

PETER SLEPCEVIC-ZACH

# Service-Learning in der wissenschaftlichen Berufsvorbildung von Wirtschaftspädagog/inn/en

Ergebnisse einer Mixed-Method-Studie

## Service-Learning in the Master Program of Business Education and Development

Results of an Mixed-Method-Approach

**KURZFASSUNG:** Service-Learning hat als Veranstaltungsformat sowohl im schulischen als auch im universitären Bereich in den deutschsprachigen Ländern in den letzten Jahren Eingang gefunden. Nach der ersten Euphorie der Einführung ist es an der Zeit, die dadurch erhofften Wirkungen empirisch zu überprüfen, insbesondere hinsichtlich der Frage, welche Wirkungen für die Lernenden aus diesem Format entstehen. In diesem Beitrag werden die Ergebnisse einer Mixed-Method-Studie zur Umsetzung bzw. Wirkung einer Service-Learning Lehrveranstaltung im Rahmen des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz vorgestellt und anhand der Ergebnisse wird versucht, Rückschlüsse auf die didaktische Modellierung zu ziehen.

*Schlagworte:* Service-Learning, Hochschuldidaktik, Mixed-Method-Ansatz

**ABSTRACT:** In the recent years, the event format service-learning was recognised in schools and universities in the German speaking countries. After the initial euphoria of the launch, it is time to review empirically the hoped effects, including the question, what are the effects for the learners. In this paper the results of a mixed-method study on the effect of a service-learning course implemented in the master program for business education at the University of Graz are presented. Based on the results attempts are made, to draw conclusions on the didactic modelling.

*Keywords:* Service-Learning, Higher Education Didactics, Mixed-Method-Approach

## o Einleitung

Nicht erst seitdem das Schlagwort der Third-Mission der Universitäten (d.h. dem Anspruch, dass die Universitäten bzw. Hochschulen weitere gesellschaftlich relevante Funktionen neben Forschung und Lehre wahrnehmen sollen) von politischen Akteur/inn/en in die Diskussion um die Aufgaben der Universitäten eingebracht wird, ist Service-Learning ein Format, welches in der Lehre vermehrt eingesetzt wird. Bei

der Diskussion um Service-Learning schwingt immer viel Hoffnung der jeweiligen Akteur/inn/en hinsichtlich der Wirkungen dieses Formats mit. Ausgehend vom US-amerikanischen Raum entwickelten sich die unterschiedlichen Varianten des Formats Service-Learning. Nach der ersten Euphorie der Einführung besteht nun die Möglichkeit zu untersuchen, ob bzw. welche der versprochenen Wirkungen auch eingetreten sind. In diesem Beitrag wird untersucht, ob Service-Learning ein Format darstellt, welches die Studierenden in ihren Lernprozessen unterstützen kann, ein Beitrag zur Entwicklung eines gesellschaftlichen Engagements erzielt wird und welche Anforderungen an die didaktische Modellierung identifiziert werden können.

Als Untersuchungsdesign wurde ein Mixed-Method Ansatz gewählt, welcher aus einer quantitativen Fragebogenerhebung (Experimental-Kontrollgruppendesign) und einer qualitativen Interviewstudie besteht. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der qualitativen Untersuchung, um daraus Hinweise für die didaktische Modellierung einer Service-Learning Veranstaltung zu gewinnen. Der gegenständliche Beitrag beginnt mit einer kurzen theoretischen Einführung in das Format Service-Learning und die damit verknüpften Ziele sowie empirischen Ergebnisse hinsichtlich der Wirksamkeit. Aufbauend darauf wird Service-Learning als Teil der wissenschaftlichen Berufsvorbildung von Wirtschaftspädagog/inn/en thematisiert. Dabei wird dargestellt, dass Service-Learning – bezogen auf die grundlegenden Ziele der Universität und speziell auf die der wissenschaftlichen Berufsvorbildung von Wirtschaftspädagog/inn/en – ein mögliches Veranstaltungsformat darstellen kann. Die didaktische Modellierung einer solchen Veranstaltung wird anschließend anhand eines Modells beleuchtet und stellt mit der Beschreibung einer konkreten methodischen Umsetzung von Service-Learning an der Universität Graz auch den Ausgangspunkt für die durchgeführte Studie dar. Für die Studie werden zuerst die Forschungsfrage und das Design vorgestellt, um darauf aufbauend die zentralen Ergebnisse zu präsentieren. In der abschließenden Diskussion werden die Ergebnisse kritisch hinterfragt und mit dem Modell zur didaktischen Modellierung verknüpft. Darüber hinaus wird auf die Limitationen der Studie hingewiesen.

## 1 Service-Learning: Zielsetzung und empirische Befunde

Service-Learning ist ein Veranstaltungsformat, bei dem Inhalte des Studiums mit gemeinnützigem Engagement der Studierenden verbunden werden. Im US-amerikanischen Raum weit verbreitet, findet es sich nun auch in der europäischen Bildungsdiskussion wieder (BACKHAUS-MAUL & ROTH 2013, S. 1). Im deutschsprachigen Bereich finden sich in Schulen seit den 1990er Jahren Ansätze von Service-Learning in unterschiedlichen Ausformungen (SLIWKA & FRANK 2004), die Hochschulen folgten ungefähr ein Jahrzehnt später (ALTENSCHMIDT, MILLER & STARK 2009; BARTSCH 2009). Zusammenfassend kann Service-Learning als Format umrissen werden, welches Elemente des erfahrungs-, problem- bzw. handlungsorientierten Lernens aufnimmt und diese mit dem Aspekt des gemeinnützigem Engagements verknüpft (vgl. dazu DEELEY 2010; KOLB & KOLB 2005; SCHLICHT & SLEPCEVIC-ZACH

2016). Dieser Beitrag bezieht sich auf die Definition von BRINGLE & CLAYTON, die Service-Learning als „competency-based, credit-bearing educational experience in which students [...] participate in mutually identified service activities that benefit the community“ (2012, S. 105) beschreiben.

Service-Learning kann dabei für alle Altersstufen umgesetzt werden, beispielsweise könnten Grundschul Kinder, welche gerade das Vorlesen üben, einen Vorlese-tag in der Bücherei anbieten, bei dem Kleinkinder (aus bildungsfernen Schichten) eingeladen werden. Studierende der Rechtswissenschaften könnten beispielsweise eine Rechtsberatung für sozial benachteiligte Personen anbieten um ihnen einen niederschweligen Zugang zu ermöglichen. Die konkrete, auch methodische Umsetzung muss sich dabei immer auf die Lernendengruppe beziehen.

Das Ziel von Service-Learning besteht darin, dass es den Studierenden gelingt, über die Reflexion der gemachten Erfahrungen zum einen ein elaboriertes Verständnis der Studieninhalte zu erreichen, zum anderen soll eine Sensibilisierung zur Frage der eigenen Position zum gesellschaftlichen Engagement angestoßen werden (vgl. ausführlicher dazu SLEPCEVIC-ZACH & GERHOLZ 2015). Der Lernprozess wird über die Bearbeitung von Problemstellungen der Zivilgesellschaft, d. h. in der Regel über die Zusammenarbeit mit sozialen Organisationen, vorangetrieben. Service-Learning ist eine Variante eines problembasierten Lernens, es umfasst damit „an instructional (and curricular) learner-centered approach that empowers learners to conduct research, integrate theory and practice, and apply knowledge and skills to develop a viable solution to a defined problem“ (SAVERY 2015, S. 7).

Die Wirksamkeit von Service-Learning Arrangements ist vor allem durch US- und angelsächsische Studien untersucht worden (vgl. als Überblick GERHOLZ & SLEPCEVIC-ZACH 2015a), wobei sich auch für den deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren einige empirische Befunde identifizieren lassen. Die Studien geben Hinweise darauf, dass durch Service-Learning u. a. Problemlösungs- und Führungsfähigkeiten, kreatives Denken sowie Fähigkeiten in der Teamarbeit gefördert werden können (vgl. beispielsweise REINDERS & WITTEK 2009, GERHOLZ & SLEPCEVIC-ZACH 2015b). Die Einschätzung des eigenen Lernerfolgs (in Abhängigkeit vom jeweiligen Inhalt der Veranstaltung) wird jedenfalls positiv beeinflusst (REINDERS & WITTEK 2009; Reinders 2010). Positive Effekte finden sich weiters hinsichtlich der Veränderung des Verständnisses von sozialen Herausforderungen, d. h. generell eines zivilgesellschaftlichen Engagements (ARNEY 2006; RAMA et al. 2000; WADDOCK & POST 2000) und der Erweiterung von personalen Einsichten bzw. des eigenen Selbstbildes im Sinne der eigenen Persönlichkeit sowie der Stellung der eigenen Person in der Gesellschaft (REINDERS & WITTEK 2009; MOORE & SANDHOLTZ 1999; ASTIN et al. 2000). Dass es gelingt, die Engagementbereitschaft bei den Lernenden – als ein Ziel von Service-Learning – zu verbessern, wurde ebenfalls in mehreren Studien nachgewiesen (EYLER & GILES 1999; MABRY 1998; RICE & BROWN 1998; BURNS 2011). Generell finden sich aber widersprüchliche Ergebnisse, ob es Unterschiede im Kompetenzaufbau zwischen Service-Learning und Nicht-Service-Learning Lehr-Lern-Formen gibt (Service-Learning bietet bessere Effekte (Astin et al. 2000) bzw. es bestehen keine Un-

terschiede zwischen Service-Learning Gruppen und den jeweiligen Kontrollgruppen (BOSS 1994)). Neben der Überprüfung dieser Befunde für den deutschsprachigen Raum, ist eine tiefergehende Diskussion für den Zusammenhang der didaktischen Modellierung und der daraus entstehenden Wirkungen dieses Formats ebenfalls noch ausständig (vgl. auch PRENTICE & ROBINSON 2010; YORIO & YE 2012).

