

## **Bürgerschaftliches Engagement und Schule – Einführende Anmerkungen**

### **1. Einleitung**

Bürgerschaftliches Engagement und Schule galten bis vor kurzer Zeit als Phänomene, die zwei unterschiedlichen „Welten“ anzugehören schienen, die wenig miteinander zu tun haben. Hier die Schule als formale Institution, in der Fremdbestimmung, die abstrakte Vermittlung von vermeintlich erfahrungsenthobenem Wissen sowie Leistungsorientierung, Selektion und professionelles Handeln dominiert. Dort das bürgerschaftliche bzw. freiwillige Engagement, das gerade von seiner Freiwilligkeit lebt, eher auf Zusammenhandeln denn Leistungskonkurrenz hin ausgerichtet, durch Selbstbestimmtheit geprägt ist und in „Ernstsituationen“ auftritt, in denen konkrete Probleme bzw. Herausforderungen in den Lebenswelten unterschiedlicher Adressatengruppen bearbeitet werden. Auch in der Bildungsdebatte nach den problematischen Ergebnissen der Pisa-Studie um die Jahrtausendwende spielten gemeinnützige Tätigkeiten junger Menschen zunächst keine Rolle. Es ging vielmehr primär um die Verbesserung von Basiskompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die zwar durch die Umstellung des Bildungskonzepts auf den Kompetenzbegriff als Problemlösefähigkeiten gefasst wurden, sich aber letztlich in verbesserten Ergebnissen von schulleistungsbezogenen Test niederschlagen sollten. Am Rande des deutschen Schulsystems und wenig beachtet von der deutschen Bildungsdebatte wurden im europäischen Rahmen Konzepte und Strategien zur Demokratie- und Menschenrechtsbildung bzw. „Citizenship Education“ im Sinne einer Bildung zu einer „Europäischen Bürgerschaftlichkeit“ – etwa im Europarat bzw. der EU – geführt. Auch im europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) wurde der Bürgersinn als Schlüsselkompetenz definiert. Erst mit der Entdeckung des non-formalen und informellen Lernens – zunächst in der deutschen Erwachsenenbildung, später auch in der Sozialpädagogik und generellen Bildungsdebatte – und der Proklamierung eines umfassenden Bildungsverständnisses im 12. Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005) wurden allmählich die konzeptionellen bildungstheoretischen Voraussetzungen dafür geschaffen bzw. verbessert, freiwilliges/bürgerschaftliches Engagement als einen informellen bzw. non-formalen Bildungsort zu konzeptionalisieren. Im Zusammenhang mit dieser Entwicklung und der gesellschaftspolitischen Aufwertung des bürgerschaftlichen Engagements seit der Jahrtausendwende (vgl. Enquete-Kommission 2002) wurde auch die Institution Schule als Ort des bürgerschaftlichen Engagements unterschiedlicher Akteursgruppen entdeckt. Damit sind auch die

Voraussetzungen dafür verbessert, das Verhältnis von Schule und bürgerschaftlichem Engagement neu zu denken und systematische Wechselbezüge zwischen beiden Seiten aufzugreifen und konzeptionell und realpolitisch zu verstärken. Dies soll im Folgenden ein Stück weit erläutert werden.

## **2. Bürgerschaftliches Engagement und Kompetenzentwicklung**

Die Bedeutung gemeinnütziger, freiwilliger Tätigkeiten für Bildungsprozesse – bzw. für die (Weiter-)Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen ist in Deutschland erst in den letzten Jahren erkannt und anerkannt worden. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass hierzu im deutschsprachigen Raum bis vor kurzer Zeit kaum empirisch belastbare Erkenntnisse vorlagen. In den USA gab es allerdings bereits seit einigen Jahrzehnten intensivere Forschungen zu diesem Themenbereich. In dieser Forschung wurde empirisch herausgearbeitet, dass unterschiedliche Formen gemeinnütziger Tätigkeiten bzw. des freiwilligen bürgerschaftlichen Engagements Auswirkungen auf die Entwicklung von Kompetenzen und Werthaltungen junger Menschen haben können (vgl. bspw. Youniss/Yates 1997 sowie Metz u. a. 2003). Insgesamt zeigen diese Studien,

- dass die Ausübung gemeinnütziger Tätigkeiten Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und Gefühl der Selbstwirksamkeit haben kann,
- dass die Teilnahme an solchen Aktivitäten die Toleranz junger Menschen gegenüber Minderheiten steigert und
- dass die Ausübung gemeinnütziger Tätigkeiten zum Anstieg von Empathie und Hilfsbereitschaft sowie zu prinzipiengeleiteten moralischen Denken führten.

