



Methoden Toolkit.

Ein Vergleich praxisbezogener Lehransätze in der Hochschuldidaktik.

HerausgeberInnen: Gabriel Dima, Katharina Resch, Mariella Knapp, Andrea Ciarini

Deutsche Version: Katharina Resch, Mariella Knapp

AutorInnen: Oana Calarasu, Joaquim Coimbra, Agnė Gadeikienė, Rima Kontautiene, Andra Luca, Isabel Menezes, Sofia Pais, Vaida Pilinkiene, Andrea Riccio, Maria Slowey, Jovita Vasauskaite, Tanya Zubrzycki

Datum: Februar 2020

Format: elektronisch; öffentlich zugänglich

Projekt: ENGAGE STUDENTS – Promoting social responsibility of students by embedding service learning within HEIs curricula

Grant Agreement Nummer: 2018-1-RO01-KA203-049309

ENGAGE STUDENTS: PROJEKTTEAM

1. University Politehnica Bucharest, Rumänien (UPB) – Koordinator
2. Universität Wien, Österreich (UNIVIE)
3. Dublin City University, Irland (DCU)
4. Università degli studi di Roma la Sapienza, Italien (UNIROMA1)
5. Kaunas Technical University, Litauen (KTU)
6. Universität Porto, Portugal (UP)

ÄNDERUNGEN & VERSIONEN

Version	Datum	AutorInnen	Beschreibung
1.0	22.11.2019	Gabriel Dima	Erster Entwurf
2.0	28.11.2019	Mariella Knapp Katharina Resch	Rückmeldung auf den ersten Entwurf
3.0	17.01.2020	Katharina Resch	Zweiter Entwurf
4.0	02.02.2020	Andrea Ciarini Gabriel Dima	Finale Version
5.0	06.04.2020	Katharina Resch, Mariella Knapp	Deutsche Übersetzung

Vorgeschlagene Zitierweise der deutschen Version: Resch, K.; Knapp, M. (Hrsg.) (2020). *Methoden Toolkit. Ein Vergleich praxisbezogener Lehransätze in der Hochschuldidaktik. Ein Ergebnis im Rahmen des ENGAGE STUDENTS Projekts.* Wien: Universität Wien.

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Dieses Dokument gibt nur die Ansicht der AutorInnen wider, und die Europäische Kommission ist nicht für die Verwendung der darin enthaltenen Informationen verantwortlich.

Diese Arbeit unterliegt den Bestimmungen der Creative Commons Attribution-Noncommercial-Share Alike 4.0 International License.

DOI: 10.25365/phaidra.146

INHALT

Einleitung	i
1. Zusammenfassung der Ansätze	1
2. Praxisbezogene Lehrmethoden	4
2.1. Service Learning	4
2.1.1. Einführung in Service Learning	4
2.1.2. Ursprünge von Service Learning	5
2.2. Projektbasiertes Lernen	7
2.2.1. Unterschiede zu Service Learning	10
2.2.2. Good Practice Beispiel	10
2.3. (Partizipative) Aktionsforschung	11
2.3.1. Unterschiede zu Service Learning	13
2.3.2. Good Practice Beispiel	13
2.4. Praktika	15
2.4.1. Unterschiede zu Service Learning	17
2.4.2. Good Practice Beispiel	17
2.5. Freiwilligenarbeit	19
2.5.1. Unterschiede zu Service Learning	20
2.5.2. Good Practice Beispiel	21
2.6. Aktions-Reflexions-Methoden	23
2.6.1. Unterschiede zu Service Learning	24
2.6.2. Good Practice Beispiel	25
2.7. Forschung mit Praxispartnerinnen	26
2.7.1. Unterschiede zu Service Learning	29
2.7.2. Good Practice Beispiel	30
2.8. Social entrepreneurship	32
2.8.1. Unterschiede zu Service Learning	34
2.8.2. Good Practice Beispiel	35
3. Schlussfolgerungen	36
Literaturverzeichnis und Leseempfehlungen	37