## **2 Service-Learning als Teil der wissenschaftlichen Berufsvorbildung von Wirtschaftspädagog/inn/en**

In der Diskussion um die Einführung von Service-Learning Formaten für eine wissenschaftliche Berufsvorbildung schwingt immer die Frage nach dem gesellschaftlichen Engagement von Hochschulen, als weitere Aufgabe neben Forschung und Lehre mit, d. h. inwiefern soll die Sensibilisierung für gesellschaftliches Engagement in (universitären) Bildungsprozessen ein Ziel darstellen. Die Diskussion darüber kann aus unterschiedlichen Perspektiven geführt werden (vgl. GERHOLZ & HEINEMANN 2015; BERTHOLD, MEYER-GUCKEL & ROHE 2010; JACOBY 2009), bzw. bestehen sehr unterschiedliche Vorstellungen über die Ausrichtung der Hochschulen an sich, welche sich auch an dieser Diskussion zeigen. Wird der Aspekt des gesellschaftlichen Engagements als Aufgabe der Hochschule verfolgt, wird in der Diskussion oftmals auf DEWEY verwiesen, der ein Ziel von Bildungsprozessen darin ausmacht, die Lernenden zu verantwortlich agierenden Bürger/innen zu entwickeln (DEWEY 1915; GILES 1990). Dies deckt sich mit der zentralen Aufgabe der Universität, die Studierenden in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen bzw. diese zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben generell zu befähigen (EULER 2005), sowie der Auffassung von Bildung „als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen und als Solidaritätsfähigkeit“ (KLAFFKI 1985, S. 17). Um dies zu erreichen, benötigt es einige wesentliche Bestandteile der universitären Lehre: Fachwissen in der jeweiligen Disziplin, Reflexion, kritisches Denken und die Fähigkeit zum wissenschaftlich fundierten Arbeiten und Argumentieren (PELLERT 1999, S. 55 und auch DÖRPINGHAUS 2014, S. 543). Bei der (Weiter-)Entwicklung von Konzepten bzw. Formaten, welche diese Ansprüche an die universitäre Lehre bzw. an die Universität als Institution erfüllen können, muss sich diese mit der Frage auseinandersetzen, welchen gesellschaftlichen Beitrag universitäre Lehre und Forschung leisten können bzw. leisten sollen und ob „das intellektuelle, kulturelle und infrastrukturelle Potenzial der Hochschule als gestalterisches und reformerisches Kraftzentrum unserer Gesellschaft wirklich schon hinreichend ausgeschöpft“ (MEYER-GUCKEL 2010, S. 4) ist.

Diese Überlegungen finden sich umgelegt auf das Studium der Wirtschaftspädagogik wieder, welches u. a. das Ziel der Förderung einer wissenschaftlich basierten Handlungskompetenz verfolgt. Dazu gehört beispielsweise die Herausbildung von Problemlösefähigkeit bei den Studierenden, die es ihnen ermöglicht, Probleme in ihren zukünftigen Handlungsfeldern zu erkennen und mithilfe von wissenschaftlichen Verfahren zu bearbeiten bzw. zu lösen (GERHOLZ & SLOANE 2011, S. 3–4). Bezogen

auf den beruflichen Bereich lässt sich das Ziel des Studiums als Förderung beruflicher Handlungskompetenz verallgemeinern und beispielsweise über die Dimensionen einer Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz (PETERSEN 2009, S. 14) oder einer Fach-, Sozial- und Humankompetenz (KMK 2011, S. 15) darstellen. Die Selbst- bzw. Humankompetenz zielt dabei u. a. auf die Fähigkeit der Lernenden ab, ihr eigenes Handeln in Abstimmung mit gesellschaftlichen Wertvorstellungen verantwortungsvoll zu gestalten und ein eigenes Selbstbild zu entwickeln (vgl. z. B. REETZ 1999, S. 42). Dieser Prozess benötigt vor allem die Fähigkeit zur Reflexion, welche ganz generell für die Entwicklung der wirtschaftspädagogischen Professionalität von großer Bedeutung ist. So definierte beispielsweise die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Sektion BWP) im Leitbild für die wissenschaftliche Berufsvorbildung von Wirtschaftspädagog/inn/en u. a. als Zielsetzung „die Fähigkeit und Bereitschaft zu einem theoriegeleitet-reflexiven, erfahrungsoffenen und verantwortlichen Handeln in pädagogischen Handlungsfeldern“ (BRAND & TRAMM 2002, S. 271). Dabei müssen vor allem die eigenen Handlungsmotive sowie die jeweiligen bevorzugten Denkmuster bei pädagogischen Interaktionen und Konflikten in den Blick genommen werden (ARNOLD 2005, S. 173–174). Die wissenschaftliche Berufsvorbildung von Wirtschaftspädagog/inn/en, hier am Beispiel des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz, hat das Ziel „sowohl für den Lehrberuf für kaufmännische und ökonomische Fächer vor allem an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen als auch für leitende, analysierende, forschende und/oder beratende Tätigkeiten in den Bereichen Betriebspädagogik, Erwachsenenbildung, Wissenschaft, Wirtschaft und Verwaltung“ (Studienplan WIPÄD 2015, S. 1) vorzubereiten.

Aus einer wirtschaftspädagogischen Perspektive kann Service-Learning somit ein Format sein, welches die Förderung einer wissenschaftlichen und beruflichen Handlungskompetenz bei den Lernenden in bestimmten Bereichen unterstützt. Dies bezogen auf das gesellschaftliche Engagement, auf die Reflexion der eigenen Person (Selbstbild) und auf eine Problemlösefähigkeit. Im vorliegenden Beitrag wird eine Service-Learning Implementation im Rahmen des Masterstudiums Wirtschaftspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz dargestellt bzw. die Ergebnisse der darauf aufbauenden Studie präsentiert. Auch wenn in historischer, programmatischer und wissenschaftspolitischer Hinsicht viele Gemeinsamkeiten zwischen der deutschen und österreichischen Wirtschaftspädagogik bestehen (vgl. ausführlich dazu z. B. TAFNER, STOCK & SLEPCEVIC-ZACH 2013, S. 3–18 und 69–85), muss, um den Kontext der Lehrveranstaltung klar abzugrenzen, auf einige österreichische Besonderheiten hingewiesen werden. Die wissenschaftliche Berufsvorbildung durch das Masterstudium Wirtschaftspädagogik ist polyvalent<sup>1</sup>, folgt einer einphasigen Studienstruktur und ist nicht kombinationspflichtig bzw. -fähig (SLEPCEVIC & STOCK 2009, S. 6–7).

1 In einer Studie über die Karriereverläufe der Absolvent/inn/en in Graz zeigt sich, dass über einen Zeitraum von 1987 bis 2004 55 % der Absolventinnen und Absolventen langfristig in der Wirtschaft tätig sind, von diesen wiederum ca. 28 % im Bereich Rechnungswesen und Controlling (vgl. Stock et al. 2008, S. 61–62).

### 3 Umsetzung und didaktische Modellierung von Service-Learning am Standort Graz

Durch den Anspruch, den Lernprozess der Studierenden mit Problemstellungen von sozialen Organisationen zu verbinden, ergeben sich besondere Anforderungen an die didaktische Modellierung von Service-Learning Formaten. Die Elemente Realität, Reflexion und Gegenseitigkeit sind dabei von großer Bedeutung (GODFREY, ILLES & BERRY 2005, S. 315-317), d.h. es muss sich zum einen um eine reale Problemstellung der Gesellschaft handeln, die möglichst unterschiedliche soziale Herausforderungen (z. B. Armut, Obdachlosigkeit) widerspiegelt und zum anderen muss die bei der Bearbeitung der Problemstellung erlebte Handlungswirksamkeit reflektiert werden (vgl. dazu den Ansatz der *reflective experience* nach DEWEY 1966). Der Reflexionsprozess soll dabei sowohl die gemachten Erfahrungen mit den Inhalten des Studiums verbinden helfen, als auch die Reflexion der eigenen Person anregen. Gegenseitigkeit bedeutet zuletzt, dass es sich um eine partnerschaftliche Lernerfahrung von Studierenden und sozialen Organisationen handelt, in der beide ihr unterschiedlich gelagertes konzeptionelles Wissen einbringen. Bei der didaktischen Modellierung muss darauf geachtet werden, dass der Lern- und Serviceprozess miteinander verknüpft werden (siehe Abbildung 1). Aus einer handlungstheoretischen Fundierung (vgl. BUSCH-FELD 2003, SLOANE 2007) sind dabei die Aspekte der Handlungssituation (*action context*), des Handlungsprozesses (*action process*) und des Handlungsergebnisses (*action result*) zu beachten.

