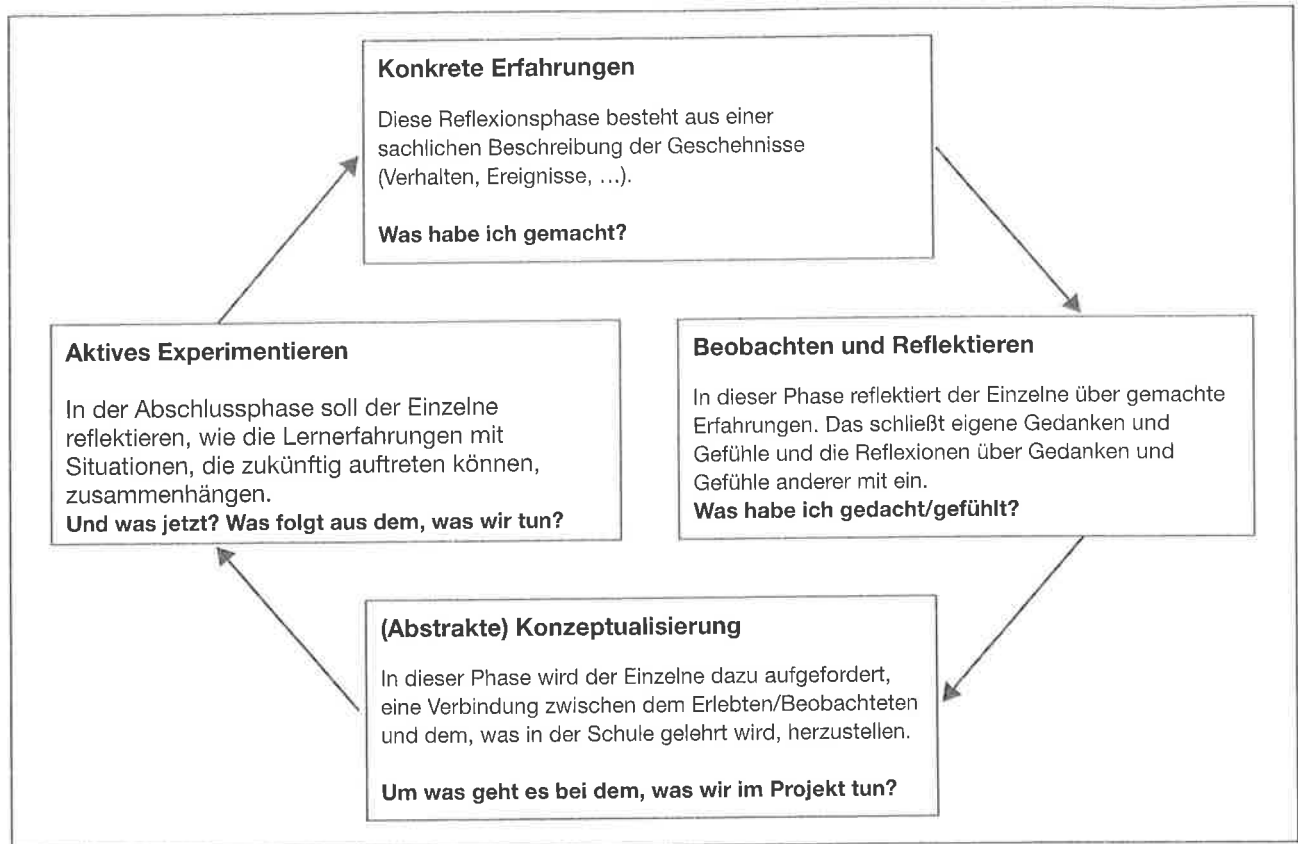


Abb. 3: Reflexionskreis (nach Kolb 1984)

- Vorträge/Präsentationen für die Projektgruppe
- Diskussionen über das Projektthema mit Gemeindegliedern oder Fachleuten
- Öffentliche Vorträge über das Projekt
- Das Projektthema an jüngere Schüler/innen vermitteln (Schüler unterrichten Schüler)

#### Geschriebenes/Schriftliches

- Aufsätze, Fachartikel, Forschungs- und Abschlussberichte
- Projektbericht
- Föhren eines Lerntagebuchs (täglich, wöchentlich oder nach neuen Erfahrungen)
- Erzählungen/Geschichten für eine Video-, Film- oder Diavorföhderung
- Handbuch für zukünftige Freiwillige oder Projektteilnehmer
- Selbstevaluation oder Programm-Evaluation
- Zeitungs- und Zeitschriftenartikel oder sonstige öffentliche Schreiben

#### Aktivitäten

- Auswertungen, Lösen von Problemen
- Sammeln von Informationen, die für die Projektdurchföhderung wichtig sind
- Planung von neuen Projekten
- Verteilung der Projektgelder

- Gleichaltrige für die Teilnahme an Service-Learning-Aktivitäten gewinnen
- Feiern und Anerkennen der Projektarbeit
- Simulationen und Rollenspiele
- Umfragen durchföhren, Feldforschung
- Sitzungen, Workshops
- Trainings für andere Schüler/innen oder Projektleiter

#### Medien/Vorföhörungen


- Fotos, Dias- oder Videoaufsätze
- Sammelalbum
- Internetseiten, elektronische Newsletter
- Malereien, Zeichnungen, Collagen
- Tanz-, Musik- und Theateraufföhörungen

#### Reflexion der Teamarbeit

In der Durchföhrungsphase des Projekts sollten Lehrer/innen und Schüler/innen sich Zeit nehmen zu überprüfen, wie es um die Teamarbeit bestellt ist. Sind die Teams produktiv in ihrer Arbeit? Dazu können die Schüler/innen den Test »Sind wir ein echtes Team?« durchföhren.

⇒ siehe Schülerarbeitsbogen S 6 (Sind wir ein echtes Team?) auf S. 190

Um festzustellen, welche Rollen die Einzelnen im Team einnehmen, können die Schüler/innen den Selbstevaluationsbogen »Team und Führung« nutzen. Er kann ihnen helfen, ihr eigenes Gruppen-, Team- und Führungsverhalten besser zu verstehen, indem er verschiedene Fähigkeiten auswertet. Nach dem Ausfüllen können sie in kleinen Gruppen über die Ergebnisse sprechen.

⇒ siehe Schülerarbeitsbogen  S 7 (Team und Führung) auf S. 191

### Reflexionsfragen

Der folgende Fragenkatalog (nach Bradley 2003a) bietet Anregungen für die Formulierung von Reflexionsfragen.

#### Fragen zu den konkreten Ereignissen im Projekt

Am einfachsten ist es für Schüler/innen, das zu reflektieren, was sie konkret in dem Projekt erleben. Mögliche Reflexionsfragen sind:

- Was machst du typischerweise in deinem LdE-Projekt?
- Beschreibe die Atmosphäre an den Orten, an denen du im Engagement tätig bist. Was nimmst du dort wahr?
- Was ist dort für dich unbekannt und neu? Was erscheint dir vertraut?
- Wie haben die Menschen dort auf dich reagiert?
- Welche Probleme hast du dort erlebt?
- Welche Erfolgserlebnisse hattest du dort?
- Beschreibe dein schönstes, positivstes Erlebnis in dem Projekt in dieser Woche: etwas, das jemand dort gesagt oder getan hat, eine Erkenntnis, die du gewonnen hast, oder ein Ziel, das du erreicht hast.
- Beschreibe einen Menschen aus deinem Engagement, den du spannend oder herausfordernd findest. Erkläre, warum das so ist.
- Wie hat sich deine Arbeit verändert/entwickelt, seit das Projekt angefangen hat (unterschiedliche Aktivitäten, mehr oder weniger Verantwortung)?

#### Fragen über sich selbst (eigene Beobachtungen, Emotionen und Ähnliches)

Die meisten Service-Learning-Projekte tragen dazu bei, dass Schüler/innen mehr über sich selbst erfahren: eigene Kompetenzen entdecken, Werte überprüfen, möglicherweise revidieren und sich Ziele setzen.

