

 **bwp@ Österreich Spezial** | September 2018


**Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die
Wirtschaftsdidaktik**

**Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogik-
kongress**

am 26.4.2018 in Wien

Hrsg. v. **Bettina Greimel-Fuhrmann**

Peter SLEPCEVIC-ZACH

(Universität Graz)

Lernraum Service-Learning

Theoretisches Modell und konkrete Umsetzung

Online unter:

www.bwpat.de/wipaed-at1/slepcevic-zach_wipaed-at_2018.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2018

bwp@

www.bwpat.de

Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Lernraum Service-Learning Theoretisches Modell und konkrete Umsetzung

Abstract

Die Lehre an den Hochschulen ist durch unterschiedliche Entwicklungen ständigen Veränderungen unterworfen, die nicht nur aus technologischer Sicht betrachtet werden sollten. So zeigen sich gerade für die berufliche Bildung große Umbrüche sowohl durch die Bologna-Reform als auch durch die Veränderung der beruflichen Bildung selbst.

In diesem Beitrag wird zuerst ein theoretisches Modell des Lernraums vorgestellt. Ein Lernraum wird dabei als sozialer Raum definiert, welcher aus einer Lernsituation und einem Ermöglichungsraum besteht. Um dieses Modell mit Leben zu erfüllen, wird anschließend der Lernraum Service-Learning anhand einer konkreten Umsetzung im Masterstudium Wirtschaftspädagogik in Graz diskutiert. Dabei werden die Ergebnisse einer umfangreichen, als Design-Based-Research-Ansatz angelegten, Studie skizziert. In der empirischen Bildungsforschung wird Design-Based-Research als ein Forschungsansatz diskutiert, mit dem versucht wird, die Entwicklung innovativer Lösungen für praktische Bildungsprobleme mit der Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse zu verbinden.

Es zeigt sich dabei, dass Service-Learning großen Einfluss auf die Bereitschaft zu gesellschaftlichem Engagement der Studierenden besitzt und es lassen sich aus der Begleitforschung zentrale Gestaltungselemente für die didaktische Modellierung ableiten. Anhand der identifizierten Gestaltungselemente für die didaktische Modellierung wird in einem letzten Schritt das theoretische Modell des Lernraums als Lernraum Service-Learning dargestellt.

1 Lernräume an Hochschulen

Die Diskussion um das Lehren und Lernen an der Universität wird sowohl in der wissenschaftlichen Community, in der Politik als auch in der Öffentlichkeit einmal intensiver, einmal kritischer, einmal anlassbezogen, aber jedenfalls mit viel Pathos (gewürzt) geführt. Positiv interpretiert, zeigt dies die Bedeutung der Universität in ihrer Rolle als Stätte der wissenschaftlichen Berufsvorbildung für (junge) Menschen. Andererseits könnte die Lehre, wenn die unterschiedlichen Aussagen zur dieser von Seiten der Politik, der Universität, der Lehrenden und der Studierenden vermischt werden, als notwendiges Kernkompetenzübel dieser bezeichnet werden. Von den Lehrenden oftmals als Belastung gesehen (vgl. Schimank 1995), welche einen von der eigentlichen Aufgabe, der Forschung, abhält (und die die gewichtigere Rolle hinsichtlich Ansehen, Prestige und Karriere innehat; vgl. Esdar/Gorges/Wild 2013, 30), ist die Lehre doch das zentrale Element, das eine Universität ausmacht, strukturiert und zusammenhält, zumindest, wenn davon ausgegangen wird, dass eine Trennung in eine Forschungs- und Lehruniversität (vgl. Mittelstraß 2012) nicht zielführend sein kann. Die Gestal-

tung der Lehre an den Hochschulen ist dabei immer unterschiedlichen Veränderungen unterworfen. Für die Wirtschaftspädagogik sind die Veränderungen in der beruflichen Bildung dabei von großer Bedeutung. Dies zum einen mit Blick auf den Bologna-Prozess und zum anderen auf die Veränderungen die sich durch die Tertiärisierung ergeben.

1.1 Veränderungen für die Hochschulen mit Blick auf die berufliche Bildung

Einen zentralen Auslöser der Reformbestrebungen bzw. des Wandels stellt die Bologna-Reform (vgl. Bologna-Erklärung 1999) dar, welche, beginnend mit der Veränderung der Studienstruktur zu einem zwei- bzw. dreistufigen System über die Betonung der Beschäftigungsfähigkeit bis hin zur Modularisierung, große Veränderungen mit sich gebracht hat. (vgl. Slepcevic-Zach/Stock 2013; Witte/Westerheijden/McCoshan 2011) Andere Veränderungen der letzten Jahre, z.B. die oftmals kritisierte Verschulung, werden zwar mit der Bologna-Reform in Verbindung gebracht, waren aber in diesem Reformprozess nicht intentional vorgesehen. (vgl. Winter 2010; Barnett 2011)

Die Forderung der Beschäftigungsfähigkeit (vgl. Severin 2013) führt zu einer zweiten zentralen Impulsgeberin für Veränderung im Bereich der Universität: zur beruflichen Bildung. Diese ist schwerer zu fassen als die Bologna-Reform mit ihren Beschlüssen und Erklärungen, es lassen sich aber zwei zentrale Entwicklungen identifizieren. Einerseits gibt es einen stärker werdenden Trend zur Tertiärisierung (vgl. Alesi/Teichler 2013) der beruflichen Bildung, beispielsweise in der Lehrer/innenbildung, und andererseits hat die Forderung, dass die hochschulische Bildung auch eine wissenschaftliche Berufsvorbildung sein muss, durch die Bologna-Reform Nachdruck bekommen. Die Grenzen zwischen Bildung und Ausbildung sind damit, außer in der Theorie, nicht mehr klar zu ziehen. Auch wenn das Ziel der Beschäftigungsfähigkeit teilweise kritisch gesehen wird (die Studierenden werden ‚Produkte‘ (vgl. Spindler/Iber 2003, 269), die die Universitäten auf den Markt werfen, zeigt die Realität, dass dieses Ziel von Seiten nahezu allen Studienrichtungen in die jeweiligen Curricula und Selbstbeschreibungen aufgenommen wurde (vgl. Schaeper/Wolter 2008, 608).

Diese Veränderungen bzw. neuen Anforderungen trafen (bzw. treffen immer noch) an den Universitäten auf eine Forschungs- bzw. Wissenschaftsorientierung (vgl. Tremp 2009), was zu Irritationen und Spannungen führte und immer noch führt. Die Frage, wie mit diesem Wandel (bzw. der Veränderung der Spannungsverhältnisse) in der Lehre umgegangen wird, ist somit zentral für die Gestaltung der Lernräume. Davor steht aber die Frage, ob und wie sich die Ziele der Lehre verändert haben, d.h. welcher Zweck kommt einem universitären Studium überhaupt zu?

1.2 Aufgaben der Hochschulen im Wandel

Von Seiten der Gesetzgebung finden sich recht ähnliche Formulierungen zu den Aufgaben der Universitäten bzw. Hochschulen: „Die Universitäten sind berufen, der wissenschaftlichen Forschung und Lehre, der Entwicklung und der Erschließung der Künste sowie der Lehre der Kunst zu dienen und hiedurch auch verantwortlich zur Lösung der Probleme des Menschen

sowie zur gedeihlichen Entwicklung der Gesellschaft und der natürlichen Umwelt beizutragen.“ (UG 2002, § 1) Dabei werden den Universitäten sehr viele unterschiedliche Funktionen zugeschrieben, die diese zu erfüllen haben. Dass dabei oft große Widersprüche bestehen, wird in der Regel nicht beachtet und es wird angenommen, dass sich die Universitäten selbst darum kümmern können bzw. sollen. (vgl. Pellert 1999, 15) Die Universitäten sind traditionelle Einrichtungen, welche Forschung und Bildung in einer engen Verbindung sehen. Kennzeichnend ist für sie die Einheit und Freiheit von Forschung und Lehre sowie die Repräsentation der in der Gesellschaft akzeptierten wissenschaftlichen Fächer. (vgl. Rosenstiel/Frey 2012, 53)

Die Universitäten waren immer schon (und nicht immer zu Unrecht) der Kritik ausgesetzt, sich nicht oder zu wenig zu verändern. (vgl. Kappler 2004, 61) Die Replik darauf hat sich aber auch nicht geändert: „Entgegen der herkömmlichen Meinung ist Wandel ein Kern-Charakteristikum der Hochschulen. Die primären Vorgänge, Lehre und Forschung, werden ständig angepaßt, wenn auch in den meisten Fällen nur schrittweise, da aufgrund der Fragmentierung von Aufgaben und der extremen Aufsplitterung der Entscheidungsgewalten größere, plötzliche und tiefgreifende institutionelle Veränderungen selten sind.“ (Goedegebuure et al. 1992, 25) Der Umgang mit den dabei auftretenden inneren Spannungen ist für Universitäten aber nichts Neues. Pasternack (2001) sieht diese umgekehrt sogar positiv als Triebfeder, die die Universität überhaupt vorantreibt und die Reproduktion erst sicherstellt. Diese inneren Spannungen zwischen vordergründigen Unvereinbarkeiten „existieren in den Verhältnissen von Theorie und Praxis, Forschung und Lehre, Autonomie und staatlicher Aufsicht, Subjektivität und Objektivität, Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften, Grundlagen- und Anwendungsforschung, Bildung und Ausbildung, Tradition und Innovation, Disziplinarität und Interdisziplinarität, Spezialistentum und Generalistentum, Gewissheit und Ungewissheit“ (Pasternack 2001, 272f.).

