

Karl-Heinz GERHOLZ (Paderborn)¹ & Peter SLEPCEVIC-ZACH (Graz)

Social Entrepreneurship Education durch Service Learning – eine Untersuchung auf Basis zweier Pilotstudien in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung

Zusammenfassung

Social Entrepreneurship verbindet unternehmerisches Denken und Handeln mit sozialen Herausforderungen der Zivilgesellschaft. Didaktisch gewendet, bedarf es dafür Lehr-Lernformen, die neben fachlich-methodischen Fähigkeiten auch diese sozialen Herausforderungen in den Blick nehmen. An dieser Stelle scheint das Veranstaltungsformat Service Learning eine Passung aufzuzeigen, da hier curriculare Inhalte mit gemeinnützigem Engagement verbunden werden. Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, die Potentiale von Service Learning für eine Social Entrepreneurship Education an Hochschulen konzeptionell herauszuarbeiten und empirisch zu illustrieren. Hierfür werden Ergebnisse zweier Pilotstudien zur Wirkung von Service-Learning-Arrangements an deutschsprachigen Universitäten vorgestellt. Im Ergebnis zeigt sich, dass Studierende bei der Bearbeitung sozialer Herausforderungen von gemeinnützigen Organisationen einen Problem- und Anwendungsbezug wahrnehmen sowie die Selbstwirksamkeit und ein Nachdenken über das eigene Selbstbild gefördert werden können.

Schlüsselwörter

Social Entrepreneurship Education, Service Learning, Didaktische Gestaltung

¹ E-Mail: Gerholz@wiwi.upb.de

Social entrepreneurship education through service learning

Abstract

Social entrepreneurship is an approach that combines entrepreneurship with social challenges of civil society. From an instructional point of view, social entrepreneurship education requires learning concepts geared towards technical and methodological skills, as well as social challenges. Service learning seems to fit these requirements, since curricular content is associated with civic engagement. The objective of this article is to examine in a theoretical and empirical way the potential of service learning for social entrepreneurship education at universities. To this end, the article presents the results of two pilot studies on the effects of service learning arrangements at German-speaking universities. The results show that when students are confronted with social challenges of non-profit organizations and work on them, they perceive a higher level of self-efficacy and they reflect about their self-image.

Keywords

social entrepreneurship education, service learning, instructional design

1 Hinführung: Educating Social Entrepreneurs

Social Entrepreneurship setzt sich mit Fragen der Gesellschaftsgestaltung auseinander und fokussiert Aktivitäten, die einen sozialen Mehrwert für die Zivilgesellschaft schaffen (vgl. AUSTIN, STEVENSON & WEI-SKILLERN, 2006, S. 2). Der Begriff der Entrepreneurin/des Entrepreneurs erhält eine Erweiterung nicht nur hinsichtlich einer sozialen Komponente. BROUARD & LARIVET definieren „social entrepreneurs as any individuals who with their entrepreneurial spirit and personality will act as change agents and leaders to tackle social problems by recognizing new opportunities and finding innovative solutions, and are more concerned with creating social value than financial value“ (2010, S. 45). Die Definition macht deutlich, dass Social Entrepreneurship eine Balance zwischen unternehmerischer

Selbstständigkeit i. S. einer wirtschaftlichen Selbstständigkeit, beruflicher Selbstständigkeit i. S. eines eigenverantwortlichen betrieblichen Denkens und Handelns und einer personalen Selbstständigkeit i. S. der Verfolgung eigener Ziele und Wertebasen darstellt (vgl. dazu TRAMM & GRAMLINGER, 2006).

Obwohl die Zielrichtung von Social Entrepreneurship auf den ersten Blick klar erscheint, findet sich in der Literatur kein einheitliches Verständnis dieses Begriffs (vgl. MAIER, 2010), auch da sich fundamental voneinander unterscheidende Auffassungen zum Konzept Entrepreneur/in finden. Die Lösung von gesellschaftlichen Problemstellungen dient aber häufig als Klammer für die divergierenden Sichtweisen (vgl. CUKIER et al., 2011).

Hinsichtlich der Gestaltung von Entrepreneurship Education an Hochschulen haben empirische Untersuchungen gezeigt, dass das didaktische Design der Lehr-Lern-Settings einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung einer unternehmerischen Orientierung hat. Positive Wirkungen werden v. a. aktivierenden und kooperativen sowie problem- und projektorientierten Lehr-Lern-Formen zugeschrieben, die möglichst in realen und authentischen Situationen eingebettet sind (vgl. u. a. KRÄMER, 2007; STOCK, 2006). Vor dem Hintergrund der Intention von Social Entrepreneurship scheint es darüber hinaus bedeutsam, eine zivilgesellschaftliche Perspektive und die Förderung der Reflexion darüber in die Lernumgebung zu integrieren.

