

Service Learning in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Ein hochschuldidaktischer Leitfaden

JULIANA HILF, MICHAEL BÖCHER, ANN-KATHRIN BREMER,
KATRIN HEDEMANN, MARCO RIECKMANN, ANNE-KATHRIN LINDAU

IMPRESSUM

PoWiNE Working Paper | Band 5

Magdeburger politikwissenschaftliche Beiträge zu Nachhaltigkeit in Forschung und Lehre

Eine Schriftenreihe der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Fakultät für Humanwissenschaften (FHW), Institut II: Gesellschaftswissenschaften, Lehrstuhl für Politikwissenschaft mit Schwerpunkt Nachhaltige Entwicklung

Service Learning in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Ein hochschuldidaktischer Leitfaden

Juliana Hilf, Michael Böcher, Ann-Kathrin Bremer, Katrin Hedemann, Marco Rieckmann, Anne-Kathrin Lindau

Herausgeber dieser Ausgabe:

Michael Böcher
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Verlag: Universitätsbibliothek (UB) Magdeburg
Design und Layout: Juliana Hilf, Josefine Schindowski

ISBN: 978-3-948749-65-1
DOI: doi.org/10.24352/UB.OVGU-2026-052

Die Autor:innen sind für ihre Beiträge inhaltlich selbst verantwortlich. Die Manuskripte werden durch den Herausgeber nur redaktionell bearbeitet. Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

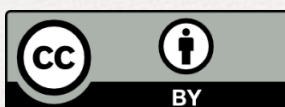
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, April 2026.

Fotos:

© Michael Böcher; © Katrin Hedemann; © Juliana Hilf; © Ann-Kathrin Bremer

Zitiervorschlag:

Hilf, Juliana; Böcher, Michael; Bremer, Ann-Kathrin; Hedemann, Katrin; Rieckmann, Marco & Lindau, Anne-Kathrin. 2026. Service Learning in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Ein hochschuldidaktischer Leitfaden. PoWiNE Working Paper – Magdeburger politikwissenschaftliche Beiträge zu Nachhaltigkeit in Forschung und Lehre. Bd. 5 (1/2026). UB Magdeburg. <https://doi.org/10.24352/UB.OVGU-2026-052>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (CC BY 4.0).

Eine Kopie dieser Lizenz können Sie Online einsehen unter <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>



Inhaltsverzeichnis

Das Projekt SENATRA	5
Aufbau und Nutzung dieses Leitfadens	6
1. Phase: Orientierung.....	7
1.1 Verständnis von Service Learning und Einordnung in den BNE-Kontext	7
1.2 Was macht Service Learning besonders?.....	8
1.3 Welche Haltung braucht es?	8
2. Phase: Gestaltung	10
2.1 Vorbereitung	10
2.2 Seminareinheiten (Theorie).....	11
2.3 Projektphasen (Praxis)	11
3. Phase: Wirkung	14
3.1 Wissenstransfer als zentrales Element von Service Learning	14
3.2 Qualitätsstandards & Gelingensbedingungen.....	16
3.5 Evaluation.....	22
3.6 Nachhaltigkeit & Transfer.....	24
4. Phase: Konkretisierung – Durchführung und Seminarablauf von Service Learning	26
4.1 Phasen eines Service Learning-Semesters	26
4.2 Hinweise zur praktischen Umsetzung.....	27
5.1 Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg: Bildungskampagne Waldbrandprävention	28
5.2 Universität Vechta: Saatgut-Bibliothek	30
5.3 Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt: Klimafreundliche Mobilität	31
Literaturverzeichnis	33
Anhang.....	34
a. Vorlage Kooperationsvereinbarung.....	34
b. Medien- und Literaturempfehlungen (Veröffentlichungen SENATRA)	35
c. Schritte eines idealtypischen Service Learning-Seminars	37

Vorwort

Die Hochschullandschaft befindet sich in einem tiefgreifenden Wandel. Globale ökologische Krisen, soziale Ungleichheiten und politische Polarisierung machen deutlich, dass Hochschulen nicht nur Orte der Wissensproduktion sind, sondern zentrale Akteurinnen gesellschaftlicher Transformation. Mit der Ausbildung zukünftiger Entscheidungsträger:innen in Wissenschaft, Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft geht eine Verantwortung einher, die über Forschung und Lehre im engeren Sinne hinausreicht. Hochschulen sind gefordert, ihre Third Mission ernst zu nehmen und sich im Sinne eines Whole Institution Approach als Lern- und Gestaltungsräume nachhaltiger Entwicklung zu verstehen. In der Praxis zeigt sich: Das Bewusstsein für diese Verantwortung ist vielerorts vorhanden. Lehrende, Studiengangsverantwortliche und Studierende engagieren sich zunehmend für partizipative, praxisnahe und reflexive Lehr-Lern-Formate. Selten stößt die Idee, Lehre zukunftsorientiert weiterzuentwickeln, auf grundsätzliche Ablehnung. Gleichzeitig bleiben zentrale Fragen offen und hemmen die Umsetzung: Wo und wie fangen wir an? Wie lassen sich ambitionierte Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) konkret, realistisch und qualitativ hochwertig in der Hochschullehre umsetzen, ohne bestehende Strukturen vollständig überarbeiten zu müssen?

Service Learning stellt dabei ein Lehr-Lern-Format dar, das besonderes Potenzial entfaltet. Es verbindet akademisches Lernen mit gesellschaftlichem Engagement und verortet Studierende an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis. Es verschränkt theoretisches und methodisches Wissen, praktische Erfahrung und reflexive Auseinandersetzung. Somit ermöglicht es, komplexe gesellschaftliche Herausforderungen nicht nur zu analysieren, sondern aktiv mitzugestalten.

Dieser Leitfaden richtet sich an Lehrende aller Fachrichtungen, insbesondere an diejenigen, die bislang wenig oder keine Erfahrung mit Service Learning haben und nach einer fundierten, praxisnahen Orientierung für den Einstieg suchen. Angesprochen sind zudem Studiengangsverantwortliche, die Service Learning als Baustein in ihre Curricula integrieren möchten, sowie Mitarbeitende in Transfer-, Nachhaltigkeits- und Hochschuldidaktikstellen. Der Leitfaden versteht sich ausdrücklich nicht als Patentrezept, sondern als praxisnahes Orientierungs- und Entscheidungsinstrument. Auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse, empirischer Forschungsergebnisse und konkreter Projekterfahrungen zeigt er auf, wie Service Learning im Kontext hochschulischer Bildung für nachhaltige Entwicklung (HBNE) geplant, umgesetzt und reflektiert werden kann.

Ziel dieses Leitfadens ist es, dabei zu unterstützen, Lernprozesse zu gestalten, die Studierende befähigen, auch in unsicheren Kontexten verantwortungsvoll zu handeln. Service Learning wird dabei als ein Format verstanden, das nicht nur individuelle Lernprozesse anstößt, sondern auch Wissenstransfer, institutionelles Lernen und gesellschaftliche Wirkung ermöglicht.

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg und Spaß bei der Anwendung des Leitfadens und der Umsetzung Ihrer Service Learning-Projekte!

Magdeburg, im April 2026

Juliana Hilf & Michael Böcher

Das Projekt SENATRA

Das Verbundprojekt *SENATRA – Service Learning und nachhaltige Transformation an Hochschulen* wurde von Oktober 2022 – Dezember 2025 vom BMFT¹ im Rahmen des Programms „Transformationspfade für nachhaltige Hochschulen“ gefördert. Ein Verbund aus fünf deutschen Universitäten¹ und einem studentischen Netzwerk² verfolgte das Ziel, das Lehr-Lern-Format Service Learning systematisch als Instrument der HBNE zu erproben, erforschen und weiterzuentwickeln (Rieckmann et al., 2024). Im Zentrum des Projekts stand die Frage, wie Service Learning als Methode nachhaltigkeitsorientierten Lehrens, Lernens und des Wissenstransfers zwischen Hochschule und Gesellschaft fungieren kann. Service Learning wird als transformatives Bildungsprinzip verstanden, das individuelles Lernen, kollektive Aushandlungsprozesse und institutionelle Entwicklung verbindet. Zentrale Zielsetzungen des Projekts waren:

- ✓ die Identifikation von Gelingensbedingungen für Service Learning im Kontext von HBNE,
- ✓ die Förderung nachhaltigkeitsbezogener Kompetenzen bei Studierenden,
- ✓ die Stärkung des Wissenstransfers zwischen Wissenschaft und Gesellschaft und
- ✓ die institutionelle Verankerung von Service Learning für einen Whole Institution Approach.

Im Verlauf des Projekts wurden an drei Hochschulen Service Learning-Seminare mit Projekten aus unterschiedlichen gesellschaftlichen und hochschulischen Bereichen konzipiert, umgesetzt und wissenschaftlich begleitet. Durch Leehrtagebücher, Interviews, Fokusgruppen und quantitative Erhebungen entstand ein vielschichtiges Bild der Wirkmechanismen, Chancen und Grenzen von Service Learning in der Hochschullehre.



Weitere Informationen zum Projekt SENATRA sowie sämtliche Publikationen finden Sie auf unserer [Homepage](#).



¹ Universität Vechta; Universität Bremen, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

² Netzwerk n

Aufbau und Nutzung dieses Leitfadens

Im Rahmen des Projekts SENATRA hat sich gezeigt, dass Service Learning im Kontext von HBNE typischerweise vier miteinander verbundene Phasen umfasst:

1. **eine Orientierungsphase,**
2. **eine Gestaltungsphase,**
3. **eine Phase der Praxiswirkung sowie**
4. **eine Phase der Konkretisierung.**

Jede dieser Phasen bringt eigene didaktische, organisatorische und kooperative Anforderungen mit sich und muss daher bewusst geplant, begleitet und reflektiert werden, um Lernprozesse, Wissenstransfer und Wirkung systematisch zu unterstützen. Aus diesem Grund ist der vorliegende Leitfaden entlang dieser vier Phasen strukturiert: Für jede Phase finden sich spezifische Hinweise zu Zielen, typischen Herausforderungen sowie praktische Empfehlungen, die Lehrenden und Hochschulakteur:innen als Entscheidungs- und Reflexionshilfe dienen sollen.

Kleine Zwischenfazits fassen wichtigste Punkte zusammen. So lässt sich der Leitfaden sowohl linear lesen als auch auszugsweise gezielt nutzen – etwa, wenn nur die Vorbereitung eines neuen Formats oder die Evaluation bestehender Lehrangebote im Fokus steht. Ergänzend finden sich weiterführende Materialien: Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Hochschulen, Musterbausteine, sowie eine ausgewählte Literatur- und Medienliste können so niedrigschwellig digital abgerufen und an die eigenen Kontexte angepasst werden.

Gleichzeitig versteht sich dieser Leitfaden lediglich als Orientierungsrahmen, der Spielräume für die individuelle Anpassung lässt. Service Learning wird vermutlich je nach Disziplin, Studiengang, Praxiskontext und Ressourcenlage ganz unterschiedlich aussehen – und das soll es auch: Entscheidend ist nicht die äußere Gleichförmigkeit der Formate, sondern dass die vier Phasen in ihrer Logik erkennbar werden, Reflexion und Wissenstransfer bewusst gestaltet sind und Studierende in einem sicheren, anspruchsvollen Lernraum Verantwortung übernehmen können.

1. Phase: Orientierung

1.1 Verständnis von Service Learning und Einordnung in den BNE-Kontext

BNE zielt darauf ab, Lernende zu befähigen, komplexe ökologische, soziale und ökonomische Zusammenhänge zu verstehen, kritisch zu reflektieren und verantwortungsbewusst zu handeln – kurz: zukunftsfähig zu denken und zu handeln (UNESCO, 2020). BNE verbindet individuelles Lernen mit gesellschaftlicher Transformation und wird in der Hochschulbildung zunehmend als strategischer Ansatz verstanden, der Wissen, Werte und Handlungsfähigkeit zusammenführt. Hochschulen tragen dabei eine doppelte Verantwortung: Sie bilden nicht nur zukünftige Entscheidungsträger:innen aus, sondern sind selbst Lern- und Gestaltungsorte nachhaltiger Entwicklung (Michelsen et al., 2023; Rieckmann, 2018).

In diesem Kontext bietet Service Learning ein wirkungsvolles hochschuldidaktisches Format, um die Prinzipien von BNE praktisch umzusetzen. Service Learning (häufig ins Deutsche übersetzt mit „Lernen durch Engagement“) verknüpft theoretisches und wissenschaftliches Lernen mit realen gesellschaftlichen Herausforderungen und ermöglicht Studierenden, angeeignetes Wissen direkt in konkreten Projekten anzuwenden und zu reflektieren (Backhaus-Maul & Jahr, 2021; Hofer, 2018). Im Unterschied zu rein ehrenamtlichen Tätigkeiten oder klassischen Praxisphasen, steht beim Service Learning der gegenseitige Nutzen im Vordergrund: Studierende und Praxispartner:innen lernen voneinander, und gesellschaftliche Bedarfe werden mit akademischem Lernen verknüpft.