Auch die Bereitschaft zur politischen Partizipation sowie zur Ausbildung sozialer Orientierungen nimmt mit der Dauer des Engagements zu. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Erkenntnis, dass nicht alle freiwilligen Tätigkeiten dieselben Bildungswirkungen erzeugen. Besonders wirkungsvoll scheinen Programme zu sein, in denen sich junge Menschen mit der Situation benachteiligter Bevölkerungsgruppen auseinandersetzen müssen, sich der eigenen privilegierten Lage bewusst werden können und auf der Grundlage dieser Erfahrungen Vorstellungen von Gerechtigkeit und eigener Verantwortung ausbilden (vgl. zuletzt Reinders 2014).

Vergleichbare Befunde liegen neuerdings auch für Deutschland vor. So belegt etwa Reinders positive Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit und Qualität von Erfahrungen im Engagement und der Bereitschaft zur politischen Partizipation und zur Ausbildung sozial verantwortungsvollen Verhaltens (vgl. Reinders 2005). Die

Studie des Forschungsverbundes der Technischen Universität Dortmund und des Deutschen Jugendinstituts zeigt, dass es insbesondere die Übernahme von Verantwortung ist, die – etwa bei der Übernahme von Leitungsaufgaben – zu Kompetenzbildungsprozessen bei jungen Menschen führen (kann). Die retrospektive quantitative Befragung zeigt, dass die befragten Erwachsenen, die sich in ihrer Jugend gemeinnützig betätigt hatten, über höhere Bildungsabschlüsse verfügen, auch im Erwachsenenalter ein höheres politisches Interesse aufweisen und sich häufiger an politischen und sozialen Aktivitäten beteiligen als Nicht-Engagierte (vgl. zu weiteren Befunden auch zur Bildungsrelevanz des bürgerschaftlichen Engagements Gensicke/Geiss 2010).

Ganz offensichtlich erweist sich das freiwillige bzw. bürgerschaftliche Engagement als ein spezifisches Bildungs- und Lernfeld, in dem „anders und anderes“ gelernt wird als im herkömmlichen schulischen Unterricht und dass dessen konkrete Lerneffekte von der Ausgestaltung der Aufgaben und Tätigkeiten im jeweiligen Einsatzfeld abhängen.

### **3. Bürgerschaftliches Engagement in der Schule**

Obwohl die deutsche Schule auf Grund ihrer spezifischen (preußischen) Geschichte – auch rechtlich gesehen – eine „öffentliche Anstalt“ ist, die vornehmlich ein Ort der Umsetzung staatlicher Intentionen im Bildungsbereich und des Handelns eines professionellen Berufsstandes – nämlich der Lehrer – ist, und insofern – im Vergleich zur amerikanischen Schule – relativ wenig in das umliegende Gemeinwesen „eingebettet“ ist, so gibt es doch seit jeher vielseitige Bezüge zwischen dem bürgerschaftlichen Engagement und der Institution Schule. Diese Tendenzen haben sich mit der Diskussion um Konzepte wie die „gemeinwesenorientierte“ Schule sowie den Ausbau ganztags-schulischer Angebote deutlich verbreitert und verstetigt. Solche herkömmliche Formen benennt Rauschenbach mit dem Engagement der Lehrerinnen und Lehrer, dem Engagement von Eltern, dem Engagement der Schülerinnen und Schüler, dem Engagement der Schule sowie nicht zuletzt dem Engagement von Dritten für die Schulen (vgl. Rauschenbach 2013). Was das freiwillige Engagement von Lehrerinnen und Lehrern anbelangt, so ist hier auf die vielfältigen über berufliche Verpflichtungen hinausgehenden Aktivitäten dieser Berufsgruppe beim Engagement für die Schulentwicklung, für ergänzende Angebote zum Schulunterricht, Klassenfahrten, Angebot von Arbeitsgemeinschaften, Beteiligung an der Organisation von Schulfesten etc. zu nennen. Gerade Lehrerinnen und Lehrer engagieren sich vielfältig über ihre beruflichen Aufgaben im engeren Sinne hinaus an der Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler und einer positiven Weiterentwicklung der Einzelschule. Das Engagement von Eltern hat ebenfalls eine sehr lange Tradition. Dass dieses Engagement der Eltern in der Schule ihrer Kinder

