

**MAECENATA INSTITUT  
FÜR DRITTER-SEKTOR-FORSCHUNG**

**Frank Adloff**

***Community Service* und *Service-Learning*:  
Eine sozialwissenschaftliche Bestandsaufnahme zum  
freiwilligen Engagement an amerikanischen Schulen und  
Universitäten**

**Opusculum Nr. 5**

**März 2001**

## **Vorbemerkung**

Dieser sozialwissenschaftliche Bericht wurde im Rahmen eines Werkvertrags für die AG Gemeinwohl und Gemeinsinn der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften erstellt. Die Idee und die Anregung einer Untersuchung des freiwilligen Engagements an amerikanischen Universitäten und Schulen stammen von Prof. Dr. Hans Joas (FU Berlin). Prof. Joas, Dr. Harald Bluhm von der AG Gemeinwohl und Gemeinsinn sowie Rupert Graf Strachwitz sei herzlich für ihre Unterstützung gedankt.

## **Zusammenfassung**

In den letzten Jahren haben amerikanische Universitäten, Colleges und Schulen vermehrt Anstrengungen unternommen, Schüler und Studenten zu freiwilligem Engagement zu motivieren. Dieses freiwillige Engagement richtet sich auf die angrenzende Nachbarschaft der Schule oder Universität und wird zumeist als *Community Service* bezeichnet. Eine Unterform, das *Service-Learning*, integriert das freiwillige Engagement in den Unterricht bzw. die Seminare und zielt auf die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen und StudentInnen ab. Im Jahr 1999 boten über 80 Prozent der High Schools Möglichkeiten für ein freiwilliges Engagement an. *Service-Learning* Programme werden von etwa 46 Prozent der High Schools angeboten. Weit über 50 Prozent der Studenten und Studentinnen an amerikanischen Colleges und Universitäten engagieren sich freiwillig. Als positive Effekte dieser Programme gelten der Aufbau sozialer Kompetenzen und gemeinschaftlicher Bezüge sowie die Einübung bürgerschaftlichen Engagements. *Service-Learning* Programme werden von der amerikanischen Bundesregierung gefördert. Es wird eine Politik der Institutionalisierung des Engagements über die Einfügung in das Curriculum betrieben. Studierende und Lehrende werden so in ein System institutioneller Anreize eingebunden.

## Einleitung

In der letzten Dekade haben amerikanische Universitäten, Colleges und Schulen vermehrt Anstrengungen unternommen, Schüler und Studenten zu freiwilligem Engagement zu motivieren. Dieses freiwillige Engagement<sup>1</sup> richtet sich auf die angrenzende Nachbarschaft der Schule oder Universität und wird zumeist als *Community Service* bezeichnet. Eine Unterform, das *Service-Learning*<sup>2</sup>, erfuhr dabei besondere Aufmerksamkeit. *Service-Learning* integriert das freiwillige Engagement in den Unterricht bzw. die Seminare und zielt speziell auf die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen und StudentInnen ab.

Diskussionen zu diesem Thema verweisen häufig auf die lange und lebendige Tradition des freiwilligen Engagements - des volunteering - in den Vereinigten Staaten. Die Diskussion um das freiwillige Engagement der Schüler und Studenten bezieht sich dabei nicht selten auf den Geist der amerikanischen Gründungsväter wie auch auf Alexis de Toquevilles Beobachtungen zur amerikanischen Demokratie. Häufig wird diese amerikanische Tradition mit dem schwachen Staat und einer wenig umfassenden Sozialpolitik in Zusammenhang gebracht oder gar erklärt. Dieser Zusammenhang, daß ein schwacher Staat automatisch zu einer prosperierenden Philanthropie führt wie auch die These, daß eine ausgeprägte Sozialpolitik das Engagement der BürgerInnen hemmt, ist im internationalen Vergleich allerdings nicht bestätigbar (Salamon/Anheier 1996: 32). Dies soll hier allerdings auch nicht weiter verfolgt werden. Weniger bekannt ist die Tatsache, daß schon seit Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA die Forderung nach schulbasiertem freiwilligen Engagement vernehmbar ist. Im Zuge der Industrialisierung und Urbanisierung wurde verstärkt die Idee

---

<sup>1</sup> Ehrenamtliches und freiwilliges Engagement werden im folgenden synonym verwandt. Der Begriff bürgerschaftliches Engagement hebt dagegen stärker auf die Konnotation von zivilen Verpflichtungen und "citizenship" ab. Zunächst sollen - wenn nicht ausdrücklich anders definiert - alle drei Begriffe Handlungen bezeichnen, die freiwillig, unentgeltlich bzw. ohne Erwerbsorientierung, zugunsten familienfremder, nicht befreundeter Personen und zumeist in formalen Organisationen erbracht werden (Ehrhardt 2000).

<sup>2</sup> Eine Vielzahl an Links auf *Service-Learning* Programme an verschiedenen Universitäten und Colleges sowie auf andere Institutionen, die mit dem Thema des *Service-Learning* befaßt sind, findet sich auf der website der Zeitschrift Phi Delta Kappan: [www.pdkintl.org/kappan/kser0005.htm](http://www.pdkintl.org/kappan/kser0005.htm)

formuliert, das Engagement der Bürger und Bürgerinnen durch kollektive Projekte anzuregen, und Personen wie Arthur Dunn wünschten, das Klassenzimmer mit den Bedürfnissen in der Community zu verbinden (Yates 1999: 17). Die Einfügung des Engagements in das reguläre Curriculum wurde von Sozialreformern wie John Dewey, William Kilpatrick, George Counts und Paul Hanna gefordert. Dewey bspw. ist bekannt "for promoting a vision of democratic education that advocated project-based instruction as a means of fostering academic growth and collective commitment." (Ebd.: 17) Diese Ideen wurden im allgemeinen nicht umgesetzt, erst in den 1970er Jahren wurden sie wiederentdeckt und erst vor kurzem institutionalisiert.

Befürworter des *Service-Learning* heben nun hervor, daß es die akademischen Leistungen verbessert, das demokratische Verständnis und die Verantwortungsbereitschaft fördert und die Studenten und Studentinnen ermuntert, sich sozial in der Community zu engagieren. Viele Schuldirektoren, Präsidenten von Colleges und Universitäten sowie eine Vielzahl von Verbänden im Bereich Bildung und Erziehung befürworten die Einführung von *Service-Learning*. Kritiker finden sich zumeist auf Seiten des Lehrkörpers. Dabei wird die Sorge geäußert, daß die Qualität des Lehrstoffes unter der Einführung von *Service-Learning* leidet, allein schon durch die für ehrenamtliches Engagement aufgebrauchte Zeit.

### **Die historische Entwicklung von *Community Service*: das Beispiel Stanford University**

Zunächst soll beispielhaft die Verbindung von freiwilligem Engagement mit Bildungsinstitutionen anhand der Entwicklung einer Universität - der Stanford University - nachgezeichnet werden. Die *Public Service* Programme der Stanford University haben in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Sie waren Vorbild für viele andere amerikanische Colleges und Universitäten, die auch ähnliche Programme initiierten. Der "Haas Center for Public Service" an der Stanford University wurde im Jahr 1984 gegründet und institutionalisierte damit den Bereich des *Public Service*. Die Geschichte des

*Public Service* beginnt jedoch schon mit der Gründung der Universität im Jahr 1887.

Den Gründern Leland und Jane Stanford schwebte eine Verbindung von *Public Service* und universitärem Bildungsgang vor. Sie sahen die Gründung der Universität als einen Dienst an der kalifornischen Bevölkerung, erwarteten von den Studenten ein Engagement für *Public Service* und schufen im Vergleich zur gesellschaftlichen Umwelt der Universität eine egalitäre Mikrogesellschaft (Bui 1994: 14). Die Stanfords erhofften sich, daß die Studenten ihre erworbene Bildung für die Allgemeinheit einsetzen.<sup>3</sup> Ihr Beitrag zu einer egalitären Universität bestand darin, jungen Leute aus benachteiligten Verhältnissen den Zugang zur Universität zu ermöglichen und Frauen zum Studium zuzulassen.

Ehrenamtliches Engagement an der Stanford University entwickelte sich um die Jahrhundertwende. Es waren vor allem die Frauen, die sich ehrenamtlich engagierten: insbesondere ehemalige Stanford Studentinnen und Mitglieder der "Young Women's Christian Association". Die Assoziation hatte eine enge Verbindung zu dem sog. Settlement Movement und sammelte bspw. Geld für die Settlement Häuser. Im Jahr 1914 waren von 500 eingeschriebenen Studentinnen 400 Mitglied bei der YWCA (ebd.: 32). Das hier entfaltete Engagement verblieb jedoch außerhalb des universitären Lebens und verlief extra-curricular. Die Regel, daß sich nur Frauen ehrenamtlich engagieren, wurde im Jahr 1906 durch ein Erdbeben gebrochen. Es wurde ein Nothilfeprogramm eingerichtet, das hauptsächlich von männlichen Studenten und Lehrenden betrieben wurde. Dieses Engagement hielt allerdings nur für die Dauer der krisenhaften Situation an.

Der Erste Weltkrieg markierte wiederum einen Umschwung, da er zu einem breiten studentischen Engagement im Sanitätsbereich und im Bereich der militärischen Unterstützung führte. So fuhren mehr als 100 Stanford-Studenten Krankenwagen in Frankreich (ebd.: 36). In den Jahren zwischen den Weltkriegen verflüchtigte sich das Engagement der männlichen Studierenden

---

<sup>3</sup> In einer Ansprache an das Kuratorium der Universität sagte Jane Stanford im Jahre 1902: "While the instruction offered must be such as will qualify students for personal success and direct usefulness in life, they should understand that it is offered in the hope and trust that they will become thereby of greater service to the public." Zitiert nach Bui 1994: 18.

nicht so stark wie nach dem Erdbeben von 1906. Es wurde bspw. ein kontinuierliches Fundraising für soziale Einrichtungen betrieben.

Der Eintritt der Vereinigten Staaten in den Zweiten Weltkrieg führte zu einem Aktivitätsschub unter den Studierenden. Es wurden technische und Sprachkurse an der Stanford University abgehalten, um Freiwillige auf den militärischen oder zivilen Dienst vorzubereiten. Professoren gaben Kurse in Zivilverteidigung. Im Jahr 1942 waren kaum noch Männer in den Seminaren zu finden, da sich viele freiwillig zum Militärdienst meldeten. Die verbleibenden Studierenden nahmen ebenso auf vielfältige Weise an der Kriegsanstrengung teil: sie bauten Notfallzentren auf, sammelten Geld für das Rote Kreuz, spendeten Blut und arbeiteten im Krankenhaus.

Die Kriege lösten jeweils einen Schub an Engagement unter den Studierenden an der Stanford University aus. Nahezu jeder nahm an einer Form von freiwilligem Engagement für nationale Zwecke teil. Dieser Effekt war nicht nur an der Stanford University zu beobachten. Alle größeren Kriege in der amerikanischen Geschichte – von der Revolution im späten 18. Jahrhundert, über den Bürgerkrieg 1861-1865, den Ersten Weltkrieg bis zum Zweiten Weltkrieg hatten den Effekt, daß sie sich positiv auf die Prosperität freiwilliger Vereinigungen auswirkten (Skocpol 1999a: 33). Im Zuge der Kriegsmobilisierung wurden neue freiwillige Vereinigungen gegründet oder bestehende reaktiviert.