Ein Phänomen, welches sich auch bei der Frage des Wandels der Universitäten zeigt, ist der Trend zu einer generellen Hybridisierung des Bildungswesens, d.h. es finden sich in traditionell akademisch bzw. allgemeinbildend ausgerichteten Segmenten des Bildungswesens stärker auch berufliche bzw. berufsbildende Aspekte und umgekehrt. (vgl. Graf 2015) Der Ruf nach Wandel bzw. die damit einhergehenden Maßnahmen von Seiten der Politik, durch den zentrale Wandlungsprozesse, ob gut oder schlecht sei dahingestellt, an den Universitäten in Gang gesetzt werden, ruft auch viel Kritik hervor (vgl. Markowa 2017). Vielleicht kann die Kritik etwas abgemildert werden, wenn der Standpunkt eingenommen wird, dass die „Umstrukturierungsmaßnahmen der Hochschulsysteme nicht, wie viele meinen, aus einer allgemeinen Unzufriedenheit mit dem Hochschulwesen [resultieren], sondern aus der Anerkennung seiner Bedeutung“ (Goedegebuure et al. 1992, 53f.) von Seiten der Politik. Vielleicht kann auch die Diskussion um den Bologna-Prozess mit dieser Überlegung im Hintergrund fundierter geführt werden.

In dieser Diskussion taucht früher oder später das Schlagwort der Einheit von Forschung und Lehre auf, das aus der „Integration der Forschung in die Hochschule als dem zentrale[n] Modernisierungsschub der preußischen Bildungsreform und Exportschlager der deutschen

Wissenschaftskonzeption entsteht“ (Wildt 2013, 215), wird in der Feiertagsrhetorik der Universität zur einseitigen Abhängigkeit: Forschung generiert Lehre. Humboldt legte diese Sichtweise nahe: „Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin.“ (Humboldt 1993, 170) Humboldt leitet aber, wie manchmal fälschlicherweise angenommen, aus der Kompetenz zur Forschung nicht automatisch eine Kompetenz zur Lehre ab. (vgl. Wildt 2013) Auch wird die fast religiöse Verklärung (vgl. Pasternack/Wissel 2012) des Bildungsmodells von Humboldt kritisch gesehen. (vgl. Markschies 2011) Dazu kommt, dass die Universität von heute, allein mit Blick auf die Studierendenzahlen, nicht mit der Universität zu Humboldts Zeiten verglichen werden kann. (vgl. Kappler 2004, 64)

Wenn nun der Anspruch besteht, dass ein Studium die Studierenden, neben den fachlichen Inhalten, in deren Persönlichkeitsentwicklung unterstützen und diese zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben generell befähigen soll (vgl. Euler 2005), kann Bildung „als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki 1985, 17) aufgefasst werden. Um dies zu erreichen, braucht es wesentliche Bestandteile der universitären Lehre: Fachwissen in der jeweiligen Disziplin, Reflexion, (selbst-)kritisches Denken, (selbst-)verantwortliches Handeln und die Fähigkeit zum wissenschaftlich fundierten Arbeiten und Argumentieren. (vgl. Pellert 1999, 55; Kappler 2004, 62; Dörpinghaus 2014, 543) Dabei ist insbesondere eine methodische Bildung (vgl. Klafki 1969) von Nöten, „um die Gewinnung, Beherrschung der Denkweisen, Gefühlskategorien oder Wertmaßstäbe, mit Hilfe derer sich der Mensch die Fülle der Inhalte zu eigen machen kann“ (Chott 1998, 174), zu ermöglichen. Eine vielleicht der heutigen Situation etwas widersprechende Auffassung vom Ziel der Universität wäre, dass nicht das Lernen, sondern das Erkennen das Ziel der Universität ist. (vgl. Schleiermacher 1808, 236) Hier ist es schwierig zu verallgemeinern, aber der normale „Studierende ist daran interessiert, eine Grundlage für sein späteres Berufsleben zu bekommen, dies in angemessener und entsprechender Form und in angemessener Zeit“ (Kappler 2004, 66). Zusammengefasst müsste die Frage lauten, ob die Aufgabe eines Studiums in der Bildung durch Wissenschaft oder in der Kompetenzentwicklung für den Beruf liegt; oder in beidem? (vgl. Reinmann 2014, 1) Sfard (1998, 5) verweist hier auf zwei mögliche Metaphern des Lernens: „Acquisition Metaphor Versus Participation Metaphor“ im Sinne von Lernen als Aneignung (d.h. Erwerb von Wissen und Fähigkeiten) sowie Lernen als Partizipation (d.h. das Hineinwachsen in eine Wissenschafts- und Fachkultur). Diese beiden Methapern sind aber keine Gegensätze, sondern Möglichkeiten, mit denen universitäres Lernen betrachtet werden kann. Brandt und Bachmann (2014) betonen, dass das Lernen als Aneignung für die Universitäten recht gut funktioniert, das Lernen als Partizipation muss umgekehrt mehr gefördert und gefordert werden. Wenn das Studium die Studierenden aber durch ein schulähnliches und stark getaktetes Workload-System zu einer kurzfristigen Reproduktion von Wissen anregt (vgl. Dörpinghaus 2014, 543), können gerade dafür notwendige Lernräume, die ein kritisch-reflexives Denken schulen bzw. anregen sollen, leicht in den Hintergrund treten.

1.3 Modell Lernraum

Der Begriff des Lernraums wird in der Literatur sehr unterschiedlich genutzt. Beispielsweise wird ein konkreter Ort angesprochen, wie Lernraum als Teil der öffentlichen Baukultur, Universitätsbibliothek als Lernraum, Stadtteil als Lernraum bzw. Europa als Lernraum, aber auch Raum als ‚dritter Pädagoge‘ nach Malaguzzi. Es können weiters bestimmte Methoden wie das Deliberationsforum als Lernraum oder generell virtuelle Lernräume damit verbunden werden.

Der Lernraum geht dabei über den realen Ort bzw. über den nicht-metaphorischen Gebrauch des Wortes Raum hinaus. (vgl. Sesink 2014, 29ff.) Dies zeigt sich ausgehend von der (im Deutschen nicht vorhandenen) Unterscheidung zwischen room (als gestalteter und umgrenzter Raum) und space (als leerer Raum bzw. Zwischenraum, aber auch abstrakter mathematischer Raum). (vgl. Bächer 2003, 17) Diese Doppeldeutigkeit von Raum greift Bollnow (1963, 36) für ‚einräumen‘ auf. Einerseits als Tätigkeit, bei der Dingen ein Platz zugewiesen wird, und andererseits im Sinne von Platz machen bzw. zurückziehen in einer Diskussion. Übertragen auf die Lehre bedeutet das Ausfüllen mit Dingen (oder auch Tätigkeiten) die transitive Bedeutung von Bildung im Sinne von jemandem etwas beibringen. Die zweite Bedeutung im Sinne von zurückziehen und Raum geben findet ihre Entsprechung in der intransitiven Bedeutung von Bildung, d.h. Menschen für ihre eigene Entwicklung und für ihr eigenes Lernen Raum zu geben (vgl. Sesink 2000 bzw. im Sinne einer Bildung als Fähigkeit zur Selbstbestimmung vgl. Klafki 2007, 52).