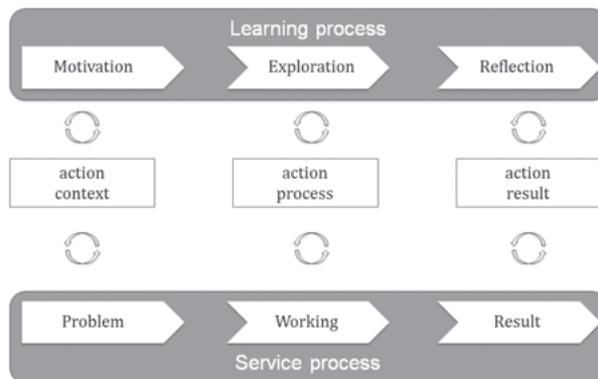


Abb. 1: Didaktische Modellierung von Service-Learning (GERHOLZ & LOSCH 2015, S. 608)

Für eine wirksame didaktische Umsetzung ist es notwendig, die Verknüpfung mit den Inhalten des Studiums herzustellen, was den Studierenden erst die Mitwirkung an der Lösung von gesellschaftlichen Problemen und das Erleben ihrer Handlungswirksamkeit ermöglicht. Diese Überlegungen wurden bei der seit dem Wintersemester 2014/15 angebotenen Lehrveranstaltung am Standort Graz entsprechend aufgenommen, die als Pflichtlehrveranstaltung im fünften Semester für alle Studierenden im Masterstudium Wirtschaftspädagogik im Curriculum verankert ist. Die Studierenden

arbeiten in Gruppen jeweils mit einer sozialen Organisation (z. B. Rotes Kreuz, Jugend am Werk Steiermark, promente) zusammen. Im Wintersemester 2014/15 wurde beispielsweise ein Marketingkonzept für den Verkauf von Bio-Orangen inklusive Verkaufsschulung (im Rahmen eines Projekts zur Wiedereingliederung von Langzeitarbeitslosen in das Berufsleben) erstellt. In der Lehrveranstaltung selbst ist die Präsentation, Diskussion und Reflexion der Arbeitsfortschritte und der gemachten Erfahrungen zentraler Inhalt. Die Studierenden werden dabei angeregt, sowohl das eigene Handeln zu reflektieren als auch das Handeln der Kolleg/inn/en zu diskutieren. Der Service-Prozess stellt die Studierenden vor eine offene Problemsituation mit ihrer eigenen Logik und den damit verbundenen Herausforderungen. Die Auseinandersetzung mit dem Finden der Problemstellung ist dabei ein wesentlicher Aspekt. Dieser wird nicht für die Studierenden im Vorfeld der Lehrveranstaltung geklärt, sondern stellt einen wichtigen Teil des Lern- bzw. Serviceprozesses dar.

Die Studierenden bringen ihre bisher erworbenen Kompetenzen in die sozialen Organisationen ein und arbeiten gemeinsam an der Lösung des jeweiligen Problems. Mit diesem Setting entsteht die Situation, dass es weder eine Musterlösung noch eine Lösungsskizze oder ähnliches für das Problem geben kann, die Arbeit wird deswegen von einem laufenden Plan-Do-Check-Act Zyklus (vgl. DEMING 1989) begleitet, reflektiert und resultiert im Service-Ergebnis. Im gesamten Prozess, insbesondere in den Reflexionsphasen, wird zwischen diesem Service- und dem Lernergebnis unterschieden; das Lernergebnis zielt auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden und die Entwicklung ihrer persönlichen Einsichten ab (GERHOLZ, LISZT & KLINGSIECK 2015, S. 4). Je nach Problemstellung finden sich unterschiedliche Service-Ergebnisse, wie beispielsweise Konzepte (Marketingkonzept) bzw. fertige Ausarbeitungen (Einführung eines Kostenrechnungssystems), aber auch die Durchführung von Workshops (Bewerbungstraining) oder Beratungsleistungen. Diese Vorgehensweise bedient den Lernprozess der Studierenden, indem die Motivation für das jeweilige Projekt durch die intensive Einbindung gestärkt werden soll und darauf aufbauend Inhalte aus dem Studium angewendet werden.

#### 4 Studie

Die in diesem Beitrag vorgestellte Studie untersucht die Frage, welche Wirkungen für die Studierenden aus dem Konzept Service-Learning hinsichtlich ihres Lernerfolges, der Veränderung ihres Selbstbildes und ihres zivilgesellschaftlichen Engagements entstehen. In der Folge sollen erste Anknüpfungspunkte auf die Frage, wie die didaktische Modellierung und die damit verbundenen Wirkungen und Herausforderungen gestaltet werden können, gefunden werden.

Als Untersuchungsdesign wurde ein Mixed-Method-Ansatz gewählt, der aus einer quantitativen Fragebogenerhebung und einer qualitativen Interviewstudie besteht. Die Integration der qualitativen und quantitativen Analyse folgt dabei auf der Designebene der Idee des Vertiefungsmodells nach MAYRING (2001), d. h. die Ergebnisse der quantitativen Studie werden durch die qualitativen Ergebnisse weitergeführt.

#### 4.1 Quantitative Erhebung

Für die Studie wurde ein Experimental-Kontrollgruppen-Design mit einer Prä-Post-Erhebung gewählt. Die Experimentalgruppe (EG) bildeten jeweils die Studierenden in den Service-Learning Lehrveranstaltungen (Masterstudium Wirtschaftspädagogik). Die Kontrollgruppe (KG) bestand aus Lehrveranstaltungen in Seminarform im Masterstudium Betriebswirtschaft. Die Studie wurde über vier Semester vom Wintersemester 2014/15 bis zum Sommersemester 2016 durchgeführt. In Summe wurden 82 Studierende in der Experimentalgruppe und 100 Studierende in der Kontrollgruppe befragt (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Quantitative Erhebung Übersicht

	WS 14/15	SoSe 15	WS 15/16	SoSe 16	Alter (MW) <sup>2</sup>	Geschlecht
Experimentalgruppe	19	21	16	26	28,02 Jahre	81,48 % Frauen
Kontrollgruppe	27	18	28	27	26,47 Jahre	74,00 % Frauen

Die Studierenden in der Kontrollgruppe bearbeiteten ebenfalls in Gruppen Problemstellungen aus dem Bereich Geschäftsmodelle und Standortpolitik. Dabei arbeiteten diese selbständig mit Praxispartnern aus unterschiedlichen Unternehmen aus dem Raum Graz zusammen. Die Studierenden wurden mittels Fragebogen (Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 „trifft voll und ganz zu“) während des ersten Lehrveranstaltungstermins ( $t_1$ ) und nach dem letzten Lehrveranstaltungstermin ( $t_2$ ) befragt.

Dabei wurden für diese Untersuchung vier Hypothesen aufgestellt:

- Hypothese 1: Die Experimentalgruppe erzielt, im Vergleich zur Kontrollgruppe, im Laufe des Semesters ( $t_1$  zu  $t_2$ ) einen stärkeren Zuwachs hinsichtlich ihres subjektiven Lernerfolgs.
  - Hypothese 2: Die Experimentalgruppe erzielt, im Vergleich zur Kontrollgruppe, im Laufe des Semesters ( $t_1$  zu  $t_2$ ) einen stärkeren Zuwachs hinsichtlich ihres Selbstbilds.
  - Hypothese 3: Die Experimentalgruppe erzielt, im Vergleich zur Kontrollgruppe, im Laufe des Semesters ( $t_1$  zu  $t_2$ ) einen stärkeren Zuwachs hinsichtlich ihrer Einstellung zum zivilgesellschaftlichen Engagement.
  - Hypothese 4: Die Experimentalgruppe erzielt, im Vergleich zur Kontrollgruppe, im Laufe des Semesters ( $t_1$  zu  $t_2$ ) einen stärkeren Zuwachs hinsichtlich ihrer Engagementbereitschaft.
- 2 Die Studierenden der Kontrollgruppe sind etwas jünger, da diese Lehrveranstaltung im dritten Semester des Masterstudiums verankert ist, die Lehrveranstaltung der Experimentalgruppe hingegen im fünften Semester.

Die gewählten Konstrukte ergeben sich aus den dargestellten empirischen Befunden; das Experimental-Kontrollgruppen Design wurde gewählt, um erste Antworten darauf zu bekommen, ob die Wirkungen auf das Service-Learning Design oder auf die Projektarbeit mit der Praxis zurück geführt werden können. Die eingesetzten Skalen weisen durchwegs eine gute Reliabilität zu beiden Zeitpunkten ( $t_1$  und  $t_2$ ) auf (siehe Tabelle 2).