In den 1960er Jahren vervielfältigte und intensivierte sich wieder das Engagement, zum Teil wiederum in Verknüpfung mit einem Krieg, jedoch diesmal aus Protest gegen diesen. Während in beiden Weltkriegen Engagement aus einem nationalen Pflichtgefühl heraus entfaltet wurde, wandte sich die Antikriegsbewegung gegen die Regierungspolitik und erprobte neue Engagement- bzw. Protestformen wie den zivilen Ungehorsam. Der zweite Kontext, der zu einer Intensivierung des Engagements in den 60er Jahren führte, war die Civil Rights Bewegung. Beide Protestbewegungen charakterisierte die Politisierung des freiwilligen Engagements. Die Civil Rights Aktivitäten auf dem Stanford Campus beinhalteten sowohl direkte (Nah-) Unterstützung als auch politische Aktionen. Die Studenten und Studentinnen verlangten universitäre affirmative action Programme und soziale Treffpunkte für

die minoritären Studentengruppen. Ethnische Nachbarschaften wurden durch freiwilliges Engagement direkt unterstützt, andererseits unterstützte man die Civil Rights Aktivitäten in Staaten wie Mississippi. Die Studenten der Stanford University partizipierten auch an dem Peace Corps Programm. Im Jahr 1966 nahmen bspw. 325 Stanford Studenten daran teil (Bui 1994: 63). Eine weitere Besonderheit des Engagements und Protestes der 60er Jahre liegt in dem Aufbrechen der strikten traditionellen Geschlechterrollen. So nahmen Stanford Studentinnen dieser Zeit etwa an Sit-Ins am späten Abend teil, was einige Jahre zuvor undenkbar gewesen wäre.

In den 1980er Jahren erfuhr das Thema freiwilliges Engagement erneut eine Wiederbelebung. Diesmal ging es um eine Konsolidierung und Institutionalisierung dieses Bereichs innerhalb der Universität. Der Präsident der Universität veranlaßte im Jahr 1983 eine Evaluation aller bestehenden Engagementformen und Serviceprogramme. Ein Jahr später wurde das „Haas Center for Public Service“ errichtet, das die verschiedenen Programme unter einem Dach zusammenfaßt. Dies ermöglichte eine gezielte administrative Unterstützung der Programme, eine Bündelung der Expertise zum Thema freiwilliges Engagement und eine Koordination verschiedener Programme (ebd.: 79). Das Haas Center entwickelte sich zur Heimatadresse der Stanford "public service organizations" und wurde zum Zentrum neuer Initiativen.<sup>4</sup> Zunächst lag der Fokus des Centers auf der Förderung von Berufschancen der Studierenden im öffentlichen und im Nonprofit Sektor. Dies beinhaltete vornehmlich die Vermittlung von Praktika in diesen Bereichen. In den darauf folgenden Jahren votierten die Administration und der Lehrkörper dafür, die Integration von *Public Service* in die akademischen Programme voranzutreiben. Insbesondere die School of Business and Law hat Programme einer solchen Integration entwickelt. Hier werden die Studenten aufgefordert, in Nonprofit Organisationen mitzuarbeiten, die ein allgemeines bzw. öffentliches Interesse verfolgen. Schließlich hat die Stanford University auch das *Service-Learning* für sich entdeckt – die pädagogische Methode, die eine direkte Verknüpfung von

---

<sup>4</sup> "The center serves as a facile conduit between student groups and the local community, and between students and public service organizations. It provides a meeting place for all groups involved in public service, including ethnic centers, religious and Greek organizations." Bui 1994: 87.

Vgl. zum Haas Center auch die website: <http://haas-fmp.stanford.edu>

praktischem Engagement und dem Lernen im Seminar anstrebt. Die praktische Anwendbarkeit erarbeiteten Wissens steht hier im Vordergrund. Eine typische Aktivität im Bereich des *Service-Learning* ist das Tutoring jüngerer Studenten oder Schüler im Rahmen eines Linguistikurses (ebd.: 85). Eine allgemeine universitätsweite Verpflichtung zum *Public Service* als Voraussetzung für die Graduierung hat die Stanford University allerdings nicht eingeführt.

Die Bezeichnung "public service" hat sich an der Stanford University in den 1980er Jahren durchgesetzt. Der Begriff umfaßt sowohl die Komponente des freiwilligen Engagements als auch den Aspekt des politischen Handelns als Erbe der Protestbewegungen der 60er Jahre. Die entfaltete Aktivität zielt immer auf die sog. Community. Der Radius des Begriffs kann sehr unterschiedlich weit sein. Der Begriff der Community reicht von der Universität über die Nachbarschaft, die Stadt, die Nation bis hin zur Weltgemeinschaft, je nach Kontext. Schließlich bewegt sich die Idee des *Public Service* im Verlauf des letzten Jahrhunderts in den akademischen Mainstream. Freiwilliges Engagement ist nicht mehr eine Sache von Frauen- und religiösen Gruppen. Es ist seit den 80er Jahren auch keine Ausnahmesituation mehr wie während der Weltkriege und der 60er Jahre. Es wird vielmehr seit Ende der 80er Jahre über die Curricularisierung des *Public Service* ins Zentrum des akademischen Lebens gerückt.

### **Community Service und Service-learning Programme an Schulen und Universitäten**

Die Einführung und Institutionalisierung von *Service-Learning* Programmen wird von der amerikanischen Bundesregierung gefördert.<sup>5</sup> Die Förderung richtet sich stark darauf, die Programme eng mit dem regulären Curriculum zu verzahnen. Unter Präsident Bush verabschiedete der Kongreß den „National and Community Service Act of 1990“. Das Gesetz sieht Zuschüsse für *Service-*

---

<sup>5</sup> Eine Förderung des Engagements durch die Bundesregierung hatte es in den USA schon früher gegeben: So wurde unter Franklin D. Roosevelt das Civilian Conservation Corps gegründet, in dem mehrere Millionen junge Leute engagiert waren. Kennedy führte im Jahr 1961 das Peace Corps ein, und im Jahr 1964 wurde unter Johnson VISTA (Volunteers in Service to America) gegründet. Vgl. hierzu die website der Corporation for National Service: [www.nationalservice.org](http://www.nationalservice.org)



*Learning* Programme an Schulen vor. Unter Clintons Administration verabschiedete der Kongreß im September 1993 den "National and Community Service Trust Act". Das Gesetz schuf die "Corporation for National and Community Service", die unter ihrem Dach drei Initiativen vereint: "Learn and Serve America", "AmeriCorps" und die "National Senior Service Corps" (Gray u.a. 1999: 2). Das Programm "Learn and Serve America" beinhaltet zwei Unterprogramme: "Learn and Serve K-12" für Schüler und Schülerinnen der Primar- und Sekundarstufe und "Learn and Serve Higher Education" für Studenten und Studentinnen (Undergraduates und Graduates). Das Programm für Colleges und Universitäten vergab in den drei Jahren von 1995 bis 1997 etwa 35 Millionen Dollar an 500 dieser Institutionen sowie an Community Organisationen (ebd.: 2).

Der "National and Community Service Trust Act" gibt an, was unter *Service-Learning* zu verstehen ist. Es wird definiert als eine Methode:

"A. under which students or participants learn and develop through active participation in thoughtfully organized service that – (i) is conducted in and meets the needs of a community; (ii) is coordinated with an elementary school, secondary school, institution of higher education, or community service program, and with the community; and (iii) helps foster civic responsibility; and

B. that – (i) is integrated into and enhances the (core) academic curriculum of the students, or the educational components of the community service program in which the participants are enrolled; and (ii) provides structured time for the students or participants to reflect on the service experience."<sup>6</sup>

*Service-Learning* findet zumeist in vier Handlungsfeldern statt (Andersen 1998: 10 ff.). Am häufigsten engagieren sich Schüler und Studenten als Tutoren. Sie helfen dabei Jüngeren, den Lehrstoff zu bewältigen. Diese Erfahrung wird von den Befürwortern des Programms für beide Seiten als positiv angesehen: der Tutor vergegenwärtigt die Inhalte, lernt zu lehren und auf andere einzugehen. Die Jüngeren profitieren inhaltlich und erleben die Älteren als potentielle

---

<sup>6</sup> Siehe: [www.calpoly.edu/~slad/csl/sldefn.htm](http://www.calpoly.edu/~slad/csl/sldefn.htm)  
Zugriff am 17.01.2001

Vorbilder. Tutorprogramme gibt es besonders häufig in den Fächern Mathematik und Lesen sowie bei Computerkursen. Mentorprogramme stellen jüngeren Kindern oder Jugendlichen einen Älteren zur Seite. Im Amerikanischen werden diese Programme "peer-mentoring" oder "buddy" Programme genannt, da die Älteren für die Jüngeren "buddies" sind. Umweltprojekte spielen bei den *Service-Learning* Programmen eine große Rolle. Hier geht es um Biotopschutz, Reinigungsaktionen, Gartenbau u.ä.; häufig finden diese Aktivitäten in den Fächern Biologie und Chemie statt. Schließlich engagieren sich die Schüler und Studenten in sozialen Bereichen: etwa in Community Centern, Pflege-, Obdachlosen- oder Senioreneinrichtungen. Dieses Engagement wird zumeist in das Curriculum der sozialwissenschaftlichen Fächer, der Psychologie und Geschichte eingebunden.

Ein weiteres nationales Programm wird von dem US Department of Housing and Urban Development (HUD) getragen. Im Jahr 1994 initiierte das HUD das „Community Outreach Partnership Centers“ (COPC) Programm, das zum Ziel hat, höhere Bildungsinstitutionen (Community Colleges, technische Bildungsinstitutionen, Colleges und Universitäten) dazu zu ermuntern, sich für die sie umgebende Community zu engagieren (Cuomo/Wachter 2000: 1). Getragen und durchgeführt wird das Programm von einer Bundesbehörde, dem Office of University Partnerships (OUP). Die vergebenen Gelder sollen eine Anschubfinanzierung für Partnerschaften zwischen Universitäten und Communities sowie eine Institutionalisierung dieser Partnerschaften ermöglichen. Hinter diesem Programm steht die Idee, daß Colleges und Universitäten über enorme Ressourcen und Kompetenzen verfügen, die auch von den Communities in Anspruch genommen werden können. Sie verfügen über ökonomische Ressourcen wie z.B. Eigentum an Grundstücken und Gebäuden und haben Zugang zu Entscheidungsträgern in Politik, Wirtschaft und im Bereich des Stiftungswesens. Doch die offensichtlichste und wichtigste Ressource liegt im kulturellen Kapital: Colleges und Universitäten sind Knotenpunkte des Wissens, der Forschung und der Innovation. Eine Vielzahl der Forschungs- und Lehrbereiche in den Fächern Medizin, Wirtschaftswissenschaften, Stadtplanung und Ingenieurwissenschaften kann

direkt mit den Problemen der Communities in Verbindung gebracht werden. Des Weiteren sind Colleges und Universitäten nicht selten Zentren des kulturellen Lebens einer Stadt oder Region.

Doch die amerikanischen Universitäten sind häufig – auch architektonisch – stark auf sich bezogen gewesen und haben ihren Aktivitäten eher den Charakter des Privaten gegeben (ebd.: 5). Viele urbane Universitäten haben sich physisch-architektonisch von ihren Nachbarschaften separiert. Dazu trat eine soziale und ökonomische Trennung. Das OUP versucht diesen Tendenzen entgegenzuwirken und zielt auf langfristige Kooperationsbeziehungen zwischen den Bildungseinrichtungen und ihren Umgebungen. Das COPC Programm vergibt 3-Jahres Zuschüsse von bis zu \$ 400.000 an Institutionen der höheren Bildung für Partnerschaften, "that enable university students, faculty, and neighborhood organizations to work together to revitalize the economy, generate jobs, and rebuild healthy cities." (Ebd.: 6) Darüber hinaus vergibt das OUP Gelder über spezielle Programme bspw. für Projekte in hispanischen Communities oder Stipendien für Doktorarbeiten im Bereich der Stadtplanung und –entwicklung. In den Jahren 1994 bis 1999 wurden 119 Colleges und Universitäten mit \$ 45 Millionen unterstützt (ebd.: 11). In der Regel werden die Gelder als Matching Fund vergeben. D.h. eine Institution bekommt den in Aussicht gestellten Betrag nur, wenn sie ihn durch aktives Fundraising aufstockt. Auf diesem Wege wurden weitere \$ 50 Millionen von den 119 Bildungsinstitutionen akquiriert.