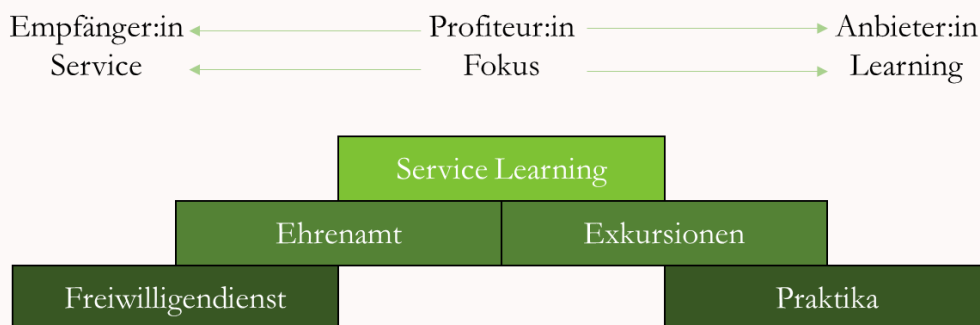


Abbildung 1: Unterscheidung Service-Programme (Hilf, 2025b nach Furco 1996)

Dieses Verständnis knüpft an die Differenzierung von Service-Programmen nach Furco (Abbildung 1) an und verdeutlicht, dass sich Formate darin unterscheiden, wer primär profitiert und wofür der Fokus liegt. Bei klassischen Freiwilligendiensten und ehrenamtlichem Engagement steht überwiegend der Nutzen für die aufnehmende Organisation bzw. Zielgruppe im Vordergrund; bei Exkursionen und Praktika liegt der Schwerpunkt meist auf dem Lerngewinn der Studierenden und der Erprobung beruflicher Handlungspraxis. Service Learning nimmt hier eine Mittelposition ein: Es ist so angelegt, dass sowohl Studierende als auch Praxispartner:innen profitieren sollen. Die Projekte sind von Beginn an so konzipiert, dass sie einen erkennbaren Mehrwert für die Praxispartner:innen schaffen – etwa durch Konzepte, Materialien oder Veranstaltungen, und zugleich klar ausgewiesene Lernziele, Reflexionsphasen und wissenschaftliche Fundierung für die Studierenden enthalten. Entscheidend ist damit nicht, dass eine Seite mehr profitiert, sondern dass Lernprozesse und gesellschaftlicher Nutzen bewusst miteinander verschränkt und wechselseitige Lerngewinne systematisch angelegt werden.

Service Learning im HBNE-Kontext

Service Learning ist ein hochschuldidaktisches Lehr-Lern-Format, in dem theoretisch fundiertes, wissenschaftliches Lernen systematisch mit realem gesellschaftlichem Engagement verknüpft wird. Studierende arbeiten in kleinen Gruppen an Projekten mit externen oder hochschulinternen Praxispartner:innen, die an reale Bedarfe und Problemstellungen – im Nachhaltigkeitskontext – angebunden sind. Kennzeichnend ist, dass alle Beteiligten (Lehrende, Studierende und Praxisakteur:innen) unterschiedliche Wissensformen und Erfahrungen einbringen und in dialogischen Aushandlungsprozessen gemeinsam weiterentwickeln: Wissenschaftliches Wissen wird in konkrete Handlungskonzepte übersetzt, praktische Erfahrungen werden kritisch reflektiert und in den wissenschaftlich fundierten Lernprozess zurückgespiegelt. Service Learning unterscheidet sich damit sowohl von rein ehrenamtlichem Engagement als auch von klassischen Praxisphasen, weil Lernziele und gesellschaftlicher Mehrwert bewusst miteinander verschränkt und durch begleitete Reflexionsphasen abgesichert werden.

1.2 Was macht Service Learning besonders?

Service Learning schafft Erfahrungsräume, in denen transformatives Lernen möglich wird – also Lernprozesse, in denen Studierende ihre eigenen Werte, Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten kritisch hinterfragen und erweitern. Indem sie sich in reale Nachhaltigkeitskontexte begeben, erleben sie Selbstwirksamkeit, Kooperation und Ambiguitätstoleranz als zentrale Bestandteile nachhaltiger Bildung. Diese Lernform stärkt die Kompetenzen, die im internationalen Diskurs als Schlüsselkompetenzen für nachhaltige Entwicklung gelten: systemisches Denken, Zukunftsorientierung, strategische Handlungsfähigkeit, Wertebewusstsein, Teamfähigkeit und Selbstreflexion (Brundiers et al., 2021). Hochschulen fungieren in diesem Verständnis als Laboratorien gesellschaftlichen Wandels: Sie ermöglichen durch Formate wie Service Learning die Ko-Produktion von Wissen zwischen Wissenschaft und beruflicher oder ehrenamtlicher Praxis. Damit trägt Service Learning zur Third Mission der Hochschulen bei, die Forschung und Lehre um einen bidirektionalen Wissenstransfer und gesellschaftliche Verantwortung ergänzt. Zugleich eröffnet es institutionelle Lernprozesse, da Lehrende und Studierende gemeinsam neue Wege der Kooperation, Reflexion und reale Verantwortung erproben. So leistet Service Learning einen zentralen Beitrag zur Aufgabe der Hochschulen, Nachhaltigkeit nicht nur zu lehren, sondern vorzuleben und aktiv in die Gesellschaft zu tragen.

1.3 Welche Haltung braucht es?

Service Learning im Kontext der HBNE stellt besondere Anforderungen an die Haltung der Lehrenden – und mittelbar auch an Studierende und Praxispartner:innen. Das Format bewegt sich in Spannungsfeldern: zwischen Wissenschaft und Praxis, zwischen Offenheit und Struktur, zwischen normativer Zielorientierung und wissenschaftlicher Distanz. Eine reflektierte Haltung ist daher eine zentrale Voraussetzung für gelingendes Service Learning.

Ein zentrales Bezugskonzept ist deshalb das transformative Lernen (Mezirow, 2000). Service Learning eröffnet Lernräume, in denen Studierende nicht nur Wissen erwerben, sondern eigene Annahmen, Werte und Handlungsmuster hinterfragen und weiterentwickeln. Solche Lernprozesse entstehen nicht durch Belehrung, sondern durch Irritation, Reflexion und die Auseinandersetzung mit realen Aufgaben. Lehrende übernehmen dabei die Rolle von Lernprozessbegleiter:innen, die Verunsicherung zulassen, ohne Orientierung aufzugeben. Gleichzeitig erfordert Service Learning eine Begegnung auf Augenhöhe. Studierende, Praxispartner:innen und Lehrende bringen unterschiedliche Wissensformen, Erfahrungen und Perspektiven ein, die im Seminar sichtbar gemacht werden. Augenhöhe bedeutet dabei nicht den Verzicht auf wissenschaftliche Standards, sondern

die Anerkennung unterschiedlicher Rationalitäten. Gerade diese Unterschiede bilden die Grundlage für produktive Aushandlungs- und Übersetzungsprozesse.

Gleichzeitig ist Service Learning im BNE-Kontext immer auch in normativen Bezügen verankert: Fragen von Gerechtigkeit, Verantwortung, Suffizienz oder Wachstumskritik sind nicht wertneutral, sondern werden gesellschaftlich und wissenschaftlich kontrovers verhandelt. Eine professionelle Haltung bedeutet deshalb, diese Wertorientierungen weder zu verbergen noch den Studierenden „überzustülpen“, sondern sie transparent zu machen, unterschiedliche Positionen sichtbar werden zu lassen und Räume für begründete Kontroversen zu eröffnen. Lehrende unterstützen Studierende dabei, eigene normative Standpunkte zu entwickeln und diese im Licht wissenschaftlicher Erkenntnisse, gesellschaftlicher Machtverhältnisse und möglicher Zielkonflikte kritisch zu reflektieren – ohne pluralistische Diskurse vorschnell auf eine vermeintlich „richtige“ Lösung zu verengen. Service Learning arbeitet mit offenen Prozessen, realen Unsicherheiten und nicht vollständig planbaren Ergebnissen. Lehrende müssen Studierenden zutrauen, Verantwortung zu übernehmen, und Studierende müssen darauf vertrauen können, dass Fehler, Umwege und Zielkonflikte als Lerngelegenheiten verstanden werden. Vertrauen entsteht dabei nicht durch Beliebigkeit, sondern durch klare Rahmung, transparente Erwartungen und verlässliche Begleitung.

Zugleich ist Service Learning kein Raum für reduzierte Ansprüche. Im Gegenteil: Das Format stellt einen hohen Anspruch an Wissenschaftlichkeit. Theoretische Fundierung, analytische Schärfe und kritische Reflexion sind zentrale Bestandteile des Lernprozesses. Wissenschaftliches Wissen wird nicht zugunsten praktischer Umsetzbarkeit relativiert, sondern bewusst hinsichtlich konkreter Anwendungskontexte übersetzt und hinsichtlich dessen Praxistauglichkeit dort kritisch geprüft. Eine professionelle Haltung im Service Learning verbindet daher Offenheit für gesellschaftliche Impulse mit der konsequenten Wahrung wissenschaftlicher Standards.

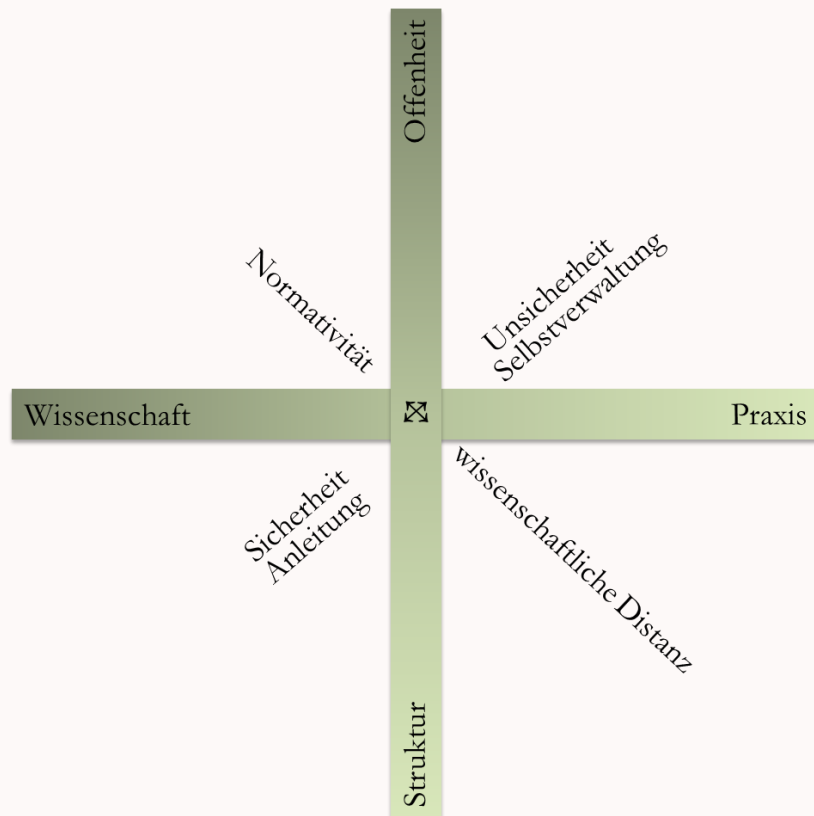


Abbildung 2: Spannungsverhältnisse im Service Learning

2. Phase: Gestaltung

2.1 Vorbereitung

Eine sorgfältige Vorbereitung bildet die Grundlage für gelingendes HBNE-Service Learning. Entscheidend ist, dass das Format inhaltlich, organisatorisch und didaktisch in das Curriculum eingebettet wird. Bereits in der Planungsphase sollten Lernziele, Kompetenzbezüge und Prüfungsleistungen klar formuliert werden, was im Rahmen der Modulbeschreibung auch veröffentlicht werden sollte. Empfehlenswert ist eine Orientierung an den BNE-Schlüsselkompetenzen, die Wissen, Werte und Handeln miteinander verbinden (Hilf, 2025a).