Tab. 2: Übersicht Skalen

Skala	Itemanzahl	Beispielitem (zu $t_1$ )	cronbachs $\alpha$
Subjektiver Lernerfolg (Reinders & Hildebrandt 2008; Ritzmann et al 2014; Toncar et al. 2006)	7	„Ich könnte sicherlich einige Fragen zu den Inhalten gut beantworten.“	$t_1$ : 0,809 $t_2$ : 0,890
Selbstbild (Reinders & Wittek 2011)	6	„Durch die Lehrveranstaltung werde ich mich selbst anders als früher sehen.“	$t_1$ : 0,854 $t_2$ : 0,868
Einstellung zum zivilgesellschaftlichen Engagement (Mabry 1998)	5	„Menschen haben die Verantwortung zu helfen, um vorhandene soziale Probleme zu lösen.“	$t_1$ : 0,847 $t_2$ : 0,818
Engagementbereitschaft (Reinders & Hildebrandt 2008; Prentice & Robinson 2010; Weber & Glyptis 2000)	7	„Ich würde einiges meiner Zeit geben, um Menschen, die Unterstützung brauchen, zu helfen.“	$t_1$ : 0,752 $t_2$ : 0,771

Die bei der Darstellung der bestehenden empirischen Ergebnissen angesprochene Förderung von Führungs- bzw. Teamarbeit wurde nicht untersucht, da die Studierenden in der Experimentalgruppe bereits vor der Service-Learning Lehrveranstaltung über einige Semester sehr intensiv miteinander gearbeitet und gelernt haben, weshalb davon ausgegangen wurde, dass es hier nicht mehr zu großen Veränderungen kommt.

#### 4.2 Qualitative Erhebung

Für eine möglichst unvoreingenommene Erhebung der Sichtweisen der Studierenden wurden für die qualitative Erhebung Fokusgruppen durchgeführt. Dabei wurden alle im Wintersemester 2014/15 an der Service-Learning Lehrveranstaltung teilnehmenden Studierenden (19 Studierende) befragt. Die Studierenden arbeiteten in der Lehrveranstaltung in vier Gruppen (G1 bis G4) mit jeweils vier bis fünf Personen (P1 bis P19) zusammen. Die Interviews (Dauer ca. 90 Minuten) wurden jeweils mit einer Gruppe 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), welche

auch keinerlei vorherige Verbindungen zum Autor bzw. zur Service-Learning Lehrveranstaltung hatte.

Die Interviews waren als halbstrukturierte leitfadengestützte Interviews angelegt (vgl. MAYRING 2002, S. 66, FLICK 2010, S. 201). Der Leitfaden sollte eine offene Erfassung des gesamten Service-Learning Prozesses gewährleisten; die Eingangsfrage wurde offen formuliert („Okay, dann erzählt bitte einmal von Anfang an, wie das Projekt so abgelaufen ist!“). Konkrete Nachfragen wurden für die Bereiche Zusammenarbeit mit den Organisationen, Nutzen für die beteiligten Personen bzw. Organisationen, persönlich gemachte Erfahrungen, Konzept Service-Learning sowie der konkreten didaktischen Umsetzung in der Lehrveranstaltung erarbeitet und im Laufe der Interviews bei Bedarf verwendet. Die Auswertung der Daten erfolgte auf Basis der vollständig transkribierten Interviews, mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse (inhaltlich-strukturierend) nach KUCKARTZ (2012). Die Auswertung wurde von drei Personen durchgeführt, welche jeweils einen unterschiedlichen Erfahrungshintergrund hinsichtlich Service-Learning (keinen, Konzept bekannt, aber nicht selbst durchgeführt, Konzept bekannt und selbst durchgeführt) hatten. Aufbauend darauf erfolgte die Herausarbeitung zentraler Themenblöcke (vgl. SLEPCEVIC-ZACH, FERNANDEZ & KIENZL 2015, S. 51–52) unter Bezugnahme auf den skizzierten Forschungsstand bzw. die Interviewleitfäden.

## 5 Zentrale Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse gliedert sich nach den aufgestellten Hypothesen zum subjektiven Lernerfolg, dem Selbstbild sowie zusammengefasst zur Einstellung zum zivilgesellschaftlichen Engagement und der Einschätzung der Engagementbereitschaft.<sup>3</sup> Anschließend werden Antworten auf die Frage welche Wirkungen sich aus der gewählten didaktische Modellierung ergeben gegeben. Es werden jeweils die quantitativen und qualitativen Ergebnisse gemeinsam dargestellt und gleichzeitig wird der Bezug auf das in Kapitel 3 vorgestellte Modell zur didaktischen Modellierung vorgenommen.

### 5.1 Subjektiver Lernerfolg

Die quantitative Erhebung zeigt, dass die Studierenden sowohl aus der Experimental- als auch aus der Kontrollgruppe zu  $t_1$  ihren Lernerfolg ähnlich, die Studierenden in der Service-Learning Lehrveranstaltung zu  $t_2$  den Lernerfolg aber signifikant ( $p \leq 0,05$  wird als signifikant angenommen) höher einschätzen (Tabelle 3). Für die Kontrollgruppe zeigt sich hingegen keine Veränderung.

3 Der Nutzen für die sozialen Organisationen wird hier nicht dargestellt, auch wenn dieser den Studierenden durchwegs bewusst ist: „und es haben im Prinzip beide profitiert, wir als Gruppe haben vielleicht jetzt mehr Perspektive (...) oder Weitblick, und die Organisation hat von uns etwas bekommen, also jeder hat eigentlich einen Vorteil daraus“ (G3, P13, Z 1331–1333).

Tab. 3: Subjektiver Lernerfolg (Mittelwertsvergleich)

	MW(t <sub>1</sub> )	MW(t <sub>2</sub> )	p	t	d <sub>dppcz</sub>
EG	4,66	5,26	0,000	t(81) = -9,822	0,772 <sup>4</sup>
KG	4,36	4,45	0,287	t(99) = -1,070	

Auf die Frage, welchen Lernerfolg die Studierenden für sich selbst erfahren haben, geben die Interviewdaten Antwort. Dabei wird von mehreren Studierenden angesprochen, dass sie durch ihr absolviertes Service-Learning Projekt eine teilweise neue, soziale Perspektive auf Projekte bzw. Projektabläufe bekommen haben. Als sehr wichtig wurde auch angemerkt, dass es nicht nur eine wirtschaftliche Sichtweise gäbe, bzw. sie im sozialen Bereich viel Neues gelernt hätten (vgl. G1, P4, Z 773–775; G1, P1, Z 670–676; G3, P11, Z 85–91). Eine Studierende versucht hier den Vergleich mit einem rein betriebswirtschaftlichen Projekt: *„Also ich habe einmal ein normales oder ein (...) rein betriebswirtschaftliches Projekt gehabt (.) und das ist auf jeden Fall ein Unterschied, obwohl ich den Projektablauf und so schon kannte (...). Was für mich jetzt neu war, ist eben, dass es mit einer (...) gemeinnützigen Organisation halt in Zusammenhang steht und das war in jedem Fall einmal eine neue Perspektive für mich, aber jemand der das jetzt vielleicht noch gar nie gemacht hat, vielleicht wäre dann noch mehr neu (...). Ich finde, das ist echt gut, weil es ja praxisnah auch ist, so läuft es dann ja auch wirklich ab, wenn man Projekte gemeinsam macht in der Berufswelt (.) das hilft mir sicher weiter“* (G3, P14, Z 1319–1329). Der Projektverlauf eines Projekts inklusive der Zielentwicklung unterscheidet sich beim Service-Learning nicht, um dies zu lernen wäre auch ein ‚klassisches‘ Praxisprojekt möglich, die Veränderung der Perspektive ist der Unterschied.

Dieses Zitat zeigt ebenfalls, dass die Studierenden auch im fachlichen Lernen einen Zugewinn durch ihr Service-Learning Projekt sehen (vgl. auch G3, P14, Z 941–942). Die sozialen Organisationen werden dabei mit anderen möglichen Projektauftraggeber/inne/n aus der Praxis verglichen: *„Das war eben ein sehr spezieller Kunde, aber im Endeffekt ist jeder Kunde speziell und jeder Kunde hat (...) eigene spezielle individuelle (.) Probleme oder Herausforderungen, die zu meistern sind“* (G1, P2, Z 784–786), d. h. hier kann davon ausgegangen werden, dass das Gelernte für die Studierenden in der zukünftigen Arbeit in allen Unternehmen, aber auch als Erfahrungshintergrund für die Schule, von Nutzen ist. Generell ist den Studierenden auch bewusst, dass der Bereich der NGO ein wichtiger Wirtschaftsbereich ist (vgl. G4, P18, Z 831–832), welcher auch für sie als zukünftiger Arbeitgeber interessant sein kann, in den sie aber bisher in ihrem Studium nur sehr wenig Einblick erlangen konnten (vgl. G4, P18, Z 666–668; G4, P15, Z 676–677): *„Also mein größter Nutzen war einmal überhaupt zu sehen, wie es in so einer Organisation (.) abläuft, auch der Kontakt mit den Usern dort; also war für mich einfach eine (.) super Erfahrung, einmal (.) das zu erleben; weil ich glaube, da hat*

4 Die Berechnung der Effektstärke wird hier nach Carlson & Smith (1999) durchgeführt, dabei werden die Differenzen der Prä-Post-Messung in den Gruppen an der gepoolten Standardabweichung der Prä-Messung gewichtet (vgl. ausführlich dazu Morris 2008).

man sonst nicht so die Chance als Außenstehender, wenn man jetzt nicht, Gott sei Dank, selber (...) betroffen ist davon, dass man da einmal Einblicke hat“ (G2, P7, Z 655–659). Der Handlungsprozess mit dem Aspekt *Exploration* (vgl. jeweils Abbildung 1) beim *Learning process* bzw. dem Aspekt *Working* beim *Service process* ist somit ein wesentlicher Teil für die Wirkung, welche sich für die Studierenden aus dem Format *Service-Learning* ergibt.