Der Lernraum wird als sozialer Raum (d.h. es wird von einem relativistischen Denkmodell ausgegangen) betrachtet und somit vom Ort (dies wäre der Bezugspunkt eines absolutistischen Denkmodells) getrennt. (vgl. Wittwer/Rose 2015, 85f) Der Raum in einem absolutistischen Denkmodell stellt sich als kontinuierlicher, für sich existierender Raum dar, welcher an konkreten Orten lokalisiert bzw. abgegrenzt werden kann. (vgl. Löw 2001, 64f.) In diesem Modell können Räume nicht als das Resultat von Handlungen aufgefasst werden; damit wird aber auch ihre soziale Dimension vernachlässigt. (vgl. Wittwer/Rose 2015, 85) Ein relativistisches Denkmodell hebt die Trennung zwischen Raum und Handeln dagegen auf und interpretiert Räume als gesellschaftliche Produkte, die unter den unterschiedlichen Dimensionen betrachtet werden können. (vgl. Löw 2001, 129)

Ein sozialer Raum besteht aus einer Handlungssituation und einem Handlungsraum. Für den Begriff des Lernraums wird dies dann zu den Bestandteilen der Lernsituation und des Ermöglichungsraums. (vgl. Wittwer/Rose 2015, 93) Ein Lernraum ist damit nicht als gegebene Konstante anzusehen, „als Behälter oder Rahmen, in dem sich Soziales abspielt, sondern als durch soziale Praktiken erst Erzeugtes aufzufassen“ (Schroer 2003, 71). Lernräume werden erst durch die Handlungen und die Kommunikation der Personen in ihnen hervorgebracht, (vgl. Wittwer 2014, 208f.) und stellen als Ermöglichungsräume, somit Erfahrungsräume besonderer Art dar. (vgl. Ostendorf 2016, 12) Dabei wird die Idee aufgegriffen, dass Lernen auch außerhalb von bestehenden Lernorten wie Schule oder Universität stattfindet. (vgl. Burk/Claussen 1980) Erfahrungsräume sind Lern- oder Arbeitssituationen, in denen mit Hilfe

einer entsprechenden didaktischen Modellierung den Lernenden ein hoher Selbststeuerungsanteil zugestanden wird, damit diese gezielt Kompetenzen entdecken und weiterentwickeln können. (vgl. Wittwer/Diettrich 2015, 20; Wittwer 2003, 21) Zentral dabei ist die Reflexion der Lernenden, durch die der jeweilige Erfahrungsraum (dieser kann Teil einer Lehrveranstaltung sein oder aber auch Erfahrungen aus dem Arbeitsleben der Studierenden) zu einem Lernraum wird. (vgl. Ostendorf 2016, 12; Wittwer 2014, 208; Wittwer/Rose 2015, S. 99f.) Dabei handelt es sich um einen pädagogischen Lernraum, d.h. die Lehrenden gestalten diesen als Angebot an die Lernenden, mit dem Ziel, diese in ihrem Lernen zu unterstützen.

Ein solcherart angelegter Lernraum hat sachliche, soziale, zeitliche, örtliche und strukturelle Dimensionen und soll systematisch Lernprozesse (im Sinne von transitiver und intransitiver Bildung) erlauben. Die strukturelle Dimension zielt darauf ab, dass die Lernräume aus unterschiedlichen Elementen dieser Dimensionen (Inhalte und Methoden, soziale Beziehungen, Zeitdauer der Lernprozesse, Örtlichkeit) bestehen und durch diese strukturiert werden. (vgl. Timmermann/Strikker 2010, 152) Diese Strukturierung findet sich in unterschiedlichen Ausformungen und Akzentuierungen in den verschiedenen Modellen zum pädagogischen Handeln (als Überblick vgl. Riedl 2004) sowie in der Verbindung einer Handlungssituation als Lernsituation (vgl. Wittwer/Rose 2015, 96) wieder. Wichtig ist, dass die gemachten Erfahrungen reflektiert werden (die Reflexion wird dabei in der Regel durch die Lehrenden angestoßen bzw. begleitet), um aus dem Erfahrungsraum einen Lernraum zu schaffen. Abbildung 1 skizziert das Modell von Lernräumen an Universitäten, aufbauend auf den Dimensionen (sachlich, sozial, zeitlich, örtlich und strukturell), aus denen diese gestaltet werden.

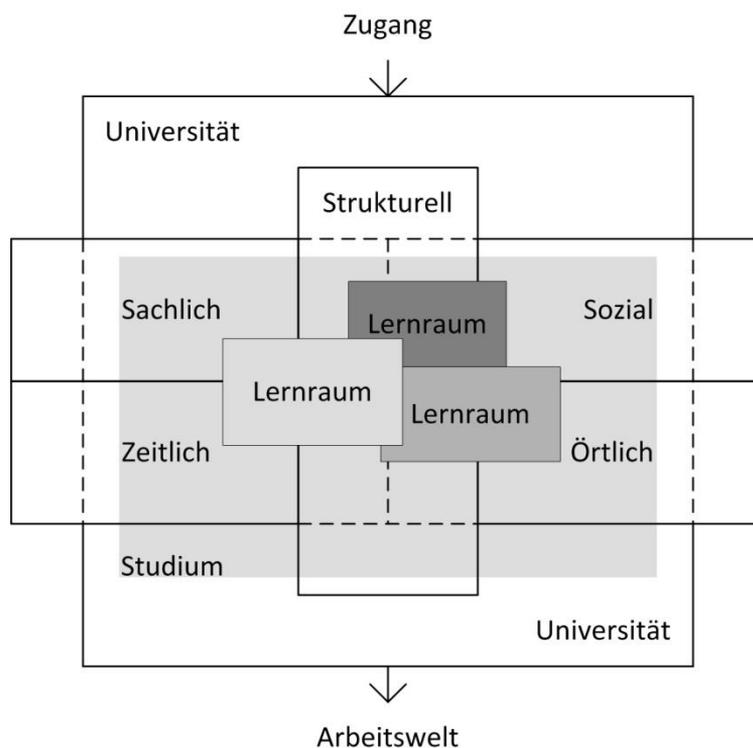


Abbildung 1: Lernräume an Universitäten (eigene Darstellung)

Die Universität gibt dabei den Rahmen vor, in dem sich unterschiedliche Lernräume befinden. Die strukturelle Dimension kann dabei ein gesamtes Studium, eine Lehrveranstaltung oder auch eine einzelne Sequenz im Rahmen eines Lehr-Lern-Settings darstellen, wobei vor allem die Frage nach dem (Lern-)Ziel, das für den jeweiligen Lernraum gewählt wird, bedeutsam ist. Die sachliche Dimension stellt einerseits den jeweiligen Inhalt bzw. die Methode daraus dar bzw. umfasst andererseits die eingesetzten Ressourcen. Damit ergeben sich weiters die unterschiedlichen Settings hinsichtlich der Sozialform; dies kann beispielsweise selbstständiges Lernen der Studierenden sein oder eine Gruppenreflexion mit den Lehrenden. Der Lernraum weist weiters eine zeitliche Dimension (beispielsweise eine Lehrveranstaltungseinheit oder aber auch ein gesamtes Semester, in dem eine bestimmte Aufgaben- oder Problemstellung bearbeitet wird) und eine örtliche Dimension (Seminarraum, Hörsaal, Bibliothek, Mensa, eigenes Zimmer, etc.) auf.

2 Service-Learning an Hochschulen

Bei der Diskussion um Service-Learning kann die Frage nach dem gesellschaftlichen Engagement von Hochschulen nicht ausgeklammert werden. Bereits Dewey (1915) macht als ein Ziel von Bildungsprozessen aus, die Lernenden zu verantwortlich agierenden Bürger/innen zu entwickeln. Ähnlich auch die Auffassung, dass die Universität die Aufgabe hat, die Studierenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen bzw. diese zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben generell zu befähigen (vgl. Euler 2005). In dieselbe Richtung zeigt die Auffassung von Bildung „als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit“ (Klafki 1985, 17).

Service-Learning ist eine in den USA weit verbreitete Lehr- und Lernmethode, bei der fachliche Inhalte des Unterrichts mit zivilgesellschaftlichem Engagement der Lernenden verknüpft werden. Der Begriff des Service-Learning hat mittlerweile auch Eingang in die europäischen Bildungsdiskussionen gefunden. Im deutschsprachigen Bereich finden sich in Schulen seit den 1990er Jahren Ansätze von Service-Learning in unterschiedlichen Ausformungen (vgl. Sliwka/Frank 2004), die Hochschulen folgten einige Jahre später (vgl. Bartsch 2009). Service-Learning stellt sich als Lehr-Lern-Format dar, in dem Elemente des erfahrungs-, problem- bzw. handlungsorientierten Lernens aufgenommen und diese mit dem Aspekt des gemeinnützigen Engagements verknüpft werden (vgl. Schlicht/Slepcevic-Zach 2016). Dieser Beitrag, bzw. die gezeigte Umsetzung einer Service-Learning-Veranstaltung, verwenden die Definition von Bringle und Clayton als Basis, die Service-Learning als „competency-based, credit-bearing educational experience in which students [...] participate in mutually identified service activities that benefit the community“ (2012, 105) beschreiben.