eher an Bedeutung hinzugewinnt zeigt auch der Freiwilligensurvey, der von einem wachsenden Interesse von Müttern und Vätern berichten kann, die sich in und für die pädagogische Einrichtung vielfältig einsetzen, in der sich ihr Kind bzw. ihre Kinder gerade befinden. Dieses Engagement umfasst keineswegs nur das Spenden von Geld, wie es in klassischen Schulfördervereinen oft der Fall war. Vielmehr bringen die Eltern unterschiedliche Aktivitäten und Unterstützungsformen in den Schulalltag ein, die von der Unterstützung bei der Renovierung von Schulräumen über die Organisation von Schulveranstaltungen bis hin zur Bereitstellung zusätzlicher pädagogischer Angebote bzw. Herstellung von Vernetzungen zu außerschulischen bildungsrelevanten Akteuren reichen kann. Hierzu gehört auch das Engagement von oft mittelständischen Unternehmern, die ihre Lehrwerkstatt bzw. ihre logistischen bzw. finanziellen Möglichkeiten in eine bestimmte Schule einbringen, weil sie auf diese Weise das gesellschaftliche Umfeld des Unternehmens positiv beeinflussen möchten. Das Engagement der Schülerinnen und Schüler wiederum kommt in ihrer Mitgestaltung des Schullebens durch die Übernahme von Ehrenämtern wie etwa Klassen- bzw. Schulsprecher, Mitwirkung im Klassenrat bzw. durch weitergehende Formen der freiwilligen Betätigung im Schulorchester, in Schülerfirmen, Schülercafés, Projekten etc. zum Ausdruck.

Mit der Ausweitung von Ganztagschule bzw. ganztagschulischen Angeboten haben sich solche Kooperationsflächen des freiwilligen Engagements innerhalb der Schule deutlich verbreitert. Wie insbesondere die empirische Forschung zu Kooperationen im Ganztage zeigen kann, wird ein relevanter Anteil der ganztägigen Angebote durch ehrenamtliche Kräfte bzw. gemeinnützige Organisationen aus dem zivilgesellschaftlichen Raum abgesichert (vgl. z. Bsp. Olk u. a. 2011 sowie Arnoldt 2011). Dabei zeigt sich, dass die Qualität und der Erfolg solcher Kooperationen sehr stark davon abhängt, ob und wie es der Schule gelingt, die schulexternen Partner in schulinterne konzeptionelle Diskussionen, Profilbildungen und Gremien einzubeziehen und konkrete Absprachen über die Verzahnung von schulischen und außerschulischen Angeboten auf regelmäßiger Basis abzusichern.

Dabei ist unbestritten, dass die Schule von ihrer stärkeren Verankerung im Gemeinwesen profitieren könnte. Denn auf diese Weise gewinnt sie sowohl zusätzliche Ressourcen für die Aufrechterhaltung eines immer anspruchsvoller werdenden (Ganztags-)Schulalltags (ehrenamtliche Mitarbeit, Mitwirkung zivilgesellschaftlicher Organisationen, Verknüpfung schulischer und außerschulischer Bildungsorte), zum anderen verbreitert sie damit ihre Möglichkeiten, komplexe Bildungsprozesse des formal wie non-formalen und informellen Lernens zu gewährleisten. Die Entwicklungen der letzten Jahre zu einer „Kommunalisierung“ des Bildungsgeschehens und der Ausgestaltung kommunaler Bildungslandschaften greift diese Bezüge aktiv auf mit dem Ziel, die unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und