Im Hinblick auf die tatsächliche Umsetzung von Entrepreneurship Education an den Hochschulen konstatiert MYRAH „that the current teaching of entrepreneurship was too narrowly centred and goal driven“ (2009, S. 5), d. h., dass oftmals nur auf den reinen Gründungsprozess abgezielt wird. Es kann somit das Desiderat der Elaboration von didaktischen Formaten formuliert werden, die die relevanten Fähigkeiten für zukünftige Social Entrepreneurs fördern. Service Learning scheint ein adäquates Format darzustellen, welches problemorientiertes Lernen mit realen und sozialen Herausforderungen der Zivilgesellschaft verbindet. Zielstellung des Aufsatzes ist es, die Potentiale von Service Learning für Social Entrepreneurship Education aufzuzeigen und auf Basis zweier Pilotstudien aus der wirtschaftswis-

senschaftlichen Hochschulbildung empirisch hinsichtlich der Wirkung auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden zu beschreiben. Die als explorative Pilotierung angelegten Studien dienen in weiterer Folge der Vorbereitung zur Hypothesenformulierung bzw. dem Aufzeigen von Zusammenhängen.

2 Veranstaltungsformat Service Learning: Konzeption und Wirksamkeit

2.1 Didaktische Modellierung von Service Learning

Service Learning stellt ein vor allem in den USA weit verbreitetes Veranstaltungsformat dar, bei der Inhalte des Studiums mit gemeinnützigem Engagement der Studierenden verbunden werden. BRINGLE & CLAYTON definieren Service Learning als „competency-based, credit-bearing educational experience in which students (a) participate in mutually identified service activities that benefit the community, and (b) reflect on the service activity in such a way as to gain further understanding of course content, a broader appreciation of the discipline, and an enhanced sense of personal values and civic responsibility“ (2012, S. 105). Der Lernprozess wird über die Bearbeitung von Problemstellungen der Kommune bzw. Zivilgesellschaft organisiert. Durch die Reflexion der gemachten Erfahrungen sollen die Studierenden ein elaboriertes Verständnis der Studieninhalte erreichen und für sich eine Position zum gesellschaftlichen Engagement bestimmen.

Die Konzeption des Veranstaltungsformats basiert v. a. auf den Arbeiten von DEWEY (1966) und dessen Annahme, dass Bildungsprozesse eine Teilhabe der Lernenden an zivilgesellschaftlichen Prozessen ermöglichen sollen, um sie für ihre Rolle als verantwortliche Bürger/innen in einer demokratischen Gemeinschaft zu sensibilisieren. Die Teilhabe im Sinne von Erfahrung bekommt nach DEWEY erst dann einen Wert, wenn die durch die Erfahrung erlebten inneren Veränderungen vom Individuum systematisiert werden. DEWEY spricht von ‚*reflective experience*‘, indem die Beziehungen zwischen dem Handeln und seinen Folgen

aufzudecken sind: „To ‚learn from experience‘ is to make a backward and forward connection between what we do to things and what we (.) suffer from things in consequence.“ (DEWEY, 1966, S. 140)

Aus didaktischer Perspektive gilt es somit beim Service Learning den Service- und Lernprozess – im Sinne von Dewey den Erfahrungs- und Denkprozess – im Zusammenhang zu betrachten. Während des Serviceprozesses bearbeiten die Studierenden i. d. R. kooperativ mit den Partnerinnen und Partnern aus der Zivilgesellschaft eine kommunale Problemstellung, die in ein konkretes ‚Serviceergebnis‘ mündet, welches einen Beitrag zur Verbesserung der Lebensqualität in der Kommune leisten soll (vgl. u. a. SCHÜTZE, 2012). Der Lernprozess zielt auf die Erkundung der Inhalte des Studiums und die reflexive Systematisierung der Erfahrungen. Die Lernenden sollen auf Basis der Problemstellung wissenschaftliche Konzepte und Methoden erkunden, die einen Beitrag zur Bewältigung der Problemstellung leisten und auf diese anwenden (vgl. DEWEY, 1966, S. 150f.). Es geht um die Herstellung einer Verbindung zwischen den Service-Erfahrungen und den Inhalten des Studiums. Die Systematisierung der Erfahrungen beinhaltet einerseits die Reflexion der Kompetenzentwicklung, indem die Lernenden ausgehend von den fallbasierten Erfahrungen im Serviceprozess ihren Zuwachs an fachlich-methodischen Fähigkeiten systematisieren.² Andererseits geht es um den Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung, indem die Studierenden auf Basis ihrer Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit der kommunalen Organisation ein Verständnis und eine Position zu zivilgesellschaftlichen Werten und Herausforderungen generieren (vgl. GERHOLZ & LOSCH, 2015, S. 607ff.).