Auf einer institutionellen Ebene sehen die Studierenden das Konzept *Service-Learning* nützlich für die wissenschaftliche Berufsvorbildung des Lehrberufs an (vgl. G1, P3, Z 973–975): *Aber Lernpotenzial ist da jede Menge gegeben und (...) das wird ja dann auch im Schulbereich verstärkt übernommen, um hier also auch eine soziale Sensibilität oder Sensibilisierung zu erwirken, und (...) ich denke einmal, da kann die Universität sicherlich Vorreiter sein; auch für die Schulen und für die Lehrer in einer Ausbildung, beziehungsweise dass auch die Lehrer in Hinkunft da auch ein bisschen sensibler sind und verstehen, um was es geht“* (G1, P2, Z 341–352). Das Konzept hat großes Lernpotenzial und sollte verstärkt im Schulbereich bzw. für die Ausbildung der Lehrenden eingesetzt werden, um eine soziale Sensibilisierung zu erreichen.

## 5.2 Selbstbild

Eine Wirkung der Projekte ist der Anstoß zur Reflexion, dies zeigt sich bei der Skala *Selbstbild* (Tabelle 4) bei der eine signifikante Veränderung bei der Experimentalgruppe auftritt. Die Studierenden der Experimentalgruppe schätzen ihr Selbstbild bereits zu  $t_1$  höher ein als die Studierenden der Kontrollgruppe. Bei der Kontrollgruppe zeigt sich aber keine Veränderung.

Tab. 4: *Selbstbild* (Mittelwertsvergleich)

	MW( $t_1$ )	MW( $t_2$ )	p	t	$d_{dppc2}$
EG	3,60	4,26	0,000	$t(81) = -6,431$	0,795
KG	3,16	3,09	0,401	$t(99) = 0,843$	

In den Interviews werden diese Anstöße zur Diskussion deutlich: *„Es macht einem auch sehr bewusst, wie (...) glücklich man in gewisserlei Hinsicht sein kann, wer man ist, was man hat und rückhaltmäßig und so (...). Holt einen in gewisserlei Hinsicht am Boden der Realität zurück, zeigt auch Sachen, die man gerade als Betriebswirt jetzt über die Jahre, glaube ich, vergisst durch den Sozialisationsprozess den man in einem BWL-Studium durchläuft (...) dass es eben nicht der Homo oeconomicus ist, dass es auch eine Kehrseite der Medaille gibt (...). Es war schon eine sehr emotionale Geschichte für mich das Ganze, das einen überhaupt nicht kalt lässt und das ist glaube ich der große Mehrwert den gerade unser Projekt uns gegeben hat“* (G2, P6, Z 671–679). Die Arbeit im *Service-Learning* ruft die eigene privilegierte Stellung in der Gesellschaft wieder ins Bewusstsein, welche durch den Sozialisationsprozess eines wirtschaftlichen Studiums vergessen werden kann.

Angestoßen wird dies durch die persönliche Betroffenheit, welche das Projekt auslöst. Der angesprochene betriebswirtschaftliche Hintergrund ist insofern bedeutsam, da die Zulassungsvoraussetzung für den Master Wirtschaftspädagogik in Österreich ein wirtschaftswissenschaftliches Bachelorstudium (oder ein vergleichbares Studium) darstellt (Master Wipäd 2015, §1). Eine Auswirkung in einem persönlichen Bereich wird darin gesehen, dass die Studierenden für sich den Eindruck mitnehmen, dass ihre eigenes Lernen nicht nur dem Studium dient, sondern auch für andere Personen ganz konkret etwas bewirken kann (vgl. G2, P7, 434–448; G2, P8, Z 1179–1188). Aus Sicht der didaktischen Modellierung ist damit der Aspekt *Result* (vgl. Abbildung 1) wichtig.

Der bereits angesprochene Anstoß zur Reflexion, welcher mittels Service-Learning ermöglicht werden kann, findet sich im Versuch der Studierenden, die Position der ‚Anderen‘ zu verstehen: *„Und was noch sehr befruchtend war für uns beide, beide Seiten nämlich, war dieses Reflektieren und das Verstehen der Position des Anderen, denn ich glaube dass der Sozialpädagoge (...) unsere anfänglichen rein wirtschaftsorientierten Ansätze nicht verstanden hat und wir haben überhaupt nicht verstanden, was (...) dieser Sozialpädagoge jetzt genau will; oder wie schaut es denn da bei Jugend am Werk überhaupt aus, welche Menschen kommen denn da, was sind die Herausforderungen, was sind die Besonderheiten, auf was ist Rücksicht zu nehmen (...) und aus diesen beiden sehr (...) konträren Bereichen das Gemeinsame zu finden, denke ich einmal, war das Ziel; ich glaube, ich persönlich habe daraus sehr sehr viel mitgenommen, muss ich sagen“* (G1, P1, Z 126–135). Befruchtend war das Reflektieren und der Versuch, die Position des Anderen (der sozialen Organisation) zu verstehen. Dabei mussten die Herausforderungen und Besonderheiten der Organisation und der Zugang aus einer wirtschaftlichen Sichtweise betrachtet und aus beiden Zugängen die Gemeinsamkeiten gefunden werden. Dabei wird für die Studierenden ein Reflexionsprozess ermöglicht, aus dem viel mitgenommen werden kann. In den einzelnen Service-Learning Projekten entstanden viele Möglichkeiten der Reflexion des Projekts, einerseits angestoßen durch die Lehrveranstaltung selbst und andererseits durch die Projektpartner/innen (vgl. G2, P8, Z 123–129; G2, P9, Z 154–159) bzw. durch die Problemstellung (vgl. G1, P4, Z 416–426) an sich: *„Weil wir da ja viel mehr Feedback bekommen, weil sich einfach die Betreuungsleistung auch nicht auf einen Lehrveranstaltungsleiter konzentriert der fünf Gruppen betreuen muss, sondern da hat man riesige Organisationen, die einem Feedback geben (...), mit denen man kommunizieren kann (...), wo man alles auch praktisch ausprobieren kann und das Tolle bei dem Konzept, bei allen Konzepten war letztendlich, dass alle die ersten Schritte zur Umsetzung gemacht haben und gesehen haben, das funktioniert oder das funktioniert nicht“* (G2, P8, Z 920–926). Die praktische Umsetzung im *Service process* (*Working*) eröffnete ebenfalls viele Möglichkeiten des Feedbacks, da analysiert werden konnte, welche Umsetzungsschritte tatsächlich Erfolg hatten. Umgekehrt sahen sich die Studierenden selbst auch in der Rolle, einen Reflexionsprozess bei den Organisationen anzustoßen und waren stark in diesen Prozess involviert, da die Organisationen sehr offen für Anmerkungen bzw. kritischen Fragen waren (vgl. G1, P3, Z 619–624; G2, P9, Z 209–212; G2, P7, Z 231–232).

Dieser Perspektivenwechsel wirkt sich auch auf die Sichtweise der Studierenden auf sich selbst und auf ihre eigene, durchwegs privilegierte, Stellung in der Gesellschaft aus (vgl. G<sub>2</sub>, P<sub>6</sub>, Z 862–865; G<sub>2</sub>, P<sub>10</sub>, Z 1351–1359; G<sub>2</sub>, P<sub>9</sub>, Z 896–905; G<sub>4</sub>, P<sub>18</sub>, Z 709–711 und 713; G<sub>4</sub>, P<sub>15</sub>, Z 713; G<sub>4</sub>, P<sub>17</sub>, Z 718–719), womit auch die Aspekte der Engagementbereitschaft bzw. der Einstellung zum Engagement angesprochen werden.

### 5.3 Engagementbereitschaft bzw. Einstellung zum zivilgesellschaftlichen Engagement

Die Kontroll- und Experimentalgruppe zeigen zu t<sub>1</sub> für die Skalen zur Engagementbereitschaft vergleichbare Mittelwerte, aber nur bei den Studierenden in der Experimentalgruppe zeigt sich jeweils eine signifikante Steigerung (Tabelle 5).

Tab. 5: Engagementbereitschaft (Mittelwertsvergleich)

Engagementbereitschaft					
	MW(t <sub>1</sub> )	MW(t <sub>2</sub> )	p	t	d <sub>dppc2</sub>
EG	4,41	4,83	0,000	t(81) = -6,556	0,831
KG	4,61	4,44	0,013	t(99) = 2,524	
Einstellung zum zivilgesellschaftlichen Engagement					
	MW(t <sub>1</sub> )	MW(t <sub>2</sub> )	p	t	d <sub>dppc2</sub>
EG	4,64	5,02	0,000	t(81) = -4,604	0,596
KG	4,76	4,65	0,105	t(99) = 1,635	

Diese Veränderung ist, ausgehend von der Zielsetzung einer Service-Learning Veranstaltung, erwartbar bzw. deckt sich mit den bisherigen empirischen Ergebnissen. Dass es bei der Kontrollgruppe zu keinem signifikanten Zuwachs kommt, liegt ebenfalls in der Zielsetzung dieses Seminars begründet. Der Umstand, dass die Engagementbereitschaft in der Kontrollgruppe sogar signifikant sinkt kann an dieser Stelle nicht genauer analysiert werden, da hier keine weiteren qualitativen Daten vorliegen.