Das OUP unterscheidet fünf Aspekte des Aufbaus von Partnerschaften zwischen Universitäten und Communities. Zum einen findet freiwilliges Engagement von Studierenden und Mitgliedern des Lehrkörpers als Beitrag zur Revitalisierung der Communities statt (Service Provision). Zum anderen gibt es Programme, die das Engagement in die Kurse bzw. ins Curriculum integrieren wie die *Service-Learning* Programme. Drittens können Mitglieder der Community spezielle Angebote der Colleges und Universitäten nutzen (Community in the Classroom). Viertens werden angewandte Forschungsprojekte in den und für die Communities durchgeführt. Und schließlich bemühen sich manche Colleges und Universitäten um einen grundlegenden institutionellen Wandel, indem sie Anreize für Engagement schaffen.

Einige Projektbeispiele sollen ein plastischeres Bild dieser Partnerschaftsprogramme zeichnen.<sup>7</sup> Beispiele für freiwilliges Engagement, das nicht ins Curriculum integriert ist, finden sich zuhauf. Die Ohio State University führte im Jahr 1999 in einem Pilotprojekt ein Jobtraining für 10 Personen niedrigen Einkommens im Bereich von Konstruktionsarbeiten durch. Die University of San Diego hat einen Center für Mediation zwischen Mietern und Vermietern eingerichtet. Studenten und Lehrende wirtschaftswissenschaftlicher Fakultäten bieten häufig den lokalen Nonprofit Organisationen oder kleinen Firmenneugründungen ihre Unterstützung an. Studenten und Studentinnen der Portland State University schreiben Business Pläne, entwerfen Marketing Konzepte oder gestalten Websites im Rahmen des universitären Business Outreach Programms. Ein typisches Feld des Engagements liegt im Bereich der Unterstützung von Schulen. Die Indiana University – Purdue University Indianapolis hat zusammen mit anderen Institutionen eine eigene Organisation – die Westside Cooperative Organization – geschaffen, um in den Schulen dreier angrenzender Nachbarschaften nachmittägliche Tutorprogramme einzuführen. Englisch für Immigranten spielt dabei in vielen Tutorprogrammen die entscheidende Rolle. Die East Tennessee State University hat eine Zahnarztpraxis für Obdachlose und andere stark benachteiligte Gruppen eingerichtet (ebd.: 26). Die Praxis öffnete im Jahr 1999 und ist zwei bis drei Tage in der Woche geöffnet. Acht ältere Zahnmedizinstudenten, die von einem Zahnarzt betreut und beaufsichtigt werden, betreiben die Praxis. In den ersten vier Monaten ihres Bestehens kamen etwa 200 Patienten in die Praxis.

Viele der von dem COPC Programm geförderten Institutionen bieten *Service-Learning* Programme an. Die Verbindung von Theorie und Praxis soll zum einen der Community nützen und zum anderen das Verständnis der Studenten und Studentinnen vertiefen. Zum Teil ist die Teilnahme an den Kursen Voraussetzung der Graduierung. Die Aktivität in der Community im Rahmen des *Service-Learning* unterscheidet sich nicht prinzipiell von der Aktivität, die im Rahmen ‚einfachen‘ Engagements, das nicht in das Curriculum integriert ist, entfaltet wird. Dennoch einige Beispiele (vgl. Cuomo/Wachter 2000: 44 ff.):

---

<sup>7</sup> Die amerikanischen Colleges und Universitäten stellen ihre *Community Service* Programme zumeist umfassend und informativ auf ihren websites dar. Nur zwei Hinweise auf umfängliche Selbstdarstellungen etwa der Duke University ([www.duke.edu/web/pubaff/community/](http://www.duke.edu/web/pubaff/community/)) oder der Princeton University ([www.princeton.edu:80/~oa/service/](http://www.princeton.edu:80/~oa/service/)).

Studenten eines Kurses für Kommunikationswissenschaften an der University of Tennessee (Knoxville) erstellten einen PR-Plan für eine lokale Künstlergruppe. An der University of Wisconsin-Parkside untersuchten Studierende eines Umweltschutzkurses die Gelände zweier alter Gießereien, um einen Kontaminationsbericht und einen Entwicklungsplan für die Gelände zu erstellen.

"Community in the Classroom" ist der Versuch, den Community Mitgliedern Kurse und Lehrinhalte anzubieten, die in der täglichen Community Arbeit von Nutzen sein können. Meistens geht es darum, Führungs- und Managementqualitäten für die Leitung von Community Organisationen aufzubauen. Häufig finden die Kurse auf dem Campus oder in sog. Outreach Centern statt. Das Trinity College bietet Führungskräften von lokalen Nonprofit Organisationen ein Managementtraining an. Das 26-Wochen Programm zielt auf die Verbesserung des Schreibstils, Reden vor Publikum, Finanzen und Bilanzierung sowie auf Rechtskurse und wird in Workshops von Mitgliedern des Lehrkörpers durchgeführt. Auch die Cleveland State University betreibt ein solches Programm. Seit 1994 erhielten etwa 400 Personen aus der angrenzenden Community ein Führungs- und Managementtraining. An der University of California, Los Angeles wurde im Jahr 1991 das Community Scholars Program geschaffen. In enger Abstimmung mit Community Organisationen finden seitdem Kurse in den Bereichen Stadtentwicklung und -ökonomie statt. Etwa 10 Personen aus Community Organisationen oder aus dem Gewerkschaftsbereich kommen pro Jahr auf den Campus und arbeiten mit den Lehrenden und Studenten an diesen Themen.

Eine weitere anzutreffende Form des Engagements der Colleges und Universitäten ist die angewandte Forschung, die sich auf die Bedürfnisse in der Community ausrichtet (ebd.: 58 ff.). Zumeist geht um eine spezifizierte und pragmatische Sammlung und Analyse von Daten, auf deren Grundlage eine Verbesserung der Lebensqualität in der Community angestrebt werden kann. Häufig wird die Forschungstätigkeit mit anderen Formen des Engagements in der Community verknüpft. An der Clemson University wurde bspw. eine Studie zum öffentlichen Nahverkehr durchgeführt. Der festgestellte Mangel an öffentlichen Verkehrsmitteln konnte schließlich erfolgreich auf die lokale politische Agenda gesetzt werden.

Eine wichtige Frage ist, inwieweit es den Bildungsinstitutionen gelingt, die Partnerschaft mit der Community zu institutionalisieren. Von folgenden Möglichkeiten wird bislang Gebrauch gemacht (ebd.: 65 ff.): Wenn die Universitätsleitung eine klare Unterstützung für *Community Service* Programme signalisiert, werden die Programme – so zeigen die Erfahrungen – ambitionierter und mit mehr Zugkraft durchgeführt. Insbesondere die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fakultäten vereinfacht sich auf diesem Wege. Eine Aufnahme freiwilligen Engagements ins Curriculum ist eine weitere Form der Institutionalisierung, die eine verstärkte Wertschätzung des Themas nach innen und außen signalisiert. Außerdem wird so eine kontinuierliche Verpflichtung eingegangen, Partnerschaften zwischen Universität und Community aufzubauen. Anschubfinanzierungen wie die durch das COPC Programm sind nicht nur in der Anfangszeit entscheidend; sie sorgen auch dafür, daß lange nach der Initialzündung die Partnerschaftsprogramme funktionieren. Solche Gelder haben offenbar eine katalysatorische und multiplikatorische Wirkung. Schließlich versuchen manche Colleges und Universitäten den Lehrkörper systematischer in die Partnerschaften einzubeziehen. Eine Möglichkeit der Einflußnahme besteht in der Veränderung der Promotionsordnung oder der Berufungskriterien.

Die University of South Florida änderte bspw. ihr Mission Statement zugunsten einer Verpflichtung zu Community Partnerschaften. Im Jahr 1998 wurde eine Arbeitsgruppe gebildet, um einen umfassenden 5-Jahres Plan für die Universität zu entwerfen. Das Papier stellt die Wichtigkeit eines Engagements in der städtischen Nachbarschaft heraus, fordert einen koordinierteren Ansatz und schlägt ein verändertes Anreizsystem für den Lehrkörper und das sonstige Personal vor. Mittlerweile ist jedes College angehalten, einen Plan zu entwickeln, der genau beschreibt, wie es sich an der Partnerschaft mit der Community beteiligen wird. Außerdem wurde ein Koordinationsgremium eingerichtet, das darauf achtet, daß das Engagement der Universitätsmitglieder kohärent, systematisch und erfolgreich durchgeführt wird (ebd.: 66). Ein Mittel zur Stärkung der Rolle des freiwilligen Engagements ist, das Thema auf die Ebene der Universitätsleitung zu ziehen, so wie es an der University of Michigan-Flint's getan wurde. Das University Outreach Office, das aus drei einzelnen Centern besteht, berichtet dort direkt an den Kanzler der Universität.

Die Einrichtung von Stellen im Bereich des freiwilligen Engagements stärkt die Partnerschaften zwischen Bildungsinstitutionen und Communities. Die San Jose State University richtete bspw. eine Teilzeitstelle ein, um ein Büro für das campusweite *Community Service Learning* zu leiten - mit dem Ziel, das Programm auszuweiten und zusätzliche Fundraisingquellen zu erschließen.

Einige Colleges und Universitäten schaffen Anreize für die Lehrenden, sich freiwillig in der Community zu engagieren. Z.B. hat die University of Illinois at Urbana-Champaign Leitlinien zur Promotion und zur Berufung von Professoren entwickelt, die ein solches Engagement unterstützen. Es wurden zwei Stadtplaner promoviert, die ihre Dissertationen an den Bedürfnissen einer Community in East St. Louis ausrichteten: "They helped build the partnership, conducted applied research, redesigned their courses to include work with the community, and then wrote extensively in scholarly and professional journals about these new methods of teaching and neighborhood revitalization." (Ebd.: 79) Junge Wissenschaftler an der University of California, Davis werden auf der Basis von Forschung, Lehre und ehrenamtlichen Engagement promoviert. Die Promotionsordnung sieht die Berücksichtigung freiwilligen Engagements explizit vor. An der University of Toledo ist es zum Standard von Promotion und Berufung erhoben worden, daß ein Minimum von zehn Prozent der Gesamtarbeitszeit dem *Community Service* gewidmet wird. In diesem Zusammenhang ist die Gründung des National Review Board for the Scholarship of Engagement zu erwähnen (vgl. Schwab 2000). Mehrere Institutionen der höheren Bildung haben sich in dieser Organisation zusammengeschlossen und versuchen, das freiwillige Engagement von Promovenden und Bewerbern auf eine Professur zu evaluieren.

Manche Universitäten stellen den Lehrenden und den anderen Mitarbeitern einige Stunden im Monat für freiwilliges Engagement zur Verfügung – so etwa die Temple University und das Santa Ana College. Einen ungewöhnlichen Anreiz für ein indirektes Community Engagement bietet die Mercer University an. Universitätsangestellte bekommen 7,5 Prozent des Kaufpreises eines Hauses von der Universität erstattet, sofern sie in die Central South Area von Macon ziehen. Dieses Gebiet ist der Fokus der Partnerschaft zwischen Universität und Community (Cuomo/Wachter 2000: 80).