Bildungsorte in einem gegebenen sozialen Raum systematischer miteinander zu vernetzen und zu verschränken, um die Teilhabechancen unterschiedlicher Gruppen von jungen Menschen an Bildung zu verbessern, die intergenerationale Vererbung sozialer Bildungsungleichheit zu vermindern und ganzheitliche Kompetenzbildungsprozesse bei jungen Menschen (die über die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten hinausreichen) zu verbessern. Dabei geht es insbesondere auch um die Stärkung von Daseins- bzw. Alltagskompetenzen junger Menschen, die es ihnen erlauben, ihre Biografie aktiv zu gestalten und die Herausforderungen und Anforderungen der Umwelt mit ihren individuellen Bedürfnissen und Interessen optimal zu verbinden.

#### **4. Schule als Motor für Civic Education**

Wie gezeigt stellt bürgerschaftliches Engagement eine Gelegenheitsstruktur für informelle und non-formale Bildungsprozesse dar. Die Frage ist allerdings, wie Schule zur Beförderung solcher Kompetenzbildungsprozesse beitragen kann. Nicht alle jungen Menschen haben auf Grund ihres Elternhauses bzw. ihrer Einbettung in entsprechende Sozialmilieus einen (selbstverständlichen und beiläufigen) Zugang zum bürgerschaftlichen Engagement. Der Anteil junger Menschen, der sich bürgerschaftlich engagiert fällt zwar – wie der Freiwilligensurvey zeigen kann – nach wie vor relativ hoch aus, ist aber sozial höchst selektiv: Je besser die formale Bildung, desto höher der Anteil der bürgerschaftlich Engagierten! Während das bürgerschaftliche Engagement über die drei Wellen des Freiwilligensurveys hinweg bei Haupt- und MittelschülerInnen eher zurückgeht, stagniert das entsprechende Engagement bei Gymnasiastinnen und Gymnasiasten auf hohem Niveau. Bürgerschaftliches Engagement ist aber – wie gezeigt – ein Ort des Kompetenzerwerbs, kann daher eine wichtige Rolle bei der Verminderung der Reproduktion sozialer Ungleichheit spielen. Dies kann allerdings nur gelingen, wenn auch sozial benachteiligte bzw. weniger bildungsaffine junge Menschen die Gelegenheit erhalten, niedrigschwellig Zugänge zum bürgerschaftlichen Engagement zu finden. Hier könnte die Institution Schule eine wichtige Rolle spielen.

Diese Rolle kann die Schule allerdings nur wahrnehmen, wenn sie entsprechende Gelegenheiten zur Verantwortungsübernahme, sozialem Lernen und bürgerschaftlichem Engagement in ihrem schulischen Alltag in verschiedenen Formen bereithält. Ein Ansatz hierzu wird durch die Demokratiepädagogik repräsentiert. Bei den Projekten der Demokratiepädagogik geht es darum, Erfahrungen mit demokratischer Beteiligung und Verantwortungsübernahmen bereits in der Schule zu eröffnen, um Kindern und Jugendlichen die Chance zu geben, sich in die demokratische Praxis der Gesellschaft in ihrem Bereich und mit ihren Möglichkeiten einzubringen (vgl. Beutel u. a. 2012). Dies würde eine stärkere

Beachtung der politisch-bildenden Wirkung des Lebens- und Erfahrungsraumes Schule im Sinne einer Gelegenheitsstruktur für Kompetenzbildungsprozesse im Feld von Demokratie voraussetzen. Darüber hinaus geht es um die Wahrnehmung der Schule als einen Erfahrungsraum, der ein Spiegel der demokratischen Kultur in der umliegenden Gesellschaft darstellt. Im demokratischen Zusammenleben der Schule können bestimmte Spielregeln des politischen Handelns erlernt und erprobt werden. Darüber hinaus geht es um Erfahrungslernen als Kristallisationskern des pädagogischen Handelns. Demokratie ist auch eine konkrete Praxis und Kultur, die durch die Übernahme von Verantwortung erlernt wird. Im Kontext des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ wurde auf der Grundlage dieses Ansatzes eine Vielfalt an Praxisbausteinen und Instrumenten entwickelt, die (Klassenrat, Projektunterricht, Dilemma-Situationen etc.) inzwischen an vielen Schulen erprobt worden sind und weiterhin erprobt werden.