- Wie hast du dich in dieser Woche in dem Projekt gefühlt?
- Welche Kompetenzen konntest du im Projekt anwenden?
- Welche Fähigkeiten konntest du anwenden, um anderen Menschen zu helfen?

- Welche Aspekte des Engagements fandest du am interessantesten?
- Welche Aspekte des Engagements fandest du am herausforderndsten und schwierigsten?

#### Fragen über andere Menschen

Service-Learning-Projekte sind immer so angelegt, dass Lernende mit anderen Menschen in persönlichen Kontakt kommen. Oft sind dies Menschen, mit denen die Schüler/innen sonst kaum oder keinen Kontakt hätten. Service Learning trägt dazu bei, Respekt, Empathie und Solidarität zu entwickeln, wenn Lernende die Gelegenheit erhalten, ihre Wahrnehmungen und Vorurteile zu überprüfen.

- Wer sind die Menschen, mit denen du arbeitest?
- Was sind ihre Werte, ihre Überzeugungen, ihre Hoffnungen und ihre Träume?
- Was haben sie als Gruppe gemeinsam?
- Wie unterscheiden sie sich als Individuen?
- Wie nehmen sie selbst ihre Bedürfnisse und Probleme wahr?
- Wie arbeiten sie zusammen, um Veränderung in ihrem Leben herbeizuführen?
- Welche Kräfte behindern sie dabei?
- Wie unterscheidest du dich von den anderen (den anderen Schüler/innen in deinem Projekt/den Menschen, für die ihr die Arbeit macht)?
- Auf welche Weise waren die Unterschiede zwischen euch dem Projekt förderlich oder hinderlich?
- Wenn du einer der Menschen wärest, für die ihr das Projekt durchführt, was würdest du von dir denken?

#### Fragen zum weiteren gesellschaftlichen Kontext des Projekts

Lernen durch Engagement findet immer in einem größeren gesellschaftlichen Zusammenhang statt. Die Probleme, auf die Projekte reagieren, sind von bestimmten sozialen, politischen oder ökonomischen Einflüssen geprägt. Durch Reflexion lernen Schüler/innen ihr eigenes Handeln vor Ort im Zusammenhang mit diesen Einflüssen zu verstehen. Service Learning ist dann auch kognitives, politisches Lernen.

- Auf welche gesellschaftlichen Fragen, Herausforderungen oder Probleme reagiert das Projekt?
- Welche positiven Wirkungen entfaltet das Projekt, wenn es gut verläuft?
- Wie hängt das, was du in dem Projekt erlebst und lernst, mit dem zusammen, was du schon über diese Frage weißt?
- Was sind deiner Ansicht nach die vielversprechendsten Möglichkeiten, in dieser gesellschaftlichen Frage/diesem Problemfeld positiven Wandel zu gestalten?

### *Fragen zur Bedeutung des Projekts für die Zivilgesellschaft/Demokratie*

Die aktive Bürgergesellschaft lässt sich nur entwickeln, wenn schon junge Menschen Gelegenheit dazu erhalten, sich für das Gemeinwohl zu engagieren und dabei die Bedeutung bürgerschaftlichen Engagements zu verstehen.

- Wie würdest du einen »guten Bürger« beschreiben?
- Wie möchtest du dich für diese Gesellschaft engagieren, wenn du erwachsen bist?
- Auf welche Art und Weise können Bürger zu einer positiven Entwicklung ihrer Gemeinde beitragen?
- Wie hängt die Qualität einer Demokratie mit der Beteiligung der Bürger zusammen?

### *Fragen zu gesellschaftlichem Engagement*

Reflexion hilft Lernenden dabei, das Potenzial von gesellschaftlichem Engagement in der Entwicklung einer Gemeinde zu verstehen.

- Wie profitierst du davon, wenn du etwas für andere tust?
- Warum beteiligst du dich an einem Service-Learning-Projekt?
- Wie profitieren andere von deinen Bemühungen?
- Hältst du es für eher einfach oder für eher schwierig, mit deinen Kompetenzen etwas für das Gemeinwohl zu tun?
- Wer kann dir dabei helfen, etwas für andere/für das Gemeinwohl zu tun?

### **3.3.4 Probleme lösen und Konflikte bearbeiten**

In jedem Projekt gibt es Phasen, in denen es »nicht so gut läuft«, in denen Probleme auftauchen. Die Motivation sinkt, alle »hängen durch«. Oder es treten Spannungen und Konflikte auf. Genauso kann es passieren, dass bei der Organisation, sei es bei der Unterstützung des Projekts durch finanzielle Mittel, in der Logistik oder in der Koordination, Probleme und Engpässe entstehen.

Woran erkennt man solche »Problemphasen« rechtzeitig und wie kann man konstruktiv damit umgehen? Rückblickend gehören gerade schwierige Phasen und Konfliktsituationen, die konstruktiv bewältigt wurden, zu den wichtigsten Lernerfahrungen für alle am Projekt Beteiligten. Wenn Schüler/innen Frustrationstoleranz, Durchhaltevermögen und Problemlösungskompetenz im Projekt erlernen sollen, tun sie dies am besten durch die Lösung realer Probleme.

Kritische Themen im Projekt sind vor allem die Motivation der Beteiligten und auftretende Spannungen und Konflikte.

### **Typische Problemsituationen und Lösungsansätze in einem Service-Learning-Projekt<sup>1</sup>**

#### *Die Klasse/Projektgruppe verliert die Motivation.*

- Festlegen eines Stichtags, zu dem ein bestimmtes Zwischenergebnis erreicht ist.
- Planung regelmäßiger Gruppentreffen, sodass die Schüler/innen über Frustrationen und Erfolge beim Lernen durch Engagement sprechen und diskutieren können.
- Sicherstellen, dass das Projekt in der Zeitplanung und den Aufgaben altersgerecht ist und auf die Interessen der Schüler/innen eingeht.
- Feiern kleiner Erfolge und Sprechen über Dinge, die gut funktionieren.

#### *Das Interesse der Schüler/innen für das Projekt lässt nach.*

- Mit den Schüler/innen klären, an welcher Stelle und warum Probleme auftreten.
- Verwendung verschiedener Methoden der Gruppenarbeit.
- Überprüfen der Stimmung in der Klasse und Durchführung teamfördernder Übungen.
- Bewusstmachen, dass alle Projekte Höhepunkte und Tiefpunkte haben.

#### *Gruppenkonflikte*

- Konflikte können für Gruppenprozesse auch förderlich sein, da Schüler/innen herausfinden können, wie sie als Gruppe am besten zusammenarbeiten.
- Schüler/innen können darüber sprechen, was in der Gruppe abläuft. Die Lehrerin bzw. der Lehrer kann seine eigenen Beobachtungen mitteilen (ohne diese zu interpretieren oder zu urteilen).
- Überarbeiten der »Projekt-Vision« (Projektziel). Zielen noch alle an einem Strang? Haben sich Erwartungen nicht erfüllt oder geändert? Wenn ja, warum?

#### *»Störenfriede« in der Klasse*

- Überprüfen, ob sich die Störer ihrer Rolle/ihrer Funktion im Projekt bewusst sind. Sind die Gruppen klein genug und ausreichend strukturiert, sodass die Beiträge der Einzelnen Bedeutung haben?
- Diskussionen darüber, ob die Schüler/innen genug zu tun haben oder ob sie – ganz im Gegenteil – zu viel Arbeit haben und daher mit Umfang und Komplexität des Projektes überfordert sind.
- Die LdE-Gruppe kann darüber diskutieren, welche Verhaltensweisen für das Projekt förderlich sind, und sich auf »Regeln der Zusammenarbeit« einigen.

<sup>1</sup> nach KIDS Consortium 2001



### *Fehlende Unterstützung von Kollegen (im Lehrerkollegium)*

- Um mehr Unterstützung im Kollegium zu gewinnen, sollte regelmäßig über das Lernen-durch-Engagement-Vorhaben, auch über mögliche Probleme des Projektes, offen informiert werden.
- Kollegen können auch in den eigenen Unterricht oder zur Abschlussfeier von LdE eingeladen werden, sodass sie an der Begeisterung der Schüler/innen für LdE teilhaben können.