## **Die Verbreitung freiwilligen Engagements unter SchülerInnen und StudentInnen**

Soweit der Trend überhaupt rekonstruierbar ist, läßt sich davon ausgehen, daß der Anteil der High School Schüler und Schülerinnen, die sich freiwillig engagieren, seit Mitte der 1970er Jahre bis Mitte der 90er Jahre relativ stabil geblieben ist (NCES 1999b). Seit 1972 zeigen regelmäßig durchgeführte Untersuchungen ein stabiles Niveau des freiwilligen Engagements unter Jugendlichen der 12. Klasse bis zur Gegenwart an (Yates 1999: 18). Etwa 22 Prozent der SchülerInnen geben an, sich regelmäßig zu engagieren, 45 Prozent sprechen von einem sporadischen Engagement. Auch andere Studien, die Mitte der 90er Jahre durchgeführt wurden, belegen, daß das Partizipationsniveau unter Jugendlichen hoch (geblieben) ist. Eine Studie aus dem Jahr 1995 berichtet, daß 20 Prozent der Schüler und Schülerinnen der 9. bis 12. Klasse sich mehr als 20 Stunden im Jahr ehrenamtlich engagieren (ebd.: 18). Eine Gallup Umfrage aus dem Jahr 1997 zeigt, daß sich 48 Prozent der 14 bis 17-jährigen im vergangenen Monat engagierten. Von einer Krise des Engagements unter Jugendlichen oder gar von Apathie läßt sich mithin nicht reden. Die Vorstellung von hedonistisch und privatistisch orientierten Jugendlichen kann in dieser Allgemeinheit für die USA nicht belegt werden.

Festzustellen ist jedoch, daß seit den 90er Jahren die Schulen mehr und mehr das Engagement in der Community schätzen und fördern. Im Jahr 1984 boten 27 Prozent der High Schools den Schülern Möglichkeiten für ein freiwilliges Engagement an. Im Jahr 1999 waren es schon über 80 Prozent der High Schools (ebd.: 1). Im Jahr 1984 boten 9 Prozent aller High Schools eine Form des *Service-Learning* an - im Jahr 1999 waren es fast 46 Prozent. Erst in den letzten Jahren werden allerdings Daten erhoben, die detailliert über das freiwillige Engagement von Schülern und Studenten Auskunft geben können. Die Datenlage ist im Bereich der Schulen besser als im Bereich der Universitäten und Colleges.

Im Frühjahr 1999 führte das National Center for Education Statistics (NCES) des U.S. Department of Education eine nationale Umfrage durch, die Auskunft



darüber gibt, wie viele Schulen *Service-Learning* in ihr Curriculum integriert haben und wie viele sich freiwillig in ihrer Community engagieren. Die Umfrage unter Public Schools kam zu folgenden Ergebnissen (NCES 1999a):

- 64 Prozent aller Public Schools arrangieren oder fördern ein freiwilliges Engagement der SchülerInnen in der Community. Im Bereich der High Schools sind es sogar 83 Prozent.

- 57 Prozent aller Public Schools organisieren die Möglichkeit eines Community Engagements für die SchülerInnen.

- 32 Prozent aller Public Schools organisieren *Service-Learning* als Teil des Curriculums. Im Bereich der High Schools liegt der Anteil bei fast 50 Prozent.

Eine Studie aus dem Jahr 1996, die ebenfalls von dem National Center for Education Statistics durchgeführt wurde, fragte nach der Verbreitung von freiwilligem Engagement. Im Jahr 1996 gaben 49 Prozent der Schüler und Schülerinnen an, am freiwilligen Engagement in der Community zu partizipieren (NCES 1997). Etwa die Hälfte derjenigen, die angibt, sich freiwillig zu engagieren, tut dies auf einer regelmäßigen und nicht nur sporadischen Basis. Doch die Bereitschaft zum Engagement ist sozialstrukturell nicht gleich verteilt. Mädchen und Frauen, Weiße, SchülerInnen mit Englisch als erster Sprache und SchülerInnen höherer Klassen zeigen eine höhere Bereitschaft zum freiwilligen Engagement. Wenn sich die Eltern ehrenamtlich engagieren und diese einen College oder höheren Abschluß haben, steigt die Wahrscheinlichkeit, daß auch ihre Kinder in der Community aktiv sind. Unabhängig vom familiären Hintergrund zeigte sich, daß die Wahrscheinlichkeit zum Engagement steigt, wenn die Schüler eine Privatschule und insbesondere eine glaubensgestützte Schule besuchen. Arrangiert die Schule Möglichkeiten, sich zu engagieren, steigt die Wahrscheinlichkeit zum Engagement an.

Im Bereich der Universitäten und Colleges fällt die Datenlage etwas weniger umfassend aus. Das Higher Education Research Institute führte eine Umfrage unter mehr als 22.000 College Studenten und Studentinnen durch (Astin u.a.

2000). Sie wurden am Ende ihres Undergraduatestudiums nach ihren Aktivitäten befragt. 30 Prozent der Befragten gaben an, an einem *Service-Learning* Programm partizipiert zu haben. Weitere 46 Prozent partizipierten an einer anderen Form des Engagements in der Community. Die verbleibenden 24 Prozent nahmen während ihrer Collegezeit an keiner Form von freiwilligem Engagement teil.

An der University of California, Santa Cruz wurde im Studienjahr 1998/99 eine Umfrage unter den Studenten, Lehrenden und dem weiteren Personal durchgeführt (Boyd/Rush 2000). Die 16.086 Personen brachten zusammen etwa 895.000 Stunden an freiwilligen Engagement auf. Dies entspricht dem Beitrag von 429 fest angestellten Personen. Durchschnittlich leistete jeder Universitätsangehörige in dem Jahr 55 Stunden *Community Service*. Von den Undergraduate Studenten nahmen 26 Prozent an *Service-Learning* Programmen teil.

### **Sozialkapital und die positiven sozialen Effekte von *Service-Learning***

Die moderne Gesellschaft begleitet von Anbeginn die Befürchtung des Verlustes ihres Zusammenhalts und ihrer ethischen Substanz. In den USA bezieht sich die wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Diskussion um diese Problematik in den 1990er Jahren verstärkt auf den Begriff des Sozialkapitals. Das Konzept verbindet sich mit dem Namen Robert Putnam, der in einer viel beachteten Serie von Aufsätzen den Verlust an Sozialkapital analysierte und beklagte (Putnam 1995; 1996). Er entwickelt den Begriff in einer Studie über Italien, um regionale Unterschiede im Erfolg der Kommunalreform zu erklären (Putnam 1993). Dabei bezeichnet Sozialkapital soziale Tatbestände wie Vertrauen, Normen und soziale Netzwerke, die durch die Ermöglichung von Handlungskoordination in der Lage sind, Gesellschaft gewissermaßen "erfolgreicher" zu machen. Dahinter steht die Vorstellung, daß wenig formalisierte Assoziations- und Kooperationsformen, wie man sie in Vereinen und Initiativen antrifft, in der Lage sind, bei den Mitgliedern Kommunikations-, Kooperations- und Hilfsbereitschaft zu generieren (Offe 1999: 114). Je verbreiteter das soziale Kapital und diese Einstellungen, um so leichter und

kostenfreier entfalten sich wirtschaftliche Transaktionen und um so friktionsarmer gestalten sich die Beziehungen zwischen Politik bzw. Verwaltung und den Bürgern.

Die Diagnose des Verfalls des Sozialkapitals in den USA ist nicht unwidersprochen geblieben. Kritiker warfen Putnam vor, die "civic generation" der zwischen 1910 und 1940 geborenen zum impliziten normativen Maßstab zu erheben, vor dessen Hintergrund die nachkommenden Generationen weniger Sozialkapital akkumulieren (Galston 1999: 68). Dies macht die Ausnahme zur Norm: Diese Generation erlebte die Depression, die Massenmobilisierung des 2. Weltkriegs und die Jahre der Nachkriegsprosperität und zeigte hierdurch bedingt hohe Partizipations- und Mitgliedschaftsraten. Zum anderen behaupten Putnams Kritiker - wie bspw. der Religionssoziologe Robert Wuthnow (1994) - einen Formwandel des Engagements und nicht dessen Rückgang. Kleine und informelle Gruppenzusammenhänge, die stark an expressive, emotionale und spirituelle Bedürfnisse anknüpfen, haben in den letzten Jahrzehnten zugenommen, während die Mitgliedschaft in großen nationalen Organisationen zurückging. In der Debatte konnte jedoch in manchen Punkten Einigkeit erzielt werden (vgl. Galston 1999: 69). So ist der Rückgang an Mitgliedschaften in klassischen Großorganisationen wie den Gewerkschaften belegt. Der Mitgliedschaftsrückgang im Bereich der städtischen Arbeiterschaft läuft parallel zum Aufschwung von Mitgliedschaften der suburbanen Mittelschichten. Einigkeit besteht auch in der Einschätzung, daß die Mitgliedschaften in Glaubensgemeinschaften in den letzten Jahrzehnten zurückgegangen ist.

Von einem generellen Trend zum Rückgang von Sozialkapital in der amerikanischen Gesellschaft läßt sich nicht sprechen. Allerdings zeigen Umfragen, daß in der Bevölkerung ein genereller Vertrauensrückgang und eine Besorgnis über den moralischen Zustand der amerikanischen Gesellschaft feststellbar ist. Die Amerikaner sorgen sich in den 1990er Jahren mehr über den Verfall von Werten als in den 60 Jahren zuvor (ebd.: 70). Moralische Probleme rangieren in Umfragen bei der Frage nach dringlichen Problemen regelmäßig auf den vorderen Plätzen. Moralische Werte gelten der Bevölkerung zu hohen Anteilen als schwach ausgeprägt. Insbesondere der Verfall der klassischen Kernfamilie und die hohen Scheidungsraten werden beklagt. Seit den 1960er

Jahren ist ein meßbarer Rückgang des Vertrauens der Bevölkerung in Staat und Regierung zu verzeichnen (ebd.: 73). Diese Daten machen deutlich, daß es einen Resonanzboden in der Bevölkerung für Debatten um freiwilliges Engagement gibt. Auch wenn dies empirisch nicht in radikalem Rückgang begriffen ist, so ist für die öffentliche Debatte die Selbstwahrnehmung der Amerikaner entscheidend, daß es ein moralisches Problem in den USA gibt.

Die Diskussion um freiwilliges Engagement ist vor diesem Hintergrund zu sehen. Es wird die Annahme gemacht, daß Gesellschaften politisch und ökonomisch besser funktionieren, wenn sie über ausreichende Mengen an Sozialkapital verfügen. Bei einem Rückgang desselben ist mit einem generellen gesellschaftlichen Abwärtstrend zu rechnen. Eine besondere Befürchtung richtet sich dabei auf die Jugend. Hier wird häufig die These vertreten, daß es nicht mehr gelingt, die Normen einer stabilen Kooperation von Generation zu Generation weiterzugeben. Man unterstellt den nachkommenden Generationen eine Scheu vor verbindlichen Kooperationsbeziehungen (Offe 1999:114), und ein Aufhalten dieser Entwicklung erhofft man sich von der Verbreitung freiwilligen Engagements unter Jugendlichen.

An diesen Diskussionsstrang knüpfen auch die Debatten um die positiven Effekte von *Service-Learning* an. Ein Forschungsbericht, der von Susan M. Andersen (1998) für das amerikanische kommunitaristische Netzwerk erstellt wurde, nennt eine Vielzahl von Gründen für die USA-weite Einführung von *Service-Learning* Programmen. Der Bericht faßt verschiedene – auch kleinere - empirische Studien zum Thema zusammen und ist meines Wissens die umfassendste vorliegende Sekundäranalyse der vorhandenen Forschungsarbeiten. Andersen weist darauf hin, daß Jugendliche zu riskantem Verhalten – etwa Kriminalität und Drogenkonsum – neigen, wenn sie eine mangelhafte Verbundenheit untereinander und zu anderen erleben. *Service-Learning* Erfahrungen seien gerade dadurch gekennzeichnet, daß Beziehungen aufgebaut und Gemeinschaftsbezüge hergestellt werden. Soziale Kompetenzen werden aufgebaut, deren Auswirkungen bis in den Bereich der Berufsfindung hineinreichen. Schließlich wird angeführt, daß Barrieren zwischen Gruppen

durch die Fokussierung gemeinsamer Ziele abgebaut werden können. Dies spielt in den USA natürlich in Bezug auf Spaltungen zwischen ethnischen Gruppen, Gangs und Milieus eine gewichtige Rolle.