Die Interviewdaten zeigen, dass die Studierenden den bereits dargestellten Perspektivenwechsel als Ausgangspunkt ihrer eigenen Einstellung zum zivilgesellschaftlichen Engagement bzw. zu ihrer Engagementbereitschaft generell sehen. Drei Studierende merken hier konkret an, dass sie von sich aus keinesfalls auf die Idee gekommen wären, mit einer sozialen Organisation zusammen zu arbeiten, was sie um eine wichtige Erfahrung ärmer gemacht hätte (G<sub>3</sub>, P<sub>14</sub>, Z 964–967; G<sub>3</sub>, P<sub>12</sub>, Z 850–853; G<sub>3</sub>, P<sub>11</sub>, Z 116–124). Die Erfahrung im Service-Learning hat abschließend auch auf ihr eigenes Umfeld Auswirkungen: „Aber ich glaube ich bin mein Leben lang jetzt verbunden mit pro mente (lachen), überall wo man jetzt ist, sieht man pro mente, pro mente (.) die ganze Familie weiß jetzt, was pro mente ist (lachen)“ (G<sub>2</sub>, P<sub>7</sub>, Z 458–460). Der von den Studierenden angesprochene Perspektivenwechsel wird von diesen als persönlicher Zugewinn für ihre eigene soziale Sichtweise gesehen. Hier kommt der Aspekt der *Reflection*

(vgl. Abbildung 1) der didaktischen Modellierung zum Tragen. Aussagen in diesem Kontext finden sich bei allen vier Gruppen wieder. Herausgehoben wird dabei, dass die Studierenden glauben, dass es sich um eine langfristige Erfahrung handelt „Und daran werde ich mich auch in, weiß ich nicht, in 20 Jahren sicher noch erinnern“ (G3, P14, Z 942–943).

#### 5.4 Didaktische Modellierung

Aus den Interviews lassen sich, neben den inhaltlichen Anforderungen, welche sich durch die einzelnen Projekte ergeben haben, zwei weitere Bereiche (Projektstart und Abstimmung in der Lehrveranstaltung) identifizieren, die von den Studierenden als besonders herausfordernd eingeschätzt wurden, und die die didaktische Modellierung der Service-Learning Lehrveranstaltung betreffen. Der Projektstart wurde jedenfalls als kritische Phase gesehen (vgl. G1, P2, Z 45–49), die es zu bewältigen galt: „Beim ersten Treffen [waren wir] auch ganz perplex und haben aber dann im ersten Gruppentreffen auf der Universität mitbekommen, dass alle anderen Gruppen mindestens ebensolche Probleme hatten, ja und man hat uns am Anfang zu Beginn gar nicht so richtig (...) unterstützen können, dass man sagt, naja schaut, aber das ist ja genau die Herausforderung des Service-Learnings, das ist eine Herausforderung die ihr bewältigen müsst“ (G1, P3, Z 192–197). Bei Projektstart war es nicht möglich, ein genaues Vorgehen zu planen und bereits alle Eventualitäten zu berücksichtigen, d. h. die Studierenden handelten in einer Situation der Unsicherheit, die sie aus ihren bisherigen Erfahrungen in der universitären Lehre nicht oder zu wenig gewohnt waren: „Und die eigentliche Herausforderung war jetzt, dass man praktisch in das Projekt (...) einmal hineinkommt (.) und dann sich praktisch, (...) mit dem Projektpartner soweit verständigt, was will er, was können wir bieten und diese Abstimmung war eigentlich für mich die Herausforderung in diesem Projekt, diese Feinabstimmungen, und dann hat man gedacht, jetzt weiß man, woran man arbeiten soll und in einem weiteren Gespräch ist dann wieder herauskommen, dass wir uns doch noch nicht ganz getroffen haben“ (G3, P11, Z 51–57). Die Herausforderung war beim Projektstart vor allem die Abstimmung mit den Projektpartner/inne/n, welche sich über mehrere Gespräche hingezogen hat. Dabei wurde ersichtlich, dass die ersten Abstimmungen nicht klar getroffen wurden, und weitere Adaptierungen notwendig waren. Die Problemfindung im *Service process* (vgl. Abbildung 1) war für die Studierenden eine herausfordernde Phase, welche damit aber auch viele Möglichkeiten des Lernens bot. Für die didaktische Modellierung ist der Aspekt *Problem* (vgl. Abbildung 1) von den Lehrenden verstärkt zu bedenken und verdient hohe Aufmerksamkeit, vor allem wenn das Ziel darin besteht, den Studierenden die Erfahrung des eigenständigen Problementdecken zu geben.

Eine Gruppe identifiziert die Organisationen als Auslöser bzw. Grund für diese kritische Phase: „Bei uns war es halt jetzt nicht ganz so eindeutig und ich glaube auch bei anderen auch nicht (...) und das ist ja das Problem dieser Kommunikationsschwäche, die (...) diese Ämter halt haben (lacht) oder diese sozialen Einrichtungen, ja sie sind sich

selber oft nicht im Klaren, was sie wollen (.) sie kommunizieren intern auch irgendwie anders und (lacht) ja da tun sie sich schwer uns das mitzuteilen, wie sie das haben wollen“ (G3, P12, Z 598–605). Das Problem der sozialen Organisationen liegt oft darin, dass sie ihre Ziele nicht klar definiert haben, intern anders kommunizieren und damit der Studierendengruppe nicht klar sagen können, welcher konkreten Problemstellung sie sich gegenüber sehen. Zwei Gruppen (vgl. G2, P6, Z 617–626; G4, P16, Z 15–28) berichten in Folge aber auch ganz konkret, wie sie diesen Zielfindungsprozess für sich positiv gestalten konnten bzw. wie sie hier zu einem für alle Beteiligten guten Ergebnis gekommen sind: „Wir sind eigentlich ganz weit und wir haben uns da gleich wirklich Ziele und Nicht-Ziele abgesteckt (...). Das ist, glaube ich, ganz was Wesentliches, was andere Gruppen nicht gemacht haben und deswegen haben die auch ein Monat herumspinnen müssen, weil sich keiner der Ziele und Nicht-Ziele bewusst war“ (G2, P6, Z 617–620). Die Projekte wurden dabei von allen Gruppen als durchwegs herausfordernd aber auch positiv erlebt, d.h. die Handlungssituation als motivierend (Aspekt *Motivation* vgl. Abbildung 1) empfunden: „Wir haben eigentlich extrem viel gemacht im Nachhinein, aber es war nie so diese Belastung, weil wir es, glaube ich, alle gern gemacht haben“ (G2, P7, Z 321–322). Kritisiert wurde von einer Gruppe die fehlende Zeit, ihre eigenen Projektvorstellungen vollständig umsetzen zu können: „Ja unsere Idealvorstellung war ja zwischendurch wirklich einmal das mittels einer SWOT-Analyse wirklich gründlich mit ihnen zu erarbeiten, aber die Zeit ist einfach nicht zur Verfügung gestanden (.), weil das wäre natürlich das Nonplusultra gewesen“ (G4, P15, Z 258–261).

Ein anders gelagertes Problem ergab sich durch den Zweifel einiger Studierender, ob ihre Arbeit, welche sie im Service-Learning Projekt leisten, auch in der Lehrveranstaltung gesehen und honoriert wird: „Okay wir haben da einmal wirklich Basisarbeit betrieben (...) das Schlimme ist ja nur unter Führungszeichen, dass diese Basisarbeit in der Lehrveranstaltung nicht honoriert wird“ (G4, P15, Z 447–449) bzw. das damit verbundene Gefühl verschiedener Anforderungen von den sozialen Organisationen und der Universität: „Und auf der anderen Seite aber nachher quasi den Druck, dass wir nachher in der Lehrveranstaltung ja trotzdem Ergebnisse präsentieren müssen (.), also ich glaube, das ist schon (...) ja so ein Problem oder eine Schwierigkeit bei der Lehrveranstaltung, dass man ja auf einer Seite eine Organisation hat (.) auf der anderen Seite die Uni (.) also (...) zwei Partner sozusagen; man steht einfach da zwischen drinnen“ (G4, P 16, Z 314–319). Es gab einen Druck in der Lehrveranstaltung, Ergebnisse präsentieren zu müssen. Dies war eine Herausforderung im Konzept, da die Studierenden den Eindruck hatten, zwischen Universität und sozialer Organisation zu stehen.

Das Konzept an sich wird hingegen von allen vier interviewten Gruppen, gerade für das Studium der Wirtschaftspädagogik, positiv bewertet: „Und ich glaube auch, dass das ein Konzept ist, das für Wirtschaftspädagogen sehr sehr gut geeignet ist, gerade für Wipäd (.) ich bin mir nicht sicher, ob das in allen Studien so funktioniert, wie es bei uns funktioniert hat (.) oder sagen wir einmal, ich wage zu bezweifeln, dass das in allen Studien so funktionieren würde“ (G2, P4, Z 997–1000). Eine Fortführung des Konzepts in den Folgesemestern wird von den befragten Studierenden befürwortet (vgl. G2, P6, Z 1031–1032; G3, P13, Z 934–938; G3, P14, Z 997–1001).