EINLEITUNG

Lehrveranstaltungen mit einem praktischen Anwendungsbezug erhalten im Lehrbetrieb an Universitäten und Hochschulen eine immer wichtigere Bedeutung. Sie geben Studierenden die Möglichkeit, sich in praktischer Arbeit zu engagieren und reale Bedürfnisse aus der Praxis, der Nachbarschaft, eines Unternehmens oder einer anderen Institution zu erfahren. Dennoch lässt sich eine hohe Bandbreite an unterschiedlichen praktischen Lehrmethoden in der Hochschuldidaktik finden, die sich überschneiden und nur schwer auseinanderzuhalten sind.

Das Toolkit ist sowohl forschungs- als auch erfahrungsbasiert entstanden und reflektiert Lehrmethoden, die sich europaweit in der Hochschuldidaktik verbreitert und etabliert haben. Das Toolkit wurde von WissenschaftlerInnen und Hochschullehrenden im Rahmen des ENGAGE STUDENS Projektes entwickelt und umfasst Erfahrungen aus Österreich, Irland, Litauen, Rumänien, Portugal und Italien.

Das Toolkit zielt darauf ab, Hochschullehrende und junge WissenschaftlerInnen, die ähnliche Lehrveranstaltungen an Hochschulen abhalten, dabei zu helfen, die angeführten Methoden anzuwenden und damit Erfahrungen zu sammeln. Es richtet sich auch an ErwachsenenbildnerInnen, TrainerInnen sowie ForscherInnen im Hochschulbereich, welche sich mit hochschuldidaktischen Fragen und der Professionalisierung der Lehre beschäftigen. Von der Planung bis zur Umsetzung von Kursen schöpft das Toolkit aus den praktischen Erfahrungen der ProjektpartnerInnen. Er kann als Handbuch verwendet werden, um Anregungen und neue Ideen zur Planung von Lehrveranstaltungen zu erhalten, die vor allem auf die Aneignung von praktischen Fähigkeiten von Studierenden im Rahmen des Studiums abzielen.

Mit Schwerpunkt auf den **Service Learning Ansatz** bietet dieses Toolkit eine Übersicht über erfahrungsbasierte und praktisch-orientierte Lehrmethoden im Hochschulbereich. Die folgenden sieben praktischen Lehrmethoden werden im Rahmen des Toolkits vorgestellt und mit dem Service Learning Ansatz verglichen: 1) **projektbasiertes Lernen**, 2) **(partizipative) Aktionsforschung**, 3) **Praktika und praxisbegleitende Seminare**, 4) **Freiwilligenarbeit**, 5) **Aktions-Reflexions-Methoden**, 6) **Forschung mit PraxispartnerInnen** und 7) **Social Entrepreneurship**.

Um die sieben Lehrmethoden abzubilden und deren Stärken sowie Schwächen für Hochschullehrende herauszuarbeiten, werden fünf Vergleichskriterien nach Bringle et al. (2006) herangezogen. Wir definieren Service Learning als eine Erfahrung, die im Rahmen einer Lehrveranstaltung mit Leistungsnachweisen einhergeht und in der Studierende sich in einer organisierten, gemeinnützigen Dienstleistung („Service“-Aktivität) engagieren, die einen Beitrag leistet, den

vorab identifizierten Bedürfnissen aus der Praxis entgegenzukommen. Im Rahmen von Lehrveranstaltung an Hochschulen wird Service Learning sowie die Erfahrungen, die mit dem Engagement einhergehen, in der Lehrveranstaltung reflektiert. Die beschriebenen Kriterien, werden von den weiteren sechs Lehransätzen unterschiedlich erfüllt (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Mapping der hochschuldidaktischen Lehransätze