Die Planung beginnt mit der Themen-, Projekt- und Praxispartner:innenwahl. Idealerweise werden gesellschaftliche Herausforderungen identifiziert, die sowohl zum Lehrinhalt passen als auch reale Lerngelegenheiten bieten. Bei der Suche nach geeigneten Projekten und Praxispartner:innen lohnt es sich, vorhandene Netzwerke systematisch zu nutzen. An vielen Hochschulen existieren bereits Anknüpfungspunkte – etwa Nachhaltigkeitsbüros, Transfer- oder Drittmittelstellen, Career Services, Alumni-Netzwerke oder hochschulnahe Vereine. Auch kommunale Akteur:innen (Stadtverwaltungen, Volkshochschulen, Umwelt- und Sozialverbände, Bildungs- und Kultureinrichtungen) sind häufig offen für Kooperationen, wenn Ziele, Zeitrahmen und Zuständigkeiten klar kommuniziert werden. Empfehlenswert ist, zunächst mit wenigen, gut vorbereiteten Kooperationen zu starten und diese schrittweise auszubauen, statt möglichst viele Partner:innen gleichzeitig einzubinden.

Eine frühzeitige Akquise und Absprache mit Praxispartner:innen helfen, Erwartungen zu klären und die Umsetzungsmöglichkeit zu sichern. Zentral ist die frühzeitige Klärung von Ressourcen auf Seiten der Praxispartner:innen: Sie sollten wissen, dass eine gute Zusammenarbeit Zeit für Absprachen, Feedback und gemeinsame Reflexion erfordert und nicht „nebenbei“ geleistet werden kann. Terminliche Anforderungen, wie z.B. die Teilnahme an der Abschlusspräsentation, sollten gleich zu Beginn besprochen werden. Service Learning bedeutet ausdrücklich nicht, dass Studierende als günstige Arbeitskräfte oder Praktikant:innen eingesetzt werden, sondern dass sie in einem begleiteten Lernprozess eigenständige Beiträge leisten, die an wissenschaftliche Inhalte rückgekoppelt und gemeinsam reflektiert werden. Ebenso wichtig ist die transparente Kommunikation mit den Studierenden: Sie sollten verstehen, was Service Learning ausmacht, welche Anforderungen und Freiheitsgrade bestehen und wie Theorie und Praxis miteinander verknüpft werden.

Ein klar strukturierter Ablaufplan für die Projekte – mit Phasen, Meilensteinen und Reflexionsmomenten – unterstützt die Umsetzung. Er schafft Orientierung für alle Beteiligten und ermöglicht eine Balance zwischen didaktischer Steuerung und eigenständigem Lernen. Dieser Projektplan kann während des Seminars in einer Einheit zu Projektmanagement erstellt werden (und sollte von den Studierenden „ihren“ Praxispartner:innen vorgestellt werden).

2.2 Seminareinheiten (Theorie)

Die Theorieeinheiten dienen dazu, fachliche Grundlagen und Reflexionskompetenz aufzubauen. Sie verbinden disziplinäres Wissen mit inter- und transdisziplinären Perspektiven und bereiten die Studierenden auf die komplexen Anforderungen der Praxisphase vor. Folgende Themen sind dabei im Rahmen des HBNE-Formats denkbar:

- Grundlagen nachhaltiger Entwicklung (Definitionen, Modelle, Kontroversen)
- Rolle von Wissenschaft und Praxis in Nachhaltigkeitsfragen
- Theorien des sozialen Wandels und von Transformationsprozessen
- Reflexion der eigenen Rolle und Verantwortung
- Grundlagen des Projektmanagements
- Kommunikation und Kooperation
- Methoden der Reflexion und Projekt- und Selbstevaluation

Neben klassischen Inputs sollten die Theorieeinheiten aktive Lernformen enthalten – etwa Diskussionen, Fallanalysen oder Planspiele –, um Reflexion und Perspektivenwechsel zu fördern. Wichtig ist, dass Theorie nicht nur Wissen bereitstellt, sondern zur Orientierung im Handeln beiträgt. Es ist empfehlenswert, sich hierbei an HBNE-Methoden zu orientieren.

2.3 Projektphasen (Praxis)

In den Praxisphasen arbeiten die Studierenden mit den Praxispartner:innen in gesellschaftlichen Problemfeldern und wenden ihr Wissen an, erproben Kompetenzen und erleben gesellschaftliche Verantwortung unmittelbar. Entscheidend ist eine gute didaktische Rahmung, die Freiraum für Eigeninitiative bietet, aber zugleich Orientierung und Unterstützung gewährleistet.

In der Regel arbeiten Studierende in kleinen Gruppen an Projekten, die gemeinsam mit Praxispartner:innen entwickelt wurden. Dabei entstehen reale Produkte, Veranstaltungen, Konzepte oder Maßnahmen, die für die Partner:innen einen konkreten Mehrwert bieten. Die Lehrperson begleitet den Prozess durch regelmäßige Feedback- und Reflexionstermine. Wesentlich ist, dass die Praxisphasen nicht als reine Arbeitsaufträge verstanden werden, sondern als Lernmöglichkeiten in realen Kontexten. Herausforderungen, Unsicherheiten oder Konflikte sind Teil des Lernprozesses und werden im Kurs reflektiert. So entsteht eine Lernkultur, die Verantwortung, Kooperation und kritisches Denken fördert.

2.4. Struktur von Theorie und Praxis

Wie Theorie- und Praxiseinheiten im Semester miteinander verknüpft werden, prägt Lernprozesse, den Wissenstransfer und die Arbeitsbelastung aller Beteiligten. Je nach Fachkontext, Gruppengröße, Projektzielen und Ressourcen können unterschiedliche Modelle sinnvoll sein. Im Kern lassen sich drei typische Szenarien unterscheiden, die jeweils eigene Chancen und Grenzen mit sich bringen (s. Abbildung 3 und die Beschreibung der Szenarien auf S. 13).

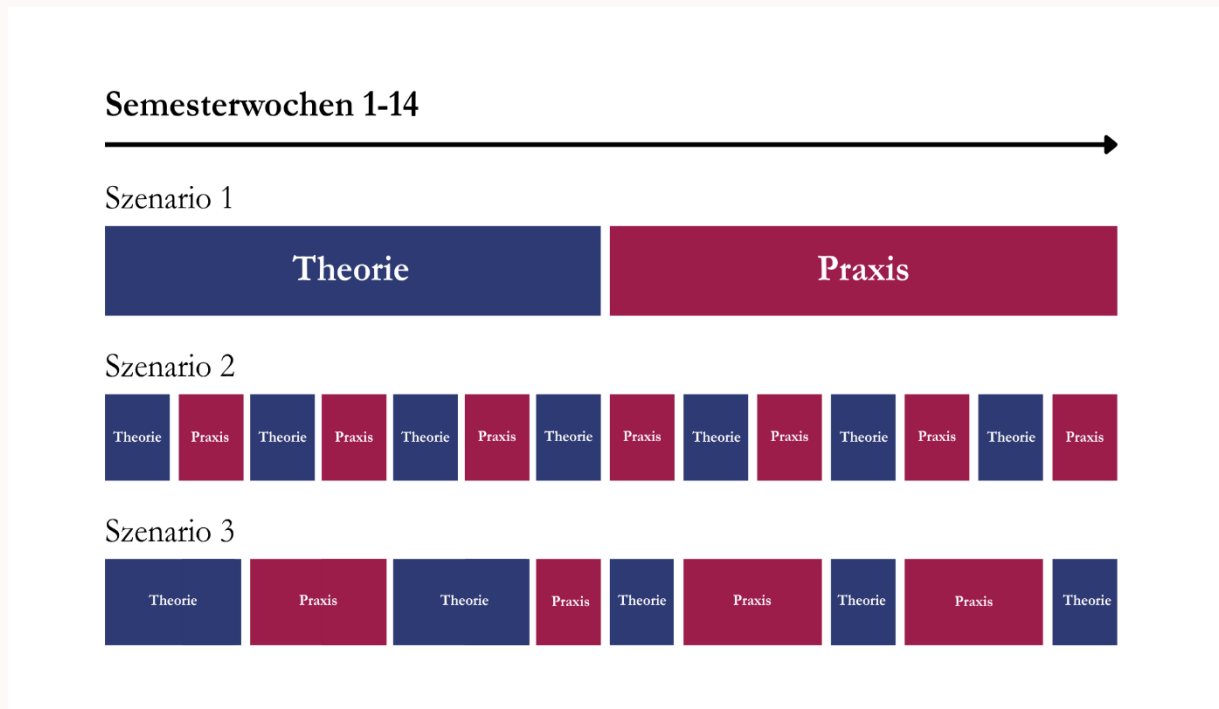


Abbildung 3: Drei Struktur-Szenarien

Welches Szenario gewählt oder kombiniert wird, hängt von individuellen Faktoren ab. Wichtig ist, die Struktur bewusst zu entscheiden, transparent zu kommunizieren und – wo möglich – gemeinsam mit Studierenden und Praxispartner:innen zu reflektieren, welche Form die angestrebten Lern- und Transferziele am besten unterstützt.

Welche Struktur passt zu meinem Kontext?

1. Wenn der inhaltliche Einstieg und eine gemeinsame theoretische Basis im Vordergrund stehen und die Projekte eher klein und klar umrissen sind, eignet sich Szenario 1 (Blöcke).
2. Wenn über das ganze Semester hinweg kontinuierlich an den Projekten gearbeitet werden soll und Theoriebausteine fortlaufend in die Praxis einfließen sollen, bietet sich Szenario 2 (parallel) an.
3. Wenn sowohl eine solide theoretische Fundierung zu Beginn als auch wiederkehrende Theorie-Praxis-Verknüpfungen wichtig sind und Projekte eine gewisse Komplexität haben dürfen, ist Szenario 3 (integriert) meist die passende Wahl.

Szenario 1: Blöcke

In diesem Modell werden zunächst ein Blockseminar oder mehrere aufeinanderfolgende Theoriesitzungen durchgeführt; erst im Anschluss beginnt die Praxisphase, während der keine neuen Theorieimpulse mehr gesetzt werden.

Vorteile: Fokussiertes Arbeiten ist sowohl in der Theorie- als auch in der Projektphase möglich; Studierende müssen nicht parallel zwischen unterschiedlichen Anforderungen wechseln.

Nachteile: Die ohnehin knappe Semesterlogik lässt nur wenige Wochen für die Projektarbeit; Projekte und Ergebniserwartungen müssen entsprechend klein skaliert werden. Unerwartete Verzögerungen vergrößern das Risiko, in der Abschlussitzung noch keine vorzeigbaren Ergebnisse zu haben. Außerdem bestehen weniger Gelegenheiten, theoretische Inhalte unmittelbar auf das eigene Projekt zu beziehen und nachzuschärfen.

Szenario 2: Parallele Theorie- und Projektarbeit

Theorie und Projektarbeit starten parallel: In jeder Woche ist Zeit sowohl für Theorie als auch für die Arbeit an den Projekten reserviert.

Vorteile: Es steht eine lange Bearbeitungszeit für die Projekte zur Verfügung, und theoretische Konzepte können fortlaufend in den Projektfortschritt einfließen.

Nachteile: Es entstehen kaum zusammenhängende Phasen intensiver Theoriebearbeitung; eine vorgelagerte „Ausbildung“ in Grundlagen und Methoden fehlt. In den ersten Wochen kann dies dazu führen, dass Praxisarbeit ohne ausreichend inhaltliche und methodische Fundierung beginnt.

Szenario 3: Integrierte Theorie- und Praxisphasen

Theorie- und Praxisphasen werden gezielt aufeinander abgestimmt. Zu Beginn stehen verdichtete Theorieeinheiten mit thematischen Grundlagen, Projektmanagement und Methoden; anschließend wechseln sich Theorie- und Praxissitzungen ab, bevor gegen Ende des Semesters – je nach Bedarf – der Schwerpunkt stärker auf der Praxisarbeit liegt.

Vorteile: Studierende erhalten zu Beginn eine solide fachliche und methodische Basis und können diese anschließend schrittweise in ihren Projekten erproben. Durch den Wechsel von Theorie, Projektarbeit und Reflexion entstehen wiederkehrende Transfermomente; Anpassungen im Projektverlauf können immer wieder theoretisch rückgebunden werden. Flexibilität in der Anwesenheit der Gruppen erlaubt es, den unterschiedlichen Anforderungen der Projekte stärker gerecht zu werden.

Nachteile: Die Planung ist anspruchsvoller, da Theorie und Praxisrhythmen aufeinander abgestimmt werden müssen. Lehrende müssen flexibel auf Projektverläufe reagieren und ggf. Inhalte oder Zeitstrukturen im Semesterverlauf anpassen.