## 6 Diskussion der Ergebnisse und Limitationen

Die Studie zeigt, dass durch das Veranstaltungsformat Service-Learning der Lernprozess der Studierenden positiv beeinflusst wird. Die aufgestellten Hypothesen 1 bis 4 (Einschätzung des subjektiven Lernerfolgs, Einschätzung des Selbstbildes, Einstellung zum zivilgesellschaftlichen Engagement und Einschätzung der eigenen Engagementbereitschaft) konnten bestätigt werden. Es zeigten sich jeweils signifikante Zuwächse in der Experimentalgruppe. Die qualitativen Daten ermöglichen es, die Gründe für diese Entwicklung näher zu analysieren.

Die Kooperation mit gemeinnützigen Organisationen ermöglicht einen Perspektivenwechsel, erweitert den Erfahrungshorizont der Studierenden und regt dadurch gleichzeitig Reflexionsprozesse bezogen sowohl auf die eigene Stellung in der Gesellschaft als auch in der Arbeit mit den Organisationen an. Einerseits hinsichtlich des eigenen Lernens (fachlich und methodisch) und andererseits durch die Ermöglichung eines Perspektivenwechsel – jeweils unterstützt durch die Möglichkeit zur Reflexion. Der Perspektivenwechsel stellt einen großen Gewinn für die Studierenden dar, zusammen mit der Möglichkeit, neue Erfahrungen zu machen. Daraus erwächst zumindest eine kurzfristige Steigerung des sozialen Engagements der Studierenden. Weiters sehen die Studierenden auch einen Lernertrag hinsichtlich ihres fachlichen Lernens, verbunden mit der Fähigkeit zum kritischen Denken und auch zum Argumentieren gemeinsam entwickelter Projektziele. Der Vorteil für die Lernenden, wenn diese in den Lehrberuf einsteigen möchten, wird ebenfalls angesprochen.

Bei der Frage nach der didaktischen Modellierung ergeben sich anhand des vorgestellten Modells (vgl. Abbildung 1) und der Ergebnisse einige Anknüpfungspunkte. Auf Seiten des *Service process* ist es wichtig, dass die Studierenden eigenständig die Problemstellung entwickeln bzw. herausarbeiten können. Damit gelingt es, sowohl eine motivierende Handlungssituation zu erreichen, als auch die Bearbeitung der Problemstellung und damit den Handlungsprozess gut zu begleiten. Die damit verbundene *Exploration* stellt einen wesentlichen Nutzen für die Studierenden dar und bietet ihnen vielfältige Anknüpfungspunkte zur Reflexion. Dabei ist das Handlungsergebnis ein wichtiger Aspekt, die Reflexion muss sich aber immer auf den gesamten Prozess beziehen.

Service-Learning ist damit für die grundsätzlichen Ziele, welche mit dem Masterstudium Wirtschaftspädagogik verfolgt werden, ein mögliches Veranstaltungsformat. Aus der didaktischen Modellierung ergeben sich einzelne Ansätze, welche kritischen Punkte für eine erfolgreiche Umsetzung beachtet werden müssen bzw. welche didaktischen Entscheidungen dabei von den Lehrenden zu treffen sind. Die Anfangsphase muss unter Berücksichtigung des Entwicklungs- und Lernstandes der Lernenden gestaltet, die Phase der Unsicherheit dabei aber als positives Element betrachtet werden. Eine Studierende meinte dazu: „Genau so sollte [Service-Learning aussehen], nämlich dass die Pädagogen, die dahinter stehen, sich auch im Hintergrund eher halten; da sind, wenn man sie braucht, gewisse Anleitung geben und man so eine Art Auffangnetz hat, wenn es sein muss; so habe ich es ein bisschen empfunden“ (G2, P6, Z 1074–1077).

Auch wenn die Ergebnisse den Einsatz eines Service-Learning Formats im Rahmen der wissenschaftlichen Berufsvorbildung von Wirtschaftspädagog/inn/en durchwegs positiv erscheinen lassen, müssen die Limitationen der Studie beachtet werden. Für den quantitativen Teil findet sich zwar eine ausreichende Fallzahl (EG  $n = 82$ ; KG  $n = 100$ ), die Studierenden in der Experimentalgruppen waren sich aber über die Intervention (das Konzept Service-Learning) auch wenn dies nicht explizit angesprochen wurde, im Klaren. Eine weitere Limitation besteht darin, dass auch wenn versucht wurde, eine möglichst vergleichbare Gruppe als Kontrollgruppe zu finden, einige Unterschiede (Master Betriebswirtschaft versus Master Wirtschaftspädagogik; vorgesehen im dritten bzw. fünften Semester im Studium; unterschiedliche Lehrveranstaltungsleiter/innen) zwischen den Gruppen bestehen. Aus diesen Gründen handelt es sich hier nicht um ein Experiment, wodurch die quantitativen Ergebnisse immer unter Vorbehalt betrachtet werden müssen (die Effektstärken wären beispielsweise für ein Experiment sehr hoch) bzw. können diese erst in Verbindung mit den qualitativen Ergebnissen interpretiert werden. Die Einschätzung der Studierenden über die Qualität der Lehrveranstaltung bzw. der Lehrenden sind aber für beide Gruppen beinahe identisch. Für den qualitativen Teil muss eingeschränkt werden, dass die Studierendengruppen nur aus einem Semester befragt wurden und die Ergebnisse stark von den bisherigen Vorerfahrungen der Studierenden abhängen könnten. Auch lässt sich nicht feststellen, ob die Veränderungen gerade hinsichtlich der Einstellungen der Studierenden langfristig erhalten bleiben.

Aus der Studie ergeben sich eine Fülle an offenen Fragen bzw. Möglichkeiten für weitere Forschung. Wie in den Limitationen angesprochen, wäre beispielsweise eine Wiederholung der Interviewstudie sowie eine Befragung der Studierenden, welche die Service-Learning Veranstaltung besucht haben, im Rahmen einer Absolvent/inn/enstudie zielführend. Eine offene Frage ist weiters, wie sich Variationen in der didaktischen Modellierung auf den Lernprozess der Studierenden auswirken würden.

## 7 Literaturverzeichnis

- ALTENSCHMIDT, K.; MILLER, J. & STARK, W. (Hrsg.) (2009): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service-Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim: Beltz.
- ARNOLD, R. (2005): Didaktik der Lehrerbildung – das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen, 33 (3), S. 170–174.
- ARNEY, J. (2006): Uniting community and university through service learning. *Business Communication Quarterly*, 69, S. 195–198.
- ASTIN, A. W.; VOGELGESANG, L. J.; IKEDA, E. K. & YEE, J. A. (2000): How service-learning affects students. University of California, Los Angeles: Higher Education Research Institute. ERIC database, No. ED445577.
- BACKHAUS-MAUL, H. & ROTH, C. (2013): Service-Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens. Wiesbaden: Springer.

- 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, S. 329–336.
- BERTHOLD, C.; MEYER-GUCKEL, V. & ROHE, W. (2010): *Mission Gesellschaft*. Online: [http://stifterverband.info/publikatione\\_und\\_podcasts/positionen\\_dokumentationen/mission\\_gesellschaft/mission\\_gesellschaft.pdf](http://stifterverband.info/publikatione_und_podcasts/positionen_dokumentationen/mission_gesellschaft/mission_gesellschaft.pdf) (01.07.2016).
- BOSS, J. (1994): The effect of community service work on the moral development of college ethics students. *Journal of Moral Education*, 23, S. 183–198.
- BRAND, W. & TRAMM, T. (2002): Notwendigkeit und Problematik eines Kerncurriculums für die Ausbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen, In: BAABE, S.; HAARMANN, E. M. & SPIESS, I. (Hrsg.): *Für das Leben stärken – Zukunft gestalten*. Paderborn: Eusl, S. 266–277.
- 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. S. 101–123.
- BURNS, D. J. (2011): Motivations to volunteer and benefits from Service Learning. An exploration of marketing students. *Journal for Advancement of Marketing Education*, 18, S. 10–23.
- BUSCHFELD, D. (2003): *Draußen vom Lernfeld komm' ich her..? Ein Plädoyer für einen alltäglichen Umgang mit Lernsituationen*. Bwpat, Ausgabe 4. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld\\_bwpat4.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe4/buschfeld_bwpat4.pdf) (01.07.2016).
- DEELEY, S. J. (2010): Service-Learning: Thinking outside the box. *Active Learning in higher Education*, 11(1), S. 43–53.
- DEMING, W. E. (1989): *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- DEWEY, J. (1915): *The school and society*. Chicago.
- DEWEY, J. (1966): *Democracy and education*. New York: Free Press.
- DÖRPINGHAUS, A. (2014): Post-Bildung: Vom Unort der Wissenschaft. *Forschung & Lehre*, 21 (7), S. 540–543.
- EULER, D. (2005): *Forschendes Lernen*. In: SPOUN, S. & WUNDERLICH, W. (Hrsg.): *Studienziel Persönlichkeit*. Frankfurt am Main, New York: Campus, S. 253–272.
- EYLER, J. S. & GILES, D. E. JR. (1999): *Where's the Learning in Service Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- FLICK, U. (2010): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- GERHOLZ, K.-H.; LISZT, V. & KLINGSIECK, K. B. (2015): *Didaktische Gestaltung von Service-Learning – Ergebnisse einer Mixed-Method Studie aus der Domäne der Wirtschaftswissenschaften*. Bwpat, Nr. 28. S. 1–18. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe28/gerholz\\_etal\\_bwpat28.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe28/gerholz_etal_bwpat28.pdf) (01.07.2016)
- GERHOLZ, K.-H. & LOSCH (2015): Can service learning foster a social responsibility among students? In: O'RIODAN, L.; HEINEMANN, S. & ZMUDA, P. (Hrsg.): *New Perspectives on Corporate Social Responsibility: Locating the Missing Link*, S. 602–622. Wiesbaden: Springer.
- GERHOLZ, K.-H. & HEINEMANN (2015): CSR – a new challenge for universities? In: O'RIODAN, L.; HEINEMANN, S. & ZMUDA, P. (Hrsg.): *New Perspectives on Corporate Social Responsibility: Locating the Missing Link*, S. 503–522. Wiesbaden: Springer.
- GERHOLZ, K.-H. & SLEPCEVIC-ZACH, P. (2015a): Service-Learning in business education: What perceptions and expectations do undergraduate and graduate students have of service-learning courses? In: *International Journal for Business Education*, 155, S. 47–59.
- GERHOLZ, K.-H. & SLEPCEVIC-ZACH, P. (2015b): *Social Entrepreneurship Education durch Service-Learning - eine Untersuchung auf Basis zweier Pilotstudien in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung*. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10 (3), S. 91–111.