### *Probleme mit Gemeindepартnern*

- Treffen mit den Gemeindepартnern zu Beginn des Projektes und Festlegung der Interessen, Rollen und Erwartungen von Schüler/innen und Gemeinde (⇒ ausführliche Recherche zur Klärung des realen Bedarfs für das Engagement, siehe S. 192).
- Einladung der Gemeindepartner in den Unterricht.
- Fortlaufende Information der Gemeindepartner über das Projekt.
- Die Rolle der Gemeindepartner beim Lernen durch Engagement sollte regelmäßig hervorgehoben und ihre Beteiligung anerkannt werden.

### *Unzureichende Finanzierung*

- Teil des Projekts kann auch sein, mit den Schüler/innen einen Plan zur Beschaffung von Mitteln zu erarbeiten – z. B. wenn für ein Projekt Material gekauft werden muss. Dazu können z. B. Verkäufe organisiert (Bücherflohmarkt in der Schule, Kuchenbasar ...) oder Förderanträge an die Schule, Gemeinde/Stadt oder andere mögliche Unterstützer erarbeitet werden. Die Schüler/innen können auch ermutigt werden, Briefe zu schreiben, um darin finanzielle Unterstützung zu erbitten. Dabei können sie ihre Kommunikationsfähigkeiten üben.
- Außerdem kann das Projekt Hilfsangebote, wie Zeit, Kompetenzen und Ressourcen von Personen, aus dem Schulumfeld nutzen (z. B. Eltern, Experten zu einem Thema aus dem Projekt ...).

### *Unterstützungsbedarf*

- Rundbriefe oder Zeitungsartikel, die das LdE-Projekt einer breiteren Öffentlichkeit erklären, können gleichzeitig für zusätzliche Unterstützung aus dem Schulumfeld sorgen.
- Auch durch persönliche Kontakte, z. B. zu Eltern, zu Studierenden einer nahe gelegenen Hochschule, »Service Clubs« (Rotary-Club, Lions-Club) oder Seniorengruppen, kann ein größerer Kreis von Unterstützern geworben werden – sie können ihre berufliche Expertise in das Projekt einbringen (z. B. Studierende, die bei der Evaluation von LdE helfen; Eltern, die Architekten sind und beim Entwurf für die Umgestaltung eines Spielplatzes helfen ...).

## 3.4 Projektabschluss

Ein Projekt zu beenden heißt vielleicht, dass im geplanten Zeitrahmen die Projektziele erreicht worden sind. Das Projekt ist deshalb aber noch nicht abgeschlossen. Es gilt, das Ergebnis zu feiern, das Projekt einer breiteren Öffentlichkeit vorzustellen und die Leistungen der Schüler/innen abschließend zu bewerten und zu zertifizieren. Außerdem kann eine fundierte Auswertung (Evaluation) des Projekts viele Hinweise darauf geben, wie zukünftige Projekte geplant und durchgeführt werden sollten.

### 3.4.1 Dokumentation

Eine Dokumentation des Service-Learning-Projekts leistet die Vorarbeit für die Präsentation nach Abschluss des Projekts. Dokumentationen stellen außerdem Material bereit, um das Projekt in der Öffentlichkeit vorzustellen, sei es um andere (wie z. B. die Schulleitung) von seinem Nutzen zu überzeugen, bei Treffen mit anderen Schulen Netzwerke zu knüpfen, die Presse zu informieren oder das Projekt auszuwerten und neue LdE-Ideen zu erdenken.

Durch die Planungen liegt bereits viel Dokumentationsmaterial in schriftlicher Form vor. Folgendes kann Teil der Projektdokumentation sein:

- kurze Projektbeschreibung und Zeitplan (z. B. in Form einer Zeitachse)
- Liste der teilnehmenden Lehrer/innen und Schüler/innen
- Darstellung der Schülerbeteiligung (z. B. Welche Entscheidungen trafen die Schüler/innen und wie sind sie darauf gekommen? Welche Lehrmethoden halfen bei der Entscheidungsfindung?)
- Beschreibung des Projektursprungs (Wie kamen sie zum Projekt?), der angesprochenen Themen/Bedürfnisse der Gemeinde und der teilnehmenden Gemeindepartner
- Beschreibung der Verknüpfungen des Engagements der Schüler/innen mit den Lernzielen/Bildungsstandards
- Reflexionsschreiben der Lehrer/innen über die Erfolge und Schwierigkeiten bei der Projektarbeit, Verbesserungsvorschläge für zukünftige Projekte
- Auswahl der Bewertungsmethoden mit kurzer Begründung für den Einsatz des jeweiligen Bewertungsinstruments
- Fotos und, sofern vorhanden, Videos oder Webseiten über das Projekt
- Beispiele von Lerntagebüchern, Schüler-Portfolios, Ergebnisse der Projektarbeit, Veranstaltungsmaterialien und Projektbeurteilungen

- von Schüler/innen während des Projekts geschriebene Briefe und/oder Zeitungsartikel
- Berichterstattung der Lokalpresse über die Projektarbeit
- Interviews, Erzählungen, Kommentare und Zitate von Lehrer/innen, Schüler/innen, Schulleitung und Gemeindepartnern/Gemeindemitgliedern
- Berichte oder Referate über das Projekt, die für Schüler/innen, Schulleitung oder Fachgruppen vorbereitet wurden (einschließlich Video- und Kassettenaufnahmen)
- Arbeitsmaterialien und Tagesordnungen einzelner Treffen

### 3.4.2 Feier und Würdigung

Wenn Schüler/innen, Lehrer/innen sowie der/die Gemeindepartner die Arbeit hinter sich und das Ergebnis des Projekts vor Augen haben, dann ist es an der Zeit, ihre Erfolge zu feiern. Solch eine Feier würdigt die getane Arbeit und motiviert für weitere LdE-Vorhaben. Außerdem ist eine Feier ein guter Anlass, Lernen durch Engagement einer breiteren Öffentlichkeit vorzustellen, es mit anderen zu teilen und bekannt zu machen.

Neben allen Beteiligten sollten auch Eltern, Verantwortliche der Stadtverwaltung, Schulleitung und Schulverwaltung, Unternehmensvertreter eingeladen werden, kurz: alle Menschen, die im öffentlichen Leben der Gemeinde eine Rolle spielen oder die am Projekt interessiert sein könnten. Durch Feiern dieser Art entsteht ein Forum für Gespräche und Kontakte, die Grundlage für ein lebendiges Miteinander in der Gemeinde sind. Zugleich wächst dadurch ein Unterstützungsnetzwerk für Lernen durch Engagement.

### 3.4.3 Bewertung und Zertifizierung

Ziel der Service-Learning-Methodik ist ihre volle Integration in den schulischen Alltag und ihre Verknüpfung mit den Bildungsstandards und Lernzielen des Curriculums.

Lernen durch Engagement sollte nicht »noch eine« Aktivität sein, die die Lehrer/innen durchführen können, sondern bestehende pädagogische Prozesse neu strukturieren (vgl. Qualitätsziel 2 von LdE). Damit entstehen auch neue Möglichkeiten und Qualitäten der Lernerfahrung. Diese entfalten dann ihre volle Wirkung, wenn Service Learning auch in den Bewertungsprozess einbezogen wird bzw. dieser durch die Projekte eine neue Struktur erhält. Bewertung wird dann zu einem Mittel, Lernergebnisse der Schüler/innen qualitativ zu verbessern. Sie dokumentiert diese und wertet aus, in welchem Maß die Arbeitsergebnisse der Schüler/innen

inhaltliche Standards und damit verbundene Fertigkeiten erreichen.

Es kann zu einer großen Herausforderung für Lehrer/innen werden, die Leistungen ihrer Schüler/innen in Service-Learning-Projekten zu bewerten, da die Schüler/innen in sehr unterschiedliche Aufgaben eingebunden sind und verschiedene Rollen im Projekt erfüllen, sie Fertigkeiten in Bereichen entwickeln, in welchen wenige oder gar keine Bewertungsleitlinien vorliegen, um Fortschritte zu messen, die Arbeit der Schüler/innen sich oft auf mehrere Fächer bezieht, sodass ein einziger Lehrer nicht alle Aspekte angemessen bewerten kann.

Angesichts dieser Art von Komplexität greifen viele Lehrer/innen auf traditionelle Tests zurück oder verzichten ganz auf eine Bewertung, indem die Projekte als zusätzliche Aktivität im Schulalltag durchgeführt, aber nicht in den Lern- und Bewertungsprozess einbezogen werden. Auch dann bieten Service-Learning-Projekte sicherlich reiche und wertvolle Lernerfahrungen, entfalten aber nicht ihre volle Wirkung. Wie können Lehrer/innen Service-Learning-Projekte und die darin erzielten Lernergebnisse bewerten? Eine Liste von Leistungen, die Schüler/innen im Laufe eines Projekts erbringen können, bietet Anknüpfungspunkte für die Bewertung:

- Berichte, die Untersuchungsmethoden, Ergebnisse und Empfehlungen enthalten
- mündliche Vorträge und Vorführungen für Mitschüler und Freunde, die Schulleitung und Gemeindevertreter
- öffentliche Vorführungen (wie z.B. Theaterstücke, Gesprächsrunden, Fernsehinterviews)
- elektronische Projektdokumentationen (mit Fotos und Texten), z.B. im Internet oder auf CD-ROMs
- Aufzeichnungen und Beobachtungen (im Feld)
- Briefe und Presseveröffentlichungen
- Lernprotokolle oder Lerntagebücher, in denen Schüler/innen Ideen und Fragen dokumentieren können, die durch die Arbeit im Projekt, Unterricht oder Hausaufgaben aufgeworfen werden
- Portfolios mit den von Schüler/innen erarbeiteten Materialien (wie Geschriebenes, Hör- und Videoaufnahmen und Übersichtstafeln bzw. Abbildungen)
- Produkte, die in den Gemeindeprojekten entstanden sind (wie Hinweistafeln, Wandbilder, Ausstellungswände oder Informationsbroschüren)
- Einzelgespräche
- Selbst- und Fremdbewertung
- Öffentlichkeitsarbeit durch Posterausstellungen, Multimediavorführungen, Webseiten oder das Entwerfen eines Logos
- Arbeitsmaterialien, die professionellen Richtlinien (allgemeinen Qualitätsstandards) genügen, wie z.B. das maßstabgetreue Modell, Planungsbögen oder Zuschussanträge

- Arbeitsverfahren, die technischen und fachspezifischen Normen genügen, wie z.B. Wasserqualitätskontrollen oder Produktlisten

Leistung kann in Service-Learning-Projekten auf verschiedenen Ebenen gemessen werden:

- Zum einen gibt es Aufgaben in jedem Projekt, die alle beteiligten Schüler/innen unabhängig von ihrer Rolle im Projekt bearbeiten müssen. Diese Aufgaben zeigen, ob ein/e Schüler/in über spezifisches Fachwissen und Fertigkeiten verfügt. Die Aufgaben können direkt mit den entsprechenden Bildungsstandards und Lernzielen verknüpft werden. Indem sie beispielsweise eine Wasserprobe aus dem lokalen Fluss entnehmen, diese analysieren und darüber einen Bericht verfassen, können Schüler/innen ihr biologisches und/oder chemisches Fachwissen sowie die richtige Anwendung der zugehörigen wissenschaftlichen Methoden unter Beweis stellen. Ein Forschungsbericht über eine bestimmte historische Epoche, den Schüler/innen in Vorbereitung auf eine historische Ausstellung über ihr Stadtviertel schreiben, zeigt, ob sie in der Lage sind, die lokalgeschichtliche Arbeit vor Ort in größere historische Zusammenhänge einzubetten.
- Zum anderen können sie beispielsweise durch eine Präsentation des Projekts vor Publikum, durch das Erstellen einer Ausstellung oder das Verfassen eines Buches zur Projektdokumentation zeigen, ob sie die umfassenden Zusammenhänge des Projekts auf inhaltlicher und methodischer Ebene erfasst haben und wiedergeben können. Diese Art von Aufgabe spiegelt die umfassende Lernerfahrung einer Schülerin bzw. eines Schülers wider.

### Beispiel

Im Projekt Mitmachexperimente (vgl. Beispiel 1 auf S. 151) hatten die Schüler/innen der 8. Klasse zahlreiche Aufgaben zu bewältigen: Bei ihrem ersten Besuch in der Kita sollte jede/r Schüler/in anhand von Leitfragen ein Kind beobachten und die Beobachtungen in die Gruppendiskussion zur Projektplanung einbringen. In Kleingruppen wählten sie dann einen Themenbereich (Erde, Wasser, Luft, Feuer) aus, zu dem sie Hintergrundinformationen recherchierten und sich Experimente überlegten. Für jedes Experiment füllte jede/r Schüler/in einen Dokumentationsbogen aus, auf dem die wissenschaftliche Herleitung und Erklärung sowie der Versuchsaufbau und Ablauf notiert wurden. Zudem mussten die Schüler/innen Arbeitsbögen für die Kinder entwickeln und darlegen, wie sie den Kindergartenkindern die ausgewählten Naturphänomene in einfachen Worten erklären wollten. Auch hatten sie die Aufgabe, jedes Experiment nach der Durchführung auszuwerten und die Erfahrungen

und eventuellen Verbesserungsvorschläge für das nächste Mal zu dokumentieren. All diese Arbeitsschritte und Dokumente heftete jede/r Schüler/in in sein/ihr Projekt-Portfolio, das am Ende von der Lehrerin als Bewertungsgrundlage genutzt wurde. Die Bewertungsmaßstäbe für das Portfolio waren beispielsweise die Vollständigkeit der Dokumentation, die Gründlichkeit der Recherche, sprachliche Korrektheit, fachliche Korrektheit, Qualität der angefertigten Arbeitsblätter, Souveränität im Umgang mit dem Stoff oder Reflexionstiefe (begründetes Urteil, eigene Stellungnahme). Die Bewertungsmaßstäbe wurden im Vorfeld mit den Schüler/innen besprochen und damit transparent gemacht.

### Arten der Bewertung der Projektarbeit und der Lernergebnisse

Natürlich finden sich auch in Service-Learning-Projekten Ansatzpunkte für eine Standardbenotung. Teile des Portfolios, wie Aufsätze, Forschungsberichte, Diagramme, Skizzen, mündliche Präsentationen können mit dem gängigen Bewertungsraster benotet werden.

Der Reiz der Service-Learning-Methodik und die besondere Chance für die Entwicklung der Kompetenzen der Schüler/innen liegt jedoch in der differenzierten Rückmeldung und Förderung. Statt eindimensionaler Bewertung durch Noten können Lehrer/innen hier formatives Feedback einsetzen.

Formatives Feedback bedeutet, dass die Schülerin bzw. der Schüler auf seine Arbeit eine differenzierte Rückmeldung erhält, die es ihm ermöglicht, seine Fähigkeiten weiter auszubilden und zu formen.

Voraussetzung für formatives Feedback ist, zunächst die Kompetenzen und Fähigkeiten zu definieren, die für die Projektarbeit benötigt werden, und dann zu definieren, an welchen Kriterien jeder Beteiligte erkennen kann, ob diese Kompetenz sehr stark, stark, mäßig oder gar nicht ausgebildet ist.

#### Die Bewertungsmatrix

Eine Methode, genau dies zu definieren, ist die sogenannte Matrix (engl. »rubric«). Diese Bewertungsmatrizen ermöglichen, Arbeitsergebnisse direkt mit Zielen in Beziehung zu setzen. Schüler/innen, Lehrer/innen und Gemeindepартner können diese nutzen, um den Prozess als Ganzes, einzelne Projektergebnisse oder die Arbeit von einzelnen Beteiligten zu bewerten.

Als Vorarbeit für eine formative Bewertungskultur müssen Unterziele oder Bereiche definiert werden, die bewertet werden sollen und die beschreiben, wie eine hervorragende, eine sehr gute, eine akzeptable und eine inakzeptable Leistung aussieht (siehe Folgeseite).

Besonders wirksam für das Lernen ist es, diese Standards im Gespräch mit den Schüler/innen zu entwickeln. Auf diese Weise können Schüler/innen eigene Vorstellungen von Qualität in die Arbeit einbringen. Lehrer/in-

Bereich/Unterziel	4 = hervorragend	3 = sehr gut	2 = zufriedenstellend	1 = muss verbessert werden	Kommentar
Ideen und Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zweck der Präsentation und Kernpunkte sind klar und fokussiert</li> <li>passende Details tragen zum Verständnis bei</li> <li>sehr erfolgreiche Anpassung des Inhalts an Publikum und Zweck der Präsentation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zweck und Ideen sind klar</li> <li>Details sind relevant, aber nicht immer konsistent</li> <li>erfolgreiche Anpassung</li> <li>...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hauptidee und Zweck der Präsentation werden weitgehend klar</li> <li>Details sind begrenzt, meist zu generell und manchmal nicht themenbezogen</li> <li>Versuch der Anpassung an Zweck und Publikum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hauptideen und Zweck unklar</li> <li>zu wenig Details, oder zu ungenau, eher verwirrend</li> <li>minimaler oder kein Versuch der Anpassung an Zweck und Publikum</li> </ul>	
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>sehr effektive Einleitung führt das Publikum zum Thema und weckt Neugier</li> <li>klare Struktur ermöglicht dem Publikum, Zweck und Anliegen des Vortrags zu verstehen</li> <li>guter Schluss fasst den Inhalt und Zweck zusammen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Einleitung fast oder gar nicht vorhanden</li> <li>schwache Strukturierung verwirrt</li> <li>Schluss fast oder gar nicht vorhanden</li> </ul>	
Sprache	<ul style="list-style-type: none"> <li>präzise, beschreibend, anschaulich</li> <li>figurative oder kreative Sprache ruft bei den Zuhörern klare Bilder und passende emotionale Reaktionen hervor</li> <li>Grammatik und Anwendung von Begriffen korrekt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Begriffe sind flach oder vage</li> <li>unpassende Bilder und Metaphern</li> <li>häufige Grammatikfehler und falsche Nutzung von Begriffen</li> </ul>	
Ausführung	<ul style="list-style-type: none"> <li>Blickkontakt hält die Aufmerksamkeit der Zuhörer</li> <li>effektiver Einsatz der Stimme (Lautstärke, Modulation)</li> <li>flüssig</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>wenig oder kein Blickkontakt, Ablesen</li> <li>Stimme zu laut oder leise, monoton, Geschwindigkeit zu hoch oder zu langsam</li> <li>zu viele Füllwörter, »Ähs« oder Ähnliches</li> </ul>	

Abb. 4: Beispiel einer Bewertungsmatrix zur Gestaltung einer mündlichen Präsentation im Projekt

nen können das Besprechen und Formulieren der Standards dazu nutzen, um ihren Schüler/innen eine Vorstellung von guter und von inakzeptabler Qualität zu vermitteln. Zudem prägen sich die Standards den Schüler/innen während der Diskussion bereits ein.


Eine Spalte für verbale Kommentare gibt sowohl Schüler/innen als auch Gemeindepартnern die Möglichkeit, zusätzliche Gedanken auszudrücken oder auf Ergebnisse hinzuweisen (z. B. eine Aufgabe, die sie für das Projekt gelöst haben).

Vorteile dieser Methode sind, dass der so Bewertete sofort erkennen kann, was er verbessern muss und welche Fähigkeiten ihm noch fehlen bzw. welche Fähigkeiten er in ausgeprägtem Maße besitzt. Außerdem ist diese Art der Bewertung sehr transparent. Jede Schülerin und jeder Schüler schätzt es zu wissen, auf Grundlage welchen Maßstabs er bewertet wird.

Diese Art von Bewertungsmatrizen lassen sich in alle Richtungen (z. B. auch für die Bewertung der Zusammenarbeit der Schüler/innen mit dem Gemeindepартner) oder auch für Selbstevaluationen nutzen.

#### *Feedback zu projektbezogenen Fähigkeiten*

Jedes Projekt erfordert Fähigkeiten, die projektspezifisch sind. Mit dem folgenden Feedback-Bogen können sich die Schüler/innen untereinander sowie von Lehrer/innen und Gemeindepартnern Feedback zu vorher definierten projektspezifischen Fähigkeiten einholen.


⇒ siehe Schülerarbeitsbogen  S 8 (Feedback-Bogen) auf S. 192

#### *Reflexion der Lernerfahrung*

Eine weitere Möglichkeit, die Lernerfahrung auszuwerten, ist die Reflexion. Ähnlich wie dies schon während des Projekts geschieht, kann auch zum Abschluss reflektiert werden, was gelernt wurde und welchen Wert das Erlernte für den Einzelnen oder die Gruppe hat.

#### **Die Zertifizierung der erworbenen Kompetenzen**

Zur Anerkennung von Kompetenzen, die Schüler/innen in Projekten erworben haben, sind verschiedene Formen der Zertifizierung entstanden. Einige Schulen fügen dem Schulzeugnis einen zusätzlichen Bogen bei. Für die Zertifizierung von Lernen durch Engagement bietet sich neben der Kurzdarstellung des jeweiligen Projekts eine Auflistung aller Kompetenzen an, anhand derer sich die konkrete Tätigkeit eines Schülers im Projekt beschreiben lässt. Dort ist auch Raum für eine differenzierte Einschätzung der Kompetenz-Entwicklung durch den Projektpartner und Lehrer. Im Anhang findet sich hierzu ein »Musterzertifikat«.

⇒ siehe Lehrerplanungsbogen  L 5 (Muster eines Schülerzertifikats) auf S. 182

Eine weitere Möglichkeit, die Lernprozesse von Schüler/innen zu dokumentieren, sind die bereits an vielen Schulen in Deutschland eingeführten umfassenden Instrumente zur Zertifizierung besonderer Kompetenzen, z. B. der Berufswahlpass, Kompetenz-Pass oder Quali-Pass. Je nach Bundesland oder Stadt gibt es andere Bezeichnungen – alle Instrumente haben jedoch den Zweck, die von Schülern erworbenen Kompetenzen in Praktika, Projekten oder anderen handlungsorientierten Lernarrangements zu dokumentieren. Es bietet sich an, in solchen Kompetenz-Pässen auch die Lernergebnisse der Schüler/innen beim Lernen durch Engagement festzuhalten.

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

#### 3.4.4 Evaluation

Evaluation bedeutet, über alle Aspekte des Projektes und der Zusammenarbeit noch einmal genau nachzudenken, und vor allem, sich über die je eigenen Sichtweisen mit den anderen Beteiligten auszutauschen. Eine Evaluation, bei der nicht nur Ergebnis, sondern vor allem auch das Projekt als Prozess an sich bewertet wird, schafft gute Voraussetzungen, um bei künftigen LdE-Projekten (egal ob in derselben Zusammensetzung oder mit anderen Beteiligten und Partnern) Fehler im Vorhinein zu vermeiden und den Ablauf des Projektes sowie die Zusammenarbeit mit den Partnern zu optimieren.

Aspekte des Projekts, die evaluiert werden können, sind:

- die Rolle/Leistung einzelner Personen
- das Team insgesamt/die Qualität der Zusammenarbeit
- der wahrgenommene Nutzen für die »Klienten« und die Gemeindepартner
- verwendete Planungs- und Arbeitsmethoden
- Ziele und Zeitpläne
- Finanzpläne und »Fundraising«
- Umwelt-/Umgebungsfaktoren
- verschiedene Schritte der Projektdurchführung und ihre Reihenfolge (z. B. die Zeitplanung, die Aufgabenverteilung)
- Ergebnisse und Ähnliches

In einer Evaluation werden immer Prozessfragen gestellt. Was ist gut gelaufen? Was ist schlecht gelaufen? Warum?



Weitere Fragen sind: Was war hilfreich? Was war hinderlich? Was hatte die größte Bedeutung? Was war am wichtigsten? Welche Einsichten haben wir gewonnen?

### Feedback durch die Projektzielgruppe

Fokusgruppengespräch mit Mitgliedern der Zielgruppe des Projekts: Nach Abschluss des Projekts sollte die Projektgruppe auch überprüfen, ob sie im Sinne der Zielgruppe des Projekts gehandelt hat.

Dazu können die betreuenden Lehrer/innen mit den Schüler/innen einen Gesprächsleitfaden für ein Fokusgruppengespräch mit vier bis fünf Personen aus dieser Zielgruppe erarbeiten. Die Teilnehmer sollten nach einem repräsentativen Schlüssel ausgewählt werden. Ältere Schüler/innen können ein solches Fokusgruppengespräch zum Projektabschluss selbst führen. Einige Schüler/innen können zudem als »stille Beobachter« das Gespräch dokumentieren. Sie können das Fokusgruppengespräch (sofern die Beteiligten einverstanden sind) auch auf Video aufzeichnen und es im Anschluss gemeinsam mit den anderen Schüler/innen auswerten.

## 4. Von der Initiierung zur Institutionalisierung von Service Learning

Ziel dieses Abschlusskapitels ist es, Anregungen zu geben und Möglichkeiten aufzuzeigen, Service Learning in der Schule dauerhaft zu institutionalisieren. Wie kann es gelingen, ausgehend von einem einmaligen »Pilotprojekt« eine Verankerung des Konzepts im Schulprogramm zu erreichen? Diese Verankerung im Schulprogramm kann in drei Phasen erreicht werden:

- der Initiierung von Lernen durch Engagement in einem oder mehreren kleinen Pilotprojekten,
- der darauffolgenden Implementierung in der Schule durch eine bewusste Entscheidungsfindung des gesamten Kollegiums und aller Beteiligten sowie
- der Institutionalisierung des Konzepts, d. h. der entsprechenden Entwicklung organisatorischer und kultureller Rahmenbedingungen an der Schule.

Jede der drei Phasen wird im Folgenden detailliert beschrieben. Darüber hinaus möchten wir mithilfe von Checklisten und anderen Arbeitshilfen das Durchlaufen bzw. Erarbeiten dieser Phasen erleichtern.

### 4.1 Initiierung

Die Phase der Initiierung von Service Learning an einer Schule zeichnet sich durch ein oder mehrere Pilotprojekte aus. Charakteristisch ist dabei, dass die Initiative zu diesen Projekten meist von wenigen Lehrern des Kolle-


### Evaluation aus Lehrersicht

Nach einer bereichernden, spannenden, aber sicher auch anstrengenden Arbeit, wie sie Lernen durch Engagement erfordert, fragen sich die verantwortlichen Lehrer/innen oft: Hat sich der ganze Aufwand gelohnt? Haben wir das erreicht, was wir mit dem Service-Learning-Projekt erreichen wollten?

Lehrer/innen sollten sich – allein oder zusammen mit Kollegen – bewusst Zeit nehmen, um diese Fragen zu reflektieren. Mögliche Leitfragen sind:

- Hat die Leistung der Schüler/innen sich verbessert?
- Haben die Schüler/innen gelernt, was wir vorgesehen hatten?
- Haben alle Schüler/innen etwas gelernt?
- Haben die Schüler/innen als Team gut zusammengearbeitet?
- Hat die Motivation zugenommen?
- Haben die Schüler/innen ihr eigenes Lernen gesteuert?

giums ausgeht und diese die Projekte auch weitgehend ohne Beteiligung der übrigen Lehrer durchführen. Das Projekt ist eher kurzfristig geplant und es sind noch keine Folgeprojekte angedacht. Damit besteht auch noch keine strategische Planung bezüglich des Schulprogramms und der Schulentwicklung. Die pädagogischen Methoden sind noch nicht vertraut und werden erst einmal erprobt. Die Phase führt zu ersten Ergebnissen der Pilotprojekte, ersten Kontakten zu externen Partnern, ersten Erfahrungen mit den pädagogischen Methoden und ersten systematischen Evaluationsergebnissen.

⇒ siehe Lehrerplanungsbogen  L 6 (Checkliste zur Initiierung von Service Learning) auf S. 183



### 4.2 Implementierung

Nach Abschluss der ersten UE-Aktivitäten liegen die Ergebnisse der Evaluation vor. Diese und alle persönlichen Erfahrungen können nun die Grundlage für eine Vorstellung des durchgeführten Projekts und eine Diskussion mit dem gesamten Lehrerkollegium sein. In dieser Phase ist es wichtig, die Informationen mit allen Kollegen zu teilen. Auf Basis der Information und Diskussion wird dann gemeinsam überlegt, welche Rolle Service Learning an der Schule spielen kann und soll und welche Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden müssen.

Das A und O in dieser Phase ist die Kommunikation. Alle Menschen und Gruppen, die von einer Schulentwicklungsmaßnahme wie der Institutionalisierung von Service Learning betroffen sind (Schüler/innen, Eltern, Kollegen, Schulleitung und Gemeindepaternern) sollten in die Diskussion einbezogen werden.

Ziel der Implementierungsphase ist eine Entscheidung des Lehrerkollegiums und der Schulleitung über das Ob und Wie von Service Learning an der Schule. Fällt die Entscheidung positiv aus, können erste methodische Fortbildungen z.B. in Form von schulinternen Lehrerfortbildungen an der Schule durchgeführt werden. Eine Entwicklung bleibt mitten in der Implementierung stecken, wenn lediglich ein oder zwei Lehrer/innen weiter einzelne Projekte zum Service Learning an der Schule durchführen, das Konzept jedoch nicht im Schulprogramm verankert wird und das übrige Kollegium kein Interesse zeigt, keine Unterstützung bietet oder das Konzept sogar ablehnt. Die einzeln für das Konzept »kämpfenden« Lehrer/innen stecken in der Regel übermäßig viel Energie in die Arbeit und geben leider häufig aufgrund der mangelnden Unterstützung irgendwann ihre Aktivitäten auf.

In der Phase der Implementierung einer Innovation sind Unterstützungsnetzwerke sowie professionelle Beratung und Fortbildung daher besonders wichtig, wie das Modell des »implementation dip« (dt. »Implementierungsloch«; Fullan 1993) zeigt. Jeder Lehrer, der eine neue Methode anwendet, verlässt vertrauten Boden und geht Risiken ein. Mit dem Verlassen der vertrauten Routinen schwindet zunächst auch die eigene Sicherheit, es treten unbekannte Situationen auf und man macht Fehler. In dieser Phase sind Beratungs- und Fortbildungsangebote besonders wichtig. Das kann auch der Austausch in einem Netz gleich gesinnter Kollegen sein, die sich Praxistipps geben, Arbeitsmaterialien und Erfahrungen austauschen und sich gegenseitig den Rücken stärken. Nur wer positive Risiken eingeht, kann auf einem höheren professionellen Niveau ankommen.

- ⇒ siehe Lehrerplanungsbogen  L 7 (Checkliste zur Implementierung von Service Learning) auf S. 183  
 ⇒ siehe Lehrerplanungsbogen  L 8 (Strategien für die Implementierung von Service Learning an der Schule) auf S. 184

### 4.3 Institutionalisierung

Service Learning an einer Schule zu institutionalisieren bedeutet in erster Linie, dass das Konzept fester Bestandteil des Schulprogramms und der Schulpraxis ist. Die Phase der Institutionalisierung ist gekennzeichnet durch die Umsetzung der Beschlüsse aus der Implementierungsphase, d.h.:

- Die Stundenplanorganisation wird dauerhaft so organisiert, dass Service-Learning-Projekte ohne große Reibungsverluste durchgeführt werden können. Dazu werden, wo das nötig ist, 45-minütige Unterrichtsstunden zu längeren Blöcken zusammengelegt.
- Service-Learning-Projekt werden auf einem der Entwicklung angemessenen Niveau in unterschiedlichen Klassenstufen durchgeführt.
- Die Kontakte zu externen Partnern werden professionell gehandhabt, d.h. es wird beispielsweise die Funktion eines Service-Learning-Beauftragten an der Schule geschaffen, der z.B. eine Datenbank mit allen externen Partnern der Schule verwaltet, die Partner regelmäßig zu Schulveranstaltungen einlädt, einmal im Jahr ein festliches Essen für die Partner der Schule organisiert, um ihnen zu danken ...
- Service Learning wird fester und sichtbarer Bestandteil des Schulprofils. Eltern sowie die Öffentlichkeit im Stadtviertel bzw. im Ort werden über die Philosophie der Schule informiert.
- Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern sowie Gemeindepaternern kennen und unterstützen größtenteils den Ansatz.
- Über den pädagogischen Sinn der Methode des Lernens durch Engagement gibt es im Lehrerkollegium Konsens. Der Ansatz ist im Schulprogramm festgeschrieben.
- Schulleitung und Lehrer/innen an der Schule haben eine feste Vorstellung, welche Bildungsstandards mit Service-Learning-Aktivitäten erreicht werden.
- Service-Learning-Projekte werden in verschiedenen Fachrichtungen durchgeführt, möglichst auch interdisziplinär.
- Service Learning wird ein fester Bestandteil der Schulkultur, indem es beispielsweise regelmäßig Veranstaltungen gibt, auf denen fertiggestellte Projekte vorgestellt werden.
- Die Projekte und Ergebnisse des Lernens durch Engagement werden öffentlich anerkannt, d.h. es existiert eine Anerkennungskultur gegenüber engagierten Lehrer/innen und Schüler/innen im Hinblick auf Service-Learning-Aktivitäten.
- Die Schulaufsicht befindet den Ansatz für gut und unterstützt und vernetzt die Schulen.

Ziel und Ergebnis der Institutionalisierungsphase sind somit Struktur- und Kulturveränderungen in der Schule.

#### Weitere Informationen

Weitere Informationen zu Service Learning sowie zum Netzwerk »Lernen durch Engagement« finden Sie unter: [www.lernen-durch-engagement.de](http://www.lernen-durch-engagement.de)

L 1

# Fragen zur Zusammenarbeit mit Gemeindepartnern

Welche Probleme/Bedürfnisse hat der Partner genau? Wobei wünscht er sich Hilfe und Unterstützung?

---

---

---

---

---

Was darf auf keinen Fall passieren?

---

---

---

---

---

Was wären die optimalen Ergebnisse des Projekts?

---

---

---

---

---

Ist das Konzept des Service Learning allen Beteiligten klar?

---

---

---

---

---

Ist das Konzept des Feedbacks klar? Wie oft und in welcher Art soll Feedback an die Schüler/innen gegeben werden? Wie wird das Feedback für ein nach Abschluss des Projekts auszustellendes Zertifikat gegeben?

---

---

---

---

---

L 2

# Muster einer Kooperationsvereinbarung

Titel des Projekts:

Zeitlicher Rahmen:

Die Kooperationspartner sind:

Was versprechen sich die Seiten jeweils von dem Projekt? (Erwartungen, Leistungen)

Ziele des Projekts (was, bis wann, wie)

Rolle der Schüler beim externen Partner/Beschreibung des Engagements:

Rolle des externen Partners (Anleitung, Feedback, Verhalten in Konfliktsituationen):

Regeln der Zusammenarbeit:

Unterschrift des Gemeindeparkers: \_\_\_\_\_

Unterschrift des Projektlehrers: \_\_\_\_\_

Unterschrift eines Schülervertreters: \_\_\_\_\_

L 3

Lernzielnetz

<p>Fachbereich:</p>	<p>Lernziele/Bildungsstandards:</p>	<p>Projektidee:</p>	<p>Lernziele/Bildungsstandards:</p>	<p>Fachbereich:</p>
<p>Fachbereich:</p>	<p>Lernziele/Bildungsstandards:</p>	<p>Projektidee:</p>	<p>Lernziele/Bildungsstandards:</p>	<p>Fachbereich:</p>





L 5

## Muster eines Schülerzertifikats

ZERTIFIKAT für .....

(Name)

LdE-Projekt: .....

Gemeindep partner: ..... Projektlaufzeit: .....

Kurze Projektbeschreibung: .....

Tätigkeitsschwerpunkte im Engagement:

Wahrgenommene Fähigkeiten der Schülerin/des Schülers aus Sicht der Partnerorganisationen in der Gemeinde/im Stadtteil:

Wahrgenommene Fähigkeiten aus Sicht der Mitschüler/innen:

Wahrgenommene Fähigkeiten aus Sicht der Lehrerin/des Lehrers:

### Selbsteinschätzung der Schülerin/des Schülers:

Am meisten Spaß gemacht hat mir ...

Mein größter Lernerfolg war ...

Am wenigsten kam ich zurecht mit ...

Daraus habe ich für mich folgende Konsequenz gezogen:

.....  
Ort

.....  
Datum

.....  
Unterschrift der Projektbegleitung

**L 6****Checkliste »Initiierung von Service Learning«**

- Recherche im Umfeld der Schule
- Projektidee formulieren und externen Partner suchen
- Vereinbarung mit externem Partner
- Projektplanung und -durchführung
- Evaluierung des Projekts
- Feedback an die Schüler und Ausstellung eines Zertifikats

**L 7****Checkliste »Implementierung von Service Learning«**

- Präsentation der Projekte und der Erfahrungen und Evaluationsergebnisse vor dem gesamten Lehrerkollegium
- offener Meinungs austausch, dann strukturierte Diskussion, Festhalten der Ergebnisse
- »Diagnosearbeit« zur Verbesserung des Schulprogramms (was will das Kollegium?)
- Durchführung einer Stakeholder-Analyse
- gegebenenfalls Überzeugungsarbeit bei skeptischen Kollegen, Schülern, Eltern, Engagement-Partnern
- Entscheidungsfindung in der Gesamtlehrerkonferenz über Vorgehen, Stellenwert und Organisation von Lernen durch Engagement in der Schule
- Organisieren von Fortbildungsveranstaltungen (informativ und methodisch)

## L 8

## Strategien zur Implementierung

1. Was sind die drei wichtigsten Probleme, die an Ihrer Schule momentan zu bearbeiten sind?

---

---

---

2. In welcher Art und Weise kann Service Learning helfen, diese Probleme anzupacken?

---

3. Behindert oder befördert die »Atmosphäre« an Ihrer Schule die Einführung von Lernen durch Engagement? In welcher Weise?

---

4. Nennen Sie die zwei oder drei der größten Hemmnisse an Ihrer Schule, was die Einführung von Service Learning betrifft.

---

5. Welche Art von Training oder Fortbildung benötigen Sie? Wo können Sie diese Fortbildung bekommen? Gibt es Geldmittel, mit denen die Fortbildung, zumindest zum Teil finanziert werden könnte (Honorare, Reisekosten, Materialkosten)?

---

6. Um ein unterstützendes Umfeld für das Service Learning an meiner Schule zu schaffen, müsste ...

---

7. Wenn Sie von jetzt auf gleich fünf Dinge tun könnten, um die Einführung von Service Learning im nächsten Schuljahr zu ermöglichen, was würden Sie dann tun?

---

8. Welchen Rat würde ..... (eine berühmte Persönlichkeit, die Sie bewundern) Ihnen geben, um Sie in Ihren Anstrengungen bei der Einführung eines qualitativ hochwertigen LdE-Programms zu unterstützen?

---

## Stakeholder-Analyse

Personen/Institutionen	Deren Interessen (positiv/negativ)	Unsere Strategien im Umgang mit Interessen
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		



## S 2

## Einen Projektstrukturplan erstellen

Projekt				
	Aufgaben Team A	Aufgaben Team B	Aufgaben Team C	Aufgaben Team D
Woche 1				
Woche 2				
Woche 3				
Woche 4				
Woche 5				
Woche 6				
Woche 7				
Woche 8				
Woche 9				
Woche 10				



## S 4

**Kompetenzanalyse**

Tauscht euch zunächst in der ganzen Gruppe darüber aus, was ihr unter Fähigkeiten versteht, und nennt Beispiele für Fähigkeiten.

Überlege, welche Fähigkeiten du hast, und wähle mindestens drei aus, die du aufschreibst.

Dann schreibe auf, woran du und andere diese Fähigkeiten erkennen können.

Überlege zum Schluss, wie du diese Fähigkeiten am besten in das Service-Learning-Projekt einbringen kannst.

<b>Meine Kompetenzen</b>  Über welche Kompetenzen, die für unser Projekt nützlich sind, verfüge ich?	<b>Erkennungszeichen</b>  Woran kannst du, woran können deine Mitschüler, deine Lehrer und andere Mitwirkende im Service-Learning-Projekt diese Kompetenzen erkennen?	<b>Nutzen für das Service-Learning-Projekt</b>  Was kannst du tun, um diese Kompetenzen am besten in das Service-Learning-Projekt einzubringen?

Projekt .....

Datum .....

In unserem Projektes übernehme ich die Erledigung der folgenden Aufgaben (Aufgabe beschreiben) bis zum (Datum angeben):

Auf folgende Weise werde ich die Erledigung der Aufgaben für das Team dokumentieren:

Unterschrift .....

Datum .....

## S 6

## Sind wir ein echtes Team?

Jeder Einzelne von euch sollte jede der nachfolgenden Fragen für sich alleine mit »Ja« oder »Nein« beantworten. Entscheidet euch im Zweifelsfall für die Antwort, die am ehesten zutrifft. Ihr könnt durch ein anschließendes Vergleichen eurer Antworten sehen, ob euer Team bei bestimmten Dingen Probleme hat, die ihr unbedingt lösen solltet. Manche Fragen beschäftigen sich auch mit dem ganz persönlichen Eindruck, den ein Teammitglied von der Teamarbeit hat, oder mit der persönlichen Einstellung zum Thema Teamarbeit. Auf jeden Fall solltet ihr im Anschluss an die Beantwortung der Fragen mit dem ganzen Team über die negativ beantworteten Fragen reden und hier vor allem Offenheit zeigen. Dann kann euch dieser Fragebogen eine große Hilfe beim Auffinden der »Knackpunkte« in eurer Zusammenarbeit sein und euch zu einem »echten« Team machen!

1. Wir können mit unserer Arbeit etwas Positives erreichen.  
 Ja     Nein
2. Unser Teamgefühl ist ausgesprochen stark.  
 Ja     Nein
3. Wir bestärken uns gegenseitig.  
 Ja     Nein
4. Wenn Konflikte auftauchen, sprechen wir sie an.  
 Ja     Nein
5. Wir lachen oft miteinander.  
 Ja     Nein
6. Wir haben ein gemeinsames, starkes Ziel vor Augen.  
 Ja     Nein
7. Ich kann auch die Standpunkte anderer Teammitglieder einnehmen.  
 Ja     Nein
8. Ich fühle mich den anderen verbunden.  
 Ja     Nein
9. Wir teilen das Engagement für unser Projekt.  
 Ja     Nein
10. Rollen und Aufgaben sind so verteilt, dass ich es akzeptieren kann.  
 Ja     Nein
11. Ich Sorge dafür, dass auch stillere Teammitglieder in Diskussionen einbezogen werden.  
 Ja     Nein
12. Es interessiert mich, wie es den anderen geht.  
 Ja     Nein
13. Wir wissen, wie wir unsere Kreativität nutzen können.  
 Ja     Nein
14. Wir loben uns auch manchmal gegenseitig.  
 Ja     Nein
15. Die Arbeit im Team hat für mich persönlich einen hohen Wert.  
 Ja     Nein
16. Es macht mir nichts aus, für unsere Arbeit viel Zeit aufzuwenden.  
 Ja     Nein
17. In unserem Team herrschen Offenheit und Vertrauen.  
 Ja     Nein
18. Entscheidungen werden von allen getragen.  
 Ja     Nein
19. Wir hören einander immer zu.  
 Ja     Nein
20. Wir respektieren unterschiedliche Meinungen innerhalb des Teams.  
 Ja     Nein

Hier könnt ihr euch Notizen zu den Fragen machen, die ihr mit einem »Nein« beantwortet habt:

---



---



---



Der folgende Fragebogen soll euch dabei helfen, euer eigenes Gruppen-, Team- und Führungsverhalten besser zu verstehen. Jeder der folgenden Sätze beschreibt eine Führungsfähigkeit. Versuche, dich selbst in Bezug auf diese Eigenschaften einzuschätzen.

### Bewerte dich mit

- 5 = wenn du dich immer so verhältst  
 4 = wenn du dich meistens so verhältst  
 3 = wenn du dich gelegentlich so verhältst  
 2 = wenn du dich selten so verhältst  
 1 = wenn du dich nie so verhältst

Ich bringe faktische Informationen in den Gruppenprozess ein und kommuniziere offen meine Meinung, meine Ideen und Ansichten, um die Gruppendiskussion weiterzuentwickeln.

5 4 3 2 1

Ich ermutige die anderen Mitglieder der Gruppe zur Teilnahme. Für ihre Ideen bin ich offen. Meine Anerkennung/Wertschätzung für ihre Beteiligung bringe ich zum Ausdruck.

5 4 3 2 1

Ich frage nach Fakten, Informationen, Meinungen, Ideen und Gefühlen der anderen Gruppenmitglieder, um den Gruppenprozess weiterzuentwickeln.

5 4 3 2 1

Ich trage zur Entwicklung einer klaren, zielorientierten Kommunikation in der Gruppe bei, indem ich klar und fair kommuniziere. Ich achte darauf, dass jedes Gruppenmitglied versteht, was die anderen sagen.

5 4 3 2 1

Ich gebe dem Arbeitsprozess dadurch eine Richtung, dass ich zur Planung des weiteren Gruppenprozesses aktiv beitrage und auf die Dinge aufmerksam mache, die erledigt werden müssen. Ich trage dazu bei, dass unterschiedliche Mitglieder der Gruppe konkrete Verantwortung für die anfallenden Aufgaben übernehmen.

5 4 3 2 1

Ich erzähle manchmal lustige Dinge, bin kreativ und schlage neuartige und interessante Wege vor, wie wir Dinge tun können, um Spannungen/Stress in der Gruppe abzubauen und den Spaß an der gemeinsamen Arbeit zu erhöhen.

5 4 3 2 1

Ich trage zusammengehörende Ideen oder Vorschläge, die Gruppenmitglieder gemacht haben, zusammen, führe die wichtigsten Ergebnisse der Gruppenarbeit nochmals aus und fasse sie zielführend zusammen.

5 4 3 2 1

Ich beobachte genau, wie die Gruppe zusammenarbeitet, und verwende meine Beobachtungen, um innerhalb der Gruppe Gespräche darüber zu initiieren, wie wir unsere Zusammenarbeit noch verbessern können.

5 4 3 2 1

Ich bringe Energie in die Gruppe. Ich ermutige die anderen Gruppenmitglieder, gut zu arbeiten, damit wir unsere Ziele erreichen.

5 4 3 2 1

Ich rege zur offenen Diskussion über Konflikte in der Gruppe an, damit wir Gruppenprobleme lösen und effektiver zusammenarbeiten können. Ich vermittele in Konflikten zwischen Teammitgliedern, wenn diese ein Problem nicht alleine unter sich lösen können.

5 4 3 2 1

Ich bitte andere darum, nochmals zusammenzufassen, was die Gruppe diskutiert und entschieden hat, sodass jeder versteht, worüber wir uns auseinandersetzen und wie unsere Gruppenentscheidungen zustande kommen.

5 4 3 2 1

Ich bringe Unterstützung, Akzeptanz und Sympathie für andere Mitglieder der Gruppe zum Ausdruck und spreche Anerkennung aus, wenn ein oder mehrere Mitglieder des Projektteams eine gute und konstruktive Idee formuliert oder umgesetzt haben.

5 4 3 2 1

**S 8****Feedback-Bogen****»Welche Fähigkeiten nehme ich an ... wahr?«**

Wahrgenommene Fähigkeiten von <hr/> (Name des Mitschülers/der Mitschülerin)	Woran ich diese Fähigkeit erkenne