Summarisch behaupten die von Andersen ausgewerteten Studien, daß in folgenden Feldern Veränderungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch *Service-Learning* zu identifizieren sind (Andersen 1998: 12): "Civic Engagement. The Ethic of Service. Civic Attitudes. Social Connection. Acceptance of Diversity. Competence/ Self-Esteem. Protection against Risky Behavior. Academic Achievement." Andersens Sekundäranalyse wertet drei nationale Studien zum Thema aus: die Brandeis Studie von 1997, die Schüler und Schülerinnen von Middle und High Schools untersucht, die Vanderbilt Studie von 1997, die 20 Colleges und Universitäten einbezieht, und die UCLA Studie von 1998, die ebenfalls Studentinnen und Studenten als Untersuchungsgruppe hat. Sodann bezieht Andersen eine Vielzahl an kleineren Studien, die keine nationale Repräsentativität erheben, in ihre Analyse ein.

1.) Zunächst zu dem Punkt "civic engagement": Alle drei nationalen Studien stellen einen positiven Zusammenhang zwischen der Teilnahme an *Service-Learning* Programmen und dem zivilen Engagement her. Schüler und Studenten geben nach einem *Service-Learning* Programm verstärkt an, daß ihr Beitrag für die Gemeinschaft einen Unterschied macht. Aussagen wie "I believe that I personally can make a difference in my community" werden nach einem solchen Programm signifikant häufiger bejaht. Die meisten Studien sprechen hier von dem Effekt gesteigerter "civic efficacy" (ebd.: 15). Ein immer wieder bestätigtes, stabiles Ergebnis ist, daß Personen, die in ihrer Schulzeit ehrenamtlich engagiert waren, auch nach einer Zeit von 15 Jahren und mehr in Community Organisationen häufiger engagiert sind und eine höhere Wahlbeteiligung zeigen als Vergleichsgruppen.

2.) Alle Studien zeigen, daß sich bei den Teilnehmern an *Service-Learning* Programmen eine "ethic of service" herausbildet. Teilnehmer berichten nach den Programmen verstärkt, daß es sinnvoll ist, an solchen Programmen teilzunehmen und daß *Community Service* insgesamt gefördert und durchgeführt werden sollte. Der Wert von freiwilligem Engagement für die

eigene Persönlichkeit und für die Gemeinschaft wird von ehemaligen Service Teilnehmern höher eingeschätzt als von denen, die diese Erfahrung nicht gemacht haben.

3.) Die Untersuchungen belegen eine Förderung von "civic attitudes" durch *Service-Learning*. Insbesondere berichten Teilnehmer an den Programmen davon, daß sie auch nach den Programmen noch ein gesteigertes soziales Verantwortungsgefühl verspüren. In der Selbstwahrnehmung dieser Schüler und Studenten wird das gestiegene Verantwortungsgefühl in direkten Zusammenhang mit den gemachten Erfahrungen während des *Service-Learning* gebracht. Denn: "These students were also significantly more than control students to report having reconsidered their own values and attitudes during the course, and acquired greater awareness of society's problems." (Ebd.: 18)

4.) Die Studien belegen, daß *Service-Learning* den Sinn für soziale Bindungen stärkt. Danach befragt, was für die Schüler und Studenten die wichtigsten Erfahrungen waren, wird an vorderer Stelle genannt, daß die sozialen Beziehungen während des *Service-Learning* sehr bedeutungsvoll sind. Doch nicht nur die Teilnehmer berichten von engen persönlichen Kontakten. Auch Community Organisationen bestätigen den Eindruck, daß enge soziale Beziehungen zwischen Jugendlichen und den Zielgruppen in der Community aufgebaut werden (ebd.: 19). Nach Selbstauskunft von Studenten und Studentinnen hat sich durch *Service-Learning* ihre Fähigkeit zur Rollenübernahme, ihre Fähigkeit, verschiedene Perspektiven einzunehmen, verbessert. Dies führt – ebenso nach Selbstauskunft - zu einer sensibleren Wahrnehmung sozialer Ungerechtigkeiten und zu einem verstärkten Bedürfnis, dem Abhilfe zu schaffen.

5.) Eine gesteigerte Akzeptanz von Diversität ist ebenso ein nachgewiesener Effekt von *Service-Learning*. Die Sozialpsychologie hat herausgearbeitet, daß ein bloßer Kontakt zwischen verschiedenen Gruppen nicht ausreicht, um Vorurteile und Abneigungen abzubauen (ebd.: 21). Eine kooperative Anstrengung für ein gemeinsames Ziel ist dagegen in der Lage, diese Barrieren zu überwinden. Offenbar kann *Service-Learning* dies leisten. Nach

Selbstangaben zeigen Studenten nach einem *Service-Learning* Programm ein höheres Maß an Akzeptanz für Diversität und zeigen höhere Werte auf Skalen zur Messung von Toleranz. Nach dem *Service-Learning* weisen Studenten Andersen zufolge einen Rückgang an rassistischen Vorurteilen gemessen auf der "Modern Racism Scale" auf.

6.) Susan Andersen stellt heraus, daß alle durchgeführten Studien auf das gewachsene Selbstvertrauen von *Service-Learning* Teilnehmern hinweisen. Außerdem wird hier häufig eine Verbindung zum Schutz vor riskantem Verhalten<sup>8</sup> hergestellt. Gemessen mit psychologischen Standardskalen zu Selbstachtung und Selbstvertrauen zeigen die Teilnehmer nach den Programmen in diesen Bereichen höhere Werte als zuvor. Eine Studie des National Center for Service Learning (ebd.: 23) stellt einen Zusammenhang zwischen gewachsenen Selbstvertrauen durch *Service-Learning* und dem Rückgang problematischen Schulverhaltens (etwa Schulschwänzen) fest. Die Brandeis Studie stellt dagegen nur einen minimalen Zusammenhang zwischen *Service-Learning* und dem Rückgang riskanten Verhaltens fest. Ein leichter Rückgang in den Bereichen von Teenager-Schwangerschaften und kriminellen Handlungen von geringer statistischer Signifikanz ist festzustellen. Dies weist darauf hin, so Andersen (1998: 24), daß *Service-Learning* aufgrund der Komplexität des Problemkreises allein nicht ausreicht, um vor riskantem Verhalten zu schützen.<sup>9</sup>

7.) Schließlich verbessert *Service-Learning* Studien zufolge die Schul- bzw. die Studienleistungen. Die Brandeis Studie hat einen klaren Zusammenhang zwischen *Service-Learning* und verbesserten Schulleistungen festgestellt. Im Vergleich zu anderen Schülern zeigten die Teilnehmer bessere Leistungen in den Fächern Mathematik, Englisch und Sozialwissenschaften (ebd.: 25). Im Bereich des Tutoring liegt die Verbesserung des Lernerfolgs auf beiden Seiten. Sowohl die Tutoren als auch die Schüler zeigen schulische Verbesserungen in den unterrichteten Fächern. Dennoch stellt Andersen heraus, daß die

---

<sup>8</sup> Dazu wird Drogenmißbrauch, ungewollte Schwangerschaft, AIDS, Kriminalität und Schulschwänzen oder -abbruch gezählt.

<sup>9</sup> Dies bestätigen auch Untersuchungen, die sog. Teen Outreach Programme evaluieren. Dort zeigt sich, daß ein umfassenderer Ansatz gewählt werden muß, der auch die Familiensituation mit einbezieht, um eine Änderung riskanten Verhaltens einzuleiten (Andersen 1998: 24)

Haupteffekte des *Service-Learning* nicht im Bereich der Leistungsverbesserung zu suchen sind. Die Programme wirken stärker in die Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung und der sozialen Kompetenzen hinein (ebd.: 26).

Die in den letzten Jahren entstandenen Studien beruhen vornehmlich auf Umfrageergebnissen. Die Dominanz quantitativer Untersuchungen zeigt sich auch in den so beförderten Ergebnissen. Sie sind – der Kritik Miranda Yates‘ folgend – weitgehend theorielos. Es werden in der Regel verschiedene psychologische Indikatoren herausgegriffen und vor dem *Service-Learning* Programm und danach abgefragt. Die statistische Signifikanz der Untersuchungen ist zum Teil nicht sehr hoch. Ein Verständnis für die Veränderungsprozesse, die durch die Programme ausgelöst werden, ist mit den Forschungsergebnissen kaum verbunden (Yates 1999: 19).

Yates sieht die Ursachen der Theorielosigkeit in einem zu einfachen Konzept von Sozialisation. Weiterführende Forschung müßte eine angemesseneres Bild der Identitätsentwicklung aufgreifen und auch eher qualitativ orientierte Forschungen durchführen. Yates untersucht Identitätsbildung als einen Prozeß, in dem Jugendliche mit der Frage ringen, in welches Verhältnis sie sich zur sozialen Welt setzen sollen, die über den Freundes- und Familienkreis hinausreicht (ebd.: 19). Wichtig ist dabei, das Vermächtnis Talcott Parsons‘ hinter sich zu lassen. Dies soll heißen, daß Untersuchungen keinen Sozialisationsansatz zugrunde legen sollten, der von gesellschaftlichen Normen und Werten ausgeht, die so homogen sind, daß ihnen ein allgemeiner Konsensstatus zukommt. Eine solche Theorie fragt im zweiten Schritt nur noch, wie diese Werte und Normen von den Jugendlichen internalisiert werden können (Youniss/Yates 1999: 4). Es liegt auf der Hand, daß man auf diesem Wege nur zu kulturpessimistischen Aussagen kommt, da die Jugendlichen nicht einfach vorhandene Werte und Normen durch Internalisierung reproduzieren. Politische Sozialisation ist vielmehr auch eine Reflexion auf die gemachten Erfahrungen, ist ein aktiver Prozeß der Auseinandersetzung. Dies bedeutet auch, daß zwar Reflexionen angeregt werden können, das Ergebnis derselben allerdings nicht dem Zugriff des Pädagogen unterliegt.



Des weiteren muß in Rechnung gestellt werden, daß in modernen Gesellschaften kein homogener Wertekonsens vorliegt und daß es eine Vielzahl konkurrierender Sichtweisen gibt, mit denen sich die Jugendlichen auseinandersetzen müssen. Auch Erwachsene sind nicht immer in der Position, eine klare normative Haltung zu vertreten. In Transformationsgesellschaften oder bei Immigranten können sich die Verhältnisse zwischen Jugendlichen und Erwachsenen geradezu verkehren. Nicht selten sind dann die Jugendlichen die Experten, die ihren Eltern helfen, sich auf eine neue Ordnung einzustellen. Schließlich ist es bedeutsam, die spezifische Struktur im Auge zu behalten, über die sich sozialisatorische Inhalte verfestigen: "Structures, thus, depend on practices without which they remain mere abstractions that await definition through people's actions." (Ebd.: 6) Dies bedeutet, daß auch sozialisatorische Inhalte in Handlungsprozessen Niederschlag finden und sich habitualisieren müssen, um einen gewissen Grad an Stabilität zu erlangen.