Eine andere Variante der Öffnung von Schule für bürgerschaftliches Engagement ist die Methode des Service Learnings bzw. des „Lernens durch Engagement“. Das entscheidende Merkmal dieser Methode besteht darin, Schülerinnen und Schüler mit Aufgaben in ihrer Gemeinde zu betrauen, die selbst wiederum keine Aktivität am Rande der Schule darstellen, sondern systematisch mit dem Schulprogramm und den curricularen Aktivitäten der Schule verknüpft werden. Es geht darum, den Schülerinnen und Schülern Gelegenheiten zur Übernahme persönlicher Verantwortung in realen Anforderungssituationen zu ermöglichen und sowohl Selbstwirksamkeitserfahrungen als auch die kognitive und soziomoralische Entwicklung der beteiligten Jugendlichen zu stärken (vgl. Sliwka u. a. 2004). In Deutschland werden solche Projekte des Service Learnings insbesondere durch die Freudenberg Stiftung vorangetrieben. In dem Zusammenhang haben sich sowohl in einigen Bundesländern als auch darüber hinaus gehend Netzwerke des Service Learnings herausgebildet, die sich zum Ziel gesetzt haben, die Idee des Service Learnings in möglichst vielen Schulen zu verankern. Auch hier gilt, Service Learning ist eine Methode des Eröffnens von Gelegenheiten zu sozialem Lernen und bürgerschaftlichen Kompetenzbildungsprozessen neben anderen. Keine dieser Methoden und Herangehensweisen kann für sich beanspruchen, die beste bzw. einzige zu sein. Zum gegenwärtigen Stand der Evaluationsforschung muss es darum gehen „tausend Blumen blühen“ zu lassen, um die Schule insgesamt für Erfahrungen des Engagementlernens und Praktizierung von Partizipation und Mitgestaltung zu öffnen.

## **5. Schule öffnen und für die Kooperation mit außerschulischen Partnern gewinnen**

Insgesamt scheint ein Bildungsverständnis an Bedeutung zu gewinnen, wonach Kompetenzbildung mehr ist als kognitives Wissen. Es umfasst auch soziales Lernen sowie demokratische Beteiligung und bürgerschaftliche Kompetenzen. Um diese Dimensionen von Bildung fördern zu können, ist die Institution Schule allerdings auf Kooperationen mit schulexternen Partnern angewiesen. Es bedarf der inneren und äußeren Öffnung von Schule, um handlungs- und praxisorientierte Lernformen zu stärken und Spielräume für Lernen in gesellschaftlichen Ernst-Situationen zu eröffnen. Die Kooperation mit außerschulischen Partnern und die Einbettung von Schule in das Gemeinwesen hat insbesondere in den letzten Jahren an Bedeutung hinzugewonnen. Diese Kooperation und Vernetzung ist allerdings oft rein punktuell und bleibt in Bezug auf die Schule und ihren Auftrag randständig. Insgesamt muss es daher in Zukunft noch stärker darum gehen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Beteiligung am bürgerschaftlichen Engagement und politischen Entscheidungsprozessen dadurch zu bestärken, dass die Schule sich systematisch dem Auftrag einer „Civic Education“ gegenüber öffnet und sowohl das Schulleben als auch die curricularen und extracurricularen Aktivitäten systematisch an diesem Ziel einer umfassenden Bildung ausrichtet. Hierzu bedarf es nicht nur der Weiterentwicklung von schulischen Curricula und der bürgerschaftlichen Weiterentwicklung von Lehr- und Unterrichtsmethoden, sondern es bedarf auch einer neuen Kontextierung von Schule im Gemeinwesen. Hier bietet es sich an, insbesondere mit Vereinen und Trägern der außerschulischen Jugendbildung zusammenzuarbeiten, die im Feld des Engagement- und Politiklernens über einen großen Erfahrungsschatz und Zugänge zu entsprechenden Handlungsfeldern verfügen.