- GERHOLZ, K.-H. & SLOANE, P. F. E. (2011): Lernfelder als universitäres Curriculum? Eine hochschuldidaktische Adaption. Bwpat, Ausgabe 20, Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz\\_sloane\\_bwpat20.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf) (01.07.2016).
- GILES, D. E. (1990): Dewey's theory of experience: Implications for service-learning. In: KENDALL, J. C. (HRSG.): Combining service and learning. National Society for Internships and Experiential Education. S. 257–260.
- 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), S. 309–323.
- JACOBY, B. (2009): Civic engagement in today's higher education – An overview. In: JACOBY, B. et al. (Hrsg.): Civic Engagement in Higher Education: Concepts and Practices. San Francisco. S. 5–30.
- KLAFKI, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.
- KMK (2011): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_09\\_23\\_GEP-Handreichung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf) (01.07.2016).
- KOLB, A. Y. & KOLB, D. A. (2005): Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential in Higher Education. Academy of Management Learning & Education, 4(2), S. 193–212.
- KUCKARTZ, U. (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz.
- MABRY, J. B. (1998): Pedagogical Variations In Service-Learning And Student Outcomes: How Time, Contact, And Reflection Matter. In: Michigan Journal Of Community Service-Learning, 5, S. 32-47
- MASTER WIPÄD (2015): Curriculum für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der der Karl-Franzens-Universität Graz, Fassung vom 16.06.2015. Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz, 36.a Stück.
- MAYRING, P. (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. Forum Qualitative Sozialforschung, 2(1), Art. 6, Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010162> (01.07.2016).
- MAYRING, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- MEYER-GUCKEL, V. (2010): Mission Gesellschaft. In: BERTHOLD, C.; MEYER-GUCKEL, V. & ROHE, W. (Hrsg.): Mission Gesellschaft: Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Essen: Stifterverband, S. 4–5.
- MOORE, K. ., & SANDHOLTZ, J. H. (1999): Designing successful service-learning projects for urban schools. Urban Education, 34, S. 480–498.
- MORRIS, S. B. (2008): Estimating Effect Sizes From Pretest-Posttest-Control Group Designs. In: Organizational Research Methods, 11(2), S. 364–386.
- PELLERT, A. (1999): Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen. Wien: Böhlau.
- PETERSSEN, W. H. (2009): Kleines Methoden-Lexikon, 3. Auflage. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- PRENTICE, M. & ROBINSON, G. (2010). Improving Student Learning Outcomes with Service-Learning. American Association of Community Colleges, Online: [http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/slorb\\_jan2010.pdf](http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/slorb_jan2010.pdf) (01.07.2016).
- RAMA, D. V.; RAVENSCROFT, S. P.; WOLCOTT, S. K., & ZLOTKOWSKI, E. (2000): Service-learning outcomes: Guidelines for educators and researchers. Issues in Accounting Education, 15, S. 657–694.

- REETZ, L. (1999): Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: Tramm, T. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt am Main. S. 32–51.
- REINDERS, H. (2010): Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten. Zeitschrift für Pädagogik, 56/44, S. 531–547.
- REINDERS, H. & HILDEBRANDT, J. (2008): servU - Service-Learning an Universitäten. Dokumentation des Längsschnitts WS 2007-08. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 5. Würzburg: Universität Würzburg.
- REINDERS, H. & WITTEK, R. (2009). Persönlichkeitsentwicklung durch Service-Learning an Universitäten. In: ALTENSCHMIDT, K.; MILLER, J. & STARK, W. (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbein? Weinheim, Basel: Beltz. S. 128–143.
- RICE, K. L. & BROWN, J. R. (1998): Transforming Educational Curriculum and Service Learning. Journal of Experiential Education 21 (3), S. 140–146.
- 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. In: Vocations and Learning, 7 (1), S. 41–73.
- SAVERY, J. R. (2015): Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. In: WALKER, A.; LEARY, H.; HMELO-SILVER, C. E. & ERTMER, P. A. (Hrsg.): Essential readings in problem-based learning: exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows. West Lafayette: Purdue University Press. S. 5–15.
- SCHLICHT, J. & SLEPCEVIC-ZACH, P. (2016): Research-Based Learning und Service-Learning als Varianten problembasierter Lernens, In: ZFHE, 11 (3), S. 85–105.
- SLEPCEVIC-ZACH, P.; FERNANDEZ, K. & KIENZL, L. (2015): Service-Learning im Master Wirtschaftspädagogik – Umsetzung und erste Ergebnisse einer Begleitstudie. In: Wissenplus Wissenschaft, 5-14/15, S. 50–53.
- SLEPCEVIC-ZACH, P. & GERHOLZ, K.-H. (2015): Service-Learning – Entstehung, Wirksamkeit und konkrete Umsetzung. In: AUGUSTIN, E.; HOHENWARTER, M.; SALMHOFER, G. & SCHEER, L. (Hrsg.): Theorie, die ankommt. Grazer Beiträge zur Hochschullehre, Band 6. Graz: Leykam. S. 61–76.
- SLEPCEVIC, P. & STOCK, M. (2009): Selbstverständnis der Wirtschaftspädagogik in Österreich und dessen Auswirkungen auf die Studienplanentwicklung am Standort Graz. In: bwpat, Ausgabe 16. Online: <http://www.bwpat.de/content/ausgabe/16/slepcevic-stock> (01.07.2016).
- SLIWKA, A. & FRANK, S. (2004): Service-Learning. Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Weinheim: Beltz.
- SLOANE, P. F. E. (2007): Bildungsstandards in der beruflichen Bildung. Wirkungssteuerung beruflicher Bildung. Paderborn.
- STOCK, M.; FERNANDEZ, K.; SCHELCH, E. & RIEDL, V. (2008): Karriereverläufe der Absolventinnen und Absolventen der Wirtschaftspädagogik am Standort Graz. Graz: Uni-Press Graz.
- STUDIENPLAN WIPÄD (2015): Curriculum für das Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz, in Kraft getreten 2015, beschlossen am 20.5.2015. Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz 36.a Stück vom 16.6.2015, 44. Sondernummer. Online: [https://online.uni-graz.at/kfu\\_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=2188887](https://online.uni-graz.at/kfu_online/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=2188887) (30.09.2016).
- TAFNER, G.; STOCK, M. & SLEPCEVIC-ZACH, P. (2013): Die Wirtschaftspädagogik als Disziplin. In: STOCK, M.; SLEPCEVIC-ZACH, P. & TAFNER, G. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch. Graz: Uni-Press. S. 1–118.
- TONCAR, M. F.; REID, J. S.; BURNS, D. J.; ANDERSON, C. E. & NGUYEN, H. P. (2006): Uniform assessment of the benefits of Service-Learning. In: Journal of Marketing Theory and Practice, 14 (3), S. 223–238.

- WADDOCK, S., & POST, J. (2000): Transforming management education: The role of service-learning. In P. C. GODFREY, P. C. & GRASSO, E. T. (Hrsg.), *Working for the common good: Concepts and models for service learning in management*. Washington, D. C.: American Association for Higher Education, S. 43–54.
- WEBER, J. & GLYPTIS, S. (2000): Measuring the Impact of a Business Ethics Course and Community Service Experience on Students' Values and Opinions. *Teaching Business Ethics* 4, S. 341–358.
- YORIO, P. L. & YE, F. (2012): A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. In: *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), S. 9–27.

ASS.-PROF. MAG. DR. PETER SLEPCEVIC-ZACH

Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Wirtschaftspädagogik, Universitätsplatz 15/G1,  
8010 Graz, peter.slepcevic@uni-graz.at.