Eine solche Habitualisierung im Sinne einer Verfestigung von Handlungsmustern und -inhalten kann am besten bei ehemaligen Aktivisten der Civil Rights Bewegung nachgewiesen werden. Zwei Untersuchungen verfolgen die Frage, ob Erwachsene, die in ihrer Jugend in der Civil Rights Bewegung der 1950er und 60er Jahre aktiv waren, auch heute noch eine höhere Engagementbereitschaft aufweisen (Youniss/Yates 1999: 7). Die ehemaligen Bewegungsteilnehmer wurden 25 Jahre später nach ihrem politischen Verhalten befragt. Als Vergleichsgruppen dienen Personen, die an der Bewegung partizipieren wollten, aber aus unterschiedlichen Gründen nicht konnten, und Personen, die an der gleichen Universität studierten, aber keine Neigung zum Aktivismus zeigten. Es zeigen sich deutliche Unterschiede. Die ehemaligen Bewegungsteilnehmer partizipieren stärker an der Lokalpolitik, zeigen eine wesentlich höhere Wahlbeteiligung (von über 90 Prozent) und nehmen auch weiterhin verstärkt an Initiativen und Bewegungen teil (ebd.: 7). Youniss und Yates interpretieren die Studien als einen Beleg für die These, daß politische Praktiken in der Jugend- oder frühen Erwachsenenzeit in identitätsformierende politische Gewohnheiten (habits) resultieren können: "thus, become part of the individual's self-definition and shape the individual's relationship to society." (Ebd.: 7) Auch andere Studien zeigen, daß freiwilliges Engagement während

der Schul- und Universitätszeit ein relativ sicherer Indikator für die Fortsetzung dieses Engagements auch in späteren Jahren ist.

Eine von Miranda Yates durchgeführte Fallstudie untersuchte eine Gruppe von hauptsächlich afro-amerikanischen Schülern einer 11. High School Klasse in Washington, D.C. Die Gruppe nahm an einem *Service-Learning* Programm teil und engagierte sich in einer Unterkunft für Obdachlose. Yates (1999: 27 ff.) kommt zu dem Schluß, daß die Gruppe ihre Erfahrungen ähnlich einordnet wie Teilnehmer an der Civil Rights Bewegung: die Gruppenmitglieder erleben diese Erfahrungen als identitätsdefinierend (*identity-defining*). Während des Kurses wurden sich die Schüler und Schülerinnen zunehmend der Problematik der Obdachlosigkeit bewußt und bekamen ein komplexeres Bild der Zusammenhänge. Die Schüler reflektierten ihre Rolle gegenüber den Obdachlosen und gegenüber allen dabei involvierten Personen, aber auch darauf, inwieweit sie sich als Agenten des sozialen Wandels begreifen können. Die Reflexionsergebnisse zeigten allerdings auch eine deutliche Differenz zu den Einstellungen der Lehrer, waren von diesen also nicht steuerbar.

Allerdings weisen auch diese Studien nicht auf den historisch-gesellschaftlichen Kontext des Engagements hin. Denn unterschiedliche gesellschaftliche Kontexte haben sicher unterschiedliche Effekte. Freiwilliges politisches Engagement in der Civil Rights oder Antikriegsbewegung führt - so kann man annehmen - zu anderen Wirkungszusammenhängen und hat andere Entstehungsbedingungen als ein soziales Engagement während der 1990er Jahre. Auch die Frage nach der Verknüpfung freiwilligen Engagements mit spezifischen Institutionen und Organisationen bleibt in der bislang vorliegenden Forschung weitgehend ausgespart. Theda Skocpol bezeichnet die Sozialkapitalansätze rund um Robert Putnam aus diesem Grunde auch als neodurkheimianisch (Skocpol/Fiorina 1999a: 13). Denn in diesen Ansätzen geht es primär um die Sozialisation von Individuen in geteilte Normen und koordinierte Handlungen. Die Einübung von Interaktionen in face to face Situationen produziert soziales Vertrauen, das wiederum auf Institutionen übertragen wird, speziell auf Politik und Verwaltung. Eine effektive Demokratie entsteht Putnam

zufolge aus einem dichten Netz von kleinen Gruppen. Als historische Institutionalistin ist Theda Skocpol mit diesem Ansatz unzufrieden. Diese Sicht unterschätzt einerseits die Rolle von heftigen Konflikten bei der Herausbildung von Demokratien. Zum zweiten wird die Rolle, die Institutionen – insbesondere staatliche – spielen, nicht angemessen berücksichtigt. Auch die Verteilung von Ressourcen und organisatorischen Kapazitäten schwankt historisch und sozialstrukturell. "Institutionalists examine changing patterns of organization and resource balances. They ask who relates to whom, and who is organized for what purposes. They are especially interested in forms of participation and power that include – or exclude – average and less-privileged citizens." (Ebd.: 16)

Aus einer solchen historisch institutionellen Perspektive ist es interessant zu fragen, wie sozialer und kultureller Wandel sich auf Organisationsweisen, Ressourcenverteilungen und die Partizipationsniveaus verschiedener Bevölkerungsgruppen auswirkt. So beobachtet Skocpol bspw. einen Strukturwandel des freiwilligen Engagements seit den 1950er Jahren in den USA (Skocpol 1999b). Die Art der freiwilligen Assoziationen und ihre sozialstrukturelle Zusammensetzung hat sich seitdem verändert. Große Organisationen mit einer klassenübergreifenden Mitgliedschaft sind stark im Rückgang begriffen, während Interessengruppen aller Art (advocacy groups) florieren. Die amerikanische Zivilgesellschaft hat dadurch vielfältige und vitale Stimmen dazugewonnen – bei gleichzeitigen Verlust an einem breiteren Partizipationsniveau der Bevölkerung insgesamt.<sup>10</sup> Die Forschung ist in diesem Bereich allerdings offenbar noch in den Anfängen. Eine Analyse des Engagements an Schulen und Universitäten liegt aus historisch-institutioneller Perspektive auch noch nicht vor.

## **Die Motive von SchülerInnen und StudentInnen für ein freiwilliges Engagement**

---

<sup>10</sup> "Privileged and well-educated citizens have led the way in reshaping the associational universe, withdrawing from cross-class membership federations and redirecting leadership and support to staff-led organizations. The result is a new civic America largely run by advocates and managers without members and marked by yawning gaps between immediate involvements and larger undertakings." Skocpol 1999b: 462.

Im Vergleich zu den Fragen nach der Verbreitung des Engagements und den positiven Wirkungen desselben finden sich erstaunlicherweise kaum Forschungsergebnisse zu der Frage, aus welchen Motiven sich Jugendliche und junge Erwachsene freiwillig engagieren. Die an der University of California, Santa Cruz durchgeführte Untersuchung zum *Community Service* der Studierenden behandelt die Frage nach den Motiven und unterscheidet zwischen der Motivlage von Undergraduates und Graduates (Boyd/Rush 2000). Über 60 Prozent der Undergraduate Studenten geben an, daß persönliche Überzeugungen und Prinzipien ihr Engagement sehr stark motivieren. Ebenso häufig werden persönliche/private Motive genannt. Soziale Verantwortung und das Bedürfnis, anderen zu helfen werden mit über 50 Prozent als sehr wichtig genannt. Etwa 45 Prozent der Studierenden nennen Karrieremotive als sehr wichtigen Faktor (ebd.: 5). Bei den Graduate Studierenden finden sich noch höhere Werte im Bereich der "altruistischen" Motive. Persönliche Überzeugungen und Prinzipien wurden hier von 67 Prozent als sehr wichtig eingestuft. Das Bedürfnis, anderen zu helfen und ihre Rechte zu schützen wird von 82 Prozent der Befragten als sehr wichtig eingestuft. Weniger als 25 Prozent der Graduate Studenten nennen die Karrierevorbereitung als sehr wichtiges Motiv. Über 30 Prozent sehen sie als wichtig an und 40 Prozent als unwichtig. Bei den Undergraduates bezeichnen nur 10 Prozent dieses Motiv als unwichtig.

Diese Datenlage signalisiert insgesamt eine hohe Bedeutung von Motiven der Sorge für andere und eine eher geringe Bedeutung von Karrieremotiven. Es könnte gar eine abnehmende Bedeutung dieser Motive im Verlauf des Studiums gefolgert werden, doch ist für eine solch weitreichende These das Untersuchungsmaterial sicher nicht ausreichend. Bei dem vorliegenden Datenmaterial ist außerdem die Gefahr der Verzerrung des Ergebnisses durch Antworten im Sinne sozialer Erwünschtheit hoch.

Instruktiv ist dagegen ein Blick auf die aktuelle Karriereberatung und Beratungsliteratur. Folgendes Zitat ist in diesem Bereich typisch: "Are you looking to start a career or to change jobs? Volunteering is a marvelous way to explore possible career options." (Ellis 2000). In diesem Bereich wird auf das mögliche Sozialkapital hingewiesen, das sich durch freiwilliges Engagement

aufbauen läßt. Die gewonnenen Kontakte, Informationen und Referenzen können schließlich in einen Job münden. Des weiteren werden die Fähigkeiten hervorgehoben, die sich durch Engagement ausbilden lassen: zum einen berufsbezogene praktische Kenntnisse, zum anderen aber auch kommunikative und organisatorische Fähigkeiten (Skerratt 2000). Nicht selten wird die Übernahme ehrenamtlicher Ämter zur strategischen Platzierung in wichtigen Karrierenetzwerken empfohlen (vgl. Spencer 2000).

Dieser Hinweis auf den Karrierenutzen ehrenamtlichen Engagements soll den Blick öffnen für die Ausstrahlungseffekte dieses Engagements. Denn Sozialkapital ist mit anderen Kapitalsorten verknüpft (vgl. Geißel/Manske 2001): In diesem Fall bedeutet dies, daß der Aufbau von sozialem Kapital Ausstrahlungseffekte auf die Ausstattung mit ökonomischen Kapital - hier: Karriereoptionen - hat. Inwieweit die Ausstrahlungseffekte sich auch in der Motivlage der Schüler und Studenten wiederfinden läßt, ist davon natürlich unberührt. Hier fehlt es noch an weitergehendem empirischen Material.

### **Evaluation von *Service-Learning* und *best practices***

Eine von der RAND Institution durchgeführte Evaluation des "Learn and Serve America, Higher Education" Programms (LSAHE) kam zu sehr positiven Ergebnissen (Gray u.a. 1999). Untersucht wurde die Wirkung des Programms auf die Studenten und Studentinnen, auf die Communities und die Effekte, die sich auf institutioneller Ebene abzeichnen. Die Fördermittel, die die Colleges und Universitäten erhielten, flossen entweder direkt in den Bereich des *Service-Learning* oder in den Bereich institutionellen Kapazitätsaufbaus. Im ersten Fall wurde etwa das Training, die Supervision und die Vermittlung der Studenten durch Universitätsmitglieder gefördert. Im zweiten Fall richteten sich Bemühungen eher auf die Konzeption von Kursen, das Einrichten von Datenbanken, das Verfassen von Broschüren und Handbüchern sowie die Beratung anderer Institutionen. Die von LSAHE unterstützten Bildungseinrichtungen entfalteten hauptsächlich im Erziehungs- und Bildungsbereich freiwilliges Engagement. 75 bis 80 Prozent der Studenten engagierten sich in diesem Bereich als Tutoren oder Mentoren (ebd.: 4). Gefolgt

wurde der Bildungsbereich von dem Bereich Gesundheit und Soziales. Die Befragung der Studenten und Studentinnen ergab einen positiven Zusammenhang zwischen der Teilnahme an *Service-Learning* und "civic responsibility, especially the self-reported likelihood that students will continue to do volunteer work and will take an active role in helping address societal questions." (Ebd.: 8) Akademische oder professionsbezogene Fähigkeiten werden dagegen laut RAND-Bericht nicht durch *Service-Learning* verbessert. Die Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung verstärkt sich, sofern folgende "good practices" vorliegen:

- starke Verbindungen zwischen den Kursinhalten und den Erfahrungen der Studierenden mit dem freiwilligen Engagement
- mehr als 20 Stunden freiwilliges Engagement pro Semester
- Diskussion der Erfahrungen in den Kursen
- Training und Supervision für die Studenten und Studentinnen

Interviews mit den Programmanagern ergaben, daß einige Faktoren die Wahrscheinlichkeit erhöhen, daß *Service-Learning* Programme erfolgreich implementiert werden können und über einen längeren Zeitraum erhalten bleiben:

- eine Tradition des ehrenamtlichen Engagements an der Universität, z.B. bei religiös geprägten Institutionen
- die Unterstützung der Programme durch die Universitätsleitung
- Unterstützung durch einige Mitarbeiter und Professoren
- die Einrichtung von sog. Service Centers

Service Centers erfüllen eine Vielzahl an Aufgaben (ebd.: 20):

- die Identifikation von Community Einrichtungen, die an studentischem Engagement interessiert sind

- Hilfestellung für die Lehrenden, das *Service-Learning* in die Kurse zu integrieren
- Förderung der studentischen Bereitschaft, sich zu engagieren
- Koordination der verschiedenen universitären *Service-Learning* Aktivitäten

Die Studie betont gleichfalls, daß fast die Hälfte der durch das LSAHE-Programm geförderten Einrichtungen über nicht genügend Mittel verfügen, die *Service-Learning* Programme finanziell langfristig aufrecht zu erhalten. So haben 55 Prozent der forschungsorientierten Universitäten, aber nur 30 Prozent der Community Colleges eine permanente Finanzierung des *Service-Learning* gesichert. Etwa die Hälfte der Bildungseinrichtungen verfügt in diesem Bereich über einen oder mehrere fest angestellte Mitarbeiter.