Service-Learning kann dabei für alle Altersstufen umgesetzt werden, beispielsweise könnten Grundschulkinder, die gerade das Vorlesen üben, einen Vorlesetag in der Bücherei anbieten, bei dem Kleinkinder (aus bildungsfernen Schichten) eingeladen werden oder Studierende der Rechtswissenschaften könnten beispielsweise eine Rechtsberatung für sozial benachteiligte Personen anbieten um ihnen einen niederschweligen Zugang zu ermöglichen. Die konkrete

Gestaltung des Lernraums Service-Learning muss sich somit immer auf die Lernendengruppe beziehen.

3 Lernraum Service-Learning

Der Lernraum Service-Learning scheint für das Studium der Wirtschaftspädagogik von seiner Zielsetzung her geeignet (genauer dazu Slepcevic-Zach 2017). Bei der Implementierung gilt es, einige Besonderheiten der didaktischen Modellierung dieses Lernraums zu beachten. Darauf aufbauend wird anschließend die konkrete Implementierung vorgestellt.

3.1 Didaktische Modellierung des Lernraums

Der Anspruch den Lernprozess der Studierenden mit Problemstellungen von sozialen Organisationen zu verbinden, stellt hohe Anforderungen an die didaktische Modellierung von diesem Format. Die Elemente der Realität, der Reflexion und der Gegenseitigkeit sind dabei von großer Bedeutung (vgl. Godfrey/Illes/Berry 2005, 315ff.), d.h. es muss sich zum einen um eine reale Problemstellung der Gesellschaft handeln, die möglichst unterschiedliche soziale Herausforderungen widerspiegelt. Die erlebte Handlungswirksamkeit muss laufend reflektiert werden (vgl. dazu den Ansatz der reflective experience nach Dewey 1966), sowohl um die Erfahrungen mit den jeweiligen Inhalten zu verknüpfen, als auch um das Nachdenken über die eigene Person bzw. die eigene Stellung in der Gesellschaft anzustoßen. (vgl. Seifert et al., 2012) Gegenseitigkeit bedeutet zuletzt, dass es sich um eine partnerschaftliche Lernerfahrung von Lernenden und sozialen Organisationen handelt, in der beide Akteure ihr unterschiedlich gelagertes konzeptionelles Wissen einbringen.

Die didaktische Modellierung muss dahingehend abgestimmt werden, den Lern- und Serviceprozess in Beziehung zu bringen (siehe Abbildung 2). Um dies zu erreichen sind die Aspekte der Handlungssituation (action context), des Handlungsprozesses (action process) und des Handlungsergebnisses (action result) zu beachten.

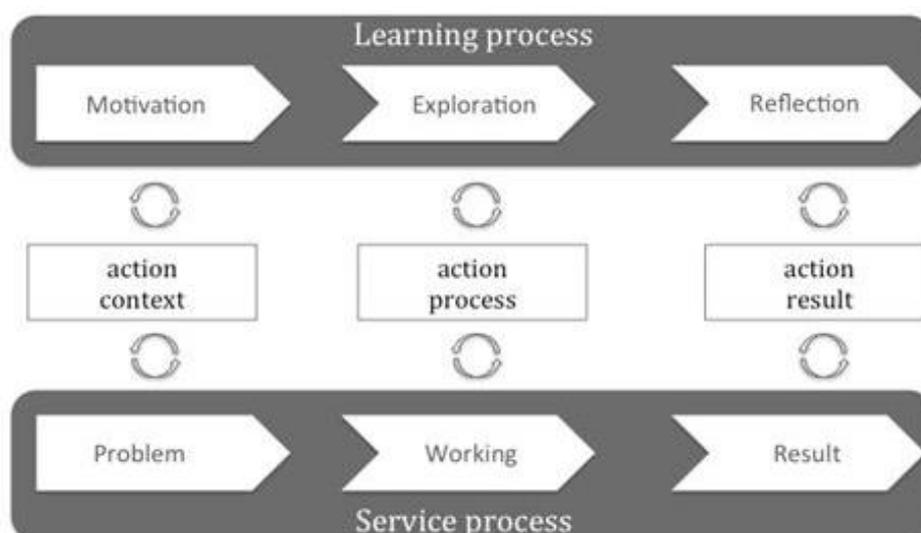


Abbildung 2: Didaktische Modellierung von Service-Learning (Gerholz/Losch 2015, 608)

3.2 Implementierung im Masterstudium Wirtschaftspädagogik in Graz

Im Masterstudium Wirtschaftspädagogik wurde vier Semester lang (vom Wintersemester 2014/15 bis zum Sommersemester 2016) eine Lehrveranstaltung mit dem Lehr-Lern-Format Service-Learning angeboten. Das Masterstudium der Wirtschaftspädagogik in Graz baut auf ein wirtschaftswissenschaftliches Bachelorstudium oder vergleichbare Qualifikation auf und ist durch die Integration des Schulpraktikums auf fünf Semester (150 ECTS) ausgelegt.

Die Lehrveranstaltung zum Service-Learning ist im fünften Semester des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik als Pflichtfach angesiedelt. Die Studierenden arbeiten in Vierergruppen jeweils mit einer sozialen Organisation (siehe Abbildung 3) zusammen, die jeweils eine konkrete Ansprechperson für die Studierenden zur Verfügung stellen müssen.

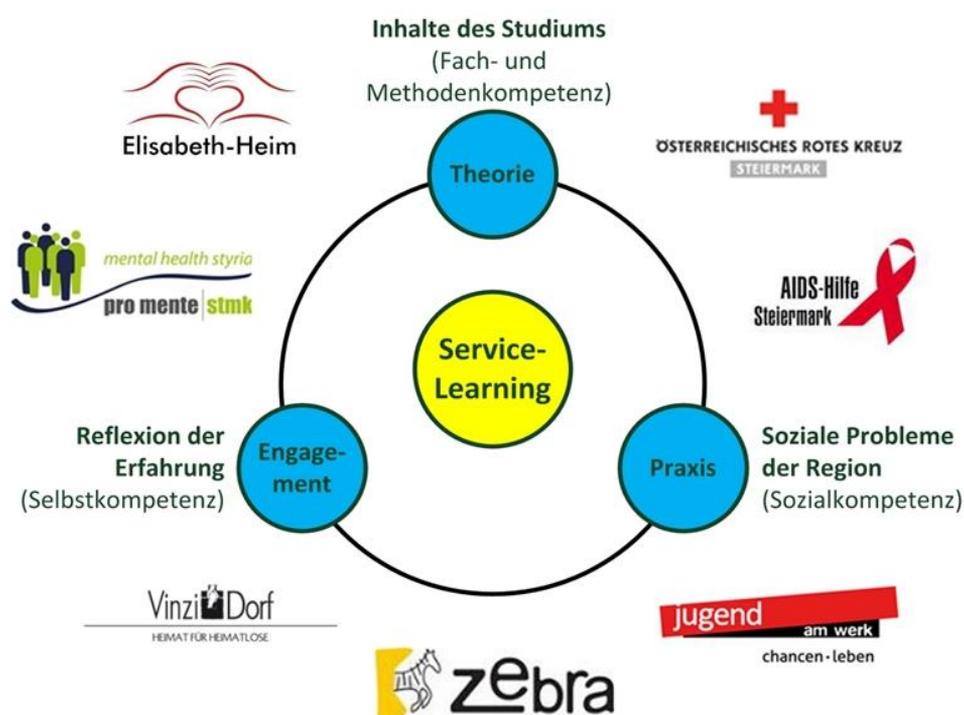


Abbildung 3: Umsetzung Lernraum Service-Learning (eigene Darstellung)

Die Lehrveranstaltung wird im Team-Teaching und geblockt abgehalten (sieben Einheiten mit je ungefähr 3,5 Stunden Präsenzzeit). Die Studierenden stellen in den einzelnen Einheiten ihre Projektideen und -fortschritte vor, daneben finden sich intensive Reflexionsphasen. Die Projekte enden mit einer öffentlichen Abschlusspräsentation mit allen Organisationen. Den Abschluss der Lehrveranstaltung stellt dann noch eine zusammenfassende Reflexionseinheit am Ende des Semesters dar.

Die Projekte müssen einen inhaltlichen Bezug zum Masterstudium Wirtschaftspädagogik aufweisen. Beispielsweise wurde ein Marketingkonzept für den Verkauf von Bio-Orangen inklusive Verkaufsschulung (für ein Projekt, welches die Wiedereingliederung von Langzeitarbeitslosen in das Berufsleben zum Ziel hat) erstellt. In einem weiteren Projekt lag das Ziel

in der Entwicklung und Durchführung von Interviews zur Erhebung der Wünsche von Personen, die die „Tafel Österreich“ in Anspruch nehmen.