Wie die Erfahrungen insbesondere aus der Entwicklung von Ganztagschulen zeigen, ist eine verstärkte Einbettung von Schule in das umliegende Gemeinwesen allerdings als umfassender Organisationsentwicklungsprozess zu begreifen, bei dem Schulkollegium, Schülerinnen und Schüler, Schulleitung, Eltern und außerschulische Partner einbezogen werden müssen. Auch muss die Verschränkung und Verzahnung von curricularen und extracurricularen Aktivitäten – im Ganztag und über den Ganztag hinaus – konzeptionell abgesichert und in entsprechende Qualitätsstandards überführt werden. Vor dem Hintergrund der Diskussionen um veränderte Zeitstrukturierungsmodelle im Ganztag kann es nicht ausreichen, lediglich die Qualität der unterrichtlichen Aktivitäten zu definieren und zu messen. Es muss in Zukunft auch darum gehen, entsprechende Qualitätsstandards für den außerunterrichtlichen und extracurricularen Bereich zu formulieren und die Verzahnungen der beiden Bereiche näher zu bestimmen. Auf dieser Grundlage kann

es dann auch gelingen, (Bildungs-)Effekte solcher außerunterrichtlichen und extracurricularen Aktivitäten, die ja dann zum Teil durch die Schule selbst mitverantwortet werden, zu überprüfen und gegebenenfalls die Ausgestaltung entsprechender Lernumgebungen zu optimieren.

**Prof. Dr. Thomas Olk** ist Vorsitzender des BBE-Sprecherrats.

**Kontakt:** [thomas.olk@paedagogik.uni-halle.de](mailto:thomas.olk@paedagogik.uni-halle.de)

## Literatur

- Arnoldt, Bettina (2011): Kooperation zwischen Ganztagschule und außerschulischen Partnern. Entwicklung der Rahmenbedingungen. In: Fischer, Natalie u. a. (Hg.): Ganztagschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Wiesbaden, S. 312-329.
- Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter/Rademacher, Helmolt (2012): Demokratiepädagogik. In: dies. (Hg.): Jahrbuch Demokratiepädagogik 2012. Aufgabe für Schule und Jugendbildung. Schwalbach/Ts., S. 17-38.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, 12. Kinder- und Jugendbericht. Bonn.
- Enquete-Kommission (2002): „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“. Deutscher Bundestag. Bericht. Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft. Schriftenreihe, Band 4. Opladen.
- Gensicke, Thomas/Geiss, Sabine (2010): Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009. Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999-2004-2009. Berlin
- Olk, Thomas (2013): Bildung durch Engagement? Zur Bedeutung des bürgerschaftlichen Engagements für die Bildungsreform. In: Hartnuß, Birger/Hugenroth, Reinhild/Kegel, Thomas (Hg.): Schule der Bürgergesellschaft. Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen. Schwalbach/Ts., S. 67-82.
- Olk, Thomas/Speck, Karsten/Stimpel, Thomas (2011): Professionelle Kooperation unterschiedlicher Berufskulturen an Ganztagschulen – Zentrale Befunde eines qualitativen Forschungsprojekts. In: Stecher, Ludwig/Krüger, Heinz-



Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hg.): Ganztagschule – Neue Schule? Eine Forschungsbilanz, Wiesbaden, S. 63-80.

Rauschenbach, Thomas (2013): Schule und bürgerschaftliches Engagement – zwei getrennte Welten? Anmerkungen zu einer schwierigen Beziehung. In: Hartnuß, Birger/Hugenroth, Reinhild/Kegel, Thomas (Hg.): Schule der Bürgergesellschaft. Bürgerschaftliche Perspektiven für moderne Bildung und gute Schulen. Schwalbach/Ts., S. 27-40.

Reinders, Heinz (2014): Jugend – Engagement – Politische Sozialisation. Gemeinnützige Tätigkeit und Entwicklung in der Adoleszenz. Wiesbaden.

Reinders, Heinz (2005): Jugend. Werte. Zukunft. Wertvorstellungen, Zukunftsperspektiven und soziales Engagement im Jugendalter. Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg. Stuttgart.

Sliwka, Anne/Petry, Christian/Kalb, Peter E. (2004): Durch Verantwortung lernen. Service Learning: Etwas für andere tun. Weinheim.

Youniss, James/Yates, Miranda (1997): Community Services und Social Responsibility in Youth, Chicago, IL: University of Chicago Press.