Im Jahr 1997 startete die American Association of Community Colleges (AACC) ein dreijähriges Förderprogramm im Bereich des *Service-Learning*. Nach einem nationalen Auswahlprozeß bekamen 14 Colleges eine jährliche Fördersumme von \$ 4.000 bis \$ 10.000, um die Anzahl, die Qualität und die Nachhaltigkeit ihres *Service-Learning* zu erhöhen. Gegen Ende des Förderprogramms ließ die AACC die verschiedenen *Service-Learning* Strategien der 14 Community Colleges evaluieren. Die Ergebnisse weisen in die gleiche Richtung wie die RAND Studie (vgl. Robinson 2000: 4 ff.):

1. Eine erfolgreiche Strategie besteht in der Einbeziehung aller Ebenen der Collegeadministration - "from department chairs and deans to vice presidents and presidents" (ebd.: 4) - in die Gestaltung des *Service-Learning* Programms.
2. Ein Klima der Unterstützung des Engagements ist bedeutend. Dies kann bspw. durch die offizielle Anerkennung des studentischen Engagements in Form von Preisen, Zertifikaten und Feierlichkeiten geschehen.
3. Eine dauerhafte Partnerschaft zu den Community Organisationen ist hilfreich. Gemeinsame Veranstaltungen, workshops und sonstige dauerhafte Verbindungen verbessern die Qualität des *Service-Learning*.

4. *Service-Learning* funktioniert am besten, wenn es direkt auf Kursinhalte und Lernziele bezogen wird.
5. Die Lehrenden brauchen häufig Unterstützung bei der Konzeption von *Service-Learning* Programmen. Fortbildungen und Handbücher sind hier hilfreich.
6. Eine fortlaufende Evaluation des *Service-Learning* ist sinnvoll, da auf diesem Weg die Qualität verbessert werden kann.
7. Es wurden gute Erfahrungen damit gemacht, die Studenten und Studentinnen auch in weitere Aufgaben außerhalb des *Community Service* einzubeziehen: etwa in das Programmmanagement, die Administration und die Betreuung jüngerer Studenten.
8. Die Programme bekommen Nachhaltigkeit und erreichen einen höheren Institutionalierungsgrad, wenn es gelingt, sie in einen langfristigen strategischen Plan der Collegeentwicklung einzubeziehen und wenn eine hauptamtliche Kraft für die Koordination des *Service-Learning* eingestellt wird.

#### **Freiwillige oder verpflichtende Programme?**

In den USA wird seit einigen Jahren intensiv die Frage diskutiert, ob *Service-Learning* Programme einen verpflichtenden Charakter für Schüler und Studenten haben sollten oder ob sie prinzipiell nur auf einer freiwilligen Basis durchgeführt werden sollten. Nach einer Umfrage aus dem Jahr 1995 verpflichteten 15 Prozent der 130 größten Schuldistrikte die Schüler zum *Service-Learning*. Übersetzt in absolute Zahlen bedeutet dies, daß etwa 1,2 Millionen Schüler an solchen Programmen teilnehmen müssen (Yates 1999: 16). In Washington, D.C. besteht bspw. eine Verpflichtung zu 100 Stunden *Service-Learning* als Voraussetzung des Schulabschlusses (Goldsmith 1995: 1). Maryland ist der einzige Bundesstaat mit einer allgemeinen Verpflichtung zum *Community Service* bzw. *Service-Learning*. Der ursprüngliche Gesetzesvorschlag wurde von 23 der 24 county school boards abgelehnt, ebenso von der Gewerkschaft der Lehrer, von Schülervetretern und der



Maryland Association of Student Councils. Nach Verhandlungen trat eine geänderte Gesetzesfassung im Jahr 1992 in Kraft. Das Gesetz sieht vor, daß die Schuldistrikte in Maryland zwischen einer 75-Stunden Serviceverpflichtung, die zwischen der 6. und 12. Klasse erfüllt werden muß, und der Entwicklung eines distriktsweiten Alternativplans, der den Service in das Curriculum integriert, wählen können. Von den 24 Distrikten haben 21 die zweite Lösung gewählt (Goldsmith 1995: 2). Zum Teil beginnen die Service Programme schon in den unteren Klassen auf den Elementary Schools. Schüler der dritten Klasse einer Schule in Hebbville besuchen bspw. Senioren in Pflegeheimen und lesen ihnen etwas vor. Auf diesen "Dienst" werden sie von Schülern der vierten Klasse vorbereitet, die die Situation aus dem Vorjahr kennen (ebd.: 2).

Auch innerhalb der Sozialwissenschaften und der Psychologie ist die Frage umstritten, inwieweit es sinnvoll ist, *Community Service* oder *Service-Learning* zum Pflichtprogramm zu erheben. Die Gegner von verpflichtenden Maßnahmen verweisen darauf, daß die Verpflichtung zum freiwilligen Engagement eine *contradictio in adiecto* darstellt. Es wird darauf hingewiesen, daß die Umsetzung von Erfahrungen in Wertbindungen und veränderte Einstellungen auf die Autonomie der Schüler und Studenten angewiesen ist (Andersen 1998: 26). Aus diesem Grund sollte *Service-Learning* als Option eingeführt werden. Die Motivation zur Teilnahme sollte eher über die Attraktivität der Programme als über Zwang verlaufen. Idealerweise entwickelt sich eine Sogkraft gegenüber allen Schülern und Studenten, wenn eine Schule oder Universität ein klare Bindung an die Idee des *Service-Learning* aufbaut und darstellt. Wenn eine Vielzahl an Aktivitäten angeboten werden, die Lehrer entsprechende Fortbildungen erhalten und *Service-Learning* auch zum Mission Statement einer Institution gehört, dann bedarf es keines Pflichtprogramms, um möglichst viele zu motivieren, sich zu engagieren, so die Befürworter der Freiwilligkeit.

Dagegen wenden die Befürworter von verpflichtenden Maßnahmen ein, daß diese den unschlagbaren Vorteil haben, alle Schüler und Studenten zu erreichen (ebd.: 27). Zum anderen wird angeführt, daß der verpflichtende Charakter gerechtfertigt sei, da eine Erziehung zur Zivilität und zum

Engagement in der Demokratie genauso notwendig ist wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Allerdings sehen in der Regel auch die Befürworter von Pflichtprogrammen die Notwendigkeit, Schülern und Studenten die Möglichkeit zu geben, sich von der Verpflichtung befreien zu lassen und alternative Aufgaben zu übernehmen.

Der Demokratietheoretiker Benjamin Barber befürwortet einen national verpflichtenden *Community Service* (Barber 1998; 1999) und möchte diesen in eine ausgestaltete und lebendige Zivilgesellschaft eingebettet sehen. Ein solches verpflichtendes Engagement könnte Barber zufolge die Zivilgesellschaft als eine dritte Sphäre, die unabhängig vom Staat und vom Markt ist, stärken. Die Zivilgesellschaft ist für ihn gekennzeichnet durch "non-governmental public activities", die allerdings auch Unterstützung erfahren und einen Raum erhalten müssen. Ein solcher ziviler Raum könnte durch nationale Programme geschaffen werden. Barber setzt sich ebenso für verpflichtende *Service-Learning* Programme an den Schulen und Universitäten ein. Seiner Meinung nach geht es nicht nur darum, Jugendliche und junge Erwachsene dazu zu motivieren, den Klassenraum zu verlassen und sich freiwillig zu engagieren, um dadurch Altruismus, Philanthropie und Verantwortungsbewußtsein zu stärken. Innerhalb dieser Sichtweise wäre es unsinnig, Freiwilligkeit verordnen zu wollen. Wenn man *Service-Learning* dagegen als Teil einer zivilen Erziehung und Verpflichtung begreift, "in which individuals learn the meaning of social interdependence and become empowered in democratic arts, then to require service is to do no more in this domain than is done in curricula decisions generally." (Barber 1998: 237) Es liegt Barber zufolge in der Natur der Pädagogik, daß sie Autorität - und damit auch Zwang - im Namen der Freiheit ausübt. Selbstermächtigung und die Fähigkeit, Freiheiten wahrzunehmen, sollen durch die Verpflichtung zum *Service-Learning* befördert werden. Sein Plädoyer weist vehement in die Richtung von verpflichtenden Programmen, weil die bloße Anregung zum freiwilligen Engagement nicht diejenigen erreicht, die die Einübung bürgerschaftlichen Handelns gleichsam am nötigsten hätten (ebd.: 238). Freiwilligenprogramme sprechen eine bestimmte sozialstrukturell definierte Minderheit an. Diejenigen, die kaum eine Neigung zum bürgerschaftlichen Engagement verspüren, werden geradezu tautologisch auch nicht von solchen Programmen angesprochen. Dies zu erwarten käme nach Barber der

Vorstellung gleich, Analphabetismus durch das Verteilen von Büchern beheben zu wollen. Eine gleichmäßige Verteilung von "civic empowerment and the exercise of liberty" ist zu bedeutend, als daß man sie als extracurriculare Privatangelegenheit betrachten könnte. Barber spricht sich mithin für verpflichtende Programme als Mittel zur allgemeinen Förderung bürgerschaftlichen Engagements und von Verantwortungsbereitschaft sowie als Mittel gegen die vorhandene soziale Ungleichheit im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements aus.

Eine qualitative Fallstudie von Miranda Yates (1999) behandelt die Frage, wie sinnvoll Pflichtprogramme sind. Sie kommt zu dem Schluß, daß Pflichtprogramme dann nicht psychologisch kontraproduktiv wirken, wenn sie integrierter Teil einer umfassenden "Mission" einer Schule oder Universität sind. So war in der untersuchten Schule allen Beteiligten klar, daß das verpflichtende *Service-Learning* Programm Teil einer umfassenden katholischen Auffassung sozialen Handelns ist. "Students knew that service at the soup kitchen was part of a tradition at the school and described it as equivalent to a rite of passage." (Ebd.: 29) Unter diesen Umständen erscheint das *Service-Learning* den Beteiligten eher als Selbstverständlichkeit denn als Zwang.

Es zeigt sich, daß die Debatte über freiwillige versus verpflichtende *Service-Learning* Programme verschiedene grundlegende Dimensionen berührt, auf die bislang sicherlich noch keine befriedigenden Antworten gegeben worden sind. Zum einen ist die empirische Frage nach den jeweiligen Effekten freiwilliger oder verpflichtender Programme angesprochen; zum anderen die normative Frage nach Rechten und Pflichten. Dürfen im Namen der demokratischen Freiheit verpflichtende Programme für bürgerschaftliches Engagement staatlich angeordnet werden, lautet hier die Frage.