Lehrmethodisches Mapping	Service Learning	Projekt-basiertes Lernen	Aktionsforschung	Praktika	Freiwilligenarbeit	Action reflection	Forschung mit PraxispartnerInnen	Social Entrepreneurship
im Rahmen einer Lehrveranstaltung	X	X	X	X		X	X	
Nachweis von ECTS Punkten	X	X	X	X		X	X	
abgegrenztes „Service“	X			X	X			X
aufbauend auf den Bedürfnisse der PraxispartnerInnen	X		X		X		X	X
integrierte Reflexion der Erfahrung	X	X	X	X		X	X	

*Kriterien nach Bringle et al. 2006

Das gesamte Toolkit hindurch werden Methodenbeispiele in farbig markierten Kästchen vorgestellt. Diese stammen aus leitfadengestützten Interviews mit Hochschullehrenden (n=40), die zwischen April und Juli 2019 durchgeführt wurden und vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Lehransätze, die in diesem Toolkit vorgestellt werden, analysiert werden.

Durch die Analyse der sieben Lehransätze fördert das Toolkit die Wahrscheinlichkeit des Einsatzes praxisbezogener didaktischer Methoden in der Hochschullehre auf der Seite der Lehrenden und stärkt damit bürgerschaftliches Engagement auf der Seite der Studierenden. Das Toolkit trägt dazu bei, die Zusammenarbeit zwischen Universitäten und ihren PraxispartnerInnen zu fördern.

Das Toolkit ist als lediglich als elektronische Quelle (pdf) verfügbar.

1. ZUSAMMENFASSUNG DER ANSÄTZE

Dieses Toolkit bietet einen evidenzbasierten Einblick in den Service Learning Ansatz und vergleicht diesen mit weiteren sieben hochschuldidaktischen und praxisbezogenen Ansätzen: 1) projektbasiertes Lernen, 2) (partizipative) Aktionsforschung, 3) Praktika und praxisbegleitende Seminare, 4) Freiwilligenarbeit, 5) Aktions-Reflexions-Methoden, 6) Forschung mit PraxispartnerInnen und 7) Social Entrepreneurship.

1) Forschung mit PraxispartnerInnen. Bei der angewandten Forschung handelt es sich um eine gleichberechtigte Partnerschaft von ForscherInnen, Studierenden und PraktikerInnen zu gesellschaftspolitischen Fragen und Herausforderungen. Organisationen (und Einzelpersonen) werden dabei nicht als Forschungsobjekte verstanden und „erforscht“, sondern sind in allen Phasen des Forschungsprozesses gleichberechtigte PartnerInnen und somit eingebundene Forschungsobjekte.

Aus hochschuldidaktischer Sicht stellen die Lernziele für Studierende in praxisrelevanter Forschung die Entwicklung einer Reihe forschungsrelevanter Fähigkeiten in den Vordergrund, wie z. B.: die Entwicklung von Teamarbeit; Kommunikationsfähigkeit; Forschungsmethoden - qualitativ und quantitativ; die Berichterstattung von Forschungsergebnissen gegenüber unterschiedlichen Zielgruppen und politischen Entscheidungsträgern, aber auch gegenüber PraxispartnerInnen. Herausforderungen im Umgang mit angewandter Forschung sind: die Identifizierung von Forschungsthemen, die sowohl für die PraxispartnerInnen als auch für die Forschenden von beiderseitigem Interesse sind; die Komplexität der partnerschaftlichen Zusammenarbeit auf Grundlage gegenseitigen Respekts und Engagements; Unterschiede in der Messung der Wirkung (Erfolgsfaktoren) – einerseits Veröffentlichungen aus akademischer Sicht und andererseits Umsetzungserfolg aus Sicht der PraxispartnerInnen.

2) Projekt-basiertes Lernen. Als zweite Methode zielt projekt-basiertes Lernen darauf ab, Studierenden sowohl die Entwicklung von persönlichen wie auch von berufsbezogenen Fertigkeiten zu ermöglichen, etwa die Entwicklung von Problemlösefähigkeiten, Zeitplanung im Rahmen von Projektarbeit, Entscheidungsfindung, Verantwortungsübernahme für individuelle und Teamaufgaben, selbstreguliertes Lernen und Selbsteinschätzung. Projekt-basiertes Lernen verläuft in mehreren Schritten und umfasst Aktivitäten wie Workshops, Forschungsaufgaben und Teilleistungen bis zur abschließenden Bewertung. Die Schwächen dieser Methode bestehen darin, dass nicht alle Studierenden auf gleiche Art und Weise lernen können und daher ist die Rolle von Lehrenden bei der Umsetzung dieser Lehrmethode zentral. Im Vergleich zu anderen Ansätzen erweist sich diese Methode als zeit- und ressourcenaufwendig, was Lehrende eher von der Anwendung abhalten kann.

3) Aktionsforschung. Mit Aktionsforschung meinen wir drittens eine Methodologie, die auf der Erforschung handlungspraktischer Themen mittels partizipativer Forschungsmethoden und der Zusammenarbeit von ForscherInnen mit PraxispartnerInnen basiert. Die Zusammenarbeit verfolgt die Ziele: (a) Probleme aus der Praxis zu identifizieren und analysieren, (b) Lösungsansätze für diese Probleme durch den Einsatz von Forschungsmethoden zu finden und (c) die gefundenen Lösungsansätze in der Praxis zu erproben. Aktionsforschung erfordert ein aktives Engagement von allen Seiten der am Prozess beteiligten Personen, also auch vonseiten der Studierenden. In der Literatur wird der Ansatz für das Fehlen eines systematischen Vorgehens und das Fehlen von Qualitätskriterien kritisiert. Der Ansatz ist im anglosächsischen Raum weiter verbreitet als im deutschsprachigen und erhält dort weit mehr Anerkennung. Die konkreten Ergebnisse von Aktionsforschung können nicht vorhergesehen werden, da diese erst aus der erforschten und reflektierten Praxis heraus entstehen. Dies macht es schwierig, den konkreten Forschungsprozess von Beginn an genau zu planen.

4) Praktika und praxisbegleitende Seminare. Praktika sind zeitlich begrenzte Möglichkeiten, erste Arbeitserfahrungen zu sammeln. Sie zielen nicht darauf ab, eine nachhaltige gesellschaftliche Wirkung für eine benachteiligte oder soziale Gruppe zu erzielen. Der Fokus liegt auf dem Erwerb von bestimmten Fähigkeiten, die für die spätere Beschäftigungsfähigkeit relevant sind (employability). Praktika legen damit den Schwerpunkt vor allem auf Inhalte, die in Lehrveranstaltungen praxisbegleitend reflektiert werden. Typische Lernergebnisse aus Praktika sind der Erwerb von praktischen Fähigkeiten im Kontext des speziellen Studienfaches. Praktika und praxisbegleitende Seminare als hochschuldidaktische Ansätze weisen unterschiedliche Vorteile auf: Sie unterstützen Studierende dabei, praktische Erfahrungen in ihrem Studienfach zu sammeln und erhöhen ihre Beschäftigungsfähigkeit für die Zeit nach dem Studium. Sie schließen die Lücke zwischen Theorie und Praxis. Es wird jedoch auch Kritik an Praktika laut, PraktikantInnen als „billige“ Arbeitskräfte für Firmen, Betriebe und Einrichtungen auszunutzen. Ohne eine Begleitung des Lernprozesses durch MentorInnen oder PraxisbegleiterInnen können die Lernerfolge jedoch gering ausfallen, wenn Erfahrungen nicht reflektiert werden.

5) Freiwilligenarbeit. Freiwilligenarbeit wird allgemein als altruistische Aktivität bezeichnet, in der individuell oder in Gruppen eine Dienstleistung mit keiner finanziellen Zielsetzung zum Wohle anderer Personen, Gruppen und Organisationen ausgeübt wird. Es lassen sich verschieden Formen der Freiwilligenarbeit finden: Qualifikationsbasierte Freiwilligenarbeit, virtuell-digitale Freiwilligenarbeit, ökologische Freiwilligenarbeit, Freiwilligenarbeit im Bereich des Notfall-, Pflege- und Rettungsdienstes, Freiwilligenarbeit an Schulen, in der Politik oder im Gemeinwesen, soziale Freiwilligenarbeit und Freiwilligenarbeit im Sportbereich, aber auch Freiwilligenarbeit in Entwicklungsländern. Die Folgen von Freiwilligenarbeit umfasst drei Dimensionen: den Einfluss von Freiwilligen auf

die Organisation; den Einfluss von Freiwilligen in der Praxis; und den Einfluss der Freiwilligenarbeit auf die Freiwilligen selbst.

Kompetenzen von Studierenden, die sich im Rahmen von Freiwilligenarbeit weiterentwickeln können, sind: Teamarbeit, öffentliches Sprechen, Zeitmanagement, strategisches Denken, Entscheidungskompetenz, Kommunikationsfertigkeiten, zwischenmenschliche und soziale Fähigkeiten, Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit, höhere Problemlösungsfähigkeiten und Motivation im jeweiligen Bereich, eine Veränderung und Verbesserung der Situation für die betreffenden Personen zu erwirken. Freiwilligenarbeit kann als professionelle Erfahrung im Studienfach bezeichnet werden, die später mit höheren Chancen am Arbeitsmarkt einhergeht. Sie erfordert Zeit, Einsatzbereitschaft und die Möglichkeit, ohne finanzielle Entschädigung über einen längeren Zeitraum tätig zu sein.

6) Aktion-Reflexions-Methoden. Aktions-Reflexions-Methoden sind praxisorientierte Lehrmethoden, die reale Erfahrungen von Studierenden und die Reflexion darüber integrieren. Diese Methode bezieht sich reale Interventionen in der Lehre, die positive Veränderungen bei Studierenden, im Speziellen auf die psychologische Entwicklung zum Ziel haben, wie etwa kognitive Komplexität, moralische Werte etc. Die Ergebnisse sind meist variabel, in Abhängigkeit des spezifischen Kontextes, in dem sie zur Anwendung kommt. Aktions-Reflexions-Methoden können künstlerische Methoden umfassen (zum Beispiel theaterbasierte Methoden), aber auch andere Eventformen (wie zum Beispiel Wissenschaftsausstellungen oder Demonstrationen). Inkludiert sind Projekte wie individuelle Schreibarbeiten, in denen Studierende ihren eigenen Reflexionsprozess zu einer bestimmten Erfahrung dokumentieren und aufzeichnen – das Schreiben ist dabei das maßgebende Element der Reflexion und der persönlichen Veränderung. Nichtsdestoweniger ist diese Methode zeitaufwendig. Projekte dieser Art sollten eine Mindestlaufzeit von 4-6 Monaten haben, bevor eine Veränderung einsetzt, und setzen die Reflexionswilligkeit der Studierenden voraus.

7) Social entrepreneurship. Social entrepreneurship ist an und für sich keine „Methode“, sondern eine unternehmerische Tätigkeit für einen sozialen Zweck. Die Rechtsform kann dabei unterschiedlich ausfallen. Die Zusammenarbeit zwischen PraxispartnerInnen, Studierenden, Lehrenden und Social Entrepreneurs kann neue Möglichkeiten der Partnerschaften mit der unmittelbaren Umgebung, einer gemeinsamen Arbeitsbeziehung und sozialer Innovation eröffnen. Social Entrepreneurship hat zum Ziel, zum Gemeinwohl beizutragen. Universitäten können ihre Curricula entsprechend adaptieren, dass soziales UnternehmerInnentum entsteht und damit die Beschäftigungsfähigkeit und Praxiserfahrung von Studierenden erhöhen. Social Entrepreneurship verbessert auch arbeitsplatzbezogene Kompetenzen bei Studierenden wie Teambuilding, gemeinnütziges Engagement und Sozialkompetenz.

2. PRAXISBEZOGENE LEHRMