

Service-Learning Handbuch

für Lehrende an Hochschulen

Alžbeta Brozmanová **GREGOROVÁ**
Tatiana **MATULAYOVÁ**
Lenka **TKADLČÍKOVÁ**
Vojtěch **VODSEĎÁLEK**
Alina Simona **RUSU**
Carmen **COSTEA-BĂRLUȚIU**
Attila **PAUSITS**
Florian **REISKY**
Bojana Čulum **ILIĆ**
Lara **JELENC**
Thomas **SPORER**
Isabel **HUSTERER**
Mária Murray **SVIDROŇOVÁ**
Martina **KUBEALAKOVÁ**
Zuzana **BARIAKOVÁ**
Jana **ŠOLCOVÁ**
Lívia **NEMCOVÁ**
Zuzana **HEINZOVÁ**
Lenka **ROVŇANOVÁ**

Service-Learning Handbuch für Lehrende an Hochschulen

Alžbeta Brozmanová GREGOROVÁ, Tatiana MATULAYOVÁ,
Lenka TKADLČÍKOVÁ, Vojtech VODSEDALEK, Alina Simona RUSU,
Carmen COSTEA-BĂRLUȚIU, Attila PAUSITS, Florian REISKY, Bojana Čulum
ILIĆ, Lara JELENC, Thomas SPORER, Isabel HUSTERER, Mária Murray
SVIDROŇOVÁ, Martina KUBEALAKOVÁ, Zuzana BARIAKOVÁ,
Jana ŠOLCOVÁ, Lívia NEMCOVÁ, Zuzana HEINZOVÁ, Lenka ROVNANOVÁ



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International Licence \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Alžbeta Brozmanová GREGOROVÁ
Tatiana MATULAYOVÁ
Lenka TKADLČÍKOVÁ
Vojtech VODSEDALEK
Alina Simona RUSU
Carmen COSTEA-BĂRLUȚIU
Attila PAUSITS
Florian REISKY
Bojana Ćulum ILIĆ
Lara JELENC
Thomas SPORER
Isabel HUSTERER
Mária Murray SVIDROŇOVÁ
Martina KUBEALAKOVÁ
Zuzana BARIAKOVÁ
Jana ŠOLCOVÁ
Lívia NEMCOVÁ
Zuzana HEINZOVÁ
Lenka ROVNĀNOVÁ

Service-Learning für Lehrende an Hochschulen

1. Auflage - Banská Bystrica: Matej Bel Universität Verlag, 2020.

ISBN 978-80-557-1684-8

Externe Gutachter:

Karsten ALTENSCHMIDT
(Universität Duisburg-Essen)

Zlatica DORKOVA

(Zlatica Dorková, Palacky Universität in Olomouc, Tschechische Republik)

Mihai-Bogdan IOVU

(Babeş- Bolyai Universität, Rumänien)

Tanja KOHN

(Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt)

Jelena JADRAS ANTONIĆ

(Universität in Rijeka, Kroatien)

Michaela SKYBA

(Prešov Universität in Prešove, Slowakei)

Format und technisches Design:

Marian PĂDURE

(Babeş- Bolyai Universität, Rumänien)

Das Handbuch wurde als Teil des Projekts „Service Learning in der Hochschulbildung - Förderung der dritten Mission der Universitäten und des gesellschaftlichen Engagements der Studierenden“ erstellt. Akronym: SLIHE.

Das Projekt wird von der Matej Bel-Universität (Slowakei), der Universitatea Babeş Bolyai (Rumänien), der Univerzita Palackého v Olomouci (Tschechische Republik), der Sveučilište u Rijeci, der Filozofsky Fakultet u Rijeci (Kroatien), der Universität für Weiterbildung Krems (Österreich) sowie der Katholischen Universität Eichstätt - Ingolstadt (Deutschland) mit assoziierten Partnern, wie dem Zentrum für die Entwicklung von Lerndiensten in Lateinamerika (Argentinien) und der internationalen Vereinigung und gemeinnützigen Organisation „Open Interactive School“ (Bosnien und Herzegowina) durchgeführt und von der Europäischen Union im Rahmen des Erasmus+ Programms unter folgender Vertragsnummer finanziert: 2017-1-SK01-KA203-035352

Die Unterstützung dieser Veröffentlichung durch die Europäische Kommission stellt keine Billigung deren Inhalte dar, da diese nur die Sichtweise der Autoren widerspiegelt. Die Europäische Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Informationen.

INHALTSVERZEICHNIS

EINFÜHRUNG	6
KAPITEL 1.....	8
Allgemeine Merkmale von Service Learning.....	8
1.1. <i>Definitionen von Service Learning</i>	8
1.2. <i>SL im europäischen akademischen Umfeld - am Beispiel des SLIHE-Projekts</i>	9
1.3. <i>Die "Third Mission" der Universitäten</i>	10
1.3. <i>Vorteile von SL-Programmen</i>	12
1.4. <i>Schlussfolgerungen</i>	16
<i>Übung/Aufgaben/Fragen</i>	16
KAPITEL 2.....	19
Schlüsselkomponenten des Service Learning.....	19
<i>Übung/Aufgaben/Fragen</i>	23
KAPITEL 3.....	24
Unterscheidung zwischen Service Learning und	24
anderen gemeinschaftsorientierten Aktivitäten	24
3.1. <i>Das konzeptionelle Quadrantenmodell des Service-Learning</i>	24
3.2. <i>Übergänge von gemeinschaftsorientierten Aktivitäten zum Service-Learning</i>	25
3.3. <i>Wie viel sollte Service, wie viel Lernen sein?</i>	29
<i>Übung/Aufgaben/Fragen:</i>	29
KAPITEL 4.....	30
Planung und Implementierung eines Service-Learning Kurses.....	30
KAPITEL 5.....	45
Reflexion im Service-Learning	45
5.1. <i>Definitionen der Reflexion</i>	45
5.2. <i>Modelle der kritischen Reflexion</i>	46
5.3. <i>Reflexionsebenen im Service-Learning</i>	48
5.4. <i>In SL verwendete Reflexionsaktivitäten</i>	51
Literaturverzeichnis	54
Annex 1.....	58
Template for the preparation of the course based on SL (outcome of the SLIHE project).....	58
Annex 2.....	62
Example of a subject/course with Service-Learning components	62
Annex 3.....	68
Template for the course with the Service-Learning component.....	68
Annex 4.....	72
Example of Service-Learning evaluation form for the community partner.....	72
Annex 5.....	74
Examples of questions in the reflection and evaluation process in Service-Learning	74
Annex 6.....	76
Example of confidentiality agreement	76

EINFÜHRUNG

Weltweit wächst die Anerkennung der wichtigen Rolle der Hochschulen für das Wirtschaftswachstum und die soziale Entwicklung in der modernen „Wissensgesellschaft“ (Europäische Kommission 2017). In den letzten Jahrzehnten haben sich die Hochschulen nicht mehr ausschließlich auf die zwei Aufgaben Lehre und Forschung konzentriert, sondern sind zu Schlüsselakteuren des wirtschaftlichen und kulturellen Wachstums geworden, die sich zu engagierten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Institutionen im Allgemeinen entwickeln (Etzkowitz, 2000; Vorley & Nelles, 2008). Heutzutage überdenken Hochschulen ihre Rolle in der Gesellschaft und ihre Beziehungen zu ihren verschiedenen Anhängerschaften, Interessensgruppen und Gemeinschaften.

Das Verhältnis zwischen Hochschulbildung und Gesellschaft wird allgemein als die dritte wichtige Aufgabe bzw. „Third Mission“ der Universitäten angesehen. Der Begriff „Dritte Mission“ hat in den letzten zehn Jahren die Aufmerksamkeit vieler Autoren auf sich gezogen (z. B. Görason, Maharajh & Schmoch, 2009; Jongbloed, Enders & Salerno 2008; Vorley und Nelles, 2008; Tuunainen, 2005). Die meisten Autoren stimmen darin überein, dass die oben aufgeführten Definitionen die „Third Mission“ als Restbegriff betrachten, der alle universitären Aktivitäten umfasst, die nicht von den ersten beiden Missionen Lehre und Forschung abgedeckt werden. Im Allgemeinen umfasst das Konzept der Third Mission viele der steigenden Anforderungen an die Universität, eine offensichtlichere Rolle bei der Förderung und Steuerung der Nutzung von Wissen für die soziale, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung zu übernehmen. Laut Görason, Maharajh & Schmoch (2009) variiert die Interpretation, welche Art von Funktionen in die Definition der Third Mission einbezogen werden sollte, erheblich zwischen verschiedenen Ländern und Kontexten (vom deutschen Fokus auf Technologietransfer von Universitäten auf Unternehmen bis zum umfassenderen lateinamerikanischen Konzept der Erweiterung der Universität, um den Bedürfnissen der Gemeinschaft zu dienen).

Die Strategie, die in den letzten Jahrzehnten in Bezug auf die Third Mission weltweit entwickelt wurde, heißt Service Learning (SL). Service-Learning (SL) ist weithin als innovative Pädagogik anerkannt, die die Hochschulen bei der Erfüllung ihrer komplexen Mission, eine neue Generation sozial verantwortlicher und aktiver Bürger zu schaffen, unterstützt. Einige Hochschulen im europäischen Hochschulraum wenden bereits seit mehreren Jahren die Strategie des Service Learnings an. In den meisten Ländern Mittel- und Osteuropas wird sie jedoch gerade entdeckt oder ist immer noch unbekannt. Das Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio

Solidario CLAYSS (2013) erklärt, dass das Service Learning die Verringerung der Kluft zwischen gesellschaftlicher Verpflichtung und akademischem Leben zum Ziel hat. Gleichzeitig hilft SL, Brücken zwischen „ernsthaften Wissenschaftlern“ und sozial engagierten Universitäten zu schlagen und Synergien zwischen den drei Missionen der Hochschulen zu schaffen.

Im Rahmen des Erasmus+ Projekts SLIHE „Service Learning In Higher Education - Förderung der dritten Mission der Universitäten und des gesellschaftlichen Engagements der Studierenden“ (www.slihe.eu), zielen die Projektpartnerorganisationen darauf ab, die Kapazitäten der Hochschulen bei der Erfüllung ihrer dritten Mission zu stärken und das gesellschaftliche Engagement der Studierenden durch die Umsetzung der innovativen Strategie des Service Learning in Mittel- und Osteuropa zu stärken. Aus diesem Grund wurde eine Reihe von Veröffentlichungen für Lehrende und andere Interessengruppen herausgegeben, die offen dafür sind, in ihren Einrichtungen Service Learning-Kurse zum Nutzen aller Beteiligten einzurichten und durchzuführen.

Der Zweck dieses Handbuchs ist die Unterstützung des akademischen Personals (Lehrkräfte), das sich dafür entscheidet, in jeder Art von Hochschuleinrichtung Kurse auf Service Learning-Basis anzubieten. Das Handbuch ist in fünf Kapitel gegliedert, die einen Überblick über die wichtigsten Aspekte des Verständnisses und der Umsetzung von Service Learning in der Hochschulbildung bieten.

Neben dem Haupttext finden Sie auch einige Aufgaben, die mit einer erfolgreichen Planung und Durchführung von Service Learning in Ihrem Kurs und/oder Ihrer Institution zusammenhängen. Wir empfehlen Ihnen, bei diesen Aufgaben eine Pause einzulegen und die Antworten auf die gestellten Fragen zu überdenken oder sich mit Ihren Kollegen oder Studierenden über mögliche Lösungen zu beraten. Die Aufgaben können für Sie eine Inspirationsquelle und ein hervorragender Hintergrund für die Erstellung eines komplexen Service Learning-Kurses sein. Als Teil des Handbuchs bieten wir auch verschiedene nützliche Tools für die Implementierung von Service-Learning an (einige davon sind Ergebnisse des SLIHE-Projekts), auf die Sie bei Bedarf jederzeit zurückgreifen können.

KAPITEL 1.

Allgemeine Merkmale von Service Learning

1.1. Definitionen von Service Learning

Service-Learning (SL), in der Literatur häufig als „Community-Based Learning“ bezeichnet, wird als eine Form der Pädagogik angesehen, die den Dienst an die Gesellschaft mit Lernmöglichkeiten für die beteiligten Studierenden kombiniert (Heffernan, 2001). Inspiriert von der progressiven Bildungsbewegung unter der Leitung des Philosophen John Dewey (1910, *apud* Furco, 2011), wird SL im Allgemeinen als „*ausgewogener Ansatz für Erfahrungsbildung*“ bezeichnet, der eine „*gleichmäßige Fokussierung auf die, für die Gesellschaft erbrachte Dienstleistung und das Lernen, das sich abspielt*“ sicherstellt.

In der Literatur finden sich mehrere Definitionen von SL. Laut der US National Expert Education Society bezieht sich SL auf „*jede genau überwachte Serviceerfahrung, bei der die Lernenden beabsichtigte Lernziele annehmen und aktiv darüber nachdenken, was sie aus der Erfahrung lernen*“ (Billig, 2000 *apud* Copaci, Soos & Rusu, *in press*). SL wird als eine Methode angesehen, mit der Studierende soziale und berufliche Kompetenzen durch aktive Teilnahme an gesellschaftsorientierten Erfahrungen, die mit ihren akademischen Lehrplänen zusammenhängen, erlernen und entwickeln und ihnen Reflexionsmöglichkeiten bieten (Furco, 2011).

Entsprechend den oben genannten Definitionen werden in der Literatur am häufigsten die folgenden Merkmale von Service Learning genannt: (1) SL ist so konzipiert, dass es den Bedürfnissen der Gemeinschaft gerecht wird; (2) SL wird mit einer Bildungseinrichtung oder mit gemeinnützigen Programmen koordiniert; (3) SL zielt darauf ab, die bürgerschaftliche Verantwortung der Studierenden zu entwickeln; (4) SL ist im Kernlehrplan der Teilnehmer integriert; (5) SL ermöglicht eine zeitliche Abfolge, in der die Teilnehmer über die SL-Erfahrung nachdenken können (Billing, 2000 *apud* Copaci & Rusu, 2016).

Die meisten SL-Programme im akademischen Umfeld fanden traditionell in den USA statt (Dostillio, 2017). Die Community-Engagement-Geschichte des akademischen Umfelds durch SL kann in einer umfassenden Präsentation in dem Artikel „*The community engagement professional in the emerging field*“ (Der Community-Engagement-Experte im aufstrebendem Bereich) (Dostillio, 2017) gefunden werden. Laut Dostillio (2017) befürworten die folgenden identifizierten Elemente die Einbeziehung von SL-Programmen in die strategischen Ziele der Hochschulen:

- Das Potenzial der Studierenden als Akteure des sozialen Wandels überdenken und die Mission der Universitäten an den Bedürfnissen der Gemeinden ausrichten;
- Bereitstellung eindeutiger wissenschaftlicher Belege für die Wirksamkeit von SL-Praktiken bei definierten Variablen (Einzelpersonen, Gruppen, Community-Partnern usw.);
- Übergang von Freiwilligenprogrammen in Richtung SL (Lehrplananbindung, Reflexionskomponente, Partnerschaften zum gesellschaftlichen Lernen und zur Entwicklung von gesellschaftlichen Kompetenzen mit Institutionen der Gesellschaft), wobei klare Modelle für die Umsetzung von SL auf institutioneller Ebene unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse von Lehrenden, Studierenden und der Gemeinschaft dargelegt werden (Dostilio & Perry, 2017).

Die drei Hauptkomponenten, welche die Kompetenzen definieren, die für die Einbindung der Gemeinschaft durch SL-Programme bei Hochschullehrenden erforderlich sind, sind: Kenntnisse (über SL, funktionale Unterstützung durch die Universität - Abteilungen, Schule, Lehrplaneröffnungen usw.), Fähigkeiten und Dispositionen (Dostillio, 2017).

1.2. SL im europäischen akademischen Umfeld - am Beispiel des SLIHE-Projekts

Auf europäischer Ebene werden zunehmend Konsortien eingerichtet, um Verfahren für die Operationalisierung von SL in ihren spezifischen Bildungskontexten festzulegen und optimale Strategien für die Umsetzung von SL-Praktiken auf institutioneller Ebene zu ermitteln. Die gemeinsame Ausrichtung der Aktivitäten dieser Konsortien ist die gesellschaftliche Entwicklung der Studierenden und des akademischen Personals. Dies ist der Fall beim Erasmus+ International-Projekt (SLIHE) mit dem Titel *Service Learning in Higher Education - Förderung der dritten universitären Mission und des gesellschaftlichen Engagements von Studierenden* (www.slihe.eu). Die Idee, dieses akademische Konsortium zu bilden, beruhte darauf, die Position der Universitäten in Bezug auf ihre dritte Mission, d. h. ihre soziale Rolle, zu überdenken, die sich in ihrem Engagement in der Gemeinschaft und in der Gesellschaft widerspiegelt, wenn man bedenkt, dass eine der pädagogischen

Strategien zur Erreichung dieser Mission darin SL ist. Der Hauptzweck des SLIHE-Projekts besteht darin, die Fähigkeit der mittel- und osteuropäischen Universitäten zu festigen und ihre soziale Rolle zu erfüllen, indem die auf den Bildungskontext zugeschnittene SL-Strategie umgesetzt wird (Entwicklung von Schulungsinstrumenten und -materialien).

1.3. Die „Third Mission“ der Universitäten

In den letzten Jahren war die Hochschulpolitik in Europa durch eine zunehmende Differenzierung des Hochschulwesens als Modernisierungsfaktor gekennzeichnet, die durch die katalytischen Kräfte des Bologna-Prozesses zu Denk- und Handlungsänderungen innerhalb der Universitäten führte. In der Zwischenzeit wird den Hochschulen mehr Autonomie eingeräumt, und es wird erwartet, dass ihre Ausrichtung auf die sich daraus ergebende Wettbewerbssituation kundenorientiert, kostenbewusst und auf die Bedürfnisse der Gesellschaft ausgerichtet wird. Der Ansatz der öffentlichen Hand in Bezug auf Universitäten hat sich grundlegend gewandelt, und die Verlagerung hin zu erweiterten „Missionen“ wurde stark von den Ideen der „Unternehmeruniversität“ beeinflusst (Clark 1984). Die Universitäten können als wichtige Wissens- und Fähigkeitsquellen in der Wissensökonomie eine Vielzahl von Dienstleistungen anbieten, um ihre Mission zu erfüllen. Politische Entscheidungsträger sowie Analysten haben begonnen, verstärkt darauf zu achten, wie hochschulbasierte Fähigkeiten und Aktivitäten zur sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung beitragen können. Für die beiden Kernaufgaben der Hochschulen, Bildung und Forschung, besteht ein gemeinsames Verständnis. Diese sind das Herzstück aller Aktivitäten und damit die Motoren der institutionellen Entwicklung, aber auch Kernelemente der Hochschulleistungen. In den letzten Jahren wird jedoch eine andere Mission erwogen, um alle Beiträge der Universitäten zur Gesellschaft widerzuspiegeln, die allgemein als „Dritte Mission“ bezeichnet wird.

„Der Begriff „Mission“ leitet sich vom lateinischen Wort *missio* (Sendung, Freilassung) ab und beschrieb anfangs nur die Erweiterung des Glaubens. Die dritte Mission der Universität hat jedoch mehr mit der Bedeutung der Organisationstheorie zu tun: eine Mission als Auftrag. In der Literatur leitet sich die dritte Mission aus zwei verschiedenen Perspektiven ab. Eine Perspektive konzentriert sich auf die Aufgaben einer Universität und sieht die Notwendigkeit, eine andere Mission zu definieren (Mahrl & Pausits, 2011). Die andere Perspektive rechtfertigt die dritte Mission durch die Universität als besondere Organisationsform und die damit verbundene soziale Rolle.“ (Molas-Gallart et al., 2002)

Universitäten haben immer einen Beitrag zu den Entscheidungsprozessen für weitreichende gesellschaftliche Themen zur Verfügung gestellt. Folglich wurde die

dritte Mission definiert als „... die Generation, der Gebrauch, die Anwendung und die Nutzung von Wissen und anderen universitären Fähigkeiten außerhalb der akademischen Umgebung“ (Molas-Gallart et al., 2002). Diese Definition schlägt ein ziemlich ausgedehntes Verständnis der Aufgaben vor, die mit der dritten Mission verbunden sind. Im Zentrum dieser Sichtweise stehen die Leistungen der Hochschulen für die Gesellschaft, die als dritte Mission, zu den ersten beiden Missionen Bildung und Forschung hinzukommen. Die dritte Mission ist die Antriebskraft zur weiteren Öffnung der Universitäten, zur Einleitung eines Austausches außerhalb des wissenschaftlichen Systems, und zur Lösung von sozialen Problemen (Mahrl & Pausits, 2011).

Im Jahr 2005, betonte „*Talloires Declaration on the Civic Roles and Social Responsibilities of Higher Education*“ (Erklärung Taillores über gesellschaftliche Rollen und soziale Verantwortung der Hochschulbildung), basierend auf einem Netz von mehr als 350 Universitäten, die Notwendigkeit einer sozial engagierten Universität (Watson et al., 2011), im Gegensatz zu dem nach innen orientierten „Elfenbeinturm“. Phineiro et al. (2015) weisen darauf hin, dass Aufgaben im Zusammenhang mit der dritten Mission, wie angewandte Forschung, regionale Entwicklung, Innovation und Öffentlichkeitsarbeit, als integraler Bestandteil der Kernaktivitäten der Universitäten aufgefasst werden sollten, d. h., dass sie eingebettet in und/oder kombiniert mit, Lehre und Forschung sein sollten. Wie Görason, Maharajh & Schmoch (2009) bemerken: „...die Interpretation, welche Art von Funktionen in die Definition der Third Mission einbezogen werden, erheblich variiert“ zwischen den verschiedenen Ländern und Kontexten (vom deutschen Fokus auf Technologietransfer von Universitäten auf Unternehmen bis zum umfassenderen lateinamerikanischen Konzept der Erweiterung der Universität, um den Bedürfnissen der Gemeinschaft zu dienen).

In der Veröffentlichung „*Bedarfs- und Beschränkungsanalyse der drei Dimensionen der Tätigkeiten der dritten Mission*“ (2008) hat die Europäische Kommission die Notwendigkeit deutlich gemacht, die Rolle der Universitäten von Lehr- und Forschungseinrichtungen zu ändern, damit sie sich zu Schlüsselakteuren der Forschung in Bezug auf die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit entwickeln. Es ist auch klar, dass sich diese Beziehung zur „Außenwelt“ auf drei miteinander verbundene Bereiche konzentrieren sollte: **Forschung** (Technologietransfer und Innovation), **Lehre** (lebenslanges Lernen/Weiterbildung) und **soziales Engagement** im Einklang mit regionaler/nationaler Entwicklung. In dieser Hinsicht kann die „Dritte Mission“ nicht als isolierte (oder verbleibende) Funktion betrachtet werden, sondern ergänzt die beiden anderen Missionen der Universitäten. In diesem Zusammenhang betont die Europäische Kommission die Notwendigkeit der Förderung diversifizierter Universitäten, d. h. nicht jede Universität muss in den drei Missionen „exzellent sein“, sondern sollte in der Lage sein, ihre Rolle in der Gesellschaft zu finden.

1.3. Vorteile von SL-Programmen

Aufgrund des instrumentellen und innovativen Charakters der SL-Pädagogik, die sowohl auf die sozio-professionelle Entwicklung der Studierenden als auch auf die Bedürfnisse der Gemeinschaft abzielt, besteht ein erhöhtes Interesse für SL-Programme an Hochschuleinrichtungen sowie ein zunehmendes wissenschaftliches Interesse für psychosoziale und akademische Ergebnisse der an den SL-Praktiken beteiligten Akteure (Eyler, 2002; Furco, 2011).

Service Learning - Vorteile für Studierende

Literaturrecherchen zeigen, dass SL signifikante positive Auswirkungen auf die akademische Leistung von Studierenden haben kann, wobei die stärksten Auswirkungen durch Tutorenprogramme erzielt werden (Conrad & Hedin, 1991; *apud* Copaci & Rusu, 2016). Somit kann SL einen signifikanten positiven Einfluss auf kritisches Denken, Notendurchschnitt und Schreibfähigkeiten haben (Astin et al., 2000). Es wird berichtet, dass SL-Programme signifikante Effekte auf Problemlösungsfähigkeiten und das moralische Denken haben (Conrad & Hedin, 1991). SL beeinflusst auch die psychosoziale Entwicklung der Teilnehmer, indem es die persönliche und soziale Verantwortung erhöht (Conrad & Hedin, 1991), prosoziale Einstellungen entwickelt, das Selbstwertgefühl erhöht und Wertschätzung für kulturelle Vielfalt entwickelt (Conrad & Hedin, 1991; Simons & Cleary, 2006).

Neben den oben genannten SL-Effekten ist eines der wichtigsten qualitativen Ergebnisse von SL-Programmen in der Literatur das Gefühl der Studierenden, dass ihre Handlungen einen Unterschied für die Gemeinschaft (Simons & Cleary, 2006; Astin et al., 2000) und für den wahrgenommenen Sinn ihrer eigenen Handlungen (Conrad & Hedin, 1991) bewirken können. Eine Reihe von Vorteilen in Bezug auf das soziale Funktionieren und die akademischen Leistungen der Studierenden findet sich in der Literatur zu SL (Novak, Markey & Allen, 2007; Conway, Amel & Gerwien, 2009; Celio, Durlak & Dymnicki, 2011; Eppler, 2011; Yorio & Ye, 2012 *apud* Culum, & Jelenc, 2015) wie folgt:

- Verständnis, Lernen und Beherrschen des theoretischen Teils des Kurses in Bezug auf Probleme und Situationen des realen Lebens;
- Ermöglichung der Entwicklung von Managementfähigkeiten in unvorhersehbaren Situationen;
- Ermöglichung der Selbstreflexion individueller Prädispositionen für eine potenzielle Karriere und der erforderlichen Kompetenzen, um die richtigen Entscheidungen für die Berufswahl treffen zu können;
- Erkennen der Relevanz theoretischen Wissens für den zukünftigen Arbeitsplatz;

- Entwicklung von Kompetenzen, die die Studierenden am Arbeitsplatz weiter nutzen können, z. B. Führungsqualitäten und Kommunikation;
- Förderung der kreativen Entwicklung;
- Ausbau des sozialen Kontaktnetzwerks - Kennenlernen potenzieller Arbeitgeber, Mitarbeiter, Partner, Kunden;
- Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein in der Beziehung zu den Community Partners (z. B. zivilgesellschaftliche Organisationen);
- Verschiedene Arten des Umgangs mit Stress, Frustration, Versagen, Konflikten, Missverständnissen, Fehlinterpretationen usw.;
- Einblicke in die Komplexität der beruflichen Realität erhalten, die im Unterricht oft schwer zu vermitteln oder in Fallstudien schwer zu beschreiben ist;
- Die Möglichkeit bieten, die Motivation der Studierende im Bezug auf die Wahl ihrer zukünftigen Karriere zu testen;
- Die Studierenden auf Koordination der Teammitglieder, Verantwortung in der Gemeinschaft, Fristen, Verpflichtungen und Erfüllung der geplanten Verpflichtungen gemäß den vereinbarten Kriterien aufmerksam machen;
- Entwicklung des Bedürfnisses an proaktivem und verantwortungsbewusstem Handeln in der Gesellschaft;
- Entwicklung eines sozialen Verantwortungsbewusstseins und einer sozialen Sensibilität für die Bedürfnisse der lokalen Gemeinschaft, mit besonderem Schwerpunkt auf marginalisierte soziale Gruppen;
- Entwicklung der Kommunikation mit verschiedenen sozialen Gruppen und Akzeptanz von Vielfalt.

Vorteile von SL für die Gesellschaft

Aus der Literatur geht hervor, dass sich Service-Learning-Programme positiv auf die persönliche Entwicklung und die soziale Verantwortung, die positiven sozialen Einstellungen, das bürgerschaftliche Handeln, das politische Bewusstsein, die Wertschätzung unterschiedlicher Einstellungen und die Selbstwirksamkeit auswirken sowie ein Gefühl vermitteln können, in der Gesellschaft „etwas bewirken zu können“ (Simons & Cleary, 2006; Conrad & Hedin, 1991; Hamilton & Fenzel, 1988). SL-Programme und -Initiativen versorgen die Gemeinde mit erheblichen Humanressourcen, um ihren Bildungs-, Sicherheits- und Umweltbedürfnissen sowie menschlichen Bedürfnissen gerecht zu werden (Johnson, 1995).

Durch SL wird den gesellschaftlichen Einrichtungen die Möglichkeit geboten, an Bildungspartnerschaften teilzunehmen und zur Entwicklung/Adaption der gesellschaftlichen Verantwortung der Studierenden beizutragen, wodurch eine Demokratie der Beteiligung entsteht (d. h. bei vielen Studierenden ist die Wahrscheinlichkeit einer Freiwilligentätigkeit nach SL Erfahrungen während ihrer Hochschulausbildung höher) (Johnson, 1995). Nachfolgend finden Sie eine Reihe von Vorteilen von SL-Programmen für die Gesellschaft:

- Beitrag zur Lösung von Problemen, die in der Praxis bestehen;
- Leitung und Pflege des Kontakts zu Universität, Fakultät, Lehrenden und Studierenden für eine mögliche zukünftige Zusammenarbeit;
- Kennenlernen der Studierenden, die als potentielle Mitarbeiter an bestimmten Aufgaben arbeiten;
- Die neuen Kenntnisse und Fähigkeiten der Studierenden realitätsnah aktualisieren;
- Ermöglichung der Analyse der Geschäftssituation aus der Sicht einer jungen Person, die die Situation untersucht und nicht mit Beziehungen oder internen Geschäftsregeln belastet ist;
- Hilfe für junge Menschen, die gerade ihren beruflichen Weg antreten, um erste Berufserfahrungen zu sammeln.

Vorteile für das akademische Personal durch SL

In Bezug auf den Nutzen für das akademische Personal ermöglichen SL-Programme das Erreichen von Bildungszielen durch operative Ziele und ermöglichen somit das Anwenden von akademisch erlangtem Wissen in realen Situationen (Johnson, 1995). Darüber hinaus kann SL die Rolle der Lehrkräfte von Experten "on top" zu Experten "on tap" ändern, was sich auf vermehrten Praxis- und Gesellschaftsbezug und geringerem isolierten Expertenwissen bezieht. Zudem bietet SL die Möglichkeit, eine qualitativ hochwertige Zeit mit den Studierenden zu verbringen sowie das Bewusstsein für die gesellschaftlichen Probleme zu stärken, die sich auf Themen der Bildungs- und Forschungsinteressen beziehen. Daher ermöglichen SL-Programme dem akademischen Personal, neue Forschungsbereiche zu identifizieren und damit die Möglichkeiten für berufliche Entwicklung und Anerkennung zu erhöhen (Johnson, 1995). Nachfolgend finden Sie eine Reihe von SL-Vorteilen für akademisches Personal:

- Steigerung der Qualität und Relevanz von Lehrinhalten;
- Steigerung der Kreativität und der Interaktivität des Unterrichtsprozesses;
- Entwicklung innovativer Lösungsansätze;

- Aufbau von Kontakten zu Community-Partnern;
- Eine engere Beziehung zu den Studierenden;
- Bereitstellung von Kontexten zum Testen von Modellen, Konzepten und Methoden zur Lösung spezifischer Problemfälle von Gemeinschaftsorganisationen;
- Bereitstellung von Möglichkeiten zur Verknüpfung verschiedener Disziplinen, um den Zweck und die Erreichung ihres eigenen Lehrauftrags zu verstehen;
- Steigerung des Ansehens von sozial engagierten Lehrkräften in der Hochschulgemeinschaft;
- Verringerung der Kluft zwischen Theorie und Praxis, sowohl für die Studierenden als auch für Lehrende;
- Aufbau einer empirischen Informationsdatenbank als Grundlage für wissenschaftliche Forschung;
- Entwicklung von Möglichkeiten zur Veröffentlichung von Artikeln (in international anerkannten Fachzeitschriften) über die Erfahrung mit der Anwendung der SL-Methodik in der Lehre für ein breites Spektrum wissenschaftlicher Bereiche.

Leistungen von SL an Hochschulen

Es gibt zahlreiche Beispiele für Vorteile der Anwendung dieser Art von Methodik auf institutioneller Ebene (z. B. Warren, 2012; Celio, Durlak & Dymnicki, 2011; Eppler, 2011; Yorio & Ye, 2012; Conway, Amel & Gerwien, 2009; Novak, Markey) & Allen, 2007). Die oben erwähnten forschungsintensiven Studien weisen auf die folgenden Vorteile für die Hochschuleinrichtungen hin, die im Rahmen ihrer „dritten Mission“ an SL-Prozessen beteiligt sind:

- Umsetzung strategischer Initiativen und Verpflichtungen, die in der operativen Strategie der Hochschule enthalten sind;
- Verringerung der Kluft zwischen den nach dem Abschluss erworbenen Kompetenzen der Studierenden und den auf dem Arbeitsmarkt erforderlichen Kompetenzen;
- Befähigung der Studierenden zu staatsbürgerlichen Kompetenzen, indem sie sich der Gemeinschaft anschließen;
- Förderung generationsübergreifender und interkultureller Kooperationserfahrungen;

- Stärkung des Vertrauens in die Universität als eine Einrichtung, mit der eine nützliche, kluge und sozial wünschenswerte Zusammenarbeit möglich ist;
- Schaffung der Grundlagen für zukünftige Partnerschaften mit Interessengruppen in der (lokalen) Gemeinschaft sowie Entwicklung innovativer Lehrpläne entsprechend dem Bildungsmarkt;
- Erhöhung des Niveaus der Lernzufriedenheit durch SL-gegründete Aktivitäten durch das Bereitstellen von Gelegenheiten für sinnvolle Erfahrungen für Studierende.

1.4. Schlussfolgerungen

Aufgrund der Schlüsselmerkmale von Service-Learning als leistungsfähiges pädagogisches Instrument wird Lernen sozial, emotional, kognitiv, multikulturell und zwischenmenschlich (Simons & Cleary, 2006). Durch SL können die Studierenden Fähigkeiten entwickeln, die ihnen helfen, die Emotionen anderer zu beobachten, zu identifizieren und zu unterscheiden, ihre eigenen Emotionen zu managen (zu bewerten und zu regulieren), positive Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten, verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen, mit neuen zwischenmenschlichen Situationen umzugehen und ihre akademische Leistung zu verbessern (Durlak et al., 2011). Durch die Reflexionskomponente und die Verbindung zum Lehrplaninhalt bietet SL den Studierenden und dem akademischen Personal die Möglichkeit, soziale Perspektiven zu erkunden und zu verstehen, indem die individuellen Unterschiede in kognitiven und emotionalen Mustern, die während des Lernprozesses aufgedeckt werden können, genutzt und untersucht werden (Alexander & Chomsky, 2008, , *apud* , Copaci & Rusu, 2015).

Übung/Aufgaben/Fragen

- Versuchen Sie herauszufinden, ob es an Ihrer Einrichtung Aktivitäten gibt, die in die "Dritte Mission" aufgenommen werden können.

- Versuchen Sie herauszufinden, ob in den strategischen Dokumenten Ihrer Universität die „Dritte Mission“ der Universität erwähnt wird?

- Welche Vorteile erwarten Sie für die Studierenden, für sich selbst, für Ihre Abteilung/Fakultät/Universität, wenn Sie den SL-Kurs planen?



KAPITEL 2.

Schlüsselkomponenten des Service Learning

Service-Learning (SL) ist eine strukturierte Lernerfahrung, die **Serviceziele** und **Lernziele (akademische Inhalte)** kombiniert, um **Änderungen für alle Interessensvertreter** basierend auf dem Effekt der Gegenseitigkeit für Studierende, Gemeinschaft und Lehrinstitut zu bewirken. Die Säulen von SL basieren auf der Zusammenarbeit zwischen Studierenden, Lehrinstituten und Gemeinden. Unabhängig von der Anzahl der Definitionen von Service Learning wurden in der Literatur verschiedene Schlüsselkomponenten identifiziert. Um eine Aktivität als Service-Learning zu bezeichnen, müssen drei Hauptkomponenten und drei Hauptmerkmale vorhanden sein.

Die Schlüsselkomponenten oder -bereiche beziehen sich auf die **Arten von Bedürfnissen** der drei am Service-Learning-Prozess beteiligten Akteure. Die Erfüllung dieser Anforderungen zeigt die Qualitätsstandards einer SL-Aktivität an. Einzelne Komponenten können in SL-Aktivitäten unterschiedlich sein, das Ziel ist jedoch, den idealen Zustand für die gleichzeitige Adressierung aller drei Komponenten zu erreichen.

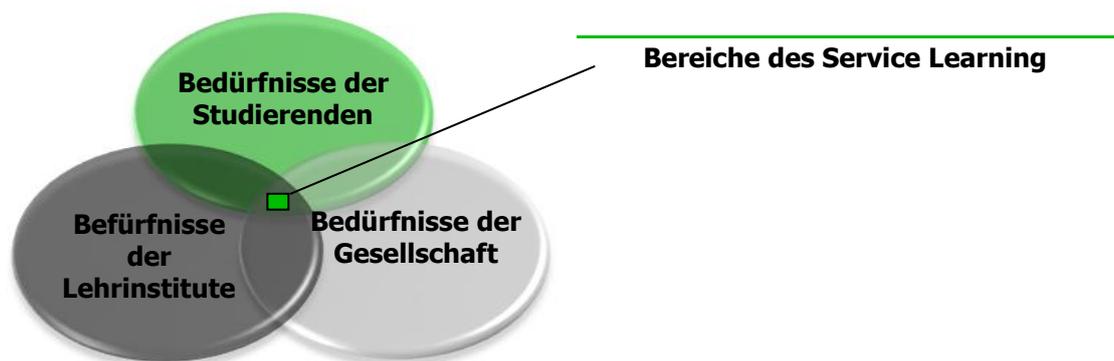


Abbildung 1. Verbindung der drei Arten von Bedürfnissen in Service Learning-Aktivitäten

In Bezug auf die Bedürfnisse der Gemeinde unterstützt SL eine Änderung des traditionellen Hilfsmodells (Service **für** die Gesellschaft; Bereitstellung und Empfang von Hilfe) hin zu einem horizontalen Modell der gemeinschaftsbasierten Hilfe, bei

dem die Gemeinde zu einem aktiven Partner wird, der an der Bereitstellung von Hilfe beteiligt ist. Bei der Planung und Durchführung von Service-Learning-Aktivitäten wird von Anfang an darauf Wert gelegt, dass ein Partner in alle Phasen der SL-Aktivität einbezogen wird, d. h. dieser die zu erfüllenden Bedürfnisse definiert, die Aktivitäten plant und durchführt und diese auch bewertet.

SL basiert auf dem Prozess der Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Gesellschaft. Die Teilnahmequoten von Gesellschaft und Studierenden hängen vom Service-Learning-Aktivitätsmodell ab und können von einer Phase zur anderen variieren (Darstellung, Planung, Implementierung und Bewertung der Bedürfnisse). Die Gemeinde ist nicht immer an der Darstellung der Bedürfnisse beteiligt, d. h. die Bedürfnisse können von einer dritten Partei, normalerweise von einem Experten, der die Gemeinde kennt, definiert werden (manche Tatsachen werden möglicherweise von der Gemeinde nicht als ein Problem angesehen, das dem Bedürfnis zugrunde liegt. Es kann jedoch von einem Beobachter definiert werden). In Bezug auf die Bedürfnisse der Studierenden und dem Lehrinstitut ist der Dienst in der Gemeinde an die Lernziele gebunden. Die Lehrenden können SL-Aktivitäten so planen, dass die Studierenden spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten durch gesellschaftsbasierte Aktivitäten erwerben und entwickeln, während sie bereits erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten aktiv nutzen. Die Studierenden sind nicht immer in der Darstellung der Bedürfnisse der Gemeinde involviert, aber es ist wichtig, sie in den nächsten Phasen so weit wie möglich zu beteiligen.



Abbildung 2. Der Kreis des Service Learnings

(

Unabhängig davon, wer mit der Planung beauftragt ist, sollten SL-Aktivitäten klare Ziele haben, die die **Bedürfnisse** der Studierenden, der Gesellschaft und des Lehrinstituts widerspiegeln. Auch wenn das Konzept nicht auf jeden ermittelten Bedarf reagiert, wird das Ziel einer SL-Aktivität vor dem Hintergrund der Zusammenführung aller interessierten Parteien festgelegt. Mit anderen Worten, SL sollte es den Studierenden ermöglichen, neue Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, indem sie die Theorie in der Praxis ausprobieren, sie mit den Bedürfnissen der Gemeinde in Verbindung bringen und ihnen ein befähigendes Lernumfeld in den folgenden Dimensionen bieten: Kreativität, Innovation, Wissen und soziale Verantwortung (Abbildung 2).

Das folgende Diagramm (Abbildung 3) fasst sechs Hauptmerkmale von SL aus der Perspektive der Dynamik und wünschenswerten Auswirkungen auf Studierende, Lehrkräfte und die Gesellschaft zusammen:

1. Authentizität - den wirklichen Bedürfnissen der Gesellschaft gerecht werden
2. Intentionalität - bezieht sich auf durchdachte und gut geplante Lernerfahrungen
3. Vernetzung mit dem Lehrplan - erweckt das Lernen im Klassenzimmer zum Leben
4. Reflexion - unterstützt die Entwicklung einer ethischen und globalen Bürgerschaft
5. Wirkungsvoll - wirkt sich positiv auf die Community aus
6. Anwendbarkeit - richtet sich nach den Interessen und Karrierezielen der Studierenden.

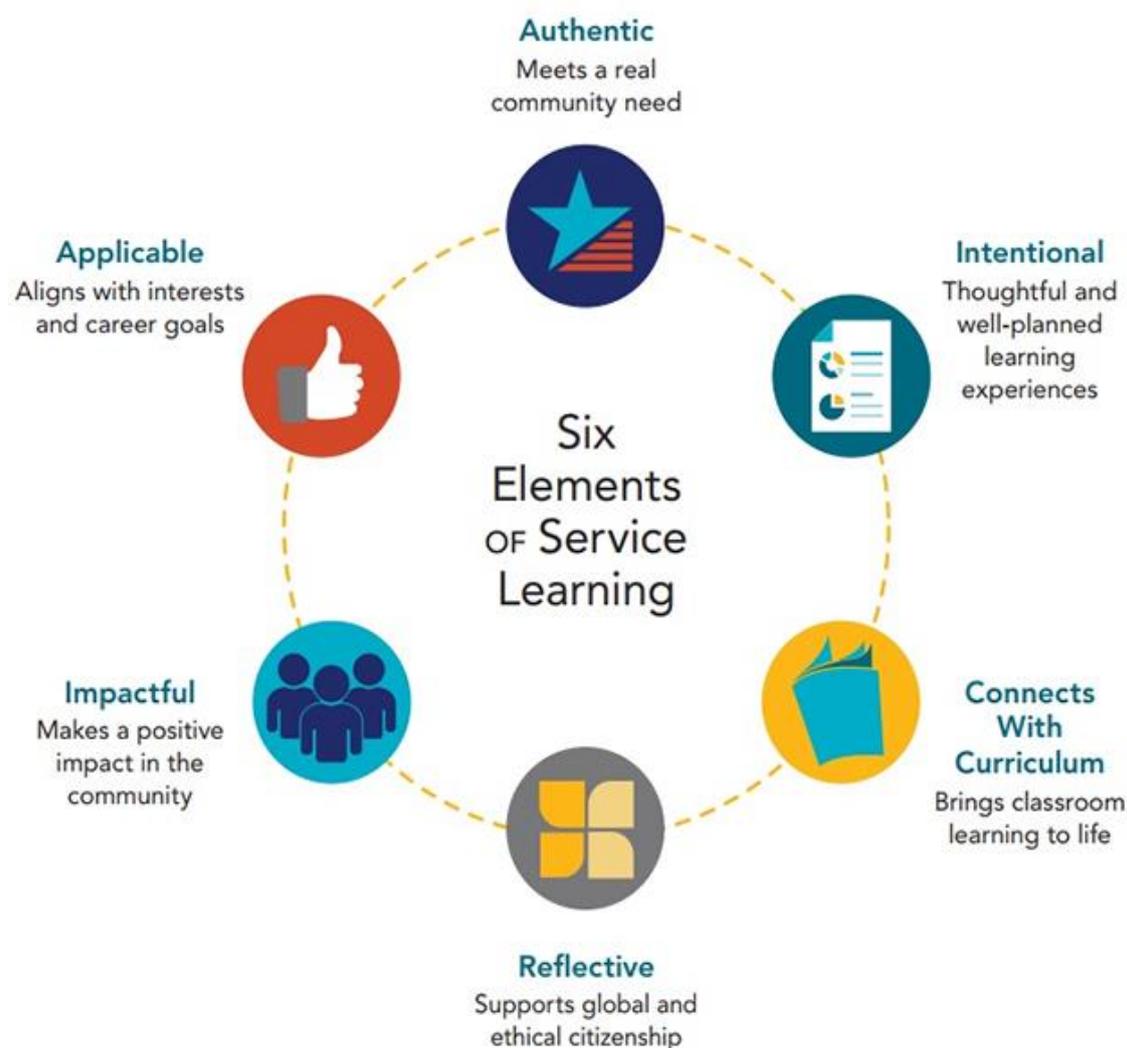


Abbildung 3. Hauptmerkmale des SL-Prozesses und wünschenswerte Auswirkungen auf die Akteure
(Quelle: <https://www.fcps.edu/academics/academic-overview/get2green>).

Fazit: Erfolgreich implementierte Service Learning-Aktivitäten können die Lernerfahrung von Studierenden, Lehrinstituten und Gemeinden erheblich verbessern. Das Konzept der Verwaltung dieser Lernstrategie muss jedoch die Tatsache berücksichtigen, dass die Ziele des SL und die Lernziele kohärent mit der Verwirklichung der Aktivität verknüpft sind und gleichzeitig eine sichtbare Veränderung bei allen Beteiligten stattfinden muss.

Übung/Aufgaben/Fragen

- Versuchen Sie, ein Beispiel für ein Gesellschaftsbedürfnis zu finden, das nicht von der Gesellschaft selbst, sondern von einem Dritten identifiziert wird. Vergleichen Sie dies mit einem Bedürfnis, das direkt von einer Gemeinschaft ausgedrückt wird.

- Versuchen Sie, Beispiele für Projekte oder gesellschaftsbezogene Aktivitäten der Studierenden an Ihrer Fakultät/Universität zu finden. Analysieren Sie für jedes Beispiel die in Abbildung 3 dargestellten Elemente des Service Learning.

KAPITEL 3.

Unterscheidung zwischen Service Learning und anderen gemeinschaftsorientierten Aktivitäten

In Anbetracht der vielfältigen Definitionen von SL in der Literatur weisen mehrere Autoren von Handbüchern und Richtlinien zur SL Implementierung darauf hin, wie wichtig es ist, die Unterscheidung zwischen SL und anderen ähnlichen Konzeptideen, die das gesellschaftliche Engagement betreffen wie z.B. Freiwilligenarbeit, gemeinnützige Arbeit, Praktika oder andere auf der Lösung von Gemeinschaftsproblemen basierende Bildungsprogramme zu verstehen (z.B. Johnson, 1995; Eyler, Giles, & Schmiede, 1996; Jacoby, 2015). Zur Diskussion der Bedeutung der Unterscheidung zwischen SL und anderen gemeinschaftsorientierten Aktivitäten weist Furco (2011) darauf hin, dass SL *den gleichen Anteil an Lernzielen erfordert wie die angebotene Dienstleistung*.

3.1. Das konzeptionelle Quadrantenmodell des Service-Learning

Das **CLAYSS Service-Learning konzeptionelle Quadrantenmodell** (Tapia, 2006, adaptiert von SL 2000 Center, 1996) ist eines der am häufigsten verwendeten Instrumente in der Literatur von SL, das darauf abzielt, zwischen verschiedenen Arten von gemeinschaftsorientierten Aktivitäten zu unterscheiden, wie z.B.: unsystematischer Freiwilligenarbeit, systematischer Freiwilligenarbeit, Praktika und Service-Learning (Abbildung 4). Eine umfassende Beschreibung des SL-Konzeptquadrantenmodells findet sich im kürzlich erschienenen Handbuch "*Service-Learning in Central and Eastern Europe handbook for Engaged Teachers and Students*" (Regina & Ferrara, 2017), wobei die redaktionelle Koordination von CLAYSS übernommen wurde.

Der Begriffsquadrant wird durch den Schnittpunkt zweier Achsen definiert: (1) **Die vertikale Achse** bezieht sich auf die Qualität der für die Gemeinschaft erbrachten Dienstleistungen (von niedrig bis hoch), und (2) **die horizontale Achse** bezieht sich auf den Grad der Integration des Lernens in die zu entwickelnde Dienstleistung (Tapia, 2006; Regina & Ferrara, 2017). Nachfolgend werden die vier Quadranten der CLAYSS SL-Konzeptionsmodelle (d.h. Quadrant I/ Feldarbeit, Praktikum, Berufspraxis, Quadrant II/ unsystematische Freiwilligenarbeit, Quadrant III/ systematische Freiwillige, Zivildienst ohne curricularen Bezug) sowie Vorschläge für die Übergänge zu den in den Hochschulen durchführbaren Service-Learning-Aktivitäten und -Programmen (Quadrant IV) vorgestellt und diskutiert (Tabelle 1).

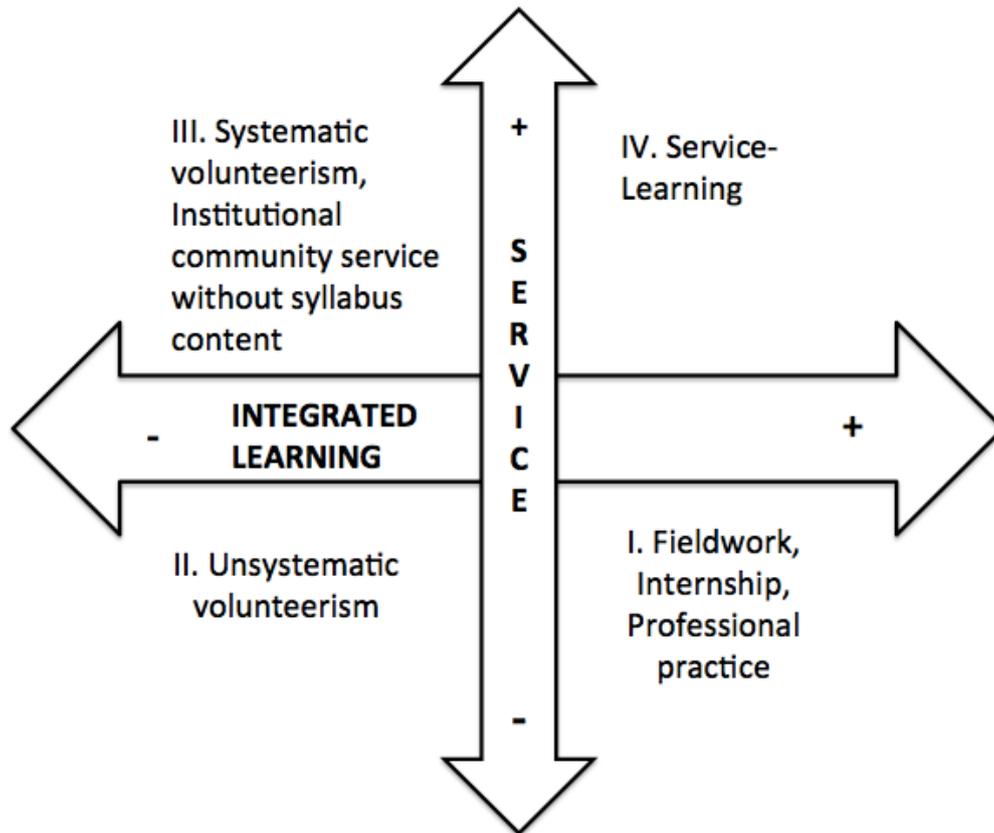


Abbildung 4. Das konzeptionelle SL-Quadranten-Modell

(adaptiert von Tapia, 2006, basierend auf dem vom Service-Learning 2000 Center, Stanford University, Kalifornien, 1996 erarbeiteten Modell).

3.2. Übergänge von gemeinschaftsorientierten Aktivitäten zum Service-Learning

Die **Übergänge** von einem konzeptionellen Quadranten zu einem anderen (d.h. in Richtung der Entwicklung von SL-Aktivitäten und Programmen) können durch Hinzufügen eines oder mehrerer der folgenden Schlüsselemente erfolgen: (1) inhaltsbezogener Lehrplan und (2) Wissen im Dienste der sozialen Bedürfnisse. Ein weiteres Element, das den Übergang von einem der Quadranten zum SL-Quadranten erleichtert, ist die Reflexionskomponente (d.h. die affektive Dimension sowohl des Lernens als auch des Dienstes), die sich auf den Dienst in Verbindung mit dem Lehrplaninhalt bezieht.

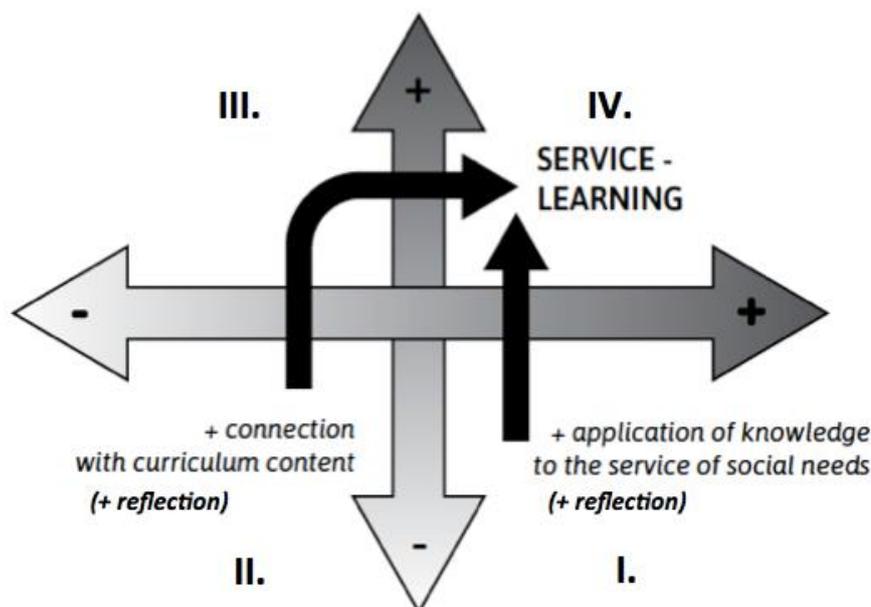


Abbildung 5. Grafische Darstellung der Übergänge zu SL durch Hinzufügen spezifischer Komponenten zu den vorhandenen Quadranten (adaptiert aus Regina & Ferrara, 2017, Seite 37).

Tabelle 1. Konzeptionelle Klärungen der gemeindeorientierten Aktivitäten (Quadranten I-III) und Vorschläge für Übergänge in den SL-Quadranten (basierend auf Tapia, 2006 und Regina & Ferrara, 2017).

Quadrant I Konzeptionelle Klärungen und Vorschläge für Übergänge zu SL

Lernaktivitäten
(Feldarbeit / Ausflüge / Praktika / Berufspraxis)

Konzeptionelle Klärungen

In diesem Quadranten sind die Bildungs- und Forschungspraktiken, die in der Gemeinde stattfinden, streng auf das Studienobjekt bezogen (Tapia, 2006). Diese Art von Programmen tendiert dazu, die von den Studierenden erlernten Konzepte zu maximieren und konzentriert sich nicht unbedingt auf den Nutzen für die Gemeinschaft. Nach Tapia (2006) findet in diesem Quadranten nicht unbedingt eine ökologische und soziale Verbesserung statt oder wurde nicht klar als Lernziel oder als kompetenzbasierte Entwicklung festgelegt (Tapia, 2006). Der Kontakt zur sozialen Realität ist also eher ein instrumenteller und wird durch den Lernerwerb getrieben (Regina & Ferrara, 2017).

Vorschläge für Übergänge in SL (Quadrant I bis Quadrant IV):

Um sich als SL zu qualifizieren, würden diese Erfahrungen ein Solidaritätsziel (im Sinne der Pflege anderer Werte) beinhalten und Aktivitäten in Übereinstimmung mit diesem Ziel entwickeln (Tapia, 2006). Mit anderen Worten, der Übergang vom traditionellen Lernen zu SL könnte dann erfolgen, wenn das im Klassenzimmer entwickelte Wissen in

einem realen Kontext der gemeinschaftsorientierten Arbeit durch einen Dienst, der auf die identifizierten sozialen Bedürfnisse eingeht, angewendet oder bereichert wird (Regina & Ferrara, 2017). Es wird vorgeschlagen, dass dieser Übergang eine Untersuchung der sozialen Relevanz des Lernprozesses erfordert, entweder durch die Reflexionskomponente oder durch andere pädagogische Methoden. Die Analyse der sozialen Relevanz sollte sich sowohl an die Studierende als aktives Mitglied der Gemeinschaft als auch an die Gemeinschaft selbst richten.

II Unsystematische Freiwilligenarbeit

Konzeptionelle Klärungen:

Unsystematische Freiwilligentätigkeit bezieht sich auf gelegentliche Aktivitäten (oft aufgrund von Krisensituationen wie Naturkatastrophen oder Kriegssituationen), die wenig oder gar keinen Bezug zu curricularen Inhalten oder den in den Lehrplänen angestrebten beruflichen Kompetenzen haben. Diese Aktivitäten treten oft nur gelegentlich auf, richten sich auf einen spezifischen Bedarf für einen begrenzten Zeitraum und sind auf institutioneller Ebene nicht geplant (Tapia, 2006; Regina & Ferrara, 2017). Sie zielen auf spezifische Bedürfnisse ab, ohne das Ziel, Bildungserfahrungen zu generieren. Die Teilnahme erfolgt auf ehrenamtlicher Basis und es gibt keine spezifischen Bewertungen des Grades der Beteiligung oder der Lernergebnisse der Studierenden.

Vorschläge für Übergänge in SL (Quadrant II bis Quadrant IV):

Der Übergang zu SL dieser Aktivitäten/Erfahrungen impliziert eine Verbindung zu den Bildungsinhalten, um methodisch und nachhaltig im Laufe der Zeit zu werden (d.h. durch einen Übergang zum Quadranten III), um klare Ziele und beurteilbare Ergebnisse in Bezug auf den Nutzen für die Studierenden und die Gemeinschaft zu haben (Tapia, 2006; Rusu & Copaci, 2016). Die Reflexionskomponente würde auch den Übergang zum Quadranten IV erleichtern. Laut Regina & Ferrara (2017) hat jede unsystematische Freiwilligenveranstaltung das Potenzial, den Studierenden einen pädagogischen Wert zu verleihen, indem sie eine bürgerliche Haltung fördert, die Sensibilität und das Bewusstsein für die Bedürfnisse der Gemeinschaft unterstützt und eine Ausbildung in grundlegenden Managementfähigkeiten in Bezug auf die angesprochenen Bedürfnisse der Gemeinschaft bietet.

III Systematische Freiwilligenarbeit

Konzeptionelle Klärungen:

Freiwilligenarbeit bezieht sich auf die Erfahrungen mit der Einbeziehung von Studierenden in gemeinschaftsorientierte Aktivitäten, bei denen der Schwerpunkt auf den Nutznießern liegt, ohne dass spezifische Bildungsziele einbezogen werden (Furco, 2011 apud Copaci & Rusu, 2016). Systematische (oder strukturierte) Freiwilligenarbeit sind jene

Aktivitäten, die formell periodisch durchgeführt werden und ein expliziter Teil des institutionellen Auftrags sind (Tapia, 2006). Die Hochschülerschaften bieten in der Regel Freiwilligeneinsätze an, die auf der Zusammenarbeit mit Gemeindevertretern (z.B. NGOs oder anderen sozialen Einrichtungen) basieren. Systematische Freiwilligenarbeit kann freiwillig oder obligatorisch sein; sie wird normalerweise durch Arbeitszeiten und/oder Bescheinigungen über soziales Engagement angerechnet und ist üblicherweise Teil des institutionellen Angebots (Regina & Ferrara, 2017).

Vorschläge für Übergänge in SL (Quadrant III bis Quadrant IV):

In der SL-Literatur wird allgemein anerkannt, dass die meisten der systematischen Freiwilligentätigkeiten äußerst wertvoll sein können, um bedürftigen Gemeinschaften zu helfen (z. B. niedriger sozioökonomischer Status, von Naturkatastrophen betroffene Gemeinschaften usw.), da sie die Bereitstellung von Nahrungsmitteln, Gesundheits- und Lernunterstützungsaktivitäten umfassen (Tapia, 2006; Regina & Ferrara, 2017). Das notwendige Element für den Übergang zu SL wäre die Verbindung mit den Lehrplaninhalten, einschließlich der staatsbürgerlichen Kompetenzen, die durch die nachhaltige Beteiligung an der Befriedigung der Bedürfnisse der Gemeinschaft entwickelt werden können. Wie im Fall der unsystematischen Freiwilligenarbeit sollte der Übergang zu SL auch definierte Ziele und bewertbaren Ergebnisse erfordern, einschließlich des Grades der Zufriedenheit und der Auswirkungen auf die Studierenden, die Institution und die Zielgemeinde.

IV Service-Learning Aktivitäten

Konzeptionelle Klärungen:

Im Vergleich zu den gemeindeorientierten Aktivitäten in den Quadranten I-III haben SL-Aktivitäten/Programme folgende Schlüsselmerkmale in Bezug auf Lernen und Dienst (Regina & Ferrara, 2017): Sie sprechen gleichzeitig Lern- und Gemeindedienstziele an, indem sie ein hohes Maß an Integration des Gemeindedienstes mit dem formalen Lernen bieten, sie ermöglichen es den Studierenden, Teil des Lernprozesses zu sein, indem sie in allen Phasen des SL-Prozesses auf Situationen des realen Lebens eingehen, die Gemeinde als Partner im Lernprozess wahrnehmen und eine positive und menschliche Beziehung zu den Akteuren der Bildungseinrichtungen (z. B. Lehrende) und zu den Mitgliedern der Gemeinschaft entwickeln.

Während es mehrere Querschnittsmaterialien gibt, die während der Entwicklung der SL-Aktivitäten/Programme (CLAYSS, 2016; Regina & Ferrara, 2017) identifiziert und beschrieben wurden, wie z.B. der Reflexionsprozess, der Aufnahme- und Kommunikationsprozess und der Evaluationsprozess, kommt dem Reflexionsprozess bei allen möglichen Übergängen von den Quadranten I-III zum Quadranten IV eine besondere Bedeutung zu.

3.3. Wie viel sollte Service, wie viel Lernen sein?

Auch wenn die Übergänge für die Erfüllung der SL-Kriterien richtig durchgeführt werden, können die Schwerpunkte auf das Lernen oder auf den Zivildienst ähnlich oder unterschiedlich sein (Sigmon, 1994 zitiert in Regina & Ferrara, 2017). Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Kombinationen, die sich zwischen den Schwerpunkten der beiden Komponenten des Service-Learning-Prozesses ergeben können.

Tabelle 2. Unterschiedliche Betonung der beiden Komponenten von Service-Learning-Praktiken (basierend auf Sigmon, 1994 zitiert in Regina & Ferrara, 2017, Seite 36).

S-I	Dienstleistungsziele sind vorrangig und Lernziele zweitrangig.
s-L	Lernziele sind vorrangig und Dienstleistungsziele zweitrangig.
S-L	Service und Lernen sind eng miteinander verbunden und gleichwertig.

Zusammenfassend wird unabhängig vom Gewicht der beiden Komponenten empfohlen, dass, wenn Service und Lernen kombiniert auftreten und sich zu einem SL-Prozess entwickeln, ein besonderes Augenmerk auf die Exzellenz im Service Learning und auf die Förderung des positiven sozialen Wandels gelegt wird (Regina & Ferrara, 2017). Daher gehen die Empfehlungen in die Richtung, den Studierenden Erfahrungen zu vermitteln, die kritisches Denken, kooperatives Management, Aufmerksamkeit, Empathie und Qualitätskriterien fördern, sowie den Institutionen (durch die Studierenden und die an den SL-Praktiken beteiligten Lehrkräfte) die Möglichkeit bieten, wertvolle Netzwerke mit sozialen Organisationen und Gemeindeverantwortlichen in einer kooperativen und wechselseitigen Richtung der Interaktion aufzubauen (CLAYSS, 2016).

Übung/Aufgaben/Fragen:

1. Versuchen Sie, Aktivitäten zu identifizieren, durch die sich Ihre Studierende in Gemeinschaften engagieren und ordnen Sie sie in den entsprechenden Quadranten ein. Was sollte getan werden, um die Übergänge von diesen Aktivitäten zu SL durchzuführen? Wie ist es möglich, den Übergang zu schaffen?
2. Ordnen Sie die Quadranten von demjenigen, der am ehesten in das Service Learning übergeht, bis zu demjenigen, der im Kontext Ihrer Institution am wenigsten mit Service Learning zu tun hat.

KAPITEL 4.

Planung und Implementierung eines Service-Learning Kurses

In der Literatur werden mehrere Schritte und Prozesse identifiziert, die den Lehrkräften als Leitfaden für die Planung und Umsetzung von Service-Learning (SL)-Kursen oder die Einbindung von SL-Komponenten in die bestehenden Curricula dienen sollen. Dieses Kapitel bietet verschiedene Richtlinien für den Prozess der Planung und Implementierung von SL in Ihren Kurs. In den Anhängen finden Sie auch nützliche Vorlagen und Beispiele, die Sie in Ihrer Praxis verwenden können. Die Richtlinien basieren auf dem von CLAYSS (2013) vorgestellten SL-Projektroutenmodell, können aber an Ihre eigenen Erfahrungen und institutionellen Gegebenheiten angepasst werden.

Das CLAYSS-Modell des SL-Projekts strukturiert den gesamten SL-Prozess in die folgenden Hauptkomponenten: 1. Motivation, 2. Diagnose, 3. Konzeption und Planung, 4. Durchführung, 5. Abschluss sowie drei Querschnittsprozesse: 1. Reflexion, 2. Kommunikation und Förderung und 3. Überwachung und Bewertung. Es ist wichtig zu erwähnen, dass die Autoren des Modells den Prozess des Service-Learning als eine Route oder einen Weg für Lehrende, Studierende und die Gemeinschaft betrachten, der trotz seiner Einzigartigkeit aufgrund des Kontexts jeder Institution und der Bedürfnisse der Gemeinschaft, die angesprochen werden, die fünf allgemein erkennbaren Phasen und die drei Querschnittsprozesse teilt (CLAYSS, 2013). Es wird empfohlen, dass die betreuenden Lehrende im SL-Entwicklungs- und Umsetzungsprozess Verantwortung übernehmen und die Studierende auf sanfte Weise durch alle Phasen begleiten, um zu vermeiden, dass ein Gefühl der Überforderung und Überlastung entsteht, das die Motivation und aktive Teilnahme der Studierenden am SL-Projekt beeinträchtigen könnte (CLAYSS, 2013).

In diesem Kapitel haben wir das CLAYSS SL-Route-Modell an ein 4-Stufen-Modell angepasst (Abb. 6) und dabei auch auf die folgenden Querschnittsprozesse Bezug genommen: Reflexion, Kommunikation & Förderung, Überwachung & Dokumentation.

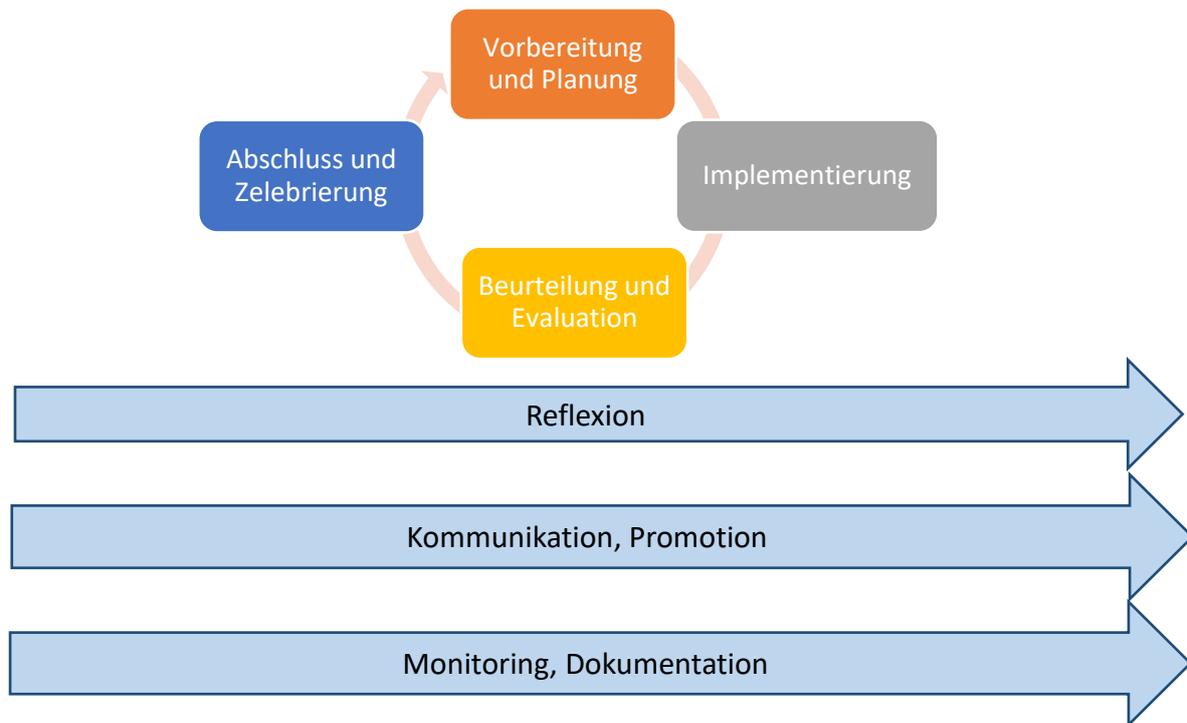


Abbildung 6. Schritte zur Planung und Durchführung von Service-Learning-Kursen (erstellt von den Autoren auf der Grundlage des von CLAYSS (2013) zur Verfügung gestellten Modells)

1. VORBEREITUNG UND PLANUNG

Im CLAYSS-Modell der SL-Route (2013) ist die **Planung** in drei Komponenten unterteilt:

1. Motivation - sie bezieht sich auf die persönliche und institutionelle Bereitschaft, das SL-Projekt zu entwickeln, auf das Wissen und Verständnis der Bedeutung des SL-Konzepts, auf das Bewusstsein der Bedeutung der Rolle der Studierenden als aktive Bürger usw.
2. Diagnose - sie bezieht sich auf die Identifizierung von Bedürfnissen/Problemen/Herausforderungen, die gemeinsam mit den Studierenden und der Gemeinschaft angegangen werden müssen, sowie auf die Durchführbarkeitsanalyse auf der Ebene der Bildungseinrichtung (Abteilung, Schule, Universität).
3. Design und Planung des Projekts - bezieht sich auf die Lernziele des Dienstes im Kontext des Lernens, auf die Nutznießer des Dienstes, erwartete Aktivitäten, vorläufiges Gantt-Diagramm, Orte für die Entwicklung des Projekts, benötigte Ressourcen, Diskussionen im Zusammenhang mit der internen Kohärenz des Projekts (CLAYSS, 2013).

Das von uns vorgeschlagenen **4-Stufen-Modell** der SL-Kursgestaltung und -Durchführung umfasst die Vorbereitung und Planung aller Aktivitäten, die vor dem Kurs selbst durchgeführt werden sollten. Der Vorbereitungs- und Planungsschritt kann in folgende zwei Hauptabschnitte unterteilt werden:

- (a) Die Vorbereitung der Service-Learning-Implementierung
- (b) Die Planung des SL-basierten Kurses.

(a) Vorbereitung der Service-Learning-Implementierung

Bevor Sie sich dazu entscheiden, irgendeine Form von SL zu implementieren, ist es wichtig, sich einiger Schlüsselfaktoren bewusst zu sein, die Ihre Absichten beeinflussen können. Um diese Schlüsselfaktoren zu verstehen, versuchen Sie bitte, die folgenden beiden Fragen zu beantworten:

Wie sind die Einstellungen der Schul-/Fakultäts-/Fachbereichsverwaltung und anderer Lehrenden gegenüber den Aktivitäten der Studierenden in der Gemeinde?

Die Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Entwicklung von SL ist ein Umfeld, das die Teilnahme der Studierenden an Gemeinschaftsaktivitäten unterstützt. Wir verstehen es als die Schaffung einer Umgebung, die das Interesse an den Dingen um uns herum und das Interesse, anderen zu helfen, fördert, in der die Aktivitäten der Studierenden in der Gemeinschaft unterstützt und geschätzt werden. Dieses Umfeld entwickelt sich manchmal "automatisch" in einigen Schulen; anderswo muss daran gearbeitet werden und kann eines der Ziele der Einführung von SL in der Einrichtung sein. Ein solches SL-bevorteilendes Umfeld wird weitgehend von der Einstellung der Universitäts-/Fakultäten-/Fachbereichsleitung zu den Aktivitäten der Gemeinschaft, aber auch von der Einstellung anderer Lehrender und anderer Mitarbeiter geprägt.

Wenn Sie die Idee der Einführung von SL an Ihrer Universität/Fakultät/Fachbereichsleitung vorstellen, sollten Sie sich hauptsächlich darauf konzentrieren, der Schule die Vorteile von SL zu erklären. Bei der Implementierung von SL in Schulsituationen ohne vorherige Erfahrung mit SL ist es von Vorteil, die Art und Weise zu berücksichtigen, wie die SL-Aktion gestaltet werden soll. SL könnte beispielsweise als ein Instrument vorgestellt werden, das den Studierenden hilft, eine soziale Sensibilität gegenüber der Umgebung zu entwickeln, in der er/sie in Zukunft arbeiten wird. Auf der anderen Seite könnte die SL als der Ausbildungsbereich für das Sammeln praktischer Erfahrungen, die für ihre zukünftige Karriere von Nutzen sein werden, gestaltet werden. In einigen Fällen ist die SL in das strategische Dokument der Universität integriert, was die Aufnahme der SL-Aktivität in den Lehrplan erleichtert. Falls es keine Unterstützung für die

Umsetzung von SL in den strategischen Dokumenten der Institutionen gibt, könnten die Lehrenden motiviert werden, SL als neue pädagogische Methodik einzuführen, die für die zu erfüllenden Beförderungskriterien zählen könnte. Manchmal gibt es die Notwendigkeit, neue pädagogische Praktiken als Anstoß für Veränderungen ohne strategische Unterstützung einzuführen.

Wie sind Ihre Einstellung und Ihre Erfahrung mit Gemeinschaftsaktivitäten?

Wenn Sie an Ihrer Schule ein SL-Erlebnis entwickeln wollen, sollten Sie versuchen, die Frage nach Ihrer Einstellung zu Gemeinschaftsaktivitäten ehrlich zu beantworten und warum Sie sich entschieden haben, dieses Thema anzusprechen. Es gibt zwar keine Liste dieser "richtigen" Motivationen, aber je genauer Sie diese Frage beantworten können, desto transparenter und motivierender wird Ihr Handeln für Sie und die Studierenden sein. Es gibt auch keine richtige Antwort auf die Frage, ob die Erfahrung von Gemeinschaftsaktivitäten für SL wesentlich ist. Auch kann es schwierig sein, mit jemandem über etwas zu sprechen, das Sie selbst nicht erlebt haben, und Sie würden nicht besonders überzeugend erscheinen. Wenn Sie den Studierenden neue Informationen präsentieren, wollen sie oft authentische Erfahrungen hören. Als Lehrender sind Sie immer noch ein Vorbild für junge Menschen, daher ist es empfehlenswert, ihnen im Zusammenhang mit den Informationen ein persönliches Beispiel zu geben.

Die Erarbeitung der SL-Strategie selbst erfolgt in mehreren Phasen. Diese Stufen oder Schritte müssen nicht unbedingt aufeinander folgen, aber sie sind miteinander verbunden, und das Ergebnis einer Stufe kann den nächsten Schritt beeinflussen und prägen. Beachten Sie folgende Stufen bei der Vorbereitung der SL-Implementierung:

- Stufe 1: Analyse der Bedürfnisse der Schule
- Stufe 2: Analyse der Bedürfnisse der Studierenden
- Stufe 3: Analyse der Bedürfnisse der Gemeinschaft und der Organisationen, die darin arbeiten
- Stufe 4: Ziele für die Umsetzung der Service-Learning-Strategie setzen
- Stufe 5: Unterstützungsstrukturen identifizieren.

Stufe 1. Analyse der Bedürfnisse der Schule

Bei der Analyse der Bedürfnisse der Schule können Sie die klassische SWOT-Analyse verwenden. Denken Sie über die Stärken und Schwächen Ihrer Schule/Fakultät und über die Chancen und Gefahren, die in ihrem äußeren Umfeld liegen, nach. Natürlich können die Strategie des Dienstleistungslernens und ihre Umsetzung nicht

alle die in der SWOT-Analyse ermittelten Bedürfnisse abdecken, aber sie kann eine Antwort auf einige davon sein.

Stufe 2. Analyse der Bedürfnisse der Studierenden

SL wird empfohlen, um auf die Bedürfnisse der Studierenden und ihr psychosoziales und berufliches Entwicklungsniveau zugeschnitten zu sein (Xing - Hok Ka Ma, 2010). Die Analyse der Bedürfnisse der Studierenden im Prozess der SL-Implementierung steht in engem Zusammenhang mit der Analyse der Bedürfnisse der Schule, da die Studierenden ein Teil davon sind. Bei der Frage, welche Bedürfnisse die Studierenden im Bereich von SL aufweisen, können Sie verschiedene Methoden und Techniken verwenden: Interview, Umfrage, Fragebogenerhebung, Fokusgruppen und andere. Die Bedarfsanalyse kann auch die (spätere) Richtung der SL-Implementierung auf institutioneller Ebene klären, jedoch in Bezug auf den beruflichen Werdegang der Studierenden. In Übereinstimmung damit ist es erwähnenswert, dass die jüngste Änderung des Lehrplans den europäischen Qualifikationsrahmen für einen bestimmten Bereich berücksichtigt, daher könnten SL-Aktivitäten in Verbindung mit den Lehrplaninhalten eine Quelle von Fertigkeiten, Wissen und Kompetenzen sein, die Ihre Studierenden auf dem Arbeitsmarkt benötigen.

Stufe 3. Analyse der Bedürfnisse der Gemeinschaft

- Die Kartierung der Bedürfnisse der Gemeinschaft zielt darauf ab, Organisationen auszuwählen, die echte Bedürfnisse haben, die durch SL-Aktivitäten angesprochen werden könnten, während MitarbeiterInnen und Angestellte bereit sind, Studierende während der Service-Learning-Aktivitäten zu akzeptieren und möglicherweise zu führen (Xing - Hok Ka Ma, 2010). Die Formen, die wir zur Abbildung der Bedürfnisse von Organisationen/Gemeinschaften verwenden, sind vielfältig, wie z.B. persönliche Interviews, offizielle Briefe, Umfragen etc. Die Studierenden können auch in die Bedarfsanalyse der Gemeinde einbezogen werden. Einige Tipps, wie man mit dem Mapping der Gemeindebedürfnisse vorgehen kann, sind unten aufgelistet:
- Sprechen Sie die Organisationen an, mit denen Sie oder Ihre Abteilung/Institution zusammenarbeiten, um die Berufserfahrung Ihrer Studierenden systematisch anzuordnen;
- Sprechen Sie ein Freiwilligenzentrum an;
- Wenden Sie sich an Ihre Stadt oder Gemeinde, sie können eine Quelle für verschiedene Angebote sein, aber sie können auch die Gründer

verschiedener Organisationen sein, die möglicherweise Freiwillige benötigen;

- Besuchen Sie die örtlichen Pfarreien, Kirchen, Bibliotheken, Museen, Krankenhäuser;
- Bitten Sie gemeinnützige Organisationen um zusätzliche Optionen;
- Identifizieren Sie informelle Initiativen und Personengruppen, die sich entschieden haben, ein Problem in Ihrer Stadt oder Gemeinde zu behandeln oder eine lokale Veranstaltung durchzuführen.

In diesem Stadium besteht die Aufgabe nicht darin, eine vollständige Liste aller Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme mit Community-Agenten zur Analyse ihrer Bedürfnisse zu erstellen. Vielmehr wollen Sie den Studierenden zeigen, welche Möglichkeiten sie haben. Die Qualität der Arbeit für die Studierenden kann in Organisationen sehr unterschiedlich sein. Versuchen Sie also, bei enger Zusammenarbeit so viel wie möglich über die Organisation und ihr Arbeitssystem herauszufinden. Das Interesse der Studierenden kann Ihnen auch helfen, zu entscheiden, mit wem Sie arbeiten wollen. Denken Sie jedoch daran, dass die Menschen es eher vermeiden, mit den Zielgruppen zu arbeiten, mit denen sie keine Erfahrung haben.

Stufe 4: Setzen Sie Ziele für die Implementierung von Service-Learning

- Wie von den Autoren des *An Asset Builder's Guide to Service-Learning* (Roehlkepartain, Griffin-Wiesner, Byers, Nelson, 1999) empfohlen, ist es wichtig, die allgemeinen Ziele des Service-Learning an Ihrer Schule zu bestimmen, bevor Sie Service-Learning-Projekte planen oder Service-Learning in den Unterrichtsfächern implementieren. Diese Ziele sind in drei Gruppen unterteilt:
 - Ziele für das Wachstum und die Entwicklung der Studierenden
 - Lernziele
 - Serviceziele

Ausgangspunkt für die Zielsetzung sollten die Ergebnisse der Bedarfsanalyse in den vorangegangenen Schritten sein. Basierend auf den identifizierten Bedürfnissen können Sie folgende Unterpunkte spezifizieren:

- Ziele der Umsetzung von SL in Bezug auf Schule/Fakultät/Abteilung (Welche Möglichkeiten der Umsetzung von SL in Bezug auf Ihre Schule/Fakultät/Abteilung gibt es? Was sollte die Umsetzung der SL in Bezug auf den Nutzen für die Strategie Ihrer Schule bringen?)

- Ziele der Umsetzung von SL in Bezug auf die Studierenden (Welche Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen, Kompetenzen möchten Sie, dass Ihre Studierenden mit dieser Strategie entwickeln? Was sollen sie lernen?);
- Ziele der Service-Implementierung in Bezug auf die Community (Was sind Ihre Ziele bei der Implementierung von Community-basierten SL? Welche Auswirkungen auf die Gemeinschaft werden von der Einführung von SL an Ihrer Schule erwartet?)

Phase 5: Ermittlung der Unterstützungsstrukturen

Bevor Sie anfangen, informieren Sie sich, welche Ressourcen in Ihrer Einrichtung zur Verfügung stehen, um Ihnen bei der Entwicklung des Service-Learning-Kurses zu helfen.

(b). Planung des SL-basierten Kurses

Der letzte Schritt bei der Vorbereitung und Planung der SL-Durchführung ist das Nachdenken über das Fachkonzept, d.h. die Festlegung der Ziele, der Durchführungsbedingungen, der Inhalte, des Themenplans und der Lehrmethoden. Im Output 3 des SLIHE-Projekts (www.slihe.eu) finden Sie einige Beispiele für Kurse, die auf der SL-Strategie basieren.

- Laut Heffernan (2001) sollten beispielhafte Lehrpläne von SL-basierten Kursen:
 - Den Service als ausdrückliches Ziel einbeziehen.
 - Beschreiben Sie klar und deutlich, wie die Serviceerfahrung gemessen wird und was gemessen wird.
 - Beschreiben Sie die Art des Dienstleistungsprojekts.
 - Legen Sie die Rollen und Verantwortlichkeiten der Studierenden am Ort und im Dienstprojekt fest.
 - Definieren Sie den/die Bedarf/e, den/die die Dienstvermittlung abdeckt/abdecken.
 - Geben Sie an, wie die Studierenden das im Projekt Gelernte demonstrieren sollen (Zeitschrift, Aufsätze, Präsentationen).
 - Präsentieren Sie Kursbelegungen, die die Platzierung und den Kursinhalt verbinden.
 - Fügen Sie eine Beschreibung des Reflexionsprozesses bei.

- Fügen Sie eine Beschreibung der Erwartungen an die öffentliche Verbreitung der Arbeiten der Studierenden bei.

Nachfolgend finden Sie einige Tipps für die Vorbereitung Ihres SL-basierten Kurses:

- Gehen Sie zurück zu den Lernergebnissen Ihres Kurses - seien Sie sicher, dass SL eine der richtigen Methoden ist, um diese zu erreichen;
- Größe der Gruppe - wie viele Studierenden haben Sie? Können Sie alle sinnvoll einbringen?
- "Small is beautiful" - wenn Sie zum ersten Mal mit der SL-Pädagogik arbeiten, beginnen Sie mit der Planung in kleinen Schritten (z.B. kleines Projekt, kleinere Gruppen von Studierenden, ein Gemeindepartner);
- Entwickeln Sie Ihren Lehrplan/Syllabus rechtzeitig - denken Sie sorgfältig über die möglichen interaktiven Methoden nach, die Sie in Ihrem Unterricht einsetzen können;
- Berücksichtigen Sie die Zeit, die Sie benötigen, um Änderungen in Ihrem Lehrplan administrativ zu genehmigen. In einigen Fällen kann es ein sehr flexibles Verfahren sein, in anderen Fällen kann es eher formell und zeitaufwendig sein;
- Denken Sie über Antworten auf diese Fragen nach: Wie werden Sie die Interessen, Bedürfnisse und Prioritäten der Gemeinschaft, mit der Sie arbeiten werden, überprüfen? Wer entscheidet, welche Aktivität(en) in der Gemeinschaft entwickelt wird (werden)? Wer nimmt am Diagnoseprozess teil? Sind Ihre Partnerorganisationen in der Gemeinde Empfänger, Mitarbeiter oder Co-Protagonisten des SL-Projekts?
- Informieren Sie sich über verschiedene rechtliche Fragen im Zusammenhang mit der Sicherheit/Versicherung der Studierenden und der DDRP-Regulierung;
- Überlegen Sie sich, wie Sie SL und Ihren Kurs bei den Studierenden fördern können (besonders, wenn es sich um ein Wahlfach handelt) und wie Sie sie motivieren können;
- Denken Sie über Fragen nach: Welche Verbindungen zum Lehrplan wird das SL-Projekt aufweisen? Was könnten andere Lehrplanbereiche dem Service hinzufügen? Wie könnten wir sie zur Teilnahme einladen? Auf welche institutionellen Mechanismen sollten wir zurückgreifen, um curriculare/akademische Bereiche mit diesem Dienstleistungsprojekt zu verknüpfen? Sind die Ziele sowohl für den Dienst als auch für das Lernen festgelegt? Wie S und L verbinden, wie wird diese Verbindung erzeugt?

2. IMPLEMENTIERUNG

Die Umsetzung bezieht sich auf die Sicherstellung von Ressourcen, formale Vereinbarungen, die Umsetzung und Verwaltung des Dienstes und die gleichzeitige Entwicklung von lernbezogenen Inhalten, die Aufzeichnung der Aktivitäten, die Diskussion von Zwischenergebnissen, Anpassungen usw. (Regina, 2017). Die Vorbereitung der Studierenden auf die Durchführung von SL-Aktivitäten ist mit den klaren Bildungszielen des Faches und der Möglichkeit der Anwendung in Organisationen/Gemeinschaften verbunden. Die Studierenden lernen, was von ihnen erwartet wird und was sie von einer SL-Aktivität erwarten können, sowie welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Informationen zur Durchführung der Aktivität und zum Erlernen der grundlegenden Schritte des SL benötigt werden.

Es wird empfohlen, bei der Vorbereitung der SL-Aktivität auf die Notwendigkeit eines reaktiven und sensiblen Umgangs mit den Menschen, mit denen die Studierenden arbeiten werden, hinzuweisen. Eine weitere Empfehlung ist, die Motivation der Studierenden anzusprechen, sodass es notwendig ist, die Gründe für die Teilnahme an der SL-Aktivität zu analysieren oder die richtige Verbindung zwischen dem Fach und den bereits durchgeführten Aktivitäten zu finden.

Nachdem der SL-basierte Kurs begonnen hat:

- Stellen Sie sicher, dass Sie alle Informationen über den Kurs mit Ihren Studierenden teilen (z.B. was Sie tun werden, wie Sie diesen Kurs durchführen werden und mit wem Sie alle zusammenarbeiten werden, was von ihnen erwartet wird) und etablieren Sie verfügbare Kommunikationskanäle (z.B. Facebook-Gruppe, Online-Kursplattform);
- Teilen Sie die SL-Prinzipien mit Ihren Studierenden (z.B. besprechen Sie die Bedeutung der Wertschätzung des aus der Gemeinschaft kommenden Wissens, der Gegenseitigkeit im Prozess);
- Definieren Sie gemeinsam mit Ihren Studierenden Arbeitsregeln und Gruppen/Rollen sowie Rechte & Pflichten bezüglich ethischer und rechtlicher Fragen (in der Kommunikation mit den Partnern, in der Berichterstattung);
- Denken Sie zum Beispiel an die Beteiligung der Studierenden und Studierenden am Entscheidungsprozess bezüglich des Themas des Projekts und wie es behandelt wird: In welche Momente des Prozesses sind die Studierenden eingebunden (Diagnose, Planung, Durchführung, Auswertung, etc.)? In welcher Hinsicht? Umfasst das Projekt verschiedene Aktivitäten, an denen die verschiedenen

Studierenden je nach ihren Fähigkeiten/Kompetenzen/Fähigkeiten teilnehmen können?

Ein wichtiger Aspekt bei der Umsetzung der SL-Strategie **ist die Rolle der Lehrenden** während des gesamten Vorbereitungs-, Aktions-, Reflexions-, Evaluierungs-, Preis- und Festprozesses. Diese Rolle hängt vom SL-Modell ab, aber es geht vor allem darum, einen Raum für das Lernen durch den Dienst an der Gemeinschaft zu schaffen. Versuchen Sie, einige unserer Empfehlungen zu befolgen, die unten aufgeführt sind:

- Übernehmen Sie keine Verantwortung für Ideen oder die tatsächliche Form der SL-Aktivitäten und Projekte der Studierenden. Sie müssen das Gefühl haben, dass es ihr Projekt ist und kein fremdes Projekt. Erklären Sie den Studierenden klar und deutlich ihre Rollen und stellen Sie eine Checkliste mit den wichtigsten Aktivitäten zur Verfügung, wenn sie diese benötigen.
- Versuchen Sie, die Idee aufzugeben, wie Sie die Aktivität planen oder durchführen würden; denken Sie daran, dass Sie nur ein Berater bei der Erstellung der Aktivität sind. Sie haben vielleicht eine ganz andere Idee als die Studierenden, aber Sie haben auch andere Fähigkeiten, Fertigkeiten und Ressourcen, um sie umzusetzen.
- Schaffen Sie Raum für die Begegnung mit den Studierenden, für die Beratung ihrer Ideen und Gedanken sowie für den Austausch von positiven und negativen Erfahrungen.
- Nicht jedes SL-Projekt wird erfolgreich sein. Vielleicht tut es Ihnen leid, besonders wenn die Ideen der Studierenden interessant und nützlich sind. Versuchen Sie jedoch nicht, jedes Projekt mit Ihren Mitteln zu retten und bedenken Sie, dass Menschen auch durch Misserfolge lernen.
- Seien Sie auch aktiv! Wenn Ihre Studierenden beschließen, etwas aufzuräumen, Workshops für Kinder zu machen oder in einer Senioreneinrichtung zu helfen, dann engagieren Sie sich auch selbst. Ihr Aufstehen und Loslegen wird auch eine wichtige Motivation sein und es wird Ihren Studierenden ein Vorbild sein.
- Lösen Sie keine Probleme, die bei der Arbeit in einem Team von Studierenden auftreten. Teamarbeit und Lernen tragen durch diese Arbeit auch zur Entwicklung lebenswichtiger Kompetenzen im Leben bei. Erwarten Sie, dass sie irgendwann Unterstützung bei den

Soft Skills, wie Zeitmanagement, Konfliktlösung, Teamarbeit, Koordination, Kommunikation benötigen werden.

- Lassen Sie die Studierenden Ihre aktive Unterstützung spüren ("Seien Sie für sie da, aber nicht in ihrem Weg").

3. BEURTEILUNG UND EVALUATION

Die Bewertung ist definiert als die Methode zur Prüfung des (akademischen) Niveaus, das die Studierenden beim Lernen erreicht haben, und der SL-Ergebnisse, die von einem Lehrenden zu Beginn des Kurses festgelegt werden. Die Art und Weise, wie die Bewertung vorgenommen wird, wird durch zwei wesentliche Faktoren reflektiert:

- a) institutionelle Regelungen zur Bewertung der Studierenden und
- b) die Art des Kurses und die (akademischen) Lern- und SL-Ergebnisse.

Die Ergebnisse der SL können wie jedes andere akademische Produkt bewertet werden, aber unter Berücksichtigung der Tatsache, dass die Studierenden nach dem akademischen Produkt und nicht nach ihrer Dienstzeit bewertet werden.

Die Evaluation stellt das Feedback der verschiedenen Interessengruppen im Prozess des Service-Learning dar. Das Ziel der Evaluation ist nicht die Benotung oder Bewertung, sondern die Rückmeldung über den gesamten Prozess. Das Ziel ist es, darüber nachzudenken, wie erfolgreich der Lernzyklus für alle beteiligten Partner war, und Pläne für Verbesserungen im nächsten Lernzyklus zu erstellen. Kein Projekt ist perfekt. Jedes Projekt muss nicht nur inhaltlich, sondern auch in Bezug auf das gesamte Projekt bewertet werden. Daher kann die Bewertung aus folgenden Elementen bestehen:

- a) Die Studierenden bewerten die Lehrende und den Gemeindep partner;
- b) Partner der Gemeinschaft, die die Studierenden und Lehrenden bewerten;
- c) Die Lehrenden bewerten den Gemeindep partner;
- d) Die Lehrkräfte führen eine Selbstevaluierung auf der Grundlage aller vorgeschlagenen Evaluierungen durch.

Es wird empfohlen, eine lange Liste von Fragen zu vermeiden, die für jeden lästig sein kann. Es ist wichtig, auf die kritischen Fragen hinzuweisen, die die Art der Erfahrung, der Meinung und der Einstellung der verschiedenen Interessengruppen zu dem Projekt offenbaren. Es wird empfohlen, bei der Erstellung von Fragen für die Evaluation Fragen zum Projektablauf, zum Projektkontext oder zum Projektinhalt zu berücksichtigen. Nachfolgend finden Sie einige Beispiele von Gegenständen/Fragen, die von den Studierenden zur Bewertung der Lehrkräfte verwendet werden können:

- Die Lehrkraft präsentierte den Lehrplan zu Beginn des Kurses.
- Der Kursinhalt wurde kompetent übermittelt.
- Die Lehrperson war offen für Diskussionen und Kommunikation.
- Sie erklärte die Materialien in einer angemessenen und leicht verständlichen Weise.

4. ABSCHLUSS UND ZELEBRIERUNG

Jedes SL-Projekt hat einen formal definierten Start- und einen Endpunkt. Da es sich um ein Projekt handelt, das die tatsächlichen Bedürfnisse einer Gemeinde anspricht, können Studierende/Partner und Lehrende mit einer Vielzahl unterschiedlicher Probleme für den Abschluss des Projekts konfrontiert werden. Solche Probleme können sein: Der Community Partner ruft die Studierenden nach dem Ende des Semesters immer wieder zu Aktivitäten auf, der Community Partner bittet die Studierenden und den Lehrenden um zusätzliche Recherchen, die Community möchte das SL-Projekt verlängern, die stellvertretende Person des Community Partners wurde durch eine neue Person ersetzt, die möglicherweise um eine Klärung des Projektbeginns bittet und einige Änderungen im Abschlussbericht verlangt usw.

Es werden mehrere Elemente für den *Abschluss eines SL-Projekts* vorgeschlagen:

- Die Studierenden schließen ihren schriftlichen Bericht rechtzeitig ab und vereinbaren eine Präsentation mit dem Gemeindepартner;
- Es könnte eine Veranstaltung organisiert werden, um die Ergebnisse des Projekts zu fördern. Die Medien oder andere Dritte (Vize-Dekan, Abteilungsleiter, Community Partner Leader, Community Partner Interessensvertreter oder Kunde) könnten bei der formellen Präsentation anwesend sein;
- Die Gemeinschaftspartner können ein Anerkennungsschreiben ausstellen, in dem sie bestätigen, dass die Ziele des SL-Projekts erreicht wurden, dass sie den schriftlichen Bericht und die Daten, die zu Beginn des Projekts vorgeschlagen wurden, erhalten haben und dass das gesamte Projekt abgeschlossen ist. Mit der Unterschrift dieses Briefes bestätigt der Gemeindepартner, dass es keine zusätzlichen Forderungen von Seiten der Studierenden/Lehrenden gibt;
- Der Lehrende kann nach der Präsentation der Studierenden ein Treffen mit dem Partner in der Gemeinde organisieren und den Nutzen der Projekte sowie die verbesserungswürdigen Bereiche diskutieren.

Das Feiern gilt als wertvoller Moment, um zusätzliche oder neue Projekte im nächsten Semester zu planen oder zu besprechen. Die Gemeinschaftspartner können weiterhin in bestimmten Formen mit den Studierenden interagieren. Die

Studierenden können beginnen, für den Gemeindepартner (freiwillig) zu arbeiten, aber es muss klar sein, dass die Lehrkraft diese Beziehung in keiner Weise erzwingt und auch nicht für die Beziehung nach der SL-Phase nach Abschluss des SL-Projekts verantwortlich ist. Ein Beispiel für das Bewertungsformular der SL für den Gemeinschaftspartner ist in Anhang 2 enthalten.

Das SL-Projekt ist ein komplexes Projekt, und für einige der Studierenden kann es zu diesem Zeitpunkt im Leben als eine stressige Lernerfahrung empfunden werden. Das Ereignis der SL-Feier ist der Moment der Schaffung informeller Beziehungen und oft auch der positiven Reflexion über bestimmte stressige Momente des SL-Projekts. Es könnte zum Beispiel eine einfache "Dankesrede" am Ende der Präsentation der Studierenden sein, eine spezielle Präsentation für Medien-/Stakeholder/Community-Partner-Manager, eine kleine Party oder eine andere Art von Veranstaltung in der Schule oder im öffentlichen Raum oder im Raum der Community PartnerInnen. Die Teilnehmer (Gemeindepартner, Studierende, Lehrende) erhalten ein Anerkennungspapier, das sie für die Öffentlichkeitsarbeit, zur Bereicherung ihres Lebenslaufs oder zur Unterstützung einer Promotion verwenden können. Die Aufrechterhaltung des Kontakts nach Abschluss des SL-Projekts könnte für künftige SL-Projekte von Vorteil sein.

5. REFLEXION

Die Reflexion vor, während und nach dem SL-Kurs oder bei der Planung des Übergangs von einer gemeinschaftsorientierten Aktivität zum SL ermöglicht es den Studierenden, sich ihrer Emotionen und des laufenden Lernens bewusst zu werden, ihr Wissen zu festigen und einen wesentlichen Beitrag zu der Bildungseinrichtung zu leisten, zu der sie gehören, sowie sich ihrer Rolle als engagierte Bürger bewusst zu werden. Die Reflexion im Service-Learning wird als ein sinnbildender Prozess erachtet, der den Lernenden durch die gemeinschaftsorientierten Erfahrungen führt und das vertiefte Verständnis der Beziehungen und der Verbindungen (prozessual und effektiv) zwischen den Erfahrungen und den SL-Konzepten erleichtert (Abb. 7). Die Reflexionskomponente gilt als der rote Faden, der die Kontinuität des Lernens gewährleistet und den Fortschritt des einzelnen Lernenden und der Gesellschaft in einer miteinander verbundenen Weise sichert (Rodgers, 2002; Copaci & Rusu, 2016).

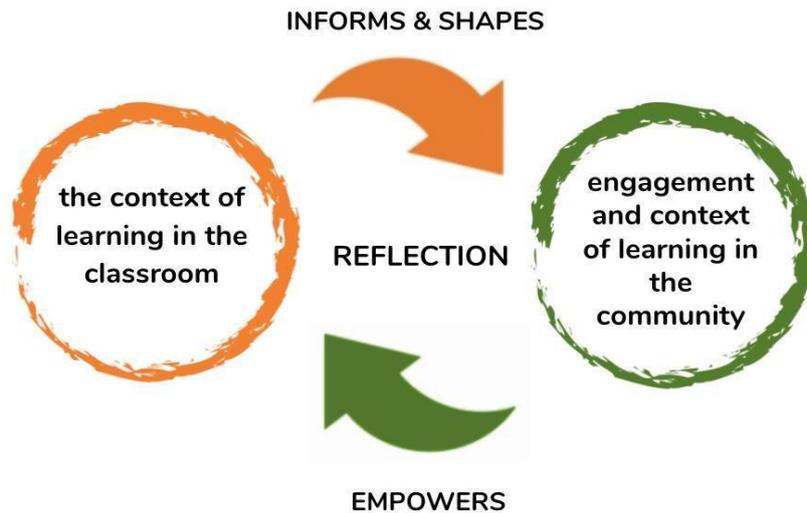


Abb.7. Die Rolle der Reflexion im Service Learning

Weitere Informationen zur Reflexion als integraler Bestandteil von SL finden Sie im nächsten Kapitel des Handbuchs.

6. KOMMUNIKATION UND PROMOTION

Die Kommunikation ist ein kontinuierlicher Prozess zwischen den ProjektteilnehmerInnen, mit der Institution, den Partnern in der Gemeinde und der Gemeinschaft. Zu einem optimalen Service-Learning-Projekt gehört die Schaffung effektiver Kommunikationskanäle zwischen den Projektteilnehmern sowie zwischen den Teilnehmern und der Gemeinschaft. Dies dient der Verbreitung von Informationen, der Erhöhung der Beteiligung, der Sensibilisierung für Problembereiche, an denen das Projekt entwickelt wird, und der Ausweitung der Aktivitäten und Leistungen. Kommunikation fördert zusätzliches Lernen und ermöglicht es, Unsichtbares sichtbar zu machen: spezifisches Lernen in Bezug auf Kommunikationsprozesse, die Sichtbarkeit des Projekts und das Engagement der Jugend in der Gemeinschaft (Regina, 2017).

Es ist sinnvoll, sich vor Augen zu halten, dass die Zeitspanne der Implementierung von Service-Learning in einem bestimmten akademischen Kurs (z.B. manchmal kann es ein Semester sein) für die Studierenden stressig sein kann. Ihre Note hängt von einigen Projektzielen ab, die vielleicht oder vielleicht auch nicht erfolgreich sind, von einigen Umgebungsfaktoren, die sie nicht immer kontrollieren können, von der optimalen Zusammenarbeit mit den Partnern in der Gemeinde, die nicht immer den akademischen Zeitplan der Studierenden berücksichtigen. Daher ist die Kommunikation aller Bestandteile der realistischen Ziele, Termine und Erwartungen ein Schwerpunkt des Projekts.

Die Förderung ist ein wichtiger Teil des Projekts, insbesondere, wenn Ihr Ziel darin besteht, Service-Learning länger als ein akademisches Jahr über zu implementieren.

Nach dem offiziellen Abschluss des Projekts und den von allen Beteiligten durchgeführten Evaluierungen ist es Zeit für die Lehrkraft, die Erfahrungen zu reflektieren und die nächste Generation von Studierenden zu planen. Es gibt immer Bereiche mit positiver und mit negativer Rückmeldung. Es ist an der Zeit, über den Prozess zu sprechen und über zukünftige Verbesserungen zu entscheiden. Der Lehrende wird ein Treffen oder ein Gespräch mit Interessenten, insbesondere mit Partnern aus der Gemeinde, organisieren und Pläne für die Zukunft schmieden.

Das Feedback von den Partnern in der Gemeinde, den Studierenden und Lehrenden könnte in Form von digitalem Feedback, Videos oder einfach nur in Form von Erfahrungsberichten oder Kurzberichten gesammelt werden. Der Zweck ist es, das Material für zukünftige Generationen von Studierenden zu verwenden, wenn sie das Projekt vorstellen, für Gemeinschaftspartner, wenn sie sich um ihre Zusammenarbeit bemühen, oder für offizielle Vertreter von Institutionen, wenn sie um mehr Ressourcen oder akademische / gemeinschaftliche Zuschüsse bitten.

7. MONITORING UND DOKUMENTATION

Die kontinuierliche Begleitung und Dokumentation des Projekts ist ein kritischer und oft unterschätzter Aspekt einer qualitativ hochwertigen Service-Learning-Erfahrung. Das Monitoring und die Dokumentation des Lernens und der Maßnahmen während des gesamten Projekts und nicht erst nach Abschluss des Projekts liefern wertvolle Informationen für die Reflexionsprozesse, für die Evaluierung sowie für die Förderung des Projekts. Es gibt mehrere Möglichkeiten, die Phasen und Prozesse eines SL-Projekts zu dokumentieren. Dies kann in verschiedenen Formen (Tagebuch, Portfolio, Schwarzes Brett, Projektmappe, Blog, Webseite usw.) und Formaten (schriftlich, audiovisuell, multimedial) erfolgen.

Die Dokumentation im Rahmen eines Service-Learning-Projekts könnte auch das Versenden von Berichten beinhalten, die zeigen sollen, wie das SL-Projekt für den Kurs oder die Lernerfahrung der Studierenden oder den Bedarf der Gemeinschaft nützlich war. Die Berichte können an den Lehrstuhl oder den Dekan (akademisch) geliefert werden, manchmal zu Förderungszwecken oder auf Wunsch des Gemeindeparkers, im Rahmen der Zusammenarbeit mit der Universität. Bei allen Berichten ist es wichtig, die Datenschutz-Grundverordnung zu befolgen und bei dem Material, das an die Öffentlichkeit gelangt und online veröffentlicht wird, äußerst vorsichtig zu sein. Bitte schauen Sie sich die Dokumente unter dem Link - "Die allgemeine EU-Datenschutzverordnung (GDPR)"- <https://eugdpr.org/> an und lassen Sie sich von den Juristen Ihrer Institution beraten.

KAPITEL 5.

Reflexion im Service-Learning

5.1. Definitionen der Reflexion

Der Begriff "Reflexion" stammt vom lateinischen Wort *reflexio* (Reflexion, Spiegelung) und *reflektare* (spiegeln) ab, und wir verstehen ihn als eine grundlegende Art des Lernens durch Erfahrung. Die Reflexion bietet den Studierenden die Möglichkeit, ihre Erfahrungen kritisch zu reflektieren und ihre eigenen Werte, Meinungen und Überzeugungen zu erforschen. Sie hat eine persönliche Wirkung, indem sie nützliche Unausgewogenheit erzeugt, die zu Veränderungen, Neuverarbeitungen und Rekonstruktionen der Informationsverarbeitungsmodalitäten führen. Sie bietet auch Raum für Fragen, für den gegenseitigen Austausch von Ideen, Erfahrungen und Problemlösungskompetenz und für die Lösung von Gemeinschaftsproblemen, für die sie ihre Service-Learning-Aktivitäten planen oder realisieren.

Wie in der Literatur im Bereich der gemeinschaftsorientierten Pädagogik häufig betont wird, besteht die Hauptaufgabe der SL-Strategie darin, einen sinnvollen Dienst in die Lerngemeinschaft zu integrieren. Das Lernen mit Hilfe von Dienstleistungen geschieht jedoch nicht automatisch für die Studierenden und muss durch den Lehrende erleichtert werden. Daher ist es wichtig, in Theorie und Praxis des Dienstleistungslernens zu erkennen, dass die Reflexion über Erfahrungen oder Erlebnisse der **Schlüssel zum Verständnis** der Bedeutung der gesamten Dienstleistungs-Lernaktivität wird, sowie die **Mittel zur Übertragung** neuer Erfahrungen auf die Lerninhalte sowie auf das persönliche Leben.

Reflexion wird als ein wichtiger "Bestandteil" betrachtet, der Erfahrungen aus SL-Aktivitäten in Lernen umwandelt, sie spielt eine wichtige Rolle bei der Bewusstseinsbildung und verwandelt das Dienstleistungslernen in kritische Pädagogik, die das Potenzial hat, persönliche Transformation und sozialen Wandel zu bestimmen (Jacoby, 2015). Es hilft den Studierenden, Informationen aus Vorlesungen oder studierten Texten mit Erfahrungen aus den Diensten in Richtung ihrer eigenen Entwicklung und eines besseren Verständnisses der Lerninhalte zu verknüpfen und so ihren Lernprozess zu vertiefen und zur persönlichen Entwicklung beizutragen.

Die Reflexion ist ein wesentliches und gemeinsames Merkmal aller SL-Programme, da sie den Raum für die Anwendung des kritischen Denkens der Studierenden bietet

und Teil des Trainings der metakognitiven Fähigkeiten im Hochschulbereich ist. Eyler et al. (2001) stellen fest, dass das Lernen, das mit Hilfe des Zyklus von Reflexion und Aktion stattfindet, die Studierenden befähigt, über das durch Erfahrung Gelernte im Zusammenhang mit dem Inhalt ihrer Vorlesungen zu sprechen.

Die Reflexion in SL bietet Raum für zwischenmenschliche Kommunikation, Selbstbewertung, Aufbau von Bürgerverantwortung und Zugehörigkeitsgefühl. Außerdem ist es ein Prozess der Bedeutungsgebung, der zu erhellenden, transformativen Veränderungen beim Lernenden führen kann, insbesondere wenn die ursprünglichen Annahmen und Prämissen ungültig sind oder es ihnen an Authentizität fehlt. Damit die Reflexion transformativ ist, muss sie kritisches Denken einbeziehen und zu einer kritischen Reflexion werden. Ein nützlicher Vergleich zwischen Reflexion und kritischer Reflexion ist in der folgenden Tabelle zu sehen (Abb. 1, *apud* Deeley, 2015).

Reflexion	Kritische Reflexion
<ul style="list-style-type: none"> • Rückblickend auf Ereignisse und Erfahrungen; • Umfasst die Erinnerung an die Vergangenheit • Kann zu einem tieferen Verständnis und einem höheren Bewusstsein führen • Beinhaltet keine Bewertung der Aspekte, auf die sie sich konzentriert • Involviert das Bewusstsein auf ignorierte Aspekte 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion der eigenen Hypothese; • Sinnvolle Untersuchung, mit klarer Zielsetzung und großem Nachdruck auf das Thema; • Überprüfung der Gültigkeit und Genauigkeit der psychischen Prozesse; • Aktion der Identifikation, Disputation der eigenen Annahmen, Entwicklung neuer Annahmen; • Involviert Emotionalität, bestimmt Veränderung, kann Unbehagen und Widerstand erzeugen; • Schlüsselement des erfahrungsorientierten Lernens.

Abbildung 8. Vergleichende Analyse der Reflexion und kritische Reflexion (Deeley, 2015).

5.2. Modelle der kritischen Reflexion

Zuvor wurden verschiedene Modelle der kritischen Reflexion entwickelt, die beschreiben, welche Schritte des Prozesses befolgt werden können, um einen effektiven Reflexionsprozess zu erreichen, sowie die Ebenen, auf denen die Reflexion stattfindet. Ein Modell ist in der Tat ein zyklischer Prozess der Konstruktion und Rekonstruktion von möglichen Lösungen für kritische Fragen, dann die Reflexion

über den Zusammenhang zwischen Ausgangsdaten, neuen Informationen und die Formulierung von Alternativen. Das Endziel der kritischen Reflexion ist die eigentliche Handlung auf der Grundlage der gefundenen Lösung, gefolgt von einer kontinuierlichen Reflexion der Ergebnisse der Aktion.

Eines der am weitesten verbreiteten und implementierten Modelle der kritischen Reflexion ist das DEAL-Modell (Ash und Clayton, 2009, Abb. 2). Das Modell bietet eine Perspektive auf den Prozess der kritischen Reflexion, die vom tatsächlichen Engagement im Dienst über die Untersuchung verschiedener Aspekte (persönliches Wachstum, soziale Verantwortung, Kursinhalte) bis hin zur Artikulation des Lernens reicht, ein kontinuierlicher Prozess, der den transformativen Charakter von SL auf die Werte, Meinungen und Handlungen der Studierenden in Bezug auf die vom Lehrenden angebotenen Lerninhalte unterstützt.

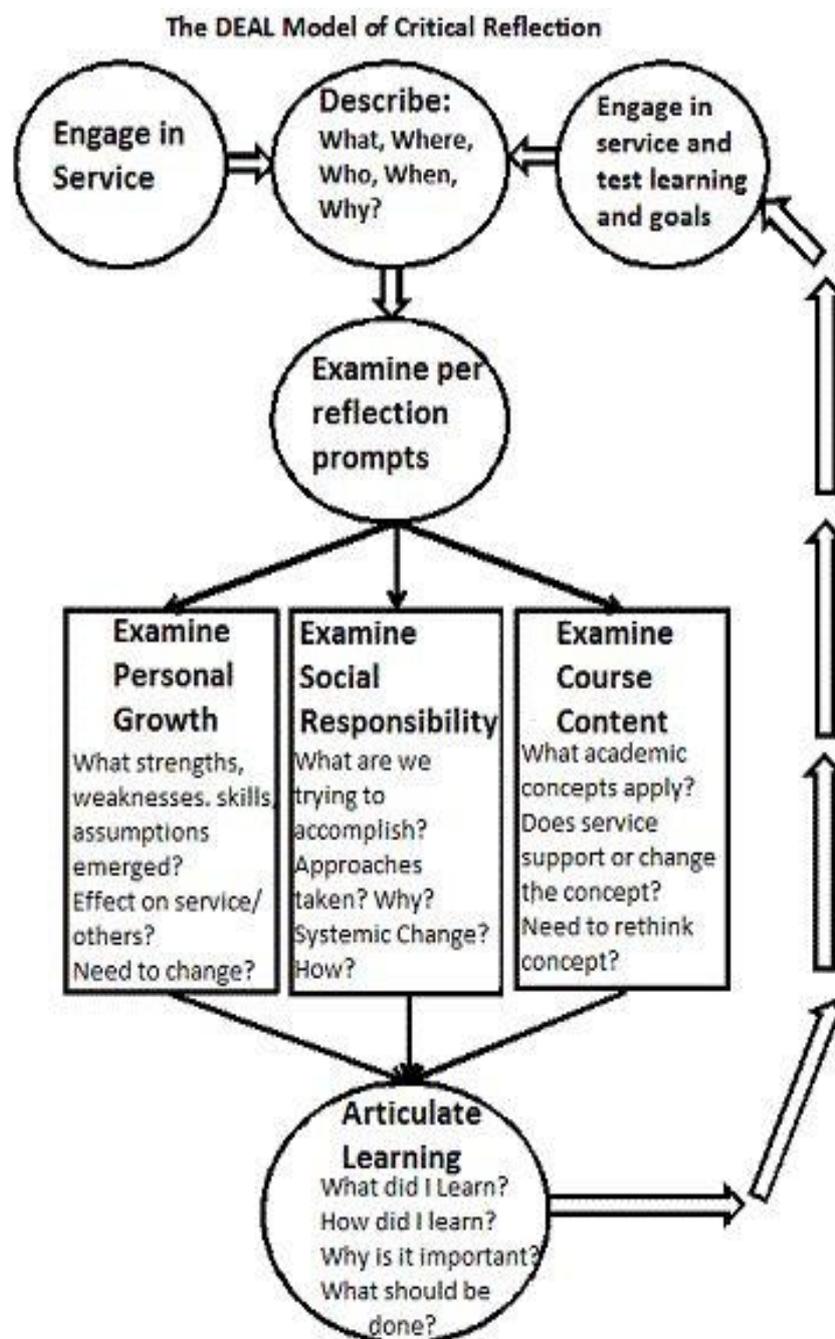


Abbildung 9. Das DEAL-Modell der kritischen Reflexion (Ash & Clayton, 2009).

5.3. Reflexionsebenen im Service-Learning

Da es bei SL nicht nur um die individuelle Arbeit eines Einzelnen geht, sondern oft auch um Teamarbeit als Teil einer dienstleistenden Tätigkeit, sollte die Reflexion auf mehreren Ebenen stattfinden, um die zwischenmenschliche Kommunikation, die Selbsteinschätzung und den Aufbau von bürgerschaftlicher Verantwortung zu erleichtern:

- **Intrapersonale Ebene** - bezieht sich auf die Selbstwahrnehmung, es ist die Selbstreflexion der Gefühle eines Individuums, seines Wissens, seiner

Erfahrung und seiner Fähigkeiten. Einige Reflexionsfragen für diese Ebene könnten sein: *Was haben Sie über sich selbst gelernt? Was war das Einfachste/Schwierigste? Können Sie erklären, warum? Was haben Sie Neues gelernt?*

- **Zwischenmenschliche Ebene** - ist die Reflexion des Handelns in einer Gruppe und der Austausch von Erfahrungen und Erlebnissen aus der Gruppenarbeit, in der soziales Lernen stattfindet, d.h. die Suche nach dem, was die Studierenden voneinander gelernt haben. Einige Reflexionsfragen für diese Ebene könnten sein: *Was haben Sie über andere Gruppenmitglieder erfahren? Was haben Sie durch die Gruppenarbeit über sich selbst gelernt? Was waren die Kapazitäten Ihrer Gruppe?*
- **Die Ebene der Anwendung** - stellt den Transfer dessen dar, was wir aus der Erfahrung und der anschließenden Reflexion nehmen und anwenden, es ist die Suche nach der Verbindung von Erfahrung mit dem theoretischen Wissen. Einige Reflexionsfragen für diese Ebene könnten sein: *Wie können Sie das, was Sie aus dieser Erfahrung gelernt haben, für die Aufgaben des Kurses und für Ihr Leben nutzen? In welcher anderen Situation können Sie diese Dinge verwenden? Was würden Sie anderen empfehlen?*

Überlegungen zur Umsetzung der SL

Die Reflexion wird oft als wichtiger Schlüssel zum Verständnis der Bedeutung der gesamten Service Learning Aktivität angesehen. Idealerweise wird die Reflexion vor, während und nach einer SL-Aktivität durchgeführt (apud Deeley, 2015, York-Barr, Sommers, Ghere und Montie, 2001; Abb. 3).

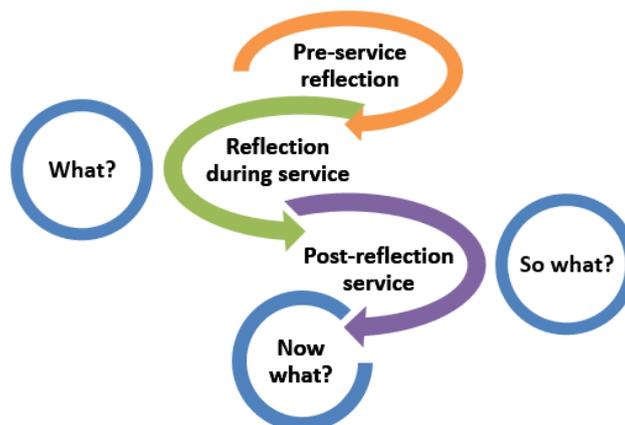


Abbildung 10. Arten der Reflexion im Service-Learning

Reflexion im Vorfeld der Dienstleistung - Erwartungen in der Vorbereitungsphase

Kontinuierliche Reflexion kann spontan realisiert werden, wir empfehlen jedoch, im Rahmen eines SL-Projekts eine strukturierte Reflexionszeit zu schaffen. Finden Sie zu

Beginn des Lernprozesses heraus, was die Studierenden wissen. Was sind ihre ersten Ideen und Meinungen? Was sind ihre Erwartungen? Was denken sie über das, was sie lernen werden und wie sie sich dabei fühlen? Wenn es die Situation erlaubt, können Sie eine Frage für die Studierenden vorbereiten, die sie in der SL-Aktivität beantworten müssen, oder ein Problem, das sie lösen müssen. Dies könnte ihnen helfen, aufmerksamer zu sein und sie für spezifische Bedürfnisse zu interessieren.

Reflexion während des Dienstes

Beobachten Sie. Worauf achten die Studierenden? Worüber reden sie unter sich? Wie verhalten sie sich? Sie können Notizen machen, die Ihnen bei der abschließenden Reflexion helfen. Während der Reflexion vor Ort, d.h. während dieser Phase, äußern die Studierenden manchmal ihre Gedanken durch Ideen oder Empfehlungen, die die Wirkung ihrer Aktivitäten verbessern und die gewonnenen Erfahrungen vertiefen.

Nachträgliche Reflexion

Es wird empfohlen, diese Art der Reflexion so bald wie möglich am Ende des SL-Projekts durchzuführen. Wir nehmen es als Rückblick wahr, auf der Suche nach dem Zusammenhang zwischen dem Ergebnis der Aktivität und dem Lernergebnis. Diese Reflexion ermöglicht auch einen Blick in die Zukunft, da sie zeigt, wie die gewonnenen Erfahrungen in der nächsten Aktivität genutzt werden können. Es ist ein Prozess, der als Rückblick auf die Gewinne und Verluste aus der Vergangenheit und auf das Erreichte dient, und gleichzeitig ist es ein Prozess, der darauf abzielt, diese Erfahrungen mit zukünftigen Aktivitäten und größeren sozialen Zusammenhängen zu verknüpfen. Nutzen Sie die Vorteile verschiedener reflektorischer Verfahren. Bevor Sie die Aktivität, die Sie durchführen, diskutieren, bitten Sie die Studierenden zuerst, Antworten auf verschiedene Diskussionsvorschläge zu schreiben. Sie behalten die Einzigartigkeit jedes einzelnen Erlebnisses und bringen jeden ins Gespräch. Die erfahreneren Studierenden fordern, dass sie selbst einen Reflexionsprozess für sich und ihre Klassenkameraden vorschlagen. Bitten Sie die Studierenden, sich bei der Präsentation ihrer Aktivitäten darauf zu verlassen.

Zu den möglichen Ergebnissen der kritischen Reflexion identifizierte Deeley (2015): Veränderung, Unbehagen, Sinnstiftung, Bewusstsein und Praxis. Eine Reihe von Beispielen für Fragen, die im Reflexionsprozess verwendet werden können, sind in Anhang 3 aufgeführt.

5.4. In SL verwendete Reflexionsaktivitäten

Es gibt keine universellen Aktivitäten zur Durchführung einer SL-Reflexion. Es können verschiedene Arten der Reflexion eingesetzt werden - von individuellen schriftlichen Reflexionen über den gegenseitigen Erfahrungsaustausch und deren Reflexion in Gruppen von Studierenden nach Workshops mit der Teilnahme von Klienten und Mitarbeitern von Organisationen / Gemeinschaften. Bei der Schaffung von Reflexionsraum in Service-Learning-Aktivitäten ist es wichtig, dies zu berücksichtigen:

- Reflexionsaktivitäten sollten sensibel und angemessen geplant und rationell eingesetzt werden;
- Die Reflexion sollte kontinuierlich sein;
- Reflexionsaktivitäten sollten die Service-Learning-Erfahrung klar mit den akademischen Standards und dem Lehrplan des jeweiligen Fachs vermengen.

Die Reflexion kann durch verschiedene Aktivitäten entwickelt werden: Schreiben oder andere Arten des kreativen Ausdrucks, Gruppendiskussionen in der Klasse, Verwendung von Zitaten, Schreiben von Aufsätzen. Es kann in Protokollen, Arbeitstagebüchern, Berichten, Forschungsarbeiten, Geräten, Blogs, Webseiten usw. aufgezeichnet werden. Die Vielfalt der Reflexionsaktivitäten ist so groß wie die Kreativität der einzelnen Gruppen (Regina, Ferrara, 2017)

Warum SL mit der Reflexion verbinden?

Wie bereits in den vorhergehenden Kapiteln erwähnt, wird Service-Learning als eine Form der Erlebnispädagogik betrachtet, bei der das Lernen durch einen Zyklus von Aktion und Reflexion stattfindet, bei dem die Studierenden mit anderen durch einen Prozess der Anwendung des Gelernten auf Gemeinschaftsprobleme arbeiten und gleichzeitig ihre Erfahrungen reflektieren, während sie versuchen, echte Ziele für die Gemeinschaft und ein tieferes Verständnis für sich selbst zu erreichen (Eyler, Giles und Schmiede, 1996; Eyler und Giles, 1999).

- Wirksame Strategien zur Förderung der Reflexion basieren auf vier Kernelementen der Reflexion, die als *die 4 Cs der Reflexion* (continuous reflection, connected reflection, challenging reflection, contextualised reflection) bezeichnet werden (Eyler, Giles und Schmiede, 1996). Diese Elemente werden im Folgenden beschrieben:
 - **Kontinuierliche Reflexion:** Die Reflexion sollte ein fortlaufender Bestandteil der Ausbildung des Lernenden sein, der vor, während und nach einer Erfahrung stattfindet.

- **Verbundene Reflexion:** Verbinden Sie den "Dienst" in der Gemeinde mit dem strukturierten "Lernen" im Klassenzimmer. Ohne strukturierte Reflexion gelingt es den Studierenden möglicherweise nicht, die Lücke zwischen der konkreten Diensterfahrung und den im Unterricht diskutierten abstrakten Themen zu schließen.
- **Anspruchsvolles Nachdenken:** Instrukto:ren sollten bereit sein, Fragen und Ideen, die ungewohnt oder sogar unangenehm sind, dem Lernenden in einer respektvollen Atmosphäre zu stellen. Die Reflexion muss die Studierenden herausfordern und zum Nachdenken anregen, und zwar auf eine kritischere Art und Weise.
- **Kontextuelle Reflexion:** Stellt sicher, dass die Reflexionsaktivitäten oder -themen in Bezug auf die Erfahrungen der Studierenden angemessen und sinnvoll sind.

Ideen für Reflexionspraktiken

Die Reflexion kann im Klassenzimmer, bei der Gemeindeorganisation oder individuell durch Kurszuweisungen erfolgen. Es gibt ein breites Spektrum an sinnvollen Reflexionspraktiken und -strategien, die in die SL einfließen können, einschließlich der unten aufgeführten, häufig verwendeten Ansätze (Regina, & Ferrara, 2017; Farber, 2011).

- **Tagebücher:** Das Schreiben in Zeitschriften wird von Service-Learning-Programmen zur Förderung der Reflexion häufig eingesetzt. Sie sind am aussagekräftigsten, wenn die Ausbilder Schlüsselfragen zur Analyse stellen.
- **Ethnographien:** Die Studierenden halten ihre Erfahrungen in der Gemeinde durch Notizen vor Ort fest.
- **Fallstudien:** Die Studierenden analysieren ein organisatorisches Problem und schreiben eine Fallstudie, die eine zu treffende Entscheidung aufzeigt.
- **Präsentationen der Multimedia-Klasse:** Die Studierenden erstellen eine Video- oder Fotodokumentation über das Gemeinschaftserlebnis.
- **Theoretische Bewerbungsunterlagen:** Die Studierenden wählen eine wichtige Theorie, die im Kurs behandelt wird, und analysieren ihre Anwendung auf ihre Erfahrung in der Gemeinschaft hin.
- **Agentur-Analysepapiere:** Die Studierenden identifizieren Organisationsstruktur, Kultur und Mission.
- **Präsentationen vor Gemeindeorganisationen:** Die Studierenden präsentieren ihre Arbeit den Mitarbeitern der Gemeindeorganisation, den Vorstandsmitgliedern und den Teilnehmern.
- **Plakate** mit relevanten Inhalten.

- **Workshops** mit Teilnehmern aus verschiedenen Einrichtungen, die an den SL-Aktivitäten beteiligt sind.
- **SprecherInnen:** Laden Sie Gemeindemitglieder oder Mitarbeiter der Organisation ein, in der Klasse über ihr Themengebiet zu referieren.
- **Gruppendiskussion:** Durch geführte Diskussionsfragen lassen Sie die Studierenden kritisch über ihre Serviceerfahrungen nachdenken.
- **Community Veranstaltungen:** Identifizieren Sie Gemeindeveranstaltungen, an denen die Studierenden teilnehmen können, um mehr über die Themen zu erfahren.
- **Mapping:** Erstellen Sie eine visuelle Karte, die zeigt, wie die Service-Learning-Erfahrung mit größeren Themen auf staatlicher/nationaler/globaler Ebene zusammenhängt.
- **Videos:** Schauen Sie sich ein Video oder eine Dokumentation an, um eine Diskussion über kritische Themen zu entfachen, die sich auf ihre Serviceerfahrungen beziehen.
- **Briefe an die Redaktion:** Die Studierenden schreiben einen Brief an den Herausgeber oder an Beamte, der sich mit wichtigen Themen für die Gemeindeorganisationen, in denen sie arbeiten, befasst.
- **Kreative Projekte:** Die Studierenden machen eine Collage oder schreiben ein Gedicht oder ein Lied, um eine Erfahrung auszudrücken.
- **Bloggen:** Erstellen Sie ein Kursblog, in dem die Studierenden ihre Erfahrungen kommentieren können.
- **Reflektiertes Lesen:** Finden Sie Artikel, Gedichte, Geschichten oder Lieder, die sich auf den Dienst beziehen, den die Studierenden leisten, und die Diskussionsfragen hervorrufen.

Literaturverzeichnis

- Alexander, I.D., & Chomsky, C. (2008). What is Multicultural Learning? University of Minnesota, Center for Teaching and Learning.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives 1913-1999.
- Ash, S.L., & Clayton, P.C. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, 25-48.
- Astin, A.W., Vogelgesang, L.J., Ikeda, E.K., & Yee, J.A. (2000). *Executive Summary: How Service Learning Affects Students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California.
- Billing, S.H. (2000). Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds. *Phi Delta Kappan*, 81, 658-664.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- Brozmanova Gregorova, A. et al. (2014). *Service learning – Inovatívna stratégia učenia sa*. Banská Bystrica: Belianum.
- Celio, C.I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students, *Journal of Experiential Education*, (34) 2, 164-181, doi: 10.1177/105382591103400205
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) (2013). A Service-Learning Proposal for Universities. Complementary matrial text for the participants in the university capacity building program (<http://www.clayss.org.ar/>).
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) (2016). Service-Learning in Higher Education online course (<http://www.clayss.org.ar/>).
- Conrad, D. & Hedin, D. (1991). School-based community service: What we know from research and theory. *Phi Delta Kappa*, 72, 743-749.
- Conway J.M., Amel, E.L., Gerwien, D.P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes, *Teaching of Psychology*, (10)36, 233-245, doi:10.1080/00986280903172969
- Copaci, I., & Rusu, A.S. (2016). Trends in Higher Education Service-Learning Courses for Pre-Service Teachers: a Systematic Review. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*, 18, 1-11. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.1>
- Copaci, I.A., & Rusu, A.S. (2015). A Profile Outline of Higher Education E-Tutoring Programs for the Digital-Native Student. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 209, 145-153.
- Copaci, I.A., Soos, A., & Rusu, A.S. (in press). *Development of an instrument for the assessment of the premises for the implementation of community-oriented pedagogy (Service-Learning) in universities*.
- Critical Reflection for Service Learning, University of Connecticut, <https://sl.engagement.uconn.edu/critical-reflection-for-service-learning/#>, retrieved on August 31 2018

- Ćulum, B., & Jelenc, L. (2015). Učenje zalaganjem u zajednici, Prikaz modela, iskustava i smjernica za primjenu, Sveučilište u Rijeci, ISBN 978-953-7720-20-9
- Deeley, S.J. (2015). *Critical Perspectives on Service-Learning in Higher Education*, London: Palgrave Macmillan.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Massachusetts: D. C. Heath and Company.
- Dostilio, L.D. (2017). Planning a Path Forward. Identifying the Knowledge, Skills, and Dispositions of Second-Generation Community Engagement Professionals. In *The Community Engagement Professional in Higher Education. A Competency Model for an Emerging Field*. Dostilio, L.D. (Ed.). Campus Compact, Boston, Massachusetts.
- Dostilio, L.D., & Perry, L.G. (2017). An explanation of Community Engagement Professionals as professionals and leaders. In *The Community Engagement Professional in Higher Education. A Competency Model for an Emerging Field*. Dostilio, L.D. (Ed.). Campus Compact, Boston, Massachusetts.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. and Schellinger, K.B. (2011), The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82: 405–432. [doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x).
- Epple, A. Ironsmith, M., Dingle, S. H., & Errickson, M.A. (2011). Benefits of service – learning for freshmen college students and elementary school children. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, (11) 4, 102-115.
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking Service and Learning – Linking Students and Communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-534.
- Eyler, J., Giles, D.E. & Schmiede, A. (1996). *A Practitioner's Guide to Reflection in Service-Learning*. Vanderbilt University.
- Furco, A. (2011). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and Learning*. Washington DC: Corporation for National Service.
- Hamilton, S. & Fenzel, M. (1988). The Impact of Volunteer Experience on Adolescent Social Development: Evidence of Program Effects. *Journal of Adolescent Research*, 3, 65-80.
- Heffernan, K. (2001). Service-Learning in Higher Education. *Journal of Contemporary Water Research and Education*, 119(1), 2-8.
- Jacoby, B. (2015). *Service-Learning Essentials. Questions, Answers, and Lessons Learned*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnson, D.B. (1995). Faculty Guide to Service-Learning. *Higher Education*. Paper 140. <http://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/140>.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall
- Mahrl, M., & Pausits, A. (2011). Third Mission Indicators for New Ranking Methodologies. *Evaluation in Higher Education* 4 (1), 43–65.
- Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A., & Duran, X. (2002). *Measuring Third Stream Activities: Final Report to the Russell Group of Universities*. Brighton: SPRU, University of Sussex.
- Navrátilová, J. (2013). Vzdělávání v sociální práci. In: MATOUŠEK, O. a kol. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, s. 509-511. ISBN 978-80-2620-366-7.
- Novak, J. M., Markey, V., & Allen, M. (2007). Evaluating cognitive outcomes of service learning in higher education: A meta-analysis. *Communication Research Reports*, 24(2), 149-157.
- Oxendine, C., Robinson, J. & Willson, G. (2004). *Experiential learning. Learning, Teaching & Technology*, ebook.
- Pedagogy in action, the SERC portal za educators (2018). <https://serc.carleton.edu/sp/library/enviroprojects/what.html>, retrieved on August 31 2018
- Pinheiro, P., Langa, P.V. & Pausits, A. (2015) One and two equals three? The third mission of higher education institutions, *European Journal of Higher Education*, 5, 233-249.

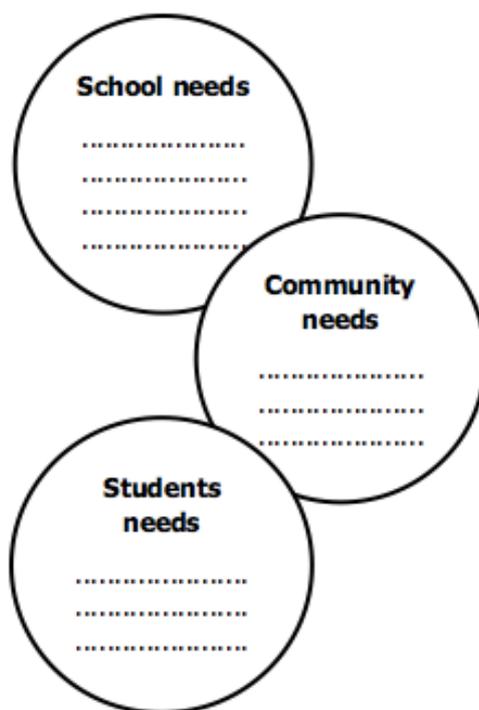
- Regina, C., & Ferrara, C. (2017). Service-Learning in Central and Eastern Europe handbook for Engaged Teachers and Students. Editorial coordination: CLAYSS.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Service-Learning 2000 Center (1996). Service-Learning Quadrants. Stanford University, California.
- Sigmon, R.L. (1994). Linking service with learning. Washington, D.C.: Council on Independent Colleges
- Simons, L., & Cleary, B. (2006). The influence of service-learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307-319.
- Šoltésová, D. 2017. Reflexivita a reflektivita spätná väzba. In: Balogová, B., Žiaková, E. (eds.). *Vademecum sociálnej práce. Terminologický slovník*. Košice: 2017, s. 161-162. ISBN 978-80-8152-483-7.
- Tapia, M.N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles [Service-learning in the educational system and in youth organisations] Ciudad Nueva (<http://www.clayss.org.ar/>).
- Watson, D., Hollister, R, Stround, S. & Babcock, E. (eds.) (2011). *The Engaged University: International Perspectives on Civic Engagement*. London: Routledge.
- Yorio, P., & Ye, F. (2012). A meta-analysis of the Effects of Service Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning, *Academy of Management Learning and Education*, (11)1, 9-27. doi: 10.5465/amle/2010.0072 10
- York-Barr, J., Sommers, W.A., Ghere, G.S., & Montie, J. (2001). *Reflective Practice to Improve Schools: An Action Guide for Educators*, Thousand Oaks: Corwin Press.

Annex 1.

Template for the preparation of the course based on SL (outcome of the SLIHE project).

Before you start to teach the course based on SL, we recommend that you answer a few questions. Answering the questions is part of planning the course and of incorporating SL in your teaching process.

- 1. What is the attitude of your university/faculty/department and of other teachers regarding the community activities of students? What are the experiences with these activities?**
- 2. What is your attitude towards the community activities and what are your experiences?**
- 3. Describe your motivation. Why do you want to implement SL?**
- 4. What are the needs of your faculty or department? Which needs can be fulfilled by the SL implementation?**
- 5. What are the needs of your students?**
- 6. What are the needs in the community and in the organization? How will you do the mapping of needs? How will you connect the potential partners?**



7. What are the possibilities for SL implementation at your school/department? What benefits do you expect the SL implementation will have for your school? Do you need any permission for the SL implementation in your course?
8. What are the aims of the SL implementation regarding your students? What knowledge, skills, and competences do you want to develop? What experiences should the service-learning implementation bring? What should the students learn?
9. What are the aims of the SL implementation towards the community? What are the expected benefits for community partners?
10. Plan other aspects of the SL implementation in your course:
 - a) What is the learning aims of the course?
 - b) What are the aims of the service?
 - c) How will you cooperate with the partners in the community? How will the community be involved in the process of the SL implementation at different stages? What will the role of the partners in the community be?
 - d) How are the learning and service aims connected?
 - e) For which study program is the course?

- f) Is the course mandatory or elective?
- g) How will you motivate students to attend the course?
- h) Which SL model will you implement and why?
- i) How many students will attend the course?
- j) What will be the role of students in the different stages of the SL implementation? How will they be involved?
- k) What are the preconditions for finishing the course? How will you evaluate the students?
- l) How long will the SL project (e.g., one semester...) be?
- m) Where will the project be implemented?
- n) How many teachers will participate in the course?
- o) How will you reflect with students? What methods are you planning to use?
- p) How will you evaluate the SL implementation and the course? How will different actors be involved in the evaluation?
- q) How will you do the reporting about the service-learning projects?
- r) How will you promote the SL projects?

11. What challenges and problems do you think you will need to solve during the service-learning implementation?

12. What do you need to start? Do you need any support? Who can help you?

Annex 2.

Example of a subject/course with Service-Learning components

Basic course information:

Study group and study year: Pedagogy (Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka), 2nd year undergraduate studies.

Course: Evaluation of research.

Course professor:

Course associates:

The **aim** of the course is to promote and develop a culture of evaluation of social programs, i.e. a variety of social interventions in the (local) community. In this context, students are expected to adopt general and specific knowledge of methods and methods of evaluation based on the application of a scientific-research approach.

It is expected that after fulfilling all program obligations, students will improve the following *general competences*: (I.) ability of critical and creative thinking; (II) ability to analyze, synthesize and evaluate; (III) abilities to plan and organize; (IV) learning abilities through team and individual work and (V.) information management skills and their presentation. After completing all of the program's commitments, students are expected to be able to evaluate the quality and effectiveness of actions, projects and programs. Planning a course in a community-based learning model allows students to directly apply concepts that they are taught about community projects, linking with different institutions / organizations in the (local) community, getting acquainted with a variety of social programs and interventions being implemented in the local community, evaluating (certain aspects) the success of projects implemented in the community in relation to users, collaborators, organizers and the wider community.

Course description

The course is held in the summer semester of the second year of undergraduate study of pedagogy. The basic feature of students' engagement is three-month teamwork (3-5 students) on the planning and implementation of evaluation research

in collaboration with a given organization / institution in the community, which is the first research experience for many students as well as the first experience of co-operation with community participants. During the winter semester, teachers negotiate co-operation with representatives of organizations / institutions interested in co-operation on the course and work with students, and discuss current projects implemented by organizations / institutions, which face specific challenges and difficulties.

The purpose of the course is to support local organizations / institutions in the process of discovering the (potential) causes of certain challenges and difficulties and to consider potential solutions. Divided in teams, students conduct their own research projects over the semester within the organizations / institutions. With the help of collaborators in the course and the mentor in the organization, students create a draft of evaluation research, carry out, process and analyze the collected data, produce a report and present results to representatives of cooperative organizations / institutions. Collaboration with local community organizations / institutions cannot always be defined in a written contract, which then, if any, clearly defines the expectations, obligations and responsibilities of all involved.

The course is implemented in six basic blocks: (I.) Introduction block, (II) Drawing up a research project, (III) Field research work, (IV) Data processing and report preparation, (V) Public presentation of results and (VI.) Reflection. While blocks from one to five linearly develop and follow one after the other, the reflection is a segment that follows the process frequently, with specially structured questions at the end of the process. Lectures are held at the Faculty according to schedule, while the exercises are converted into research projects of individual student teams and related organizations / institutions and are held mainly according to the agreed schedule but also through special agreements within the team and their mentors in the organizations / institutions. Students are always available to assist colleagues on the course in the form of joint, team, or individual consultations.

Course segment	Description
Introductory block (1-3 weeks)	In the introductory part of the course, students are informed about the course curriculum and the principles of a learning model by committing to the community. Students are presented with the expectations they are facing and are provided with some of the key concepts they will need to consider (e.g. teamwork and all related challenges, team management, time management, task management, business communication, public presentation, reflection). Students are presented with collaborative organizations /institutions from the field of activity and are briefed to the requirements of the project. Students

form teams and arrange roles in the team and select a team leader who becomes the key point of communication between the teacher - these students - the mentor in the organization / institution.

After that they choose the organization /institution they will work with. Coordinators of the course are negotiating and are attending the first meeting between the organization and the students. The first meeting usually takes about an hour, during which students can become familiar with organizational activities, mentors and other members / employees. The mentor in the organization / institution presents the project in detail and discusses with students about recognized challenges / difficulties.

Then they explore the possibilities of evaluation research about available resources (time, finance, sample availability, student competence, etc.). The mentor gives students the relevant project documentation. After the first joint meeting, the team continues direct communication with the mentor in the organization / institution. Each team is required to prepare a research implementation plan with dates / deadlines and submit it to the teachers (due to the monitoring of their team's work and progress and the timely intervention of the teacher in case of failure to perform tasks according to the plan).

After the introductory block, the students' teams are approached to draw up a draft of the research, in accordance with the instructions and to prepare the draft form.

Research proposal
(4-7 weeks)

Preparing-the-research-proposal process marks the independent work of students, who follow the mentorship as well as the counseling support of the teacher, in accordance with the needs of the student teams. At this stage, it is important to agree upon all the elements of the planned evaluation study, as well as the timeline of implementation, to truly ensure the implementation of the process to the very end.

In addition to the research project, students develop the necessary research instruments, gaining intensive support and continuous feedback from both sides - teachers and mentors in the organization. After all sides have stated their opinions about the draft and the relevant instruments and teams have received (all necessary) approvals for the implementation of the research, students are initiating the data collection process in the field.

Field research
phase
(8-10 weeks)

This phase refers to the data collection process in the field. In accordance with the research project, students have the task to include an agreed sample of participants, a task that is supported by their mentor in the organization / institution.

Students have at their disposal all the necessary resources for the successful implementation of research - at the Faculty and in the organization / institution itself (e.g., telephone, internet, photocopier etc.). In case of any difficulties, the team leader is responsible of notifying the teachers, as well as the mentor in the organization / institution, in order to minimize the potential damage to the research project.

Data analysis and report preparation (11-13 weeks)

Data entry and analysis is done at the Faculty in a specially equipped computer classroom with appropriate software solutions as well as the direct advisory support of the teachers to each team.

There are two co-workers on the course to evenly cover the students' needs of support in doing quantitative and qualitative research. Students prepare a report according to the prepared form. During the reporting process, students are entitled to consultations and feedback on the interpretation of the results.

In the report, among other things, students are expected to formulate recommendations in line with the results obtained, which will be realistic, viable, sustainable and meaningful.

Conclusions and recommendations should be shaped in a way that will assist the associate organization / institution in considering the appropriate solution for the originally defined challenge / problem.

The research report should be suitably shaped and should follow the default structure of the form received by all students / teams in order to support them in the process of preparing a public presentation of the results.

Public presentation of the results (14-15 weeks)

Once the final version of the report has been approved, students are approaching the preparation of a public presentation of the results - with mentors in the organization / institution negotiating the term as well as potential participants / invitees. Often, these presentations are attended by many members / employees and associates of an organization / institution, which to a large number of students represents an extremely stressful situation.

Teachers are trying to provide all the necessary support to make the presentation of the results as successful as possible (e.g. feedback on the prepared presentation, participation of teachers at the presentation). After the presentation itself, a discussion of the results often follows, so it is not uncommon for students to discuss (successfully) with heads of city departments, directors of public institutions, directors, and executive directors of organizations. The

public presentation of the results is not evaluated, but it is a part of the process that the students are obliged to do.

Reflection

Along with the design plans and the research reports, students will also present the Reflection journal. During the research part of the course, the students are in a relatively short, but very intensive, period encountering many processes, situations and tasks for the first time. Through a Reflection journal, students are obliged to regularly keep notes of their work tasks and reflect on their success. In addition to job-related notes, students also include information about the learned material and are encouraged to reflect on new knowledge and skills, retained or adopted attitudes.

Students are encouraged to exchange experience in teamwork, exchange experiences of cooperation with organization / institution, research process and course implementation itself. Students are encouraged to discuss their observations within the team and, of course, with the teachers for feedback.

The Reflection journal is not evaluated through points / grades, but students are required to present it at the end of the entire process. Although not valued, the teachers read through the Reflection journal to gain insight into student experience, for better planning of the course implementation. It is interesting to note that it is not uncommon for students to stay in contact with a collaborative organization / institution - some continue to volunteer and some later return to the same organization / institution for the implementation of practical work.

Annex 3.

Template for the course with the Service-Learning component

COURSE DESCRIPTION

Course coordinator

Name of the course

Study program

Status of the course

Year

ECTS credits and
teaching

ECTS credits

Number of contact hours
(L+E+S)

1.1. Course objectives

1.2. Course enrolment requirements

1.3. Service-learning methodology

YES, this course has elements of SL methodology.

Please explain the elements and process.

NO, this course does not have any elements of SL methodology.

1.4. Expected learning outcomes

1.4.1. Expected academic outcomes

1.4.2. Expected service outcomes (if applicable)

1.5. Course content

1.6. Teaching methods

<input type="checkbox"/>	lectures	<input type="checkbox"/>	individual assignment
<input type="checkbox"/>	seminars and workshops	<input type="checkbox"/>	multimedia and network
<input type="checkbox"/>	exercises	<input type="checkbox"/>	laboratories
<input type="checkbox"/>	long distance education	<input type="checkbox"/>	mentorship
<input type="checkbox"/>	fieldwork	<input type="checkbox"/>	other

1.7. Comments

1.8. Student responsibilities

1.9. Evaluation of student work¹

Class attendance	<input type="checkbox"/>	Activity/ Participation	<input type="checkbox"/>	Seminar paper	<input type="checkbox"/>	Experimental work	<input type="checkbox"/>
Written exam	<input type="checkbox"/>	Oral exam	<input type="checkbox"/>	Essay	<input type="checkbox"/>	Research	<input type="checkbox"/>
Project	<input type="checkbox"/>	Sustained knowledge check	<input type="checkbox"/>	Report	<input type="checkbox"/>	Practice	<input type="checkbox"/>

¹IMPORTANT: With each method of monitoring the student work enter the appropriate proportion of ECTS credits of individual activities so that the total number of credits equals the ECTS value of the course. Use empty fields for additional activities.

Portfolio



1.10. Procedure and examples of learning outcome assessment in class and at the final exam

[Redacted content]

1.11. Reflection methods used in the course

[Redacted content]

1.12. Required literature (at the time of the submission of study program proposal)

[Redacted content]

1.13. Optional/additional literature (at the time of proposing the study program)

[Redacted content]

1.14. Quality monitoring methods which ensure acquisition of output knowledge, skills and competences

[Redacted content]

1.15. Procedures for obtaining feedback from community partner

[Redacted content]

Annex 4.

Example of Service-Learning evaluation form for the community partner

University of Rijeka
Faculty of Economics Rijeka
Course: Market Research
Course professor:

Evaluation of the project: „Service Learning “ Academic year ...

We wish to thank you for your participation and support in the project Service Learning, specifically in the part of the Seminar Course of Market Research during academic year ... at the Faculty of Economics and Business, University of Rijeka.

This years' experience of working with you and our students will serve to improve the new elements of the curriculum in the next years. Therefore, we invite you to complete the evaluation below and thereby contribute to improving the quality of preparation and work for the next generation of students (this evaluation does not affect student's rating). Thank you for your cooperation and we look forward to meeting you again!

You can deliver this evaluation by giving it to students that you worked with or you can send it by e-mail.

Thank You.

Name of the
firm/institution/organization:

Name of the representative:

Circle one of the answers that best suits your attitude and thinking
(1- I completely disagree, I have a very negative attitude, 2 - I disagree, I have a negative attitude, 3 - I do not agree or disagree, 4I agree, I have a positive attitude, 5 - I completely agree, I have a very positive attitude):

NO

YES

- | | | | | | | |
|----|--|-----|---|---|----|---|
| 1. | Are you satisfied with the project results? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Have the students met their obligations as agreed? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | How would you grade students on: | | | | | |
| | - Communication | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | - Seriousness of approach | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | - Competence | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | - Willingness to learn and to devote to the project | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Are you willing to cooperate with the students of the Faculty of Economics on <i>Service-Learning</i> project in the following year? | | | | | |
| | | YES | | | NO | |

To what extent will your work benefit from students' project results?

Have there been any difficulties or doubts about the project's performance (if there were any please describe how you/they dealt with them and how you solved them)?

What would be your suggestions for improvement of the *Service-Learning* project:

a) in the segment of organization and preparation (Faculty of Economics). Please explain.

b) in the segment of mutual communication (Faculty of Economics - Company / Association). Please explain.

c) in the segment of work with students (Enterprises / Associations - students). Please explain.

Additional notes/comments

Thank you for your time and effort!

Annex 5.

Examples of questions in the reflection and evaluation process in Service-Learning

How to ask reflective questions?

During each phase of the SL activity, specific questions can be asked in order to facilitate deeper reflection and learning process.

What?

What happened?

What did you observe?

What issue is being addressed or what population is being served?

So What?

Did you learn a new skill or clarify an interest?

How is your experience different from what you have expected?

What impacts the way you view the situation/experience?

What are some of the pressing needs/issues in the community?

How does this project address those needs?

Now What?

What seems to be the root causes of the issue addressed?

What learning occurred for you in this experience?

How can you apply this learning?

What would you like to learn more about, related to this project or issue?

What follow-up is needed to address any challenges or difficulties?

What information can you share with your peers or the community?

If you could do the project again, what would you do differently?

Source:

<https://sl.engagement.uconn.edu/critical-reflection-for-service-learning/#>, retrieved August 31 2018

Sample Reflection Questions

- What is your role at the community site?
- What were your initial expectations? Have these expectations changed? How? Why?
- What about your community involvement has been an eye-opening experience?
- How do you motivate yourself to go to your site when you don't feel like it?
- What specific skills have you used at your community site?
- Do you see benefits of doing community work? Why or why not?
- Has your view of the population with whom you have been working changed? How?
- How has the environment and social conditions affected the people at your site?
- What institutional structures are in place at your site or in the community?
- Have your career options been expanded by your service experience?
- Why does the organization you are working for exist?
- How has your understanding of the community changed as a result of your participation in this project?
- How can you continue your involvement with this group or social issue?
- How can you educate others or raise awareness about this group or social issue?
- During your community work experience, have you dealt with being an "outsider" at your site? How does being an "outsider" differ from being an "insider"?
- How are your personal values expressed through your community work?

Source:

<https://sl.engagement.uconn.edu/critical-reflection-for-service-learning/#>, retrieved on August 31, 2018.

Annex 6.

Example of confidentiality agreement

University of Rijeka
Faculty of Economics and Business

Confidentiality Agreement- A nondisclosure statement

It is understood and agreed upon that the below identified discloser of confidential information may provide certain information that is and must be kept confidential. To ensure the protection of such information, and to preserve any confidentiality necessary under patent and/or trade secret laws, it is agreed that

1. The Confidential Information to be disclosed can be described as and includes:

Invention description(s), technical and business information relating to proprietary ideas and inventions, ideas, patentable ideas, trade secrets, drawings and/or illustrations, patent searches, existing and/or contemplated products and services, research and development, production, costs, profit and margin information, finances and financial projections, customers, clients, marketing, and current or future business plans and models, regardless of whether such information is designated as "Confidential Information" at the time of its disclosure.

2. The Recipient agrees not to disclose the confidential information obtained from the discloser to anyone unless required to do so by law.

3. This Agreement states the entire agreement between the parties concerning the disclosure of Confidential Information. Any addition or modification to this Agreement must be made in writing and signed by the parties. Records will be used in accordance with REGULATION (EU) 2016/679 OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 27 April 2016 on the protection of persons with regard to the processing of personal data and on the free movement of such data, and repealing Directive 95/46/EC (General Data Protection Regulation), for educational purposes or in a further analysis of the research, data processing and presentation of the work and that it will not be misused or used for other purposes.

4. The content of short presentations during the semester, the final presentation as well as the written report will be preceded by a contact with the community person, who will in writing confirm the final form of information available for the public.

5. If any of the provisions of this Agreement are found to be unenforceable, the remainder shall be enforced as fully as possible and the unenforceable provision(s) shall be deemed modified to the limited extent required to permit enforcement of the Agreement as a whole.

WHEREFORE, the parties acknowledge that they have read and understand this Agreement and voluntarily accept the duties and obligations set forth herein.

[Disclosing Party]

[Receiving Party]

By: _____ By: _____

Name: _____ Name: _____

Title: _____ Title: _____

Address: _____ Address: _____

Date: _____ Date: _____

Herausgeber:

Alina Simona Rusu, Babeş-Bolyai Universität, Rumänien

Autoren:

Alžbeta Brozmanová Gregorová, Matej Bel Universität, Slowakei
Tatiana Matulayová, Palacky Universität in Olomouc, Tschechische Republik
Lenka Tkadlčíková, Palacky Universität in Olomouc, Tschechische Republik
Vojtech Vodsedalek, Palacky Universität in Olomouc, Tschechische Republik
Alina Simona Rusu, Babeş-Bolyai Universität, Rumänien
Carmen Costea-Bărluțiu, Babeş-Bolyai-Universität, Rumänien
Attila Pausits, Donau-Universität Krems, Österreich
Florian Reisky, Donau-Universität Krems, Österreich
Bojana Čulum Ilić, Universität Rijeka, Kroatien
Lara Jelenc, Universität Rijeka, Kroatien
Thomas Sporer, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Isabel Husterer, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt
Mária Murray Svidroňová, Matej Bel Universität, Slowakei
Martina Kubealaková, Matej Bel Universität, Slowakei
Zuzana Bariaková, Matej Bel Universität, Slowakei
Jana Šolcová, Matej Bel Universität, Slowakei
Lívia Nemcová, Matej Bel Universität, Slowakei
Zuzana Heinzová, Matej Bel Universität, Slowakei
Lenka Rovňanová, Matej Bel Universität, Slowakei

Service-Learning für Lehrende an Hochschulen 1. Auflage - Banská Bystrica: Matej Bel Universität Verlag, 2020.

Übersetzung und Lektorat:

Sonja Bizjak
Tanja Kohn
Magdalena Fellner

Rezensenten:

Karsten Altenschmidt
Zlatica Dorková
Mihai-Bogdan Iovu
Tanja Kohn
Jelena Jandras Antonic
Michaela Skyba

ISBN

978-80-557-1684-8