Die Studierenden haben, wenn sie mit der Service-Learning-Veranstaltung starten, bereits sehr viele Kompetenzen bzw. viel Wissen im wirtschaftlichen Bereich erworben. Die Studierenden arbeiten (möglichst) selbstständig mit den sozialen Organisationen als Gruppe zusammen. Der Fokus auf soziale Organisationen bietet in der Lehrveranstaltung immer sehr gute Anknüpfungspunkte für tiefgehende Diskussionen und Reflexionen auch über soziale Themen. Die Studierenden sind gegenüber den Organisationen de facto als Expert/inn/en (im wirtschaftlichen Bereich) anzusehen, d. h. es kommt zu einer Veränderung ihrer eigenen Rolle und Sichtweise.

4 Begleitstudie

Die Einführung des Lernraum Service-Learning wurde durch eine umfassende Begleitforschung flankiert. Da die Frage der Gestaltung des Lernraums zentral war, wurde diese als Design-Based-Research-Ansatz angelegt. Design-Based-Research verfolgt das Ziel, innovative pädagogische Konzepte und Szenarien (bzw. Interventionen) in einer realen Anwendung systematisch zu erproben und, aufbauend auf den gewonnenen Ergebnissen, sukzessive zu verbessern (vgl. Bell, 2004). Der Design-Based-Research-Ansatz soll Antworten darauf liefern, wie die Intervention Service-Learning gestaltet sein sollte, damit diese zur individuellen Förderung der Kompetenzentwicklung der Studierenden bestmöglich beitragen kann.

Für die Umsetzung (siehe Abbildung 4) wurde dabei in einem ersten Schritt, abgeleitet aus theoretischen Überlegungen sowie den Anforderungen, ein erstes Design für die Intervention entwickelt. Dieses wurde Implementiert, Analysiert und einem Re-Design unterzogen. Dabei soll durch eine kontinuierliche Verbesserung der Gestaltungselemente (dies kann als Designprozess beschrieben werden) die Intervention den Anforderungen immer besser entsprechen (vgl. Reigeluth/Frick, 1999).

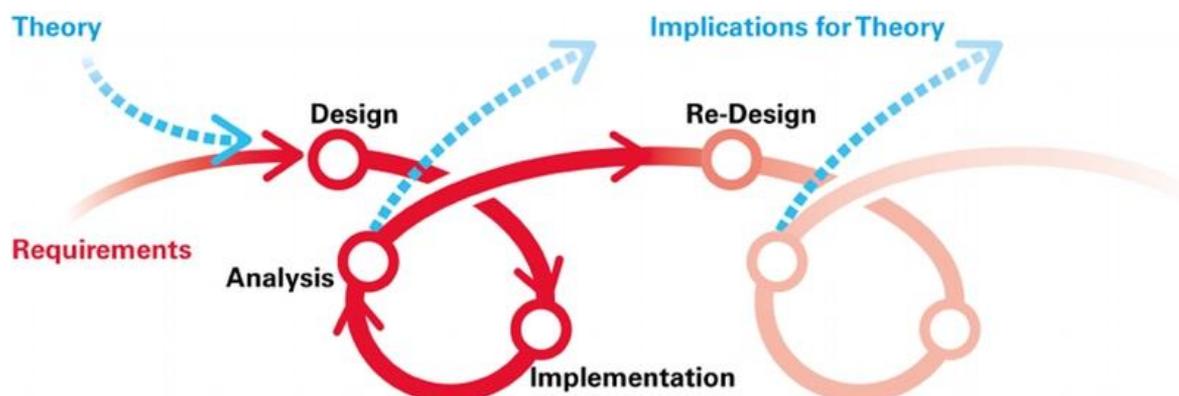


Abbildung 4: Design-Based-Research-Prozess (Fraefel 2004, 9)

Das Untersuchungsdesign wurde als komplexer Mixed-Method-Ansatz (vgl. Kuckartz 2014) gewählt, der aus einer standardisierten quasi-experimentellen Prä-Post-Erhebung und verschiedenen qualitativen Teilerhebungen besteht.

Die quantitative Untersuchung besteht einerseits aus den Studierenden in den Service-Learning-Lehrveranstaltungen als Experimentalgruppe und andererseits aus einer Kontrollgruppe mit Studierenden im Masterstudium Betriebswirtschaft. Die Studierenden der Kontrollgruppe bearbeiteten ebenfalls Praxisprojekte aus dem Bereich Geschäftsmodelle und Standortpolitik in Kooperation mit realen Unternehmen. Der Lernraum Service-Learning wurde über einen Zeitraum von vier Semestern, vom Wintersemester 2014/15 bis zum Sommersemester 2016, für die Studierenden bereitgestellt und weiterentwickelt. In Summe wurden 82 Studierende in der Experimentalgruppe und 105 Studierende in der Kontrollgruppe befragt. Abgesehen vom Alter¹ gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen Kontroll- und Experimentalgruppe, weder was wichtige soziodemographische Aspekte noch was die Einstellungen zu sozialem Engagement vor Beginn der Lehrveranstaltung betrifft. Für den qualitativen Teil wurden jeweils am Ende der vier Semester Gruppeninterviews in unterschiedlichen Settings mit den Studierenden der Experimentalgruppe durchgeführt. Die Durchführung der Interviews wurde, um sozial erwünschte bzw. positiv gefärbte Aussagen der Studierenden zu vermeiden, von einer den Studierenden unbekannt Person durchgeführt und transkribiert, die auch keinerlei vorherige Verbindung zur Service-Learning-Lehrveranstaltung hatte.²

Die Implementierung der Service-Learning-Lehrveranstaltung in das Masterstudium Wirtschaftspädagogik verfolgte das Ziel, die Studierenden in für sie ungewohnte soziale Situationen zu bringen, in denen sie, mithilfe ihres fachlichen Wissens, selbsttätig Lösungen für Problemstellungen der jeweiligen Felder erstellen können. Die erfolgreiche Absolvierung dieser Anforderungen sollte, so die Vorannahme, Auswirkungen auf unterschiedlichen Ebenen der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden haben (siehe Tabelle 1). Weiters wurde auch erhoben, welche Erwartungen die Studierenden an die Lehrveranstaltung gehabt haben und inwiefern diese eingelöst wurden (Subjektiver Lernerfolg sowie Selbstbild). Die innere Konsistenz der Skalen ist zu allen Erhebungszeitpunkten zufriedenstellend.

¹ Hier wurden sieben Studierende aus den Berechnungen zum direkten Wirksamkeitsnachweis des Service-Learning-Konzepts ausgenommen.

² Für weitere Informationen zum Untersuchungsablauf vergleiche Fernandez/Slepcevic-Zach, 2018.

Tabelle 1: **Übersicht Skalen**³

Skala	Item-anzahl	Beispielitem (zu t1)	Cronbachs α
<i>Selbstwirksamkeit</i>	10	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen werde.	t1: 0.890 t2: 0.907
<i>Engagementbereitschaft</i>	7	Ich würde einiges meiner Zeit geben, um Menschen, die Unterstützung brauchen, zu helfen.	t1: 0.752 t2: 0.771
<i>Einstellung zum zivilgesellschaftlichen Engagement</i>	5	Menschen haben die Verantwortung zu helfen, um vorhandene soziale Probleme zu lösen.	t1: 0.847 t2: 0.818
<i>Subjektiver Lernerfolg</i>	7	Ich könnte sicherlich einige Fragen zu den Inhalten gut beantworten.	t1: 0.809 t2: 0.890
<i>Selbstbild</i>	6	Durch die Lehrveranstaltung werde ich mich selbst anders als früher sehen.	t1: 0.854 t2: 0.868

4.1 Auszug Ergebnisse

Die in Tabelle 2 dargestellten deskriptiven Kennwerte zeigen in allen erhobenen Konstrukten einen Zuwachs von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2, der in der Experimentalgruppe stärker ausgeprägt ist als in der Kontrollgruppe.

Tabelle 2: **Deskriptive Kennwerte der Skalen (6polige Likert-Skala, höhere Mittelwerte implizieren höhere Merkmalsausprägungen)**⁴

	t1				t2			
	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe		Experimentalgruppe		Kontrollgruppe	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
Selbstwirksamkeit	4,50	0,57	4,45	0,77	4,88	0,54	4,46	0,75
Einstellung Engagement	4,64	0,91	4,76	0,78	5,02	0,71	4,65	0,76
Engagementbereitschaft	4,41	0,63	4,61	0,76	4,83	0,61	4,45	0,67
Subjektiver Lernerfolg	4,67	0,55	4,36	0,72	5,26	0,57	4,45	0,78
Selbstbild	3,60	0,94	3,16	0,91	4,26	0,73	3,09	0,88

³ Für weitere Informationen zu den verwendeten Skalen vergleiche Fernandez/Slepcevic-Zach, 2018.