## **Schluß**

Aus der Diskussion um das freiwillige Engagement an amerikanischen Schulen, Colleges und Universitäten sind einige Punkte festzuhalten. Es hat sich gezeigt, daß in diesem Bereich die klassische Gegenüberstellung von Eigennutz und

Bürgersinn bzw. Altruismus (vgl. Münkler 2000) kaum eine Rolle spielt. Diese Unterscheidung soll hier nicht in Abrede gestellt werden, doch scheint sie im Bereich studentischen Engagements nicht sehr bedeutend zu sein, da hier eine Politik der Institutionalisierung des Engagements betrieben wird. Durch die feste Einfügung ins Curriculum wird die Frage nach dem motivationalen Aufwand freiwilligen Engagements quasi absorbiert. Verknüpft ist damit allerdings auch eine intensive Förderung des Engagements durch finanzielle und personelle Ressourcen, Fortbildungsmaßnahmen und einer Bindung der Institution an die Idee des *Community Service*. Wichtig ist, daß versucht wird, sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden in ein System institutioneller Anreize einzubinden.

Eher vereinzelt wird die Frage nach Formen sozialer Ungleichheit im Bereich des Sozialkapitals bzw. des freiwilligen Engagements diskutiert. Die Frage nach Ungleichheitsdimensionen wird vor allem von Theda Skocpol und Benjamin Barber aufgeworfen. Skocpol ist an dem historischen Strukturwandel des Engagements interessiert und beobachtet einen Rückgang desselben im Bereich großer Mitgliedschaftsorganisationen. Das Engagement an Schulen und Universitäten diskutiert sie nicht. Dies tut Barber in seiner Forderung nach verpflichtenden Programmen. Er fordert diese, damit auch die Jugendlichen und jungen Erwachsenen Engagement ausüben und bürgerschaftliche Erfahrungen sammeln, die sozialstrukturell nicht hierzu tendieren. Doch darüber hinaus findet sich kaum ein Beitrag, der die Frage stellt, wer gleichsam in den Genuß kommt, Sozialkapital durch freiwilliges Engagement aufzubauen.<sup>11</sup> Gerade der Unterschied zwischen einem Engagement während der Schulzeit und dem an einer Universität wird nicht thematisiert. Würde sich ehrenamtliches Engagement flächendeckend an allen Schulen etablieren, könnten alle jungen Amerikaner in diesem Feld Erfahrungen sammeln. Engagement an den Universitäten betrifft jedoch nur ein bestimmtes Bevölkerungssegment. Personen, die nicht studieren, sind hier prinzipiell ausgeschlossen.

---

<sup>11</sup> Vermittelt über sozialkapitalistische Informationsnetzwerke lassen sich schließlich auch andere Kapitalsorten akquirieren. Aus der Netzwerkanalyse ist bspw. die Bedeutung von Netzwerken für die Stellensuche bekannt. Auf diesem Wege können sich soziale Ungleichheiten akkumulieren. Vgl. Jansen 1999: 231 ff.

Auch in Deutschland ist seit einigen Jahren eine intensive Diskussion um freiwilliges bzw. bürgerschaftliches Engagement in Gang gekommen. Im Unterschied zu den USA spielen hier neben der zivilgesellschaftlichen noch zwei weitere Dimensionen des Engagements eine gewichtige Rolle: die Diskussion um das Ende der Arbeit (vgl. Beck 2000) und die um eine Neujustierung des Wohlfahrtsstaates unter dem Begriff des "welfare mix" (vgl. Evers/Olk 1995). Eine breite Debatte um das Engagement an Schulen und Universitäten ist dagegen nicht zu verzeichnen. Eine Diskussion dieses Themas hätte in Deutschland im Vergleich zu den USA sicherlich spezifische Perspektivverschiebungen zur Folge. Geht man davon aus, daß freiwilliges Engagement in der individuellen Lebensführung den Bereichen der Arbeit und Familie in der Wichtigkeit nachgeordnet ist (vgl. Ehrhardt 2000), stellt sich verstärkt die Frage nach individuellen Zeitbudgets. In Phasen angespannter Zeitbudgets sind die Kernbereiche der Lebensführung wichtiger und das Engagement wird eher als disponible Manövriermasse angesehen. Eine Förderung freiwilligen Engagements an deutschen Universitäten hätte sich daher mit der Tatsache auseinanderzusetzen, daß eine Vielzahl von Studierenden während des Studiums für ihren Lebensunterhalt arbeiten müssen. Ihre zeitlichen Bedingungen für freiwilliges Engagement sind daher im Vergleich zu ihren amerikanischen KommilitonInnen vermutlich schlechter (Joas 1999). Die Diskussion um das freiwillige Engagement an Universitäten hätte der Dimension der Studienfinanzierung Rechnung zu tragen. Studienzeit- und BAFÖG-Regelungen müßten das Engagement berücksichtigen.

Es zeigt sich m.E., daß das freiwillige Engagement an amerikanischen Schulen, Colleges und Universitäten interessantes Anschauungsmaterial auch für hiesige Diskussionen liefern kann. Theorie und Praxis sind in diesem Bereich in den USA schon weiter vorangeschritten. Doch das sozialwissenschaftliche Verständnis des Phänomens ist auch dort noch teilweise bruchstückhaft. Wirkungsanalysen und historisch-institutionelle Analysen freiwilligen Engagements sind gerade in den Anfängen.

**Literatur:**

- Andersen, Susan M., 1998: Service Learning: A National Strategy for Youth Development. Washington, D.C.: The Communitarian Network (position paper).
- Astin, Alexander W./Lori J. Vogelsang/Jennifer A. Yee, 2000: How Service Learning Affects Students. Executive Summary. Los Angeles: Higher Education Research Institute.
- Barber, Benjamin R., 1998: A Mandate For Liberty: Requiring Education-Based Community Service. In: Amitai Etzioni (Hg.): The Essential Communitarian Reader. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Barber, Benjamin R., 1999: Civil Society: Getting Beyond the Rhetoric. A Framework for Political Understanding. In: Janning u.a. 1999, S. 115-141.
- Beck, Ulrich (Hg.), 2000: Die Zukunft von Arbeit und Demokratie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Boyd, Carolyn/Betty Rush, 2000: Community Service Survey University of California, Santa Cruz. Summer of 1998 and Academic Year 1998-99. URL: <http://planning.ucsc.edu/budget.htm> (Zugriff am 22. 12. 2000).
- Bui, Pipo, 1994: The Legacy of Public Service at Stanford University 1887-1994. Stanford University: Unveröff. Honors Thesis.
- Cuomo, Andrew/Susan M. Wachter, 2000: Colleges and Communities. Gateway to the American Dream. Washington, D.C.: The Office of University Partnerships.
- Ehrhardt, Jens, 2000: Die Dynamik ehrenamtlichen Engagements. Unveröff. Ms., Freie Universität Berlin.
- Ellis, Susan J., 2000: Volunteering to Explore a Carreer Possibilities. URL: [www.serviceleader.org/advice/carreer.htm](http://www.serviceleader.org/advice/carreer.htm), Zugriff am 21. 12. 2000.

- Evers, Adalbert/Thomas Olk (Hg.), 1995: Wohlfahrtspluralismus. Vom Wohlfahrtsstaat zur Wertegemeinschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Galston, William A., 1999: Social Capital in America: Civil Society and Civic Trust. In: Janning u.a. 1999, S. 67-78.
- Geißel, Brigitte/Alexandra Manske, 2001: Schöne neue Zivilgesellschaft? Ein provozierender Diskussionsbeitrag zur Bedeutung von sozialem Kapital. *Maecenata Aktuell* 26: 11-14.
- Goldsmith, Suzanne, 1995: The Community is their Textbook: Maryland's Experiment with Mandatory Service for Students. *The American Prospect* 22, URL: [www.prospect.org/archives/22/22gold.html](http://www.prospect.org/archives/22/22gold.html)
- Gray, Maryann J./Elizabeth H. Ondaatje/Laura Zakaras, 1999: Combining Service and Learning in Higher Education. Summary Report. Washington, D.C.: RAND.
- Janning, Josef/Charles Kupchan/Dirk Rumberg (Hg.), 1999: Civic Engagement in the Atlantic Community. Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers.
- Jansen, Dorothea, 1999: Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Opladen: Leske + Budrich.
- Joas, Hans, 1999: Freiwilliges gesellschaftliches Engagement von Studierenden. Unveröff. Ms., Freie Universität Berlin.
- Münkler, Herfried, 2000: Ehre, Amt und Engagement. Wie kann die knappe Ressource Bürgersinn gesichert werden? *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen* 13, Heft 2: 22-32.
- National Center for Education Statistics, 1997: Student Participation in Community Service Activity. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- National Center for Education Statistics, 1999a: Service-Learning and Community Service in K-12 Public Schools. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.

- National Center for Education Statistics, 1999b: Youth Service-Learning and Community Service Among 6th- through 12th-Grade Students in the United States: 1996 and 1999. Washington, D.C.: Department of Education.
- Offe, Claus, 1999: "Sozialkapital". Begriffliche Probleme und Wirkungsweise. In: Ernst Kistler/Heinz-Herbert Noll/Eckhard Priller (Hg.): Perspektiven gesellschaftlichen Zusammenhalts. Empirische Befunde, Praxiserfahrungen, Meßkonzepte. Berlin: Edition Sigma.
- Putnam, Robert D., 1993: Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy. Princeton: Princeton University Press.
- Putnam, Robert D., 1995: Bowling Alone: America's Declining Social Capital. Journal of Democracy 6: 65-78.
- Putnam, Robert, 1996: The Strange Disappearance of Civic America. The American Prospect 24: 34-48.
- Robinson, Gail, 2000: Creating Sustainable Service Learning Programs: Lessons Learned from the Horizons Project, 1997-2000. Washington, D.C.: American Association of Community Colleges.
- Salamon, Lester M./Helmut K. Anheier, 1996: Social Origins of Civil Society: Explaining the Nonprofit Sector Cross-Nationally. Baltimore: The Johns Hopkins Institute for Policy Studies.
- Schwab, Carol A., 2000: Reappointment, Promotion, and Tenure for Extension and Teaching Faculty – Are We Close to Getting It Right? NC State University: The Forum for Family & Consumer Issues Vol. 5, No.1.
- Skerratt, Tamara, 2000: Volunteering - An Essential Part of Your Career Development. URL: [www.cacee.com/coptions/volunteer.htm](http://www.cacee.com/coptions/volunteer.htm), Zugriff am 21. 12. 2000.
- Skocpol, Theda/Morris P. Fiorina (Hg.), 1999: Civic Engagement in American Democracy. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.



- Skocpol, Theda/Morris P. Fiorina, 1999a: Making Sense of the Civic Engagement Debate. In: Skocpol/Fiorita 1999, S. 1-23.
- Skocpol, Theda, 1999a: How Americans became Civic. In: Skocpol/Fiorita 1999, S. 27-80.
- Skocpol, Theda, 1999: Advocates without Members: The Recent Transformation of American Civic Life. In: Skocpol/Fiorita 1999, S. 461-509.
- Spencer, Loretta P., 2000: Use Volunteering to Boost Career Skills. URL: [www.womens-exchange.com/articles\\_8.htm](http://www.womens-exchange.com/articles_8.htm), Zugriff am 21. 12. 2000.
- Wuthnow, Robert, 1994: Sharing the Journey: Support Groups and America's New Quest for Community. Free Press.
- Yates, Miranda, 1999: Community Service and Political-Moral Discussions among Adolescents: A Study of a Mandatory School-Based Program in the United States. In: Yates/Youniss 1999, S. 16-31.
- Yates, Miranda/James Youniss (Hg.), 1999: Roots of Civic Identity. International Perspectives on Community Service and Activism in Youth. Cambridge: Cambridge University Press.
- Youniss, James/Miranda Yates, 1999: Introduction: International Perspectives on the Roots of Civic Identity. In: Yates/Youniss 1999, S. 1-15.