3. Phase: Wirkung

3.1 Wissenstransfer als zentrales Element von Service Learning

Service Learning entfaltet sein besonderes Potenzial nicht allein durch die Verbindung von Theorie und Praxis, sondern durch die gezielte Gestaltung von Wissenstransferprozessen. Es geht dabei nicht um die Anwendung wissenschaftlichen Wissens in der Praxis im Sinne einer Einbahnstraße, sondern um wechselseitiges Lernen zwischen Hochschule und Gesellschaft. Studierende, Lehrende und Praxispartner:innen bringen unterschiedliche Wissensformen, Perspektiven und Handlungslogiken ein, die aufeinandertreffen und produktiv miteinander verknüpft werden. Service Learning wird daher als Prozess verstanden, in welchem Wissenstransfer in beide Richtungen verläuft (bidirektional): Wissenstransfer ist damit kein automatisches Nebenprodukt praxisorientierter Lehre, sondern ein didaktisch zu gestaltender Prozess. Ohne bewusste Rahmung besteht die Gefahr, dass Projekte entweder auf einer rein praktischen Ebene verbleiben, wissenschaftliche Inhalte nur oberflächlich angewendet werden, oder die Praxispartner:innen kein zufriedenstellendes Ergebnis erhalten. Für eine transformative HBNE ist entscheidend, dass Studierende lernen, wissenschaftliche Konzepte zu kontextualisieren, zu übersetzen, kritisch zu reflektieren und in reale Entscheidungs- und Handlungssituationen einzubringen. Gleichzeitig eröffnet Service Learning Praxispartner:innen den Zugang zu neuen analytischen Perspektiven und unterstützt reflexive Lernprozesse auch außerhalb der Hochschule.

Das RIUSL-Modell

Um diese komplexen Transferprozesse systematisch zu erfassen und für die Hochschullehre nutzbar zu machen, wurde im Rahmen des SENATRA-Projekts das RIUSL-Modell (Research – Integration – Utilization im Service Learning, Abbildung 4) entwickelt. Es basiert auf dem bereits seit langem etablierten RIU-Modell des wissenschaftlichen Wissenstrfers aus der Umwelt- und Nachhaltigkeitsforschung (Böcher & Krott, 2016) und wurde gezielt für den Einsatz in Service Learning-Formaten im HBNE-Kontext weiterentwickelt (Hilf & Böcher, 2024). Das RIUSL-Modell versteht Wissenstransfer nicht als linearen Ablauf, sondern als zirkulären, reflexiven Prozess, der sich über das gesamte Seminar erstreckt.

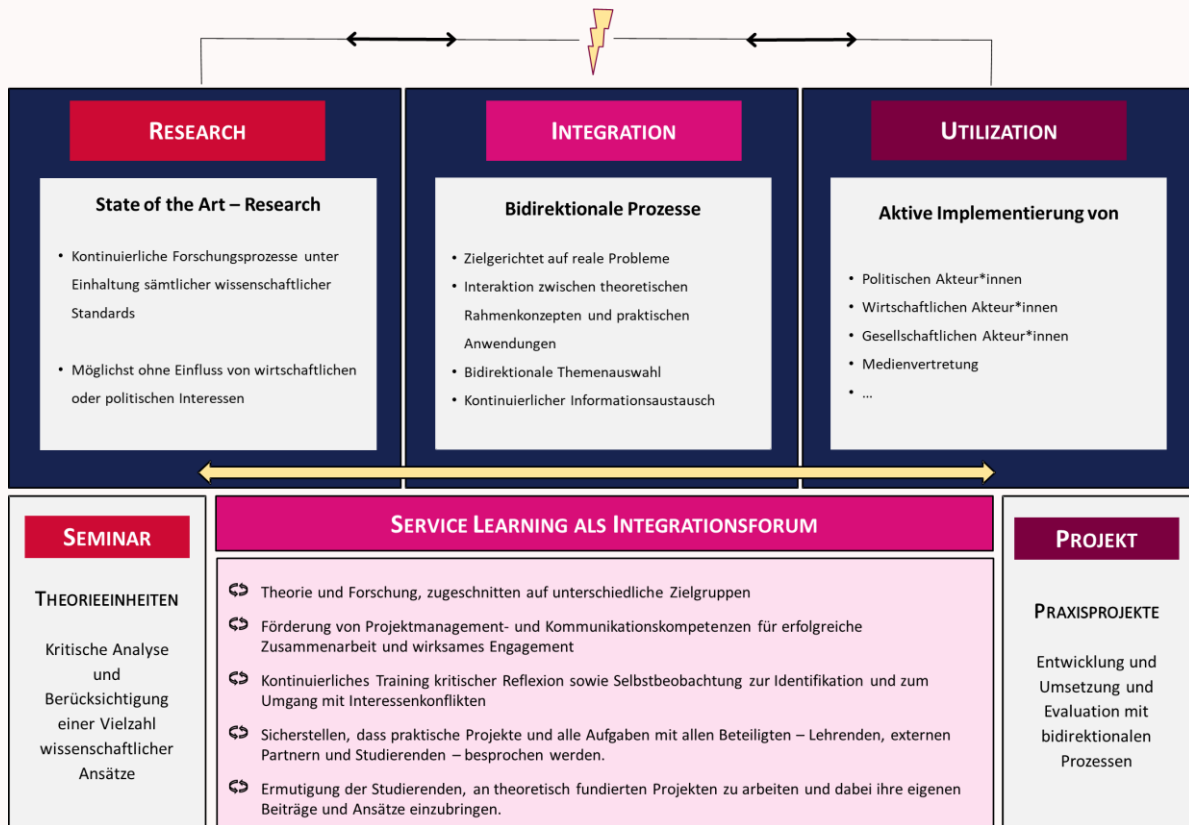


Abbildung 4: RIUSL-Modell (Hilf, 2025b)

Das RIUSL-Modell unterscheidet drei miteinander verbundene Phasen:

Research bezeichnet die Phase, in der wissenschaftliches Wissen strukturiert bereitgestellt, erarbeitet und reflektiert wird. In Service Learning-Seminaren geschieht dies vor allem innerhalb der Hochschullehre im Rahmen von Theorieeinheiten, in denen Studierende relevante Konzepte, Modelle und Forschungsergebnisse kennenlernen und auf ihre Projekte beziehen.

Integration beschreibt den zentralen Transfer- und Selektionsraum des Service Learning. Hier werden wissenschaftliches Wissen, praktische Erfahrungen und normative Zielsetzungen in Dialog gebracht. Diese Phase ist geprägt von Feedbackschleifen, Übersetzungsarbeit, Reflexion und wechselseitigen Selektionsprozessen, und macht das Seminar zu einem Integrationsforum zwischen unterschiedlichen Wissenslogiken. Es geht um die Auswahl geeigneter wissenschaftlicher Konzepte und Lösungen vor dem Hintergrund der durch die Praxispartner:innen für das Service Learning Seminar ausgewählte Praxisprobleme.

Utilization schließlich umfasst die Anwendung, Übergabe und Weiterverwendung der erarbeiteten Ergebnisse. Wissen wird in konkrete Produkte, Konzepte oder Maßnahmen überführt und in der Praxis erprobt oder weiterentwickelt.

Zwischenfazit:

Für die Praxis der Hochschullehre dient das RIUSL-Modell als didaktisches Orientierungsinstrument. Es unterstützt Lehrende dabei, Theorie-, Praxis- und Reflexionsphasen bewusst aufeinander abzustimmen, Rollen klar zu definieren und Transfermomente gezielt zu fördern. Zugleich hilft es Studierenden zu verstehen, dass nachhaltigkeitsbezogenes Lernen kein geradliniger Prozess ist, sondern von Spannungen, Aushandlungen und Perspektivwechseln lebt. In diesem Sinne macht das RIUSL-Modell Service Learning als reflexiven, wirkungsorientierten und lernwirksamen Ansatz der HBNE systematisch plan- und gestaltbar.

3.2 Qualitätsstandards & Gelingensbedingungen

Service Learning entfaltet seine Wirkung in HBNE nicht automatisch. Die Verbindung von Wissenschaft, Praxis und gesellschaftlichem Engagement stellt hohe Anforderungen an die didaktische Gestaltung, die Kooperation der Beteiligten und die bewusste Steuerung von Wissenstransferprozessen. Qualität im Service Learning zeigt sich daher nicht allein in gelungenen Projektergebnissen, sondern vor allem in der Gestaltung der Lern- und Aushandlungsprozesse, die diesen Ergebnissen zugrunde liegen.

Das im vorangegangenen Kapitel vorgestellte RIUSL-Modell bietet hierfür einen geeigneten Orientierungsrahmen. Es macht deutlich, dass Qualität im Service Learning dort entsteht, wo die Phasen Research, Integration und Utilization nicht isoliert nebeneinanderstehen, sondern systematisch aufeinander bezogen und reflexiv begleitet werden. Auf Basis der empirischen Ergebnisse aus dem SENATRA-Projekt lassen sich zentrale Gelingensbedingungen identifizieren, die sich drei übergeordneten Qualitätsdimensionen zuordnen lassen: A: Didaktische Gestaltung und curriculare Einbettung; B: Kooperation, Rollenklärung und Aushandlungsprozesse; C: Wissenstransfer, Wirkung und Verstetigung.

Qualitätsdimension A: Didaktische Gestaltung und curriculare Einbettung

Eine zentrale Voraussetzung für qualitativ hochwertiges Service Learning ist eine bewusste didaktische Planung von Anfang an. Service Learning darf nicht als zusätzliches Projekt „on top“ zur regulären Lehre verstanden werden, sondern muss integraler Bestandteil des Curriculums sein.

Zentrale Gelingensbedingungen sind:

- ✓ klar formulierte Lernziele mit Bezug zu nachhaltigkeitsbezogenen Kompetenzen,
- ✓ eine systematische Verzahnung von Theorie-, Praxis- und Reflexionsphasen,
- ✓ feste Reflexionsformate zur Einordnung von Erfahrungen und Spannungen,
- ✓ transparente Leistungsanforderungen und Bewertungskriterien,
- ✓ eine realistische zeitliche Struktur, die Projektarbeit und Begleitung ermöglicht.

Leitfrage für Lehrende:

Ist das Service Learning-Format als umfassender Lernprozess gestaltet – oder primär als Projektauftrag?

Qualitätsdimension B: Kooperation, Rollenklärung und Aushandlungsprozesse

Service Learning lebt von der Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteur:innen mit unterschiedlichen Wissenslogiken, Interessen und Handlungsspielräumen. Qualität entsteht dort, wo diese Unterschiede nicht nivelliert, sondern sichtbar gemacht und produktiv verhandelt werden.

Zentrale Gelingensbedingungen sind:

- ✓ eine frühzeitige und realistische Abstimmung mit Praxispartner:innen,
- ✓ klar definierte Rollen und Verantwortlichkeiten aller Beteiligten,
- ✓ transparente Kommunikation über Ziele, Erwartungen und Grenzen,
- ✓ regelmäßige Feedback- und Rückkopplungsschleifen,
- ✓ eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe, die gegenseitiges Lernen ermöglicht.

Leitfragen für Lehrende:

Wer trägt wofür Verantwortung? Wo finden bewusste Aushandlungsprozesse statt? Sind Potenziale und Grenzen sowie Unterschiede der Rollen der Beteiligten transparent gemacht?

Qualitätsdimension C: Wissenstransfer, Wirkung und Verstetigung

Im Sinne einer HBNE endet Service Learning nicht mit der Abgabe eines Projektberichts. Entscheidend ist, ob die erarbeiteten Ergebnisse anschlussfähig, nutzbar und reflektiert sind – sowohl für die Praxispartner:innen als auch für die Lernprozesse der Studierenden. Gleichzeitig müssen die Projekte und Produkte den wissenschaftlichen Ansprüchen der Hochschullehre genügen: Sie sollen theoretisch fundiert, methodisch nachvollziehbar und kritisch reflektiert sein, sodass sie in Lehr- und Forschungszusammenhänge der Hochschule rückgekoppelt werden können.

Zentrale Gelingensbedingungen sind:

- ✓ die Ausrichtung der Projekte auf reale Bedarfe und Nutzungsmöglichkeiten,
- ✓ klare Übergabeformate für Projektergebnisse,
- ✓ Reflexion über Wirkung, Grenzen und Zielkonflikte,
- ✓ Reflexion bzgl. Anschlussfähigkeit an wissenschaftliche Aspekte der Projektinhalte,
- ✓ institutionelle Anbindung, etwa über Transfer- oder Nachhaltigkeitsstrukturen,
- ✓ Perspektiven für Erhalt und Weiterarbeit über das Semester hinaus.

Leitfrage für Lehrende:

Was bleibt, wenn das Seminar endet – fachlich, institutionell und individuell?