Gerade Letzteres spiegelt das Potential von Service Learning für Social Entrepreneurship Education wider. Die Studierenden sollen zivilgesellschaftliche Wertebasen erfahren und erkennen sowie vor dem Hintergrund der eigenen Überzeugungen reflektieren, um darauf basierend Mehrwerte für die Gestaltung der Zivilgesell-

² Zu den Gefahren von verkürzten Verallgemeinerungen der fallbasierten Erfahrungen vgl. KROL et al. (2006).

schaft zu identifizieren bzw. als zukünftige Social Entrepreneurs zu realisieren. Voraussetzung hierfür ist, dass die Lernenden während der Service-Aktivität zivilgesellschaftlichen Herausforderungen auch erfahren können. GODFREY, ILLES & BERRY (2005, S. 315ff.) umschreiben dies mit den Aspekt *Reality*, indem Studierende nicht nur mit realen Problemstellungen konfrontiert werden, sondern diese auch möglichst unterschiedliche soziale Herausforderungen (wie Armut, Obdachlosigkeit) widerspiegeln.

2.2 Wirksamkeit von Service-Learning-Arrangements

Die Wirksamkeit von Service-Learning-Arrangements ist vor allem durch den US-amerikanischen Raum untersucht worden, während sich im deutschsprachigen Kontext erst in den letzten Jahren eine Erforschung von Service Learning zeigt. Den Studien liegt in der Regel kein allgemeines Kompetenzmodell zugrunde, was die Vergleichbarkeit erschwert. Die Ergebnisse können zu den Aspekten fachliche und methodische Fähigkeiten sowie personale Fähigkeiten zusammengeführt werden.

Hinsichtlich der fachlichen und methodischen Fähigkeiten können durch Service Learning v. a. Problemlöse- und Führungsfähigkeiten, kreatives Denken sowie Fähigkeiten in der Teamarbeit gefördert werden (vgl. YORIO & YE, 2012; PETERS, MCHUGH & SENDALL, 2006; PRENTICE & ROBINSON, 2010). Studierende im Service Learning nehmen ihr Handeln wirksamer wahr als in traditionellen Veranstaltungsformen, was u. a. für den deutschsprachigen (vgl. REINDERS & WITTEK, 2009) und US-amerikanischen Kontext gezeigt wurde (vgl. u. a. YORIO & YE, 2012). Dies meint aber nicht, dass Service Learning generell auch zu besseren Studienleistungen als andere Veranstaltungsformate führt (vgl. PRENTICE & ROBINSON, 2010; YORIO & YE, 2012).

Bezüglich der personalen Fähigkeiten kommen YORIO & YE (2012) in einer Metaanalyse zu dem Ergebnis, dass Service-Learning-Arrangements positive Effekte für ein Verständnis von sozialen Herausforderungen und damit einhergehenden personalen Einsichten haben. BURNS (2011) konnte empirisch darstellen, dass

Studierende, die die Service-Learning-Erfahrung als nützlich erleben, auch motivierter für die Übernahme ehrenamtlicher Tätigkeiten sind. Für den deutschsprachigen Kontext können REINDERS & WITTEK (2009) zeigen, dass sich das Selbstbild der Studierenden beim Service Learning verändert, wenngleich dieses nicht mit einer Zunahme der Engagementbereitschaft einhergehen muss.

2.3 Zwischenfazit

Service Learning stellt ein Veranstaltungsformat dar, welches Elemente des problem- und handlungsorientierten Lernens aufnimmt und diese mit dem Aspekt des gemeinnützigen Engagements verknüpft. Vor diesem Hintergrund entstehen v. a. Potentiale für Social Entrepreneurship Education. Zum einen sollen Fähigkeiten zur Bearbeitung von Problemsituationen unter Anwendung von wissenschaftlichen Konzepten und Methoden aus dem Studium entwickelt werden. Dies schließt nicht zuletzt die Erfahrung der Wirksamkeit des eigenen Handelns mit ein. Zum anderen geht es um die Sensibilisierung der Studierenden für soziale Herausforderungen in der Gesellschaft, was stärker auf den Aspekt der personalen Fähigkeiten verweist und Elemente wie eine Vorstellung vom eigenen Selbstbild und die Einstellung zum sozialen Engagement beinhaltet (vgl. u. a. SCHWARZ, 2014, S. 49ff.). Die empirischen Ergebnisse zur Wirksamkeit von Service Learning geben Hinweise, dass die Veranstaltungsform Service Learning diese Fähigkeiten fördern kann. Aus kontextueller Perspektive ist aber festzuhalten, dass empirische Befunde aus dem US-amerikanischen Raum nicht auch für den deutschsprachigen Raum evident sein müssen. Einerseits ist bei den Bildungsinstitutionen im US-amerikanischen Raum eine stärkere Community-Orientierung vorherrschend (vgl. MULLER, 1999) und somit traditionell eine Passung zum Format Service Learning vorhanden. Andererseits sind die Bildungssysteme strukturell unterschiedlich; so wird in den Studien häufig zwischen ‚undergraduates‘ und ‚graduates‘ differenziert, was nicht gleichbedeutend mit Bachelor- und Master-Strukturen in der deutschen Hochschullandschaft ist. Es ergibt sich dadurch für den deutschsprachigen Raum ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der Wirkung von Service-Learning-Arrangements. Vor dem

Hintergrund von Social Entrepreneurship Education soll nachfolgend drei Fragen nachgegangen werden:

1. Inwiefern können durch Service Learning-Fähigkeiten für Social Entrepreneurship gefördert werden?
2. Inwieweit werden Service-Learning-Arrangements als problem- und anwendungsorientierte Lehr-Lernarrangements wahrgenommen?
3. Welche Unterschiede existieren zwischen Bachelor- und Masterstudierenden in Bezug auf das Veranstaltungsformat Service Learning?

3 Methodische Vorgehensweise

Kontext

Den Kontext der Pilotstudien stellen ein Bachelor-Studiengang an einer deutschen Universität (Pilotstudie 1) und ein Master-Studiengang an einer österreichischen Universität (Pilotstudie 2) jeweils im Bereich der Wirtschaftswissenschaften dar. Es wurde in beiden Studiengängen ein Modul Service Learning curricular integriert.³ Das didaktische Design der Module war strukturell gleichartig, indem die Studierenden in Gruppen wirtschaftswissenschaftliche Problemstellungen von gemeinnützigen Organisationen aus der Studienregion bearbeiten. Die Studieninhalte repräsentieren Methoden der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, die bei der Problembearbeitung erkundet, angewendet und reflektiert werden sollen.

Datenerhebung

Für die Pilotstudien wurde ein ‚Experimental-Kontrollgruppen‘-Design mit einer ‚Prä-Post-Erhebung‘ vorgenommen. Die Experimentalgruppen bildeten jeweils die Studierenden in den Service-Learning-Modulen und die Kontrollgruppen bestanden aus Methodenmodulen in Seminarform im Bachelor-Studiengang bzw. Master-

³ So zeigen YORIO & YE (2012) in einer Metaanalyse, dass die curriculare Integration von Service Learning stärkere Effekte hat als ein extra-curriculares Angebot.

Studiengang. In den Pilotstudien wurde das gleiche methodische Inventar eingesetzt, indem die Studierenden mittels Fragebogen nach der ersten Modulsitzung (t1) und nach der letzten Modulsitzung (t2) (Likert-Skalen von „1 = trifft überhaupt nicht zu“ bis „6 = trifft voll und ganz zu“) befragt wurden. Die Items für die erhobenen Konstrukte orientieren sich an den aufgezeigten Forschungsfragen (vgl. Abschnitt 2.3) und gängigen Skalen des Service-Learning-Diskurses: (1) Selbstwirksamkeit (10 Items, vgl. SCHWARZER & JERUSALEM, 1999, Bsp.-Item: Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.), Selbstbild (6 Items, vgl. REINDERS & WITTEK, 2009, Bsp.-Item: Durch das Modul sehe ich mich selbst anders als früher.), Engagementeinstellung (5 Items, vgl. MABRY, 1998, Bsp.-Item: Einiges meiner Zeit geben, um Menschen, die Unterstützung brauchen, zu helfen.). Die Einschätzung zu der Wahrnehmung der didaktischen Gestaltungsparameter – Problemorientierung (5 Items, Bsp.-Item: Ich konnte echte Probleme bearbeiten und darin die gelernten Inhalte vertiefen.) und Anwendungsbezug (5 Items, Bsp.-Item: Ich konnte das Gelernte im Modul üben.) (vgl. RITZMANN et al., 2014) – wurden zu t2 erhoben.

Die eingesetzten Skalen weisen eine gute bis zufriedenstellende Reliabilität auf (Pilotstudie 1: Cronbach's Alpha .75-.91; Pilotstudie 2: Cronbach's Alpha .76-.88). Von den Befragten in Pilotstudie 1 (n = 46) ist das Durchschnittsalter 24,33 Jahre und die weiblichen Studierenden waren überrepräsentiert (69,8 %). In Pilotstudie 2 (n = 42) liegt das Durchschnittsalter bei 28,37 Jahren und der Anteil an weiblichen Studierenden betrug 57,1 %.

4 Ergebnisse

4.1 Veränderungen über die Zeit

In Tabelle 1 sind die deskriptiven Ergebnisse der Veränderungen über die Zeit bei den Bachelor- und Master-Studierenden abgebildet.

	Pilotstudie 1: Bachelor-Studierende				Pilotstudie 2: Master-Studierende			
	EG (n=34)		KG (n=8)		EG (n=18)		KG (n=24)	
	t1	t2	t1	t2	t1	t2	t1	t2
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Selbstwirk- samkeit	4,36 (0.70)	4,58 (0.70)	4,34 (0.80)	4,30 (0.83)	4,71 (0.63)	4,87 (0.57)	4,63 (0.69)	4,60 (0.59)
Selbst- bild	3,04 (1.11)	3,68 (1.15)	2,85 (0.46)	2,98 (1.22)	3,77 (1.09)	4,18 (0.97)	2,90 (0.83)	2,72 (0.75)
Engagement- einstellung	4,55 (0.84)	5,07 (0.59)	4,35 (0.48)	4,60 (0.62)	4,67 (0.64)	4,80 (0.69)	4,78 (0.72)	4,64 (0.71)

Tab. 1: Deskriptive Ergebnisse zu t1 und t2 der Konstrukte bei Bachelor- und Masterstudierenden auf einer 6-poligen Likert-Skala (höhere Mittelwerte implizieren höhere Merkmalsausprägungen)

Auf Ebene der Bachelor-Studiengänge zeigt sich deskriptiv eine Zunahme der Einstellung zum Engagement sowie eine Veränderung des Selbstbildes. Die Bachelor-Studierenden im Service-Learning-Modul haben hier eine stärkere Veränderung als die Studierenden im Modul mit Seminarform. Hinsichtlich der Selbstwirksamkeit zeigt sich bei den Service-Learning-Studierenden ebenfalls eine Zunahme, während in der Kontrollgruppe ein leichter Rückgang festzuhalten ist.

Auf Ebene der Master-Studiengänge findet sich ebenfalls eine Zunahme der Selbstwirksamkeit bei den Service-Learning-Studierenden und ein geringer Rückgang bei der Kontrollgruppe. Für das Selbstbild der Studierenden zeigt sich deskriptiv eine Zunahme im Service-Learning-Modul und eine Abnahme im Modul

mit Seminarform. Die Engagementbereitschaft der Service-Learning-Studierenden nimmt ebenfalls leicht zu, die der Studierenden im Seminarmodul hingegen leicht ab.

	Pilotstudie 1: Bachelor-Studierende		Pilotstudie 2: Master-Studierende	
	Zeit- effekt	Gruppen- effekt	Zeit- effekt	Gruppen- effekt
Selbstwirk- samkeit	F (1,40) = 0.68, p = .41	F (1,40) = 1.37 p = .15	F (1,40) = 0.53, p = .47	F (1,40) = 1.17, p = .29
Selbst- bild	F (1,39) = 3.22, p = .08	F (1,39) = 1.42, p = .24	F (1,40) = 0.47, p = .50	F (1,40) = 26.91 p < .0001, $\eta^2 = .285$
Engagement- einstellung	F (1,40) = 5.71, p < .05, $\eta^2 = .125$	F (1,39) = 0.68, p = .41	F (1,40) = 0.00, p = .97	F (1,40) = 0.02 p = .87

Tab. 2: ANOVA mit Messwiederholung für Bachelor- und Masterstudierende

In Tabelle 2 sind die Ergebnisse der ANOVA mit Messwiederholung abgebildet. Für den Bachelor-Studiengang ergeben sich keine signifikanten Unterschiede, allerdings ist ein Zeiteffekt im Bereich Engagementeinstellung zu beobachten. Vor dem Hintergrund der deskriptiven Ergebnisse wurde zusätzlich eine ANOVA mit Messwiederholung für die Service-Learning-Studierenden (EG) auf Bachelor-Ebene berechnet, bei der sich Zeiteffekte im Bereich der Veränderung des Selbstbildes ($F(1,32) = 12.06$, $p < .001$, $\eta^2 = .274$) als auch der Selbstwirksamkeit ($F(1,33) = 4.89$, $p < .05$, $\eta^2 = .129$) zeigen.

Die Ergebnisse bei den Studierenden im Master zeigen keine Zeiteffekte; auch nicht nur auf Ebene der Experimental- oder Kontrollgruppe. Allerdings kann ein

signifikantes Ergebnis beim Selbstbild konstatiert werden: Die Studierenden im Service-Learning-Modul nehmen eine Veränderung ihres Selbstbildes im Vergleich zur Kontrollgruppe wahr. Dieser Unterschied ist, wenn nur der zweite Messzeitpunkt betrachtet wird, noch etwas stärker ausgeprägt ($t(40)=-5.497$, $p < .0001$).

4.2 Wahrnehmung der didaktischen Gestaltungselemente

Hinsichtlich der Wahrnehmung der didaktischen Gestaltungselemente beim Service Learning sind in Tabelle 3 die Ergebnisse der Bachelor- und Masterstudierenden dargestellt.

Pilotstudie 1: Bachelor-Studierende			
	EG (n=34) M (SD)	KG (n=12) M (SD)	
Problemorientierung	4,86 (0,68)	3,72 (1,10)	F (1,44) = 17.84, p < .0001, $\eta^2 = .288$
Anwendungsbezug	4,70 (0,85)	3,30 (1,35)	F (1,44) = 17.52, p < .0001, $\eta^2 = .285$
Pilotstudie 2: Master-Studierende			
	EG (n=18) M (SD)	KG (24) M (SD)	
Problemorientierung	5,00 (0,61)	4,17 (0,93)	F (1,40) = 10.90, p < .0001, $\eta^2 = .214$
Anwendungsbezug	4,58 (0,78)	4,13 (0,81)	F (1,40) = 3.21, p = .08

Tab. 3: ANOVA zur Wahrnehmung der didaktischen Gestaltungselemente für Bachelor- und Masterstudierende

Es zeigen sich signifikant moderate Effekte, dass auf Bachelor-Ebene die Problemorientierung und der Anwendungsbezug von den Service-Learning-Studierenden höher eingeschätzt wird als von Studierenden im Seminar modul. Auf Master-Ebene lässt sich dieser Befund hinsichtlich der Problemorientierung festhalten; der Anwendungsbezug fällt hier nicht signifikant aus, wenngleich sich deskriptiv ein Unterschied zwischen den Service-Learning-Studierenden und Nicht-Service-Learning-Studierenden feststellen lässt.

4.3 Unterschiede zwischen Bachelor- und Masterstudierenden

Bezüglich der Frage, ob Service-Learning-Arrangements Unterschiede in der Wirkung auf Bachelor- und Masterniveau zeigen, werden die Experimentalgruppen aus den beiden Pilotstudien verglichen (Tabelle 3). Es zeigen sich hierbei signifikante Zeiteffekte – was bereits in Abschnitt 3.1 illustriert wurde –, allerdings keine Gruppeneffekte, d. h., auf Basis des Datenmaterials sind keine Unterschiede zwischen den Studierendengruppen hinsichtlich der Förderung einer Selbstwirksamkeit, Engagementeinstellung und Veränderung des Selbstbildes festzustellen.

Konstrukt	Zeiteffekt	Gruppeneffekt
Selbstwirksamkeit	$F(1,50) = 6.43$, $p < .05$, $\eta^2 = .114$	$F(1,50) = 0.07$, $p = .79$
Selbstbild	$F(1,50) = 11.10$, $p < .01$, $\eta^2 = .185$	$F(1,50) = 0.49$, $p = .48$
Engagementeinstellung	$F(1,50) = 6.36$, $p < .05$, $\eta^2 = .113$	$F(1,50) = 2.32$, $p = .13$

Tab 3: ANOVA mit Messwiederholung zu Unterschieden zwischen Bachelor- und Masterstudierenden

5 Diskussion und Limitationen

Ausgehend von der Frage, welche Potentiale Service Learning im Bereich Social Entrepreneurship Education aufweist, zeigen die Ergebnisse der Pilotstudien, dass Service-Learning-Studierende eine stärkere Problemorientierung und einen stärkeren Anwendungsbezug wahrnehmen als Studierende in traditionellen Veranstaltungsformen. Eine Anbindung an sozial relevante Problemstellungen von gemeinnützigen Organisationen – im Vergleich zu Problemstellungen im Profit-Bereich – scheint somit ein gangbarer Weg, wenn es um den Umgang mit

Problemen und der Anwendung von wissenschaftlichen Konzepten und Verfahren bei deren Bearbeitung geht.

Hinsichtlich des Potentials, Studierende für soziale Belange der Zivilgesellschaft zu sensibilisieren, lässt sich auf Basis der Pilotstudie 2 zeigen, dass auf Master-Ebene bei der Veränderung des Selbstbildes die Veranstaltungsform Service Learning gegenüber traditionellen Veranstaltungen Vorteile offenbart. Hinsichtlich der Selbstwirksamkeit und Engagementeinstellung können diese Vorteile ebenfalls bestehen, was die Zeiteffekte bei den Bachelor-Studierenden illustrieren. Hierbei ist anzumerken, dass vor allem im Bereich der Veränderungen personaler Fähigkeiten (Selbstbild und Engagementeinstellung) es in der Regel längerer Zeithorizonte bedarf; bei den Pilotstudien betragen diese nur fünf Monate.

Die Kontrastierung der Pilotstudien für den Vergleich zwischen Bachelor- und Masterstudierenden zeigte keine Unterschiede hinsichtlich der Gruppenzugehörigkeit auf. Die Bestätigung von Befunden aus dem US-amerikanischen Kontext (höhersemestrige Studierende weisen eine höhere Verantwortungsbereitschaft hinsichtlich gesellschaftlichen Engagements auf, vgl. u. a. MOORER, 2009) zeigte sich somit nicht.

Insgesamt kann auf Basis der Ergebnisse der Pilotstudien festgehalten werden, dass die Aussagekraft eingeschränkt ist und die Effekte beim Service Learning sich nur punktuell zeigen, was aber auch auf die Limitationen der Pilotstudien zurückzuführen ist:

- *Quasi-experimentelles Design:* Beide Pilotstudien verwenden ein quasi-experimentelles Design, was in der Forschungspraxis ein probates Vorgehen darstellt. Verzerrungseffekte, wie z. B. motivationale Orientierungen bei der Modulwahl, können somit aber nicht ausgeschlossen werden. Auch ist die Stichprobengröße in den Pilotstudien gering, weshalb die Ergebnisse nur eine limitierte Reichweite beanspruchen können.
- *Schwächen in der Intervention:* Einerseits wurde die fachdidaktische Ausgestaltung der betrachteten Module nicht in Gänze in der Untersuchung aufgenommen. Es ist davon auszugehen, dass die Abstimmung zwischen

Zielen, Inhalten und Methoden in den untersuchten Modulen unterschiedlich akzentuiert war und einen Einfluss auf die Veränderungen der Fähigkeiten haben kann. Andererseits wurde als Kontrollgruppe jeweils ein traditionelles Veranstaltungsformat gewählt, wodurch die Effekte nicht allein auf das Service Learning zurückgeführt werden können.

- *Grenzen in der Konstrukterfassung:* Die in den Pilotstudien erfassten Variablen wurden über Selbstauskünfte der Studierenden erhoben. Eine externe Validierung der Ergebnisse (z. B. Fremdeinschätzungen) wurde nicht vorgenommen, wenngleich hier auch mit Verzerrungen gerechnet werden kann. Insgesamt kann ein Desiderat im Service-Learning-Diskurs hinsichtlich valider Instrumente insbesondere auf Ebene der personalen Fähigkeiten formuliert werden.
- *Unterschiedliche Kontexte:* Der Vergleich zwischen Bachelor- und Masterstudierenden unterliegt verschiedener Länder- und Studienkontexte, womit Unterschiede auch auf diese zurückzuführen sein können.

6 Gestaltung von Service Learning im Bereich Social Entrepreneurship Education

Der Fokus des vorliegenden Aufsatzes liegt in der Darstellung der Verbindung des Veranstaltungsformats des Service Learning mit der Social Entrepreneurship Education. Vor dem Hintergrund der konzeptionellen Fundierung und empirischen – wenngleich gering belastbaren – Befunde können zukünftige Gestaltungs- und Forschungsdesiderata formuliert werden.

Auf der Mikroebene illustrieren die Pilotstudien, dass insbesondere die Problemorientierung und der Anwendungsbezug im Bereich gemeinnütziger Organisationen durch die Studierenden wahrgenommen wird, wenngleich das Potential der Förderung personaler Fähigkeiten nur über die Zeit empirisch illustriert werden konnte. Service Learning stellt ein Veranstaltungsformats dar,

welches problembasierte und kooperative Lernformate vor dem Hintergrund zivilgesellschaftlicher Herausforderungen verbindet, weshalb die Wirksamkeit und Besonderheiten von Service Learning gerade in Bezug auf problembasierte Lernformate näher zu untersuchen ist. Weiterhin ist die didaktische Ausgestaltung von Service Learning näher in den Blick zu nehmen. Im Sinne des ‚constructive alignment‘ (vgl. BIGGS & TANG, 2007, S. 50 ff.) geht es um die Kohärenz zwischen curriculärer Integration, Lehr-Lernprozessgestaltung und Prüfungsformen. Auf Ebene der Lehr-Lernprozessgestaltung gilt es zu ergründen, welche Aktionsformen der/des Lehrenden die Reflexion der Erfahrungen der Lernenden hinsichtlich der fachlich-methodischen sowie personalen Fähigkeiten unterstützen. Es geht um die Lenkung und Begleitung der Lernenden während des Serviceprozesses (vgl. DEWEY, 1976, S. 17ff.).

Neben den mikrodidaktischen Aspekten gilt es weiterhin die organisatorische Einbettung von Service Learning und Social Entrepreneurship Education in den Hochschulen in den Blick zu nehmen. Dahinter liegt häufig auch die Frage der gesellschaftlichen Verantwortung von Hochschulen (vgl. dazu GERHOLZ & HEINEMANN, 2015) und wie diese in der Gestaltung von Bildungsprozessen aufgenommen wird.

7 Literaturverzeichnis

Austin, J., Stevenson, H. & Wei-Skillern, J. (2006). Social and Commercial Entrepreneurship: Same, Different, or Both? *Entrepreneurship Theory and Practice*, 30(1), 1-22.

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

Burns, D. J. (2011). Motivations to volunteer and benefits from Service Learning: An exploration of marketing students. *Journal for Advancement of Marketing Education*, 18, 10-23.

- Biggs, J. & Tang, C.** (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Brouard, F. & Larivet, S.** (2010). Essay of clarifications and definitions of the related concepts of social enterprise, social entrepreneur and social entrepreneurship. In A. Fayolle & H. Matlay (Hrsg.), *Handbook of Research and Social Entrepreneurship* (S. 29-56). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Cukier, W., Trenholm, S., Carl, D. & Gekas, G.** (2011). Social Entrepreneurship: A Content Analysis. *Journal of Strategic Innovation and Sustainability*, 7(1), 99-119.
- Dewey, J.** (1966). *Democracy and education*. New York: Free Press.
- Dewey, J.** (1976). *Experience and education*. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta (Original published 1938).
- Gerholz, K.-H. & Heinemann, S.** (2015). CSR – a new challenge for universities? A theoretical and empirical analysis of German universities. In L. O’Riordan, S. Heinemann & P. Zmuda (Hrsg.), *New Perspectives on Corporate Social Responsibility* (S. 503-522). Wiesbaden u. a.: Springer.
- Gerholz, K.-H. & Losch, S.** (2015). Can service learning foster a social responsibility among students? – A didactical analysis and empirical case-study in business education at a German university. In L. O’Riordan, S. Heinemann & P. Zmuda (Hrsg.), *New Perspectives on Corporate Social Responsibility: Locating the Missing Link* (S. 602-622). Wiesbaden: Springer, Gabler.
- Godfrey, P. C., Illes, L. M. & Berry, G. R.** (2005). Creating Breath in Business Education through Service-Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 4(3), 309-323.
- Krämer, J.** (2007). Die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens im Zuge einer Entrepreneurship Education. In B. Remmele, M. Schmette & G. Seeber (Hrsg.), *Educating Entrepreneurship. Didaktische Ansätze und europäische Perspektiven* (S. 75-88). Wiesbaden: DUV.
- Krol, G.-J., Loerwald, D. & Zoerner, A.** (2006). Praxiskontakte, Ökonomische Bildung und Handlungskompetenz. In B. Weitz (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung*,

-förderung und -prüfung in der ökonomischen Bildung (S. 61-110). Bergisch Gladbach.

Mabry, J. B. (1998). „Pedagogical Variations In Service-Learning And Student Outcomes: How Time, Contact, And Reflection Matter.“ *Michigan Journal Of Community Service Learning*, 5, 32-47.

Maier, J. (2010). Social Entrepreneurship: Taking Stock and Looking Ahead. In A. Fayolle & H. Matlay (Hrsg.), *Handbook of Research and Social Entrepreneurship* (S. 15-28). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Moorer, C. (2009). Service Learning and Business Education: Distinctions between undergraduate and graduate business students. *American Journal of Business Education*, 2(3), 63-72.

Muller, S. (1999). Deutsche und Amerikanische Universitäten im Zeitalter der Kalkulation. In M. G. Ash (Hrsg.), *Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten* (S. 195-199). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Myrah, K. (2009). Using a Service Learning Approach to Teach Students about Social Entrepreneurship. *Entrepreneurial practical view*, 1(1), 4-23.

Peters, T., McHugh, M. A. & Sendall, P. (2006). The Benefits of Service Learning in a Down-Turned Economy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(2), 131-141.

Prentice, M. & Robinson, G. (2010). *Improving Student Learning Outcomes with Service Learning*. American Association of Community Colleges, http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/slorb_jan_2010.pdf, Stand vom 16. Februar 2015.

Reinders, H. & Wittek, R. (2009). Persönlichkeitsentwicklung durch Service Learning an Universitäten. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hrsg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm?* (S. 128-143). Weinheim, Basel: Beltz.

Ritzmann, S., Hagemann, V. & Kluge, A. (2014). The Training Evaluation Inventory (TEI) – Evaluation of Training Design and Measurement of Training Outcomes for Predicting Training Success. *Vocations and Learning*, 7(1), 41-73.

Schütze, H. G. (2012). Universities and their Communities – Engagement and Service as Primary Mission. In L. McIlrath, A. Lyons & R. Munck (Hrsg.), *Higher Education and Civic Engagement. Comparative Perspectives* (S. 61-77). New York.

Schwarz, S. (2014). *Social Entrepreneurship Projekte*. Wiesbaden: Springer VS.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin.

Stock, M. (2006). Entrepreneurship Education und Nachhaltigkeitskompetenz am Beispiel einer Lehrveranstaltung im Rahmen des Studiums der Wirtschaftspädagogik. In G. Steiner & A. Posch (Hrsg.), *Innovative Forschung und Lehre für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 171-189). Aachen: Shaker Verlag.

Tramm, T. & Gramlinger, F. (2006). Lernfirmenarbeit als Instrument zur Förderung beruflicher und personaler Selbständigkeit. *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 10.
http://www.bwpat.de/ausgabe10/tramm_gramlinger_bwpat10.pdf, Stand vom 16. Februar 2015.

Yorio, P. L. & Ye, F. (2012). A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27.

Autoren



Jun.-Prof. Dr. Karl-Heinz GERHOLZ || Juniorprofessur Wirtschaftspädagogik und Higher Education, Universität Paderborn || Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn

<https://wiwi.uni-paderborn.de/departments5/juniorprofessur-jun-prof-dr-karl-heinz-gerholz/>

Gerholz@wiwi.upb.de



Ass.-Prof. Dr. Peter SLEPCEVIC-ZACH || Institut für Wirtschaftspädagogik, Karl-Franzens-Universität Graz || Universitätsstraße 15, A-8010 Graz

<https://wirtschaftspaedagogik.uni-graz.at/de/institut/kurzbeschreibungen-der-mitarbeiterinnen/ass-prof-mag-dr-peter-slepcevic-zach/>

peter.slepcevic@uni-graz.at