⁴ Zu den Haupt- und Interaktionseffekten vergleiche Fernandez/Slepcevic-Zach, 2018.

Die durchgeführten Gruppeninterviews führten zusammengefasst zu folgenden Ergebnissen (vgl. genauer Slepcevic-Zach 2017). Der Nutzen für die Studierenden liegt aus Sicht der Organisationen im Einblick, den sie in andere soziale Schichten und Lebensformen erhalten. Die Studierenden verweisen darauf, dass Einblick in eine soziale Organisation sowie die Tatsache einmal mit Armut im Land konfrontiert zu werden besonders sinnvoll sei. Die im Konzept Service-Learning zentrale Sensibilisierung für soziale Aspekte der Gesellschaft, scheint erreicht worden zu sein. Die Studierenden sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass ihnen die eigene privilegierte Stellung wieder zu Bewusstsein gekommen ist. Hier erwähnen die Studierenden auch, dass wirtschaftliche Aspekte zugunsten von sozialen Aspekten in den Hintergrund gerückt wären. Angesprochen wird die Einbindung in die Organisation und vor allem der persönliche Kontakt zu den Klient/inn/en. Das Format Service-Learning wirkt, dabei stellt sich aber die Frage, welche Gestaltungselemente für die Wirkungen verantwortlich sind, bzw. wie diese modelliert sein sollten.

4.2 Gestaltungselemente

Im Verlauf der Begleitforschung konnten mittels des Design-Based-Research-Ansatzes fünf Gestaltungselemente identifiziert werden, die maßgeblich zum Gelingen oder Misslingen des Lernraums Service-Learning beitragen. Erstens das Verhältnis des Ausmaßes der Steuerung der Projekte, d.h. die Frage ob die inhaltliche Projektsteuerung mehr bei den Lehrenden oder bei den Organisationen liegt. Zweitens das Handeln unter Unsicherheit für die Studierenden. Dies wird größer, wenn die Projekte vor Beginn der Lehrveranstaltung nicht genau mit den Organisationen besprochen werden. Drittens das Ausmaß an individuellem Coaching und Beratung durch die Lehrenden (wenn dies zunimmt, nimmt umgekehrt das Ausmaß an verpflichtenden Lehrveranstaltungseinheiten ab). Viertens die Intensität mit der die Studierenden in die sozialen Organisationen integriert werden können und fünftens die Benotung, da diese für die Studierenden einen gewissen Unsicherheitsfaktor darstellt. Diese Gestaltungselemente würden über die vier Semester (Fall 1 bis 4) jeweils unterschiedlich modelliert. Die Modellierung betrifft dabei teilweise konkrete Gestaltungselemente bzw. (wie in Tabelle 3 dargestellt) auch dahinterliegende Konstrukte.

Tabelle 3: **Zentrale Gestaltungselemente**

	Fall 1	Fall 2	Fall 3	Fall 4
Offene Problemsituation	Absprache mit Organisationen vor LV-Beginn zur exakten Problemstellung	Transparenz: 2 Ansprechpartner/innen	Bewusst nur Problem-bereich geklärt. Projektsteuerung stärker bei Organisationen.	unverändert
Kontakt mit den KlientInnen	Kontakt mit Organisation eingefordert	Kontakt mit Klient/inn/en eingefordert	unverändert	unverändert

Wesentlich für die Wirkung des Lernraums Service-Learning erscheinen zusammengefasst zwei Punkte. Erstens, dass ein Service-Prozess die Studierenden vor eine offene Problemsituation mit ihrer eigenen Logik und den damit verbundenen Herausforderungen stellen soll. Im ersten Fall wurde die Problemstellung mit den Organisationen sehr genau geklärt. Die Studierenden kritisierten aber stark, dass sie zwei Ansprechpartner/innen (soziale Organisation und Lehrende) haben. Im zweiten Fall wurde dies transparent gemacht, es gab aber immer noch viel Kritik daran, dass sich die Projekte im Laufe des Semesters verändern. Im dritten Fall wurden die Projekte nicht genauer mit den Organisationen im Vorfeld abgesprochen, sondern die Auseinandersetzung mit dem Finden der Problemstellung und vor allem das Handeln unter Unsicherheit als zentraler Aspekt begriffen und das Finden der Zielsetzung des Projektes an die Studierenden überantwortet. Damit verändert sich auch das Ausmaß der Coachingphasen, die an Umfang zunehmen. Zweitens muss eine Integration der Studierenden in die sozialen Organisationen insbesondere hinsichtlich eines Kontakts mit den Klient/inn/en dieser Organisationen gelingen, dies wurde auch ab dem zweiten Fall von den Studierenden und den Organisationen eingefordert. Die Benotung wurde abschließend ab dem zweiten Fall am Beginn der Lehrveranstaltung mit den Studierenden diskutiert (und damit auch klargemacht, dass es keine Musterlösung für die Projekte geben kann), damit war dieser Punkt kein Problem mehr.

Von Interesse im Sinne des Design-Based-Research-Ansatzes war, ob sich die Veränderungen, die im didaktischen Design von Semester zu Semester vorgenommen wurden, in der Wirksamkeit der Service-Learning-Lehrveranstaltung widerspiegeln. Zu diesem Zweck wurde für die skizzierten Variablen die Differenz der Post- und der Prämessung ermittelt; danach wurden Varianzanalysen mit dem Differenzbetrag als abhängiger Variable und den unterschiedlichen Semestern durchgeführt. Veränderungen des didaktischen Designs sollten sich bestenfalls in einer Zunahme der Differenz zwischen Post- und Prämessung abbilden. Tabelle 4 zeigt die deskriptiven Befunde der Veränderungen in den Zuwächsen über die Semester.

Tabelle 4: **Veränderungen über die Semester**

	Selbstwirksamkeit		Einstellung Engagement		Engagementbereitschaft		Subjektiver Lernerfolg		Selbstbild	
	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD	MW	SD
WS 14/15	0,16	0,51	0,31	0,83	0,18	0,80	0,50	0,70	0,42	1,13
SS 15	0,45	0,33	0,53	0,90	0,46	0,50	0,75	0,58	0,29	0,74
WS 15/16	0,56	0,31	0,34	0,59	0,46	0,54	0,56	0,36	0,73	0,86
SS 16	0,36	0,43	0,35	0,69	0,52	0,47	0,55	0,50	1,11	0,82

Tabelle 11: Deskriptive Veränderung in den Zuwächsen über die Semester

Es zeigten sich signifikante Effekte für eine Veränderung des Zuwachses an Selbstwirksamkeitserwartung ($F=3,083$; $p=,032$) sowie eine Veränderung des Selbstbildes ($F=4,014$; $p=,010$) zwischen den Semestern.

5 Diskussion des Lernraums Service-Learning

Für universitäre Lernräume können zwei zentrale Merkmale angeführt werden. Erstens sind Lernräume ein Angebot der Lehrenden an die Studierenden. Die Studierenden müssen somit bereit sein, diese Lernräume zu nutzen (vgl. Kraus 2010, 50) bzw. mit Leben zu erfüllen. Zweitens müssen die geschaffenen Lernräume, wenn der Anspruch besteht, Bildung durch Wissenschaft (vgl. Honnefelder 2011; Herrmann 1999) in einem Studium umzusetzen bzw. zu implementieren, den Studierenden auch die Möglichkeit geben, ohne Prüfungszwang zu lernen, zu experimentieren und auch einmal Umwege zu gehen bzw. Fehler zu machen (vgl. Wunderlich 2005, 208). Erst damit kann der Ermöglichungsraum zu einem für das Lernen nutzbringenden Erfahrungsraum werden. Für den Lernraum Service-Learning geben die Ergebnisse der Begleitstudie die in Abbildung 5 dargestellten Hinweise für die didaktische Modellierung.