3.3 Typische Fallstricke im Service Learning

Neben diesen Gelingensbedingungen zeigen die empirischen Ergebnisse unserer Forschung auch wiederkehrende Herausforderungen, die die Qualität von Service Learning beeinträchtigen können. Dazu zählen insbesondere:

⚠ Unklare Erwartungen zu Beginn des Semesters

Präventionstipp: Zu Semesterstart in einer eigenen Sitzung Rollen, Ziele, Leistungsanforderungen und Zeitaufwand mit Studierenden und Praxispartner:innen explizit klären (z. B. über ein gemeinsames „Memorandum of Understanding“ oder eine einfache Kooperationsvereinbarung).

⚠ Überambitionierte oder zu vage Projektaufgaben

Präventionstipp: Projekte bereits in der Planungsphase mit wenigen Leitfragen „skalieren“: Was ist in einem Semester realistisch? Welche Ergebnisse sind „nice to have“, welche „must haves“? Aufgabenstellungen zunächst im kleinen Kreis (Lehrteam, Praxispartner:in) gegenprüfen und ggf. gemeinsam mit Studierenden im Seminar nachschärfen.

⚠ Ungenügend auf die Projekte abgestimmte Theorieinhalte

Präventionstipp: Theorie nicht abstrakt außerhalb konkreter Projekte planen, sondern von den Projekten her denken: Zunächst typische Fragen, Entscheidungssituationen und Stolpersteine der Projektarbeit identifizieren und darauf aufbauend gezielt Modelle, Konzepte und Methoden auswählen. Mindestens eine Seminarsitzung zu Beginn für gemeinsames „Mapping“ nutzen („Welche theoretischen Bausteine brauchen wir für unsere Projekte?“) und den Theorieplan im Semesterverlauf bei Bedarf nachjustieren.

⚠ Fehlende oder zu wenig eingeplante Zeit für begleitende Reflexion

Präventionstipp: Reflexion nicht „nebenbei“ machen, sondern feste Reflexionsslots in den Semesterplan schreiben (z. B. kurze Check-ins am Anfang/Ende jeder Sitzung, zwei längere Zwischenreflexionen in der Mitte und vor Abschluss der Projekte).

⚠ Instrumentalisierende Rollenverständnisse gegenüber Studierenden

Präventionstipp: Bereits bei der Anbahnung deutlich machen, dass Service Learning ein Lehr-Lern-Format ist, kein Praktikum: Lernziele, Betreuungsaufwand und Grenzen der Studierendenrolle transparent besprechen und im Zweifel lieber ein kleineres Projekt vereinbaren.

⚠ Mangelnde institutionelle Unterstützung oder Anerkennung

Präventionstipp: Frühzeitig mit Studiengangsleitung, Fakultät oder Transfer-/Nachhaltigkeitsstellen sprechen, Service Learning sichtbar machen (z. B. in Modulhandbüchern, Jahresberichten, Lehrpreisen) und gezielt Mitstreiter:innen suchen, um einzelne Formate in ein stabiles Angebot zu überführen.

Zwischenfazit:

Diese Fallstricke sind nicht als Scheitern zu verstehen, sondern als didaktische Lernanlässe, die durch bewusste Planung und Reflexion bearbeitet werden können. Qualität im Service Learning entsteht dort, wo Wissenstransfer gezielt gestaltet und nicht dem Zufall überlassen wird. Die beschriebenen Gelingensbedingungen machen deutlich, dass Service Learning im Sinne einer HBNE sowohl didaktische Klarheit als auch Offenheit für Aushandlungsprozesse erfordert. Das RIUSL-Modell unterstützt dabei, diese Balance bewusst zu gestalten und Service Learning als lernwirksames, reflexives und gesellschaftlich relevantes Lehr-Lern-Format zu etablieren.

3.4 Rollenverteilung: Wer trägt wofür Verantwortung beim Wissenstransfer?

Service Learning im Kontext einer HBNE ist ein kooperatives Lehr-Lernformat, das von der aktiven Mitwirkung verschiedener Akteur:innen lebt. Wissenstransfer, Qualität und Wirkung entstehen dabei nicht automatisch, sondern durch das Zusammenspiel klarer Rollenzuschreibung und Verantwortlichkeiten. Eine bewusste Rollenklärung ist daher keine organisatorische Nebensache, sondern eine zentrale didaktische Voraussetzung für gelingendes Service Learning.

Das RIUSL-Modell macht deutlich, dass sich die Verantwortung für Wissenstransfer auf unterschiedliche Phasen und Akteur:innen verteilt. Research, Integration und Utilization erfordern jeweils spezifische Beiträge, die sich im Verlauf des Semesters verändern können. Rollen im Service Learning sind daher prozessual zu verstehen: Sie sind klar zu benennen, zugleich aber offen für Aushandlung und Reflexion.

Rolle der Lehrenden: Rahmung, Moderation und Qualitätssicherung

Lehrende übernehmen im Service Learning eine strukturierende, gestaltende und moderierende Rolle. Sie verantworten die curriculare Einbettung, die didaktische Gestaltung und die Sicherung wissenschaftlicher Standards. Im Sinne des RIUSL-Modells liegt ihre zentrale Aufgabe darin, die Phasen bewusst zu gestalten und miteinander zu verbinden.

Zu den zentralen Verantwortlichkeiten gehören:

- ✓ die Auswahl geeigneter Praxispartner:innen und Projekte und die Klärung von Erwartungen vorab,
- ✓ die Auswahl und Aufbereitung geeigneter theoretischer Grundlagen auf der Basis des wissenschaftlichen State of the Art,
- ✓ die Konzeption eines strukturierten, realistischen Seminarablaufs,
- ✓ die Initiierung und Moderation von Reflexions- und Aushandlungsprozessen,
- ✓ die Klärung von Rollen, Erwartungen und Bewertungskriterien,
- ✓ die Begleitung der Projekte durch Feedback und gezielte Interventionen.

Lehrende agieren dabei nicht als reine Wissensvermittler:innen im klassischen Sinne, sondern als Moderator:innen komplexer Lern- und Transferprozesse. Eine besondere Herausforderung besteht darin, Offenheit für gesellschaftliche Impulse mit der Wahrung wissenschaftlicher Qualität in Balance zu halten.

Rolle der Studierenden: Lernende, Mitgestaltende und Übersetzer:innen von Wissen

Studierende sind im Service Learning nicht nur passiv Teilnehmende, sondern aktiv als Akteur:innen des Wissenstransfers. Sie bringen wissenschaftliches Wissen in konkrete Handlungskontexte ein, reflektieren dessen Grenzen und entwickeln gemeinsam mit Praxispartner:innen anwendungsorientierte Lösungen. Diese bringen sie zurück in die Hochschule und reflektieren diese gemeinsam mit den Lehrenden.

Ihre Verantwortung liegt insbesondere in:

- ✓ der aktiven Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten,
- ✓ der eigenständigen Planung und Umsetzung der Projekte,
- ✓ der Übersetzungsarbeit zwischen wissenschaftlicher Sprache und Praxisanforderungen,
- ✓ der kritischen Reflexion eigener Annahmen, Entscheidungen und Erfahrungen,
- ✓ der kooperativen Arbeit im Team und mit externen Partner:innen.

Damit Studierende diese Rolle übernehmen können, benötigen sie klare Orientierung, realistische Erwartungen und begleitende Reflexionsräume im Rahmen der Lehrveranstaltungen. Hierzu ist

entsprechend Zeit einzuplanen. Service Learning zielt darauf, Selbstwirksamkeit, Verantwortungsbewusstsein und strategisches Denken zu fördern – nicht auf die Delegation professioneller Verantwortung.

Rolle der Praxispartner:innen: Ko-Produzent:innen und Resonanzraum

Praxispartner:innen sind im Service Learning nicht bloße Auftraggeber:innen, sondern Ko-Produzent:innen von Wissen. Sie bringen Erfahrungswissen, institutionelle Perspektiven und reale Rahmenbedingungen in den Lernprozess ein und ermöglichen Studierenden Einblicke in gesellschaftliche Entscheidungs- und Handlungslogiken.

Ihre zentrale Rolle zeigt sich in:

- ✓ der Formulierung realer Bedarfe und Fragestellungen,
- ✓ der Kontextualisierung wissenschaftlicher Konzepte,
- ✓ der Rückmeldung zu Zwischenergebnissen und Endprodukten,
- ✓ der Einschätzung von Umsetzbarkeit und Wirkung,
- ✓ der Weiterverwendung oder Anschlussfähigkeit der Projektergebnisse.

Eine gelingende Zusammenarbeit setzt voraus, dass Praxispartner:innen keine überhöhten Erwartungen an studentische Leistungen haben und dass ihre zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden.

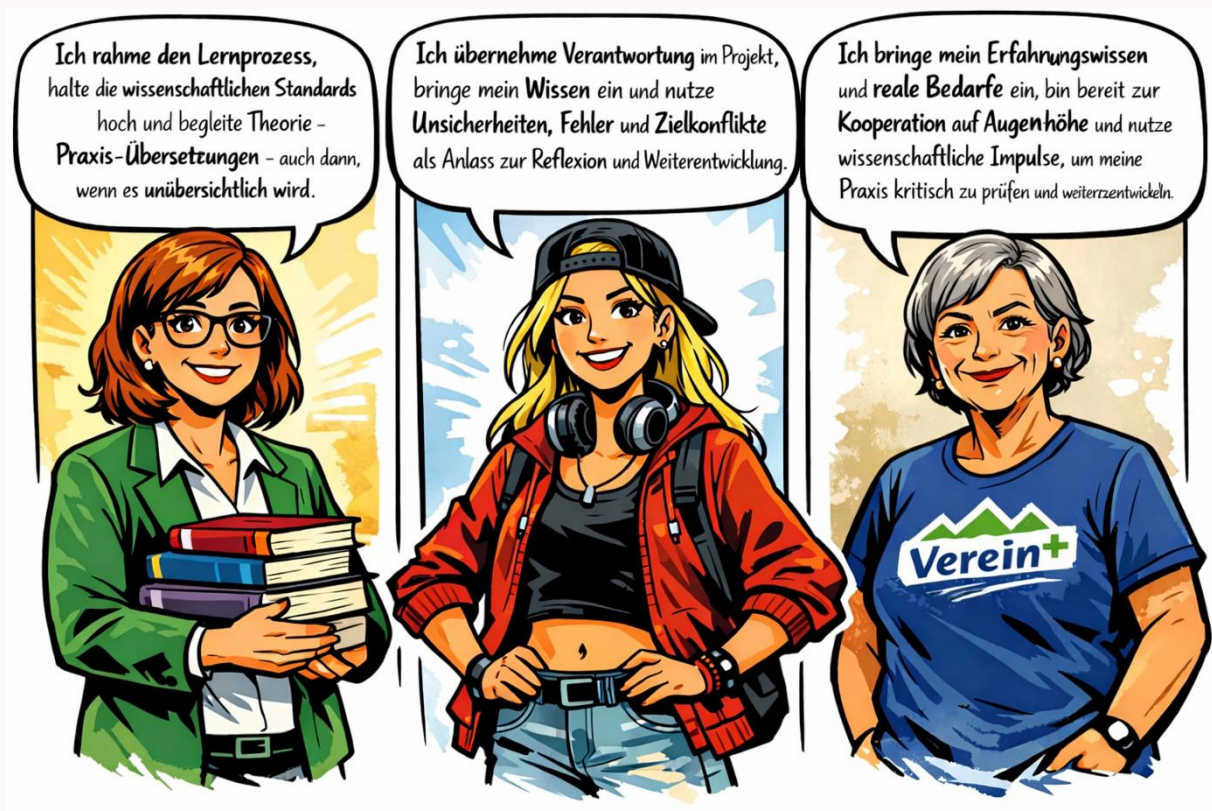


Abbildung 5: Rollenverteilung im Service Learning (KI-unterstützt erstellt)

Rolle von Hochschule und institutioneller Strukturen: Ermöglichung und Verstetigung

Neben den unmittelbar Beteiligten spielt die Hochschule als Organisation eine entscheidende Rolle für die Qualität und Nachhaltigkeit von Service Learning. Institutionelle Strukturen schaffen die Voraussetzungen dafür, dass Service Learning nicht auf individuelles Engagement beschränkt bleibt, sondern langfristig wirksam werden kann.

Dazu gehören insbesondere:

- Aufwertung und institutionelle Anerkennung von Service Learning durch curriculare Verankerung,
- zeitliche und organisatorische Ressourcen für Lehrende,
- Unterstützungsangebote durch Transfer-, Nachhaltigkeits- oder Didaktikstellen,
- Sichtbarkeit und Wertschätzung des Engagements aller Beteiligten,
- Anknüpfung an die Third Mission und strategische Entwicklungsziele.

Konkret kann institutionelle Unterstützung sehr unterschiedlich aussehen. Möglich sind zum Beispiel:

- Deputatsanrechnung, die dem erhöhten Planungs- und Betreuungsaufwand Rechnung trägt,
- eine zentrale Service Learning- oder Community-Engagement-Koordinationsstelle, die Formate bündelt, Beratung anbietet und rechtlich-organisatorische Fragen unterstützt,
- formale Anerkennung in Studiengängen, etwa durch eigenständige Module, Wahlpflichtbereiche oder die Einbindung in Zertifikatsprogramme,
- Sichtbarkeit und Würdigung, etwa über Lehrpreise, interne Berichterstattung, Webseiten oder öffentliche Abschlussveranstaltungen.

Solche und ähnliche Maßnahmen signalisieren, dass Service Learning nicht als „nice to have“, sondern als ernstzunehmender Bestandteil von Lehre, Transfer und Third Mission verstanden wird und schaffen verlässliche Rahmenbedingungen für alle Beteiligten.

Zwischenfazit:

Service Learning im Sinne einer HBNE ist ein gemeinsamer Lern- und Gestaltungsprozess. Klare, reflektierte Rollenverteilungen ermöglichen es, Wissenstransfer gezielt zu fördern, Qualität zu sichern und Verantwortung fair zu verteilen. Das RIUSL-Modell unterstützt dabei, Rollen nicht statisch zuzuweisen, sondern als dynamische Beiträge zu einem zirkulären Lernprozess zu verstehen.

3.5 Evaluation

Evaluation ist ein zentraler Bestandteil für qualitativ hochwertiges Service Learning. Sie dient nicht primär der Kontrolle und Bewertung, sondern der Reflexion, Weiterentwicklung und Qualitätssicherung. Service Learning zielt auf komplexe Lernprozesse, Wissenstransfer und gesellschaftliche Wirkung – entsprechend muss Evaluation diese Mehrdimensionalität berücksichtigen.

Das RIUSL-Modell bietet hierfür einen geeigneten Bezugsrahmen. Es macht deutlich, dass Evaluation nicht erst am Ende des Semesters ansetzen sollte, sondern prozessbegleitend erfolgen muss. Research, Integration und Utilization bilden dabei unterschiedliche, aber miteinander verbundene Evaluationsdimensionen.

Evaluation im Service Learning verfolgt mehrere Ziele gleichzeitig:

- die Reflexion individueller Lernprozesse der Studierenden,
- die Einschätzung der Qualität von Wissenstransfer und Kooperation,
- die Analyse der Wirkung der Projektergebnisse,
- die Weiterentwicklung des Lehr-Lern-Format für zukünftige Durchgänge.

Entscheidend ist, diese Ziele transparent zu machen und die Evaluation nicht als externen Bewertungsakt, sondern als integralen Bestandteil des Lernprozesses zu verstehen.

Evaluation entlang des RIUSL-Modells

Research – Lernen und Wissensaneignung

In der Research-Phase beginnt Evaluation nicht erst beim Lernen der Studierenden, sondern bereits einen Schritt vorher bei der Lehrperson: Zunächst müssen auf Basis des aktuellen wissenschaftlichen „State of the Art“ geeignete Inhalte ausgewählt, didaktisch reduziert und in eine sinnvolle Abfolge für das Seminar gebracht werden. Dazu gehört, zentrale Begriffe, Modelle und Kontroversen bewusst zu priorisieren und transparent zu machen, warum bestimmte Perspektiven gesetzt werden und andere nur randständig vorkommen.

Auf dieser Grundlage steht dann die Frage im Vordergrund, inwieweit Studierende diese wissenschaftlichen Konzepte verstehen, anwenden und kritisch reflektieren können. Geeignete Evaluationsformen sind:

- ✓ Prüfen, ob der eingesetzte wissenschaftliche Wissensstand noch dem aktuellen State of the Art entspricht,
- ✓ Lehrtagebücher,
- ✓ Lernjournale oder Reflexionsberichte,
- ✓ kurze schriftliche Reflexionsfragen zu Theorie-Praxis-Bezügen,
- ✓ Selbst- und Peer-Einschätzungen zu Kompetenzentwicklungen.

Ziel ist es, sichtbar zu machen, wie sich fachliches und systemisches Verständnis im Verlauf des Semesters entwickelt.

Integration – Aushandlungs- und Übersetzungsprozesse

Die Integrationsphase ist zentral für Wissenstransfer und zugleich besonders schwer messbar. Hier empfiehlt sich eine qualitative Evaluation, etwa durch:

- ✓ moderierte Reflexionsgespräche im Seminar,
- ✓ Feedbackrunden mit Praxispartner:innen,
- ✓ strukturierte Leitfragen zu Zusammenarbeit, Rollenklärung und Zielkonflikten.

Im Fokus stehen weniger Ergebnisse als Prozesse: Wie wurden Entscheidungen getroffen? Welche Spannungen traten auf? Wie wurde mit unterschiedlichen Wissenslogiken umgegangen? Welche Wissensquellen wurden für Praxislösungen ausgewählt? Wie (und nach welchen Kriterien) wurde selektiert?

Utilization – Nutzung, Wirkung und Anschlussfähigkeit

In der Utilization-Phase richtet sich der Blick auf die Projektergebnisse und ihre Weiterverwendung. Zentrale Evaluationsfragen sind:

- Inwiefern sind die Ergebnisse für die Praxispartner:innen nutzbar?
- Welche Formen von Wirkung oder Anschluss entstehen?
- Werden Projektergebnisse durch die Praxis auch nach dem Ende des Seminars weiterverwendet? In welcher Form?
- Welche Grenzen und offenen Fragen bleiben?

Geeignete Instrumente sind:

- Feedback der Praxispartner:innen zu den Ergebnissen,
- Abschlusspräsentationen mit kommentierter Rückmeldung,
- kurze Wirkungsreflexionen der Studierenden,
- späterer Austausch zwischen Lehrenden und Praxispartner:innen.

Prinzipien einer guten Evaluation im Service Learning

Es wichtig anzuerkennen, dass zentrale Elemente transformativer Lernprozesse – etwa Perspektivwechsel, veränderte Selbst- und Weltbilder oder der Aufbau von Change Agency – nur begrenzt mit quantitativen Instrumenten erfassbar sind. Standardisierte Skalen können Tendenzen sichtbar machen, erfassen aber die Tiefe, Prozesshaftigkeit und Kontextgebundenheit solcher Lernbewegungen nur ausschnitthaft. Deshalb sollten quantitative Verfahren im Service Learning idealerweise durch qualitative Zugänge wie Reflexionsberichte, Fokusgruppen oder leitfadengestützte Interviews ergänzt werden.

Unabhängig von konkreten Methoden haben sich folgende Prinzipien bewährt:

- ✓ **Passung statt Vollständigkeit:** Nicht alles muss gemessen werden.
- ✓ **Prozess- statt nur Ergebnisevaluation:** Lernen entsteht unterwegs.
- ✓ **Partizipation:** Studierende und Praxispartner:innen werden einbezogen.
- ✓ **Transparenz:** Ziele und Kriterien der Evaluation sind klar kommuniziert.
- ✓ **Lernorientierung:** Evaluation dient der qualitativen Weiterentwicklung, nicht nur der Kritik und unter Umständen folgender Sanktion.

Zwischenfazit:

Evaluation im Service Learning ist kein zusätzlicher Aufwand, sondern ein zentrales didaktisches Instrument. Richtig eingesetzt, unterstützt sie Reflexion, Qualitätssicherung und nachhaltigen Wissenstransfer. Das RIUSL-Modell hilft dabei, Evaluation nicht punktuell, sondern als kontinuierlichen Bestandteil des Lehr-Lernprozesses zu verstehen – und Service Learning als lern- und wirkungsorientiertes Format der HBNE weiterzuentwickeln.

3.6 Nachhaltigkeit & Transfer

Service Learning soll Wirkung zu entfalten, die über das einzelne Seminar hinausreicht. Nachhaltigkeit sich dabei nicht allein auf ökologische oder soziale Themen, sondern auf die Dauerhaftigkeit von Lernprozessen, Wissenstransfer und institutionellen Effekten. Im Sinne des RIUSL-Modells ist Nachhaltigkeit eng mit der Phase der Utilization verbunden. Entscheidend ist, ob die im Seminar angestoßenen Aushandlungs- und Lernprozesse in Formen überführt werden, die Anschlussfähigkeit ermöglichen – für Praxispartner:innen, für Studierende und für die Hochschule selbst.

Nachhaltigkeit auf Ebene der Studierenden

Für Studierende zeigt sich Nachhaltigkeit insbesondere in der Entwicklung ihrer Kompetenzen. Durch die Arbeit an realen gesellschaftlichen Herausforderungen erleben sie Selbstwirksamkeit, Ambiguität und Verantwortung. Entscheidend ist, dass diese Erfahrungen nicht punktuell bleiben, sondern reflektiert und in ein größeres Verständnis von Nachhaltigkeit eingebettet werden.

Gelingende Transferprozesse auf dieser Ebene zeichnen sich dadurch aus, dass Studierende:

- ✓ theoretisches Wissen verstehen und einordnen, sowie in unterschiedlichen Kontexten anwenden können,
- ✓ eigene Werte, Rollen und Handlungsmöglichkeiten kritisch reflektieren,
- ✓ Unsicherheiten und Zielkonflikte als Lerngelegenheiten begreifen,
- ✓ Motivation entwickeln, sich auch über das Seminar hinaus gesellschaftlich zu engagieren.

Nachhaltigkeit auf Ebene der Praxispartner:innen

Auf Seiten der Praxispartner:innen zeigt sich nachhaltiger Transfer dort, wo Projektergebnisse tatsächlich genutzt, weiterentwickelt oder angepasst werden. Dies setzt voraus, dass Projekte realistische Ziele verfolgen und von Beginn an auf Anschlussfähigkeit ausgerichtet sind.

Nachhaltigkeit entsteht insbesondere dann, wenn:

- ✓ Ergebnisse in bestehende Arbeitsprozesse integriert werden können,
- ✓ Studierende wissenschaftliche Perspektiven verständlich aufbereiten,
- ✓ Praxispartner:innen Impulse für Reflexion oder Weiterentwicklung erhalten,
- ✓ Kooperationen nicht auf einzelne Projekte beschränkt bleiben.

Nachhaltigkeit auf institutioneller Ebene

Langfristige Wirkung von Service Learning ist ohne institutionelle Einbettung nur begrenzt möglich. Nachhaltigkeit zeigt sich hier in der Verankerung von Service Learning in Strukturen, Strategien und Anerkennungsmechanismen der Hochschule.

Dazu gehören:

- ✓ curriculare Verankerung und formale Anerkennung,
- ✓ Ressourcen und Unterstützung für Lehrende,
- ✓ Anbindung an Transfer-, Nachhaltigkeits- oder Third-Mission-Strukturen,
- ✓ Dokumentation und Sichtbarmachung von Ergebnissen und Erfahrungen,
- ✓ Möglichkeiten zur Weiterführung oder Skalierung erfolgreicher Formate,
- ✓ Etablierung von Service Learning als Lernraum für nachhaltige Transformation.

Zwischenfazit:

In der Gesamtschau wird deutlich: Nachhaltigkeit im Service Learning bedeutet nicht, dass jedes Projekt dauerhaft fortgeführt werden muss. Entscheidend ist vielmehr, ob Lernprozesse, Wissensbestände und Kooperationsbeziehungen so gestaltet sind, dass sie Wirkung entfalten können. Das RIUSL-Modell unterstützt dabei, Transfer nicht als isoliert, sondern als kontinuierlichen, reflexiven Prozess zu verstehen.

4. Phase: Konkretisierung – Durchführung und Seminarablauf von Service Learning

4.1 Phasen eines Service Learning-Semesters

Die Durchführung von Service Learning erfordert eine sorgfältige Balance zwischen klarer Struktur und didaktischer Offenheit. Einerseits benötigen Studierende Orientierung, Verlässlichkeit und transparente Anforderungen; andererseits lebt Service Learning von Eigeninitiative, Aushandlungsprozessen und der Arbeit in realen, oft unvorhersehbaren Kontexten. Ein strukturierter Seminarablauf unterstützt dabei, diese Balance herzustellen.

Phase 1: Einstieg und Orientierung (Fokus: Research & Rollenklärung)

Zu Beginn des Semesters steht die Einführung in das Format Service Learning, die thematische Rahmung und die Klärung zentraler Erwartungen. Studierende lernen das gesellschaftliche Themenfeld, die Praxispartner:innen und die grundlegenden Arbeitsweisen kennen.

Zentrale Elemente dieser Phase sind:

- Einführung in Service Learning, BNE und das Seminarthema,
- Vorstellung der Praxispartner:innen und Projektkontexte,
- Klärung von Rollen, Verantwortlichkeiten und Bewertungskriterien,
- Auseinandersetzung mit relevanten wissenschaftlich-theoretischen Grundlagen.

Diese Phase ist entscheidend, um ein gemeinsames Verständnis von Zielsetzung, Arbeitsweise und Verantwortung zu entwickeln.

Phase 2: Projektentwicklung und Aushandlung (Fokus: Integration)

In der zweiten Phase konkretisieren die Studierenden ihre Projekte. Auf Grundlage theoretischer Inputs und im Austausch mit den Praxispartner:innen werden Projektideen geschärft, Ziele definiert und Vorgehensweisen abgestimmt. Diese Phase ist geprägt von Übersetzungsarbeit zwischen wissenschaftlichen Konzepten und praktischen Anforderungen.

Typische Elemente sind:

- Gruppenarbeit an Projektkonzepten,
- Feedback- und Reflexionsformate im Seminar,
- Treffen und inhaltlicher Austausch mit Praxispartner:innen,
- Anpassung von Zielen und Vorgehen auf Basis neuer Erkenntnisse.

Hier zeigt sich besonders deutlich, dass Integration ein dialogischer Prozess ist, der Zeit, Offenheit und Moderation erfordert.

Phase 3: Umsetzung und Begleitung (Fokus: Integration & Utilization)

In der Umsetzungsphase arbeiten die Studierenden weitgehend eigenständig an ihren Projekten. Die Rolle der Lehrenden verschiebt sich stärker hin zur Begleitung und punktuellen Intervention. Regelmäßige Reflexionsformate helfen, Erfahrungen und Entscheidungen kritisch zu hinterfragen.

Zentrale Elemente dieser Phase sind:

- eigenständige Projektarbeit der Studierenden,

- regelmäßige Check-ins und Feedbackrunden,
- Reflexion von Herausforderungen, Zielkonflikten und Anpassungen,
- Unterstützung bei organisatorischen oder inhaltlichen (wissenschaftlichen) Fragen.

Diese Phase macht Service Learning als Lernprozess besonders erfahrbar, da Unsicherheiten, Konflikte und unerwartete Entwicklungen Teil des Lernens werden.

Phase 4: Abschluss, Übergabe und Reflexion (Fokus: Utilization & Auswertung)

Zum Ende des Semesters werden die Projektergebnisse präsentiert, übergeben und reflektiert. Diese Phase dient nicht nur der Sichtbarmachung, sondern auch der bewussten Auseinandersetzung mit Wirkung, Grenzen und Lernerfahrungen. Auch Raum für die Anerkennung der studentischen Leistungen ist ein wichtiger Bestandteil dieser Phase.

Typische Elemente sind:

- Abschlusspräsentationen mit Praxispartner:innen,
- Übergabe der Projektergebnisse,
- gemeinsame Reflexion über Lernprozesse und Transfer,
- Auswertung und Evaluation des Seminars.

Diese Phase schließt den Lernzyklus ab und öffnet zugleich den Blick für mögliche Anschluss- und Verstetigungsperspektiven.

4.2 Hinweise zur praktischen Umsetzung

Zwischenfazit:

Ein strukturierter, aber flexibler Seminarablauf ist ein zentraler Erfolgsfaktor für Service Learning in der HBNE. Die bewusste Gestaltung der einzelnen Phasen ermöglicht es, Wissenstransfer systematisch zu fördern, Lernprozesse zu vertiefen und gesellschaftliche Wirkung zu entfalten.

Ein erfolgreicher Seminarablauf zeichnet sich durch folgende Prinzipien aus:

- ✓ **Transparenz:** Ziele, Anforderungen und Zeitstrukturen sind mit Praxispartner:innen und Studierenden klar kommuniziert.
- ✓ **Flexibilität:** Projektverläufe dürfen angepasst werden, ohne Lernziele aus dem Blick zu verlieren.
- ✓ **Reflexion:** Jede Phase wird durch geeignete Reflexionsformate begleitet.
- ✓ **Begleitung:** Studierende werden nicht allein gelassen, sondern gezielt unterstützt.
- ✓ **Verbreitung:** Akteur:innen und Medien der Öffentlichkeitsarbeit im Hochschulkontext werden mitgedacht, um zielgruppengerecht auf Projektergebnisse aufmerksam zu machen.

Ein übersichtlicher möglicher Seminarablauf mitsamt konkreten To-Dos für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Service Learning-Seminaren findet sich im Anhang.

5 Praxisbeispiele

Die folgenden Praxisbeispiele geben exemplarische Einblicke in die Umsetzung von Service Learning im Kontext der HBNE. Sie sollen zeigen, wie unterschiedlich Service Learning ausgestaltet werden kann. Die Beispiele verstehen sich nicht als Best Practices, sondern als Ideen zur eigenen Umsetzung.

5.1 Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg: Bildungskampagne Waldbrandprävention

Der Praxispartner Zimmerwald initiierte ein Projekt zur waldpädagogischen Sensibilisierung von Kindern und Jugendlichen für das Thema Waldbrandschutz. Ausgangspunkt war die Beobachtung, dass es in Deutschland bislang keine einheitliche, zielgruppengerechte Aufklärungskampagne zu Waldbrandprävention gibt. Als Inspiration dienten die aus der US-amerikanischen Forstverwaltung (United States Forest Service (USFS)) bekannten Maskottchen Smokey Bear und Woodsy Owl.



Abbildung 6: Brandnuss

Studierende der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg entwickelten gemeinsam mit Zimmerwald ein Konzept für eine kindgerechte Bildungsinitiative. Zu den Aufgaben gehörten die Konzeption und Gestaltung eines eigenen Maskottchens, die inhaltliche Ausarbeitung zentraler Botschaften zum Waldbrandschutz sowie die Recherche und Ansprache potenzieller Kooperationspartner, darunter Feuerwehren und Umweltorganisationen.



Abbildung 7: Brandarten

Ergänzend erarbeitete das Team ein Marketingkonzept und legte erste Social-Media-Kanäle zur Verbreitung der Initiative an. Ziel war es, die entwickelten Inhalte niedrigschwellig zugänglich zu machen und eine breite Öffentlichkeit zu erreichen.



Abbildung 8: Fakten und Zahlen

Das Projekt legte damit eine Grundlage für langfristige Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit im Bereich Waldbrandschutz. Die entwickelten Materialien sollen weitergeführt und perspektivisch in Bildungseinrichtungen sowie öffentlichen Kampagnen eingesetzt werden.

5.2 Universität Vechta: Saatgut-Bibliothek

Die Bücherei St. Andreas in Cloppenburg suchte Unterstützung bei der Einrichtung einer Saatgut-Bibliothek als niedrigschwelliges Bildungsangebot für nachhaltige Entwicklung. Ziel war es, einen Ort zu schaffen, an dem Saatgut ausgeliehen, Wissen geteilt und Gespräche über Nachhaltigkeit angeregt werden können.

Eine Gruppe von drei Studierenden entwickelte hierfür ein umfassendes Konzept für die lokale Umsetzung. Zu ihren Aufgaben gehörten die Recherche und Auswahl geeigneter Saatgutsorten und Bezugsquellen, die Identifikation möglicher Kooperationspartner, das Design der Verpackungen sowie die Erstellung begleitender Informations- und Werbematerialien (Flyer, Poster, Videos). Darüber hinaus waren die Studierenden maßgeblich am Bau und der Einrichtung der Saatgut-Bibliothek beteiligt.

Die Studierenden trafen sich mehrfach mit ihrer Praxispartnerin vor Ort und stimmten zentrale Entscheidungen gemeinsam ab. Zwischen den Treffen organisierten sie ihre Arbeit eigenständig und teilten Aufgaben im Team auf. Schließlich begleiteten Sie die Umsetzung und Eröffnung bis hin zu einem Pressetermin.

Im Seminar wurden der Projektfortschritt, die Erreichung der gesetzten Ziele sowie Fragen zur eigenen Rolle, zum Nachhaltigkeitsverständnis der Beteiligten, zur Zielgruppenansprache und zur Einbettung der Saatgut-Bibliothek in einem größeren Nachhaltigkeitsdiskurs kontinuierlich reflektiert.



Abbildung 9: Saatgut-Bibliothek der Universität Vechta

5.3 Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt: Klimafreundliche Mobilität

An der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt (KU) wurden die Service Learning-Projekte ausschließlich mit internen Nachhaltigkeitsakteur:innen umgesetzt. Eines dieser Projekte entstand in Kooperation mit dem International Office der KU.

Die KU verfolgt das Ziel, allen Studierenden einen Auslandsaufenthalt zu ermöglichen – und diesen möglichst nachhaltig zu gestalten. Zwei Geografie-Studierende entwickelten daher auf Grundlage einer Bedarfsanalyse einen Leitfaden für klimafreundliche Mobilität. Ergänzend dazu konzipierten sie eine Instagram-Kampagne, um für nachhaltiges Reisen zu sensibilisieren und ökosoziale Aspekte in die internationale Erfahrung zu integrieren.

Aus den Interessen der Studierenden heraus entstand im Projekt außerdem die Idee, eine Netzwerkkarte der Partnerhochschulen der KU zu erstellen. Diese soll Studierenden helfen, Austauschhochschulen mit eigenen Nachhaltigkeitszielen und -initiativen zu finden – und gegebenenfalls alternative, klimafreundlichere Reisemöglichkeiten zu wählen. Die Netzwerkkarte wurde in ein Website-Mock-up integriert und fand sowohl innerhalb als auch außerhalb der KU große Beachtung.

Besonders im Netzwerk deutscher International Offices stieß die Idee auf Interesse. Daher soll die Netzwerkkarte künftig gemeinsam mit den beiden Studierenden – inzwischen als studentische Hilfskräfte – weiterentwickelt und an anderen Hochschulen erprobt werden.



Abbildung 10: Seminareinheit im Wald

Weitere Praxisbeispiele kann man auf unserer [Homepage](#) finden:



Literaturverzeichnis

- Backhaus-Maul, H., & Jahr, D. (2021). Service Learning. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch transdisziplinäre Didaktik* (S. 289–299). transcript Verlag.
- Böcher, M., & Krott, M. (2016). *Science makes the world go round: Successful scientific knowledge transfer for the environment*. Springer International Publishing.
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Michel, J., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P., & Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education—Toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16(1), 13–29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- Hilf, J. (2025a). Competence development in higher education for sustainable development through the inter- and transdisciplinary course “Footprint and Handprint”. In W. Leal Filho, M. Sima, A. Lange Salvia, M. Kovaleva, & E. Manolas (Hrsg.), *University initiatives on climate change education and research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25960-9_113-1
- Hilf, J. (2025b). *Service learning als Methode einer hochschulischen Bildung für nachhaltige Entwicklung: Eine Untersuchung von Gelingensbedingungen und Wissenstransferprozessen*. Universitätsbibliothek Magdeburg. <https://doi.org/10.25673/121967>
- Hilf, J., & Böcher, M. (2024). Herausforderungen der Integration zwischen Wissenschaft und Praxis in der nachhaltigkeitsorientierten Hochschullehre begegnen: Das Beispiel Service Learning. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 47(4), 15–19. <https://doi.org/10.31244/zep.2024.04.04>
- Hofer, M. (2018). Service Learning und Entwicklung Studierender. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 459–477). Springer.
- Mezirow, J. (Hrsg.). (2000). *Learning as transformation*. Jossey-Bass.
- Michelsen, G., Barth, M., & Fischer, D. (Hrsg.). (2023). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Hochschule*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/jj.7762637>
- Rieckmann, M. (2018). Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 2018(2), 4–10. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.02.02>
- Rieckmann, M., Hedemann, K., Reith, A., Bremer, A.-K., & Lindau, A.-K. (2024). Projekt „Senatra – Service Learning und nachhaltige Transformation an Hochschulen“. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 47(4), 28. <https://doi.org/10.31244/zep.2024.04.07>
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. <https://doi.org/10.54675/YFRE1448>

Anhang

a. Vorlage Kooperationsvereinbarung

Praxispartnersteckbrief

Praxispartner Anschrift Homepage	
Ansprechperson E-Mail Telefonnummer	
Kurzbeschreibung Praxispartner	
Kurzbeschreibung des Service Learning Projekts / Aufgabenstellung	

Kooperationsvereinbarung

Hiermit erkläre ich [**Vorname Nachname**] den oben genannten Praxispartner damit einverstanden, eine Lehr-Lern-Kooperation mit der [**Muster-Universität Musterstadt**] für das Service Learning Seminar [**Seminarbezeichnung**] im [**Semester X**] einzugehen. Das bedeutet, dass wir die Aufgabenstellung oder ein Projekt wie oben beschrieben oder in ähnlicher Form für mind. eine studentische Gruppe formulieren und die Gruppe unregelmäßig nach Bedarf und Absprache mit der Dozentin [**Vorname Name**] betreuen. Wir werden das Projekt am [**Datum**] im Seminar vorstellen und nehmen auch am [**Datum**] an der Projektpräsentation teil.

Unterschrift und Funktion beim Praxispartner

b. Medien- und Literaturempfehlungen (Veröffentlichungen SENATRA)

Artikel und Buchbeiträge:

- Böcher, M., & Hilf, J. (in press). Zwischen Seminarraum, Politik und Zivilgesellschaft: Service Learning als Erfahrungsraum politischer Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Politisches Lernen*, 1–2.
- Bremer, A.-K., Lindau, A.-K., & Brok, U. (2024). Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen bei Studierenden im Service Learning – Ein Erhebungsinstrument zur Selbsteinschätzung. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 47(4), 10–14. <https://doi.org/10.31244/zep.2024.04.03>
- Giesenbauer, B. (2024). Eine sanfte Revolution: Die integrative Hochschule – Transformation für Nachhaltigkeit. *forum Nachhaltig Wirtschaften*, 24(4), 70–72.
- Giesenbauer, B. (2024). Peer Learning für Hochschullehrende: Implementierung nachhaltigkeitsorientierter Lehrformate wie Service Learning durch kollegiale Beratung. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 47(4), 20–23. <https://doi.org/10.31244/zep.2024.04.05>
- Hilf, J. (2025). *Service Learning als Methode einer hochschulischen Bildung für nachhaltige Entwicklung: Eine Untersuchung von Gelingensbedingungen und Wissenstransferprozessen* (Dissertation, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg). Universitätsbibliothek Magdeburg. <https://doi.org/10.25673/121967>
- Hilf, J., & Böcher, M. (2024). Herausforderungen der Integration zwischen Wissenschaft und Praxis in der nachhaltigkeitsorientierten Hochschullehre begegnen: Das Beispiel Service Learning. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 47(4), 15–19. <https://doi.org/10.31244/zep.2024.04.04>
- Rieckmann, M., Hilf, J., Reith, A., Bremer, A.-K., Lindau, A.-K., & Böcher, M. (in press). Service Learning in der Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung: Eine multiple Fallstudie zur Kompetenzentwicklung Studierender. *dghd-Tagungsband 2025*.
- Rieckmann, M., Hilf, J., Reith, A., Bremer, A.-K., Lindau, A.-K., Sposab, K., Giesenbauer, B., & Böcher, M. (under review). Service Learning as a catalyst for sustainability transformation in higher education: Linking institutional change and regional engagement within a whole institution approach. *GALA*.
- Rieckmann, M., Hilf, J., Bremer, A.-K., Hedemann, K., Reith, A., Lindau, A.-K., & Böcher, M. (2024). Bildung für nachhaltige Entwicklung und Service Learning an Hochschulen – Grundlagen, Konzepte und Potenziale. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 47(4), 4–9. <https://doi.org/10.31244/zep.2024.04.02>
- Rieckmann, M., Hedemann, K., Reith, A., Bremer, A.-K., & Lindau, A.-K. (2024). Projekt „Senatra – Service Learning und nachhaltige Transformation an Hochschulen“. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 47(4), 28. <https://doi.org/10.31244/zep.2024.04.07>
- Rieckmann, M., & Lindau, A.-K. (Eds.). (2024). *Bildung für nachhaltige Entwicklung und Service Learning an Hochschulen* (ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Ausgabe 4/2024). Waxmann. <https://www.waxmann.com/ausgabeAUG100488>
- Freude, T., Schönhaar, A., Stausebach, I., & Struth, A. (2025). Räume für Empowerment: Wie netzwerk n studentisches Engagement für Transformation und BNE an Hochschulen stärkt. *Perspektiven auf Lehre: Journal for Higher Education and Academic Development*, 4(2), 12–22. <https://doi.org/10.55310/jfhead.77>
- Giesenbauer, B. (in preparation). Peer learning for transformation: Peer consultation for university educators implementing transformative learning. In W. Leal (Ed.), *Transforming higher education for a sustainable future*. Springer Nature.

- Lindau, A.-K., & Bremer, A.-K. (2025). Bildung für nachhaltige Entwicklung und Service Learning in der Lehrkräftebildung: Grundlagen, Konzepte und Implikationen. In A. Keil, A. Hanau, & J. Dietze (Eds.), *Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft* (Bd. 16): *BNE in der Lehrkräftebildung: Erkenntnisse aus Forschung und Praxis* (pp. 171–183). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783818850357>
- Rieckmann, M., Hilf, J., Bremer, A.-K., Reith, A., Hedemann, K., Lindau, A.-K., & Böcher, M. (2026). Service learning in der Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung: Eine multiple Fallstudie zur Kompetenzentwicklung Studierender. In S. Braun, S. Engelmann, P. Kitmeridis, B. Lämmlein, & H. Lutz-Vock (Eds.), *Blickpunkt Hochschuldidaktik* (Bd. 143): *Zukunftsorientierte Schlüsselkompetenzen lehren: Didaktische Perspektiven aus der Hochschulpraxis* (pp. 131–148). wbv Publikation. <https://www.wbv.de/shop/openaccess-direct/I79325W010>
- Rieckmann, M., Hilf, J., Reith, A., Bremer, A.-K., Lindau, A.-K., Sposab, K., Giesenbauer, B., & Böcher, M. (under review). Service learning as a catalyst for sustainability transformation in higher education: Linking institutional change and regional engagement within a whole institution approach. *GALA – Ecological Perspectives for Science and Society*.

Podcast:

- Hilf, J. (2024). Service learning im Fokus – Neue Wege für Lehre und Nachhaltigkeit. In C. Wemken (Host), *RE: Nachhaltige Hochschulen – Der Podcast* (Folge 10). Deutsche Gesellschaft für Nachhaltigkeit an Hochschulen e. V. (DG HochN). [https://wiki.dg-hochn.de/wiki/RE: Nachhaltige Hochschulen %E2%80%93 Der Podcast](https://wiki.dg-hochn.de/wiki/RE:_Nachhaltige_Hochschulen_%E2%80%93_Der_Podcast)

Beiträge im DG HochN Wiki:

- Service Learning. (8. Januar 2026). DG HochN-Wiki. Abgerufen am 22. März 2026, 16:13 von [https://wiki.dg-hochn.de/index.php?title=Service Learning&oldid=27112](https://wiki.dg-hochn.de/index.php?title=Service_Learning&oldid=27112)
- Beispiel für einen Ablauf eines Service Learning-Seminars zu Nachhaltigkeit auf dem Campus. (6. Januar 2026). DG HochN-Wiki. Abgerufen am 22. März 2026, 16:16 von [https://wiki.dg-hochn.de/index.php?title=Beispiel f%C3%BCr einen Ablauf eines Service Learning-Seminars zu Nachhaltigkeit auf dem Campus&oldid=26906](https://wiki.dg-hochn.de/index.php?title=Beispiel_f%C3%BCr_einen_Ablauf_eines_Service_Learning-Seminars_zu_Nachhaltigkeit_auf_dem_Campus&oldid=26906)
- Beispiele für Service Learning-Projekte zu nachhaltiger Transformation auf dem Campus und in der Region. (7. Januar 2026). DG HochN-Wiki. Abgerufen am 22. März 2026, 16:16 von [https://wiki.dg-hochn.de/index.php?title=Beispiele f%C3%BCr Service Learning-Projekte zu nachhaltiger Transformation auf dem Campus und in der Region&oldid=26971](https://wiki.dg-hochn.de/index.php?title=Beispiele_f%C3%BCr_Service_Learning-Projekte_zu_nachhaltiger_Transformation_auf_dem_Campus_und_in_der_Region&oldid=26971)

Online-Beitrag:

- Bremer, Ann-Kathrin (2025). Service Learning auf dem Campus zur Stärkung der Nachhaltigkeitskompetenzen der Studierenden und der Unterstützung des Whole Institution Approach. Netzwerk LeNa. Abgerufen am 22. März 2026, 16:17 von: <https://netzwerk-lena.org/bne-lehre-konkret/good-practice-beispiele/beispiele-fuer-die-lehre/service-learning-auf-dem-campus/>

c. Schritte eines idealtypischen Service Learning-Seminars

Schritt		To Do	Risiko	Begründung
Vorbereitung	Lehrplan	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lernziele an Theorierahmen ausrichten ✓ Methoden an Nachhaltigkeitskompetenzen orientieren ✓ Inhaltliche und Projekttermine abwechselnd und flexibel planen ✓ RIUSL-Modell als Hilfestellung einbeziehen 	<ul style="list-style-type: none"> × Service Learning als reine Projektarbeit verstehen × Theorieteil vernachlässigen × Wenig Flexibilität 	Zielklarheit ist entscheidend, um Reflexion und Handlungsorientierung zu fördern; Flexibilität hilft bei unvorhersehbaren Schwierigkeiten.
	Projektakquise	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Erwartungsmanagement ✓ Praxispartner:innen über Methodik, annehmbare Normativität und Lernziele aufklären ✓ Lernzielorientiert passende Projekte aushandeln 	<ul style="list-style-type: none"> × Kooperationslogik unausgesprochen lassen × Mögliche Konflikte oder Hürden ignorieren 	Inkonsequente Zielverständnisse führten zu Frustration und ungenutztem Potenzial; Intransparenz verhindert hierarchiearmes Arbeiten.
Durchführung	Semesteranfang	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Transparenz über Lernziele und Methoden ✓ Transparenz über Zusammenarbeit in Gruppen und mit Dozierenden und Praxispartner:innen ✓ Transparenz über Bewertungslogiken ✓ Projektmanagement thematisch adressieren 	<ul style="list-style-type: none"> × Reflexion nur am Ende ansetzen × Keine Check-Ins × Zu starke Theoriefokussierung × Wissenstransfer unausgesprochen lassen 	Aufklärung erleichtert hierarchiearmes Arbeiten; Reflexionsschleifen erwiesen sich als zentral für transformative Lernprozesse.
	Semestermitte	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexionsräume systematisch einbauen (z. B. Lernjournale, Peer-Feedback) ✓ Forschendes Lernen fördern (z. B. kleine Untersuchungen, Problemanalysen im Praxisfeld) 	<ul style="list-style-type: none"> × Aufgaben in reine Umsetzung kippen lassen × Keine Check-Ins 	Eigeninitiative beim Lernen stärkt Transferprozesse und Kompetenzentwicklung; Reflexionsphasen fördern Lernfortschritte
Nachbereitung I	Semesterende	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gemeinsame Ergebnisaufbereitung und Dissemination (Poster, Präsentation, Bericht) mit Praxispartner:innen ✓ Evaluationssitzung einplanen (z. B. Fragebogen, Gruppendiskussion) 	<ul style="list-style-type: none"> × Ergebnisse nur im Hochschulkontext präsentieren × Studierende nicht befragen 	Wissensnutzung (RIU – Utilization) gelingt nur, wenn Ergebnisse auch in Praxisstrukturen rückfließen.
Nachbereitung II	Nach dem Semester	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ergebnisse auswerten ✓ Transfererfahrungen systematisch reflektieren: Was wurde gelernt? Was wurde verändert? ✓ Lehrplan und Projektansätze reflektieren 	<ul style="list-style-type: none"> × Reflexion auf individuelle Ebene beschränken × Lehrplan von Projektergebnissen abkoppeln 	Integrierte Reflexion auf Systemebene fördert Bewusstheit für gesellschaftliche Relevanz.
Verstetigung I		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Institutionelle Lernräume schaffen (z. B. Lehrenden-Community, Service Learning-Koordinationsstellen). 	<ul style="list-style-type: none"> × Projekte als Einzelinitiativen belassen 	Nachhaltiger Impact entsteht bei struktureller Verankerung.
Verstetigung II		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluationsergebnisse transparent machen und in Curriculumsentwicklung rückführen. 	<ul style="list-style-type: none"> × Evaluation als reine Leistungsbewertung verstehen 	Transformative Lernprozesse brauchen Rückkopplung in die Hochschulentwicklung.

PoWiNE Working Paper | Band 5

Magdeburger politikwissenschaftliche Beiträge zu Nachhaltigkeit in Forschung und Lehre