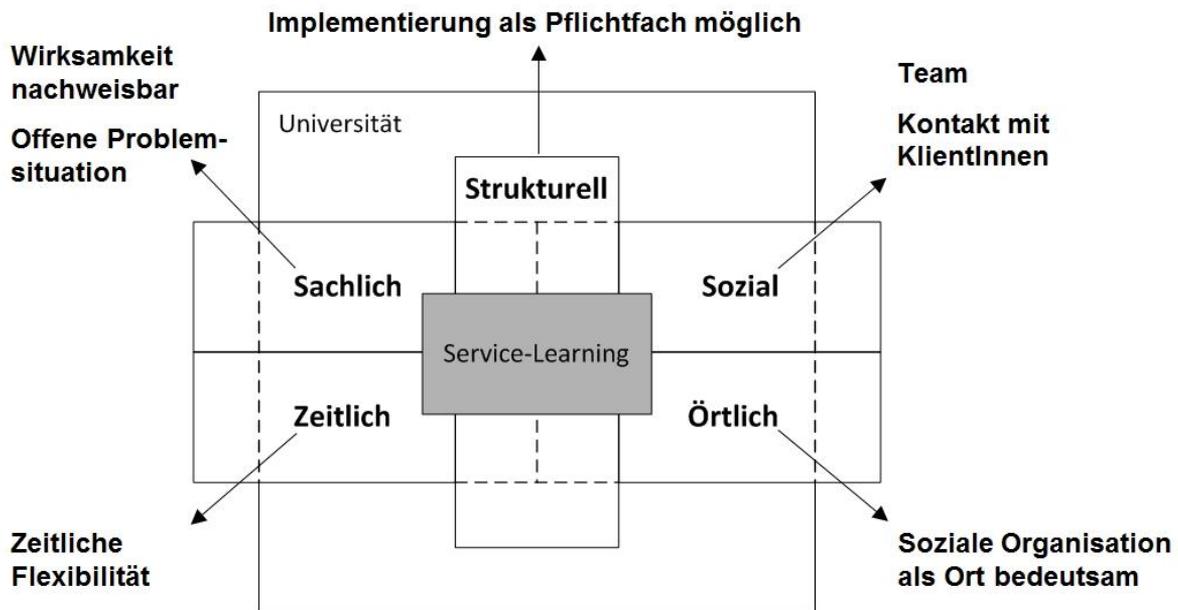


Abbildung 5: Lernraum Service-Learning (eigene Darstellung)

Eine Implementierung als Pflichtfach ist möglich und zeigt auch die angestrebten Wirkungen. Dafür ist eine offene Problemsituation hinsichtlich der sachlichen Dimension nutzbringend. Für die soziale Dimension ist der Kontakt mit den Klient/inn/en von zentraler Bedeutsam, die Studierenden berichten ebenfalls davon, dass es für sie wichtig war in Teams zusammen zu arbeiten. Die sozialen Organisationen sind ebenfalls als Ort des Lernens in der örtlichen Dimension zu beachten. Zeitlich zeigt sich, dass ein hohes Maß an Flexibilität sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden notwendig ist.

Die im Artikel dargestellten Ergebnisse zum Lernraum Service-Learning zeigen die Bedeutung des Lernraums als Angebot bzw. als Freiraum auf. Service-Learning ist ein Angebot, welches erst mit Leben erfüllt wird, wenn sich die Studierenden auf diese Erfahrung einlassen. Dabei zeigt sich, dass gewisse Hürden bzw. Hemmschwellen überwunden werden müssen. Beim Service-Learning besteht die erste Hürde darin, die eigene Lebenswelt zu verlassen und sich auf Situationen einzulassen, die für die meisten Studierenden bis dahin fremd waren. Gleichzeitig müssen die Lehrenden den Studierenden den Freiraum geben, selbst Erfahrungen machen zu können. Erst dies führt dazu, dass eine Koproduktion von Studierenden und Lehrenden ermöglicht wird. Dies bedeutet, dass die Angebot-Nutzen-Beziehung durchaus in beide Richtungen zu sehen ist – einerseits machen Lehrende Angebote im Sinne von Lernräumen für Studierende, die dieses nutzen können (oder auch nicht); andererseits können aber auch Studierende diese Lernräume gestalten bzw. umgestalten. Sie ermöglichen damit den Lehrenden, ihr Angebot des jeweiligen Lernraums zu adaptieren und zu gestalten (oder auch nicht). Die Herausforderung für die Lehrenden besteht darin, dass diese zwar Ziele vorgeben bzw. ihrer Planung der eigenen Lehre folgen, aber auch einen Rahmen für Aushandlungsprozesse der Ziele mit den Studierenden anbieten müssen bzw. so flexibel agieren, dass sie ihre Planung bei Bedarf verändern und anpassen können (vgl. Reinmann 2014, 7). Im Lernraum Ser-

vice-Learning wird dies sehr deutlich. Das Handeln unter Unsicherheit stellte sich dabei als ein zentrales Element heraus, das die Wirkung dieses Lernraums entscheidend beeinflusst.

LITERATUR

Alesi, B./Teichler, U. (2013): Akademisierung von Bildung und Beruf – ein kontroverser Diskurs in Deutschland. In: Severing, E./Teichler, U. (Hrsg.): Akademisierung der Berufswelt? Bielefeld, 19-39.

Bächer, M. (2003): Nichts als Raum. In: Jelich, F.-J./Kemnitz, H. (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Bad Heilbrunn/Obb., 15-30.

Barnett, R. (2011): Being a university. London .

Bartsch, G. (2009): Do it! Experiences with Service-Learning in Germany. In: Moore, M./Lan, C. (Hrsg.): Service-Learning in higher education. Paradigms & challenges. Indianapolis. In: University of Indianapolis Press, 329-336.

Bell, P. (2004). On the theoretical breadth of design-based research in education. Educational Psychologist, 39, 4, 243-253.

Bollnow, O. F. (1963): Mensch und Raum. Stuttgart.

Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. Online: http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/04/1/1999_Bologna_Declaration_German_553041.pdf (25.05.2018).

Brandt, S./Bachmann, G. (2014): Auf dem Weg zum Campus von morgen. In: Rummler, K. (Hrsg.): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster, 15-28.

Bringle, R. G./Clayton, P. H. (2012): Civic Education through Service-Learning: What, How, and Why? In: McIlrath, L./ Lyons, A./Munck, R. (Hrsg.): Higher Education and Civic Engagement. Comparative Perspectives. New York, 101-123.

Burk, K./Claussen, C. (Hrsg.) (1980): Lernorte außerhalb des Klassenzimmers. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.

Chott, P. O. (1998): Das Lehren des Lernens. Förderung der Methodenkompetenz in der (Grund-)Schule. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 26, 174-180.

Dewey, J. (1915): The school and society. Chicago.

Dewey, J. (1966). Democracy and education. New York.

Dörpinghaus, A. (2014): Post-Bildung: Vom Unort der Wissenschaft. In: Forschung & Lehre 21, H. 7, 540-543.

Esdar, W./Gorges, J./Wild, E. (2013): Synergieeffekte und Ressourcenkonflikte von Forschung & Lehre auf dem Weg zur Professor. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8, H. 3, 29-41.

- Euler, D. (2005): Forschendes Lernen. In: Spoun, S./Wunderlich, W. (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt a. M., 253-272.
- Fernandez, K.; Slepcevic-Zach, P. (2018): Didaktische Modellierung einer Service-Learning Lehrveranstaltung – Ergebnisse eines Design-Based-Research Ansatzes. In: Unterrichtswissenschaft, 46, 165-184.
- Fraefel, U. (2014): Professionalization of preservice teachers through university-school partnerships, Conference Paper, WERA Focal Meeting, Edinburgh, DOI: 10.13140/RG.2.1.1979.5925
- Gerholz, K.-H./Losch, S. (2015): Can Service-Learning foster a social responsibility among students? In: L. O’Riordan, S. Heinemann/P. Zmuda (Hrsg.): New Perspectives on Corporate Social Responsibility: Locating the Missing Link. Wiesbaden u. a., 603-626.
- Godfrey, P. C./Illes, L. M./Berry, G. R. (2005). Creating Breath in Business Education through Service-Learning. In: Academy of Management Learning & Education, 4, 3, 309-323.
- Goedegebuure, L./Kaiser, F./Maassen, P./Meek, L./Vught, F. v./Weert de, E. (Hrsg.) (1992): Hochschulpolitik international. Trends, Probleme, Lösungsansätze; eine ländervergleichende Synopse. Gütersloh.
- Graf, L. (2015): Hybridisierung von Berufs- und Hochschulbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Banscherus, U./Engel, O./Mindt, A./Spexard, A./Wolter, A. (Hrsg.): Differenzierung im Hochschulsystem. Nationale und internationale Entwicklungen und Herausforderungen. Münster, 163-176.
- Herrmann, U. (1999): Bildung durch Wissenschaft? Mythos „Humboldt“. Ulm.
- Honnefelder, L. (2011): Bildung durch Wissenschaft? Zur Einführung. In: Honnefelder, L./Rager, G. (Hrsg.): Bildung durch Wissenschaft? Freiburg im Breisgau, 11-30.
- Humboldt, W. v. (1993): Schriften zur Politik und zum Bildungswesen, Band 4. Stuttgart.
- Kappler, E. (2004): Universität als Universität der Studierenden: Anregungen aus einem Experiment mit tausendjähriger Vorlage. In: Laske, S./Meister-Scheytt, C./Scheytt, T. (Hrsg.): Personalentwicklung und universitärer Wandel. Programm – Aufgaben – Gestaltung. München, 59-95.
- Klafki, W. (1969): Zur Theorie kategorialer Bildung. In: Weber, E. (Hrsg.): Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn/Obb., 64-85.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim.
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.
- Kraus, K. (2010): Aneignung von Lernorten in der Erwachsenenbildung. Zur Empirie pädagogischer Räume. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report 2, 46-55.

- Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt/M.
- Markowa, H. (2017): Neoliberale Hochschulpolitik? Deutungsmuster hochschulpolitischer Eliten am Beispiel der Exzellenzinitiative. In: Sachweh, P./Münnich, S. (Hrsg.): Kapitalismus als Lebensform? Deutungsmuster, Legitimation und Kritik in der Marktgesellschaft, 141-162.
- Markschies, C. (2011): Einheit in Vielfalt? Über das Humboldtsche Universitätsideal und die gegenwärtigen Probleme der deutschen Universitäten. In: Merkur. Zeitschrift für europäisches Denken 65, 735-741.
- Mittelstrass, J. (2012): Wissensgesellschaft und Hochschulentwicklung. In: Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik 11, H. 1, 24-31.
- Ostendorf, A. (2016): Welche Lernräume nutzen BHS-Schüler/innen im Betriebspraktikum? Erste Ergebnisse aus dem Sparkling Science Projekt PEARL. In: wissenplus wissenschaft 3-15/16, 12-16.
- Pasternack, P. (2001): Bachelor und Master – auch ein bildungstheoretisches Problem. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4, H. 2, 263-281.
- Pasternack, P./Wissel, C. v. (2012): Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945. In: Hans Böckler Stiftung (Hrsg.): Expertisen für die Hochschule der Zukunft. Bad Heilbrunn, 21-72.
- Pellert, A. (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Wien.
- Riedl, A. (2004): Grundlagen der Didaktik. Stuttgart.
- Rosenstiel, L. v./Frey, D. (2012): Universität als Stätte der Bildung und Persönlichkeitsentwicklung. In: Oerter, R./Frey, D./Mandl, H./Rosenstiel, L. v./Schneewind, K. (Hrsg.): Universitäre Bildung – Fachidiot oder Persönlichkeit. München, Mering, 49-68.
- Reinmann, G. (2014): Kompetenzorientierung und Prüfungspraxis an Universitäten: Ziele heute und früher, Problemanalyse und ein unzeitgemäßer Vorschlag. Preprint. Online: http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2014/12/Artikel_Pruefungen1_Berlin_Okt_14_Preprint.pdf (25.05.2018)
- Schaeper, H./Wolter, A. (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, H. 4, 607-625.
- Schimank, U. (1995): Hochschulforschung im Schatten der Lehre. Frankfurt/Main.
- Schleiermacher, F. (1808): Gelegentliche Gedanken über Universitäten. Berlin.
- Schlicht, J./Slepcevic-Zach, P. (2016): Research-Based Learning und Service-Learning als Varianten problembasierten Lernens, In: ZFHE, 11 (3), 85-105.
- Schroer, M. (2003): Raumgrenzen in Bewegung. Zur Interpretation realer und virtueller Räume. In: Sociologia Internationalis 1, 55-78.

Seifert, A./Zentner, S./Nagy, F./Baltes, A. M. (2012): Praxisbuch Service-Learning. „Lernen durch Engagement“ an Schulen. Weinheim.

Sesink, W. (2000): Transitiver, intransitiver und reflexiver Bildungsbegriff. In: Sesink, W. (Hrsg.): Bildung ans Netz. Implementierung neuer Technologien in Bildungseinrichtungen; pädagogische und technische Vermittlungsaufgaben. Wiesbaden, 35-39.

Sesink, W. (2014): Überlegungen zur Pädagogik als einer einräumenden Praxis. In: Rummler, K. (Hrsg.): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster, 29-43.

Severin, T. (2013): Bologna-Glossar. In: Horst, J.-C./Kaulbarsch, V./Kreuzmair, E./Kuhn, L./Severin, T./Tkachenko, K. (Hrsg.): Bologna-Bestiarium. Zürich, 59-66.

Sfard, A. (1998): On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing just one. In: Educational Researcher 27, H. 4, 4-13.

Slepcevic-Zach, Peter (2017): Service-Learning in der wissenschaftlichen Berufsvorbildung von Wirtschaftspädagog/inn/en – Ergebnisse einer Mixed-Method-Studie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 113, 2, 303-324.

Slepcevic-Zach, P./Stock, M. (2013): Wandel der Struktur und Wandel der Anspruchsgruppe als Chance für die Mitgestaltung der Lernwelt von Studierenden. In: Stock, M./Dietzen, A./Lassnig, L./Markowitsch, J./Moser, D. (Hrsg.): Neue Lernwelten als Chance für alle. Innsbruck, 307-321.

Sliwka, A./Frank, S. (2004): Service-Learning. Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Weinheim.

Spindler, M./Iber, K. (2003): Wenn Elfenbeintürme wanken: Universitäre Veränderungen, Anforderungen, Ansätze für mögliche Lösungen. In: Lobnig, H./Schwendenwein, J./Zvacek, L. (Hrsg.): Beratung in der Veränderung. Grundlagen, Konzepte, Beispiele. Wiesbaden, 268-274.

Tremp, P. (2009): Hochschuldidaktische Forschungen – Orientierende Referenzpunkte für didaktische Professionalität und Studienreform. In: Schneider, R./Szczyrba, B./Welbers, U./Wildt, J. (Hrsg.): Wandel der Lehr- und Lernkulturen. 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik. Bielefeld, 206-219.

Timmermann, D./Strikker, F. (2010): Organisation, Management, Planung. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, 151-170.

Wildt, J. (2013): Kompetenzentwicklung von Hochschullehrenden. In: Seufert, S./Metzger, C. (Hrsg.): Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag. Paderborn, 214-240.

Winter, M. (2010): Effekte der Studienstrukturreform. Versuch einer Einordnung von Beiträgen der empirischen Debatte um die Bologna-Reform in Deutschland. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung/-politik, H. 2, 45-55.

Witte, J./Westerheijden, D./McCoshan, A. (2011): Wirkungen von Bologna auf Studierende: eine Bestandsaufnahme in 48 Hochschulsystemen. In: Nickel, S. (Hrsg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Gütersloh, 36-49.

Wittwer, W. (2003): „Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Wittwer, W./Kirchhof, S. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. München/Unterschleißheim, 13-41.

Wittwer, W. (2014): Umgang mit Heterogenität zwischen positiver Diskriminierung und individueller Förderung. In: Severing, E./Weiß, R. (Hrsg.): Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung. Befunde – Konzepte – Forschungsbedarf. Bielefeld, 197-213.

Wittwer, W./Dietrich, A. (2015): Zur Komplexität des Raumbegriffs. In: Wittwer, W./Dietrich, A./Walber, M. (Hrsg.): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden, 11-28.

Wittwer, W. A./Rose, P. (2015): Raum als sozialer (Erfahrungs)Raum. In: Wittwer, W./Dietrich, A./Walber, M. (Hrsg.): Lernräume. Gestaltung von Lernumgebungen für Weiterbildung. Wiesbaden, 83-105.

Wunderlich, W. (2005): Zur Einführung. In: Spoun, S./Wunderlich, W. (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt a. M., 207-210.

Zitieren dieses Beitrags

Slepcevic-Zach, P. (2018): Lernraum Service-Learning. Theoretisches Modell und konkrete Umsetzung. In: *bwp@ Spezial AT-1: Wirtschaftspädagogische Forschung und Impulse für die Wirtschaftsdidaktik – Beiträge zum 12. Österreichischen Wirtschaftspädagogikkongress*, 1-21. Online: http://www.bwpat.de/wipaed-at1/slepcevic-zach_wipaed-at_2018.pdf (13.09.2018).

Der Autor



Assoz.-Prof. Mag. Dr. PETER SLEPCEVIC-ZACH

Karl-Franzens-Universität Graz / Institut für Wirtschaftspädagogik
Universitätsstraße 15/G1, 8010 Graz, Österreich

peter.slepcevic@uni-graz.at

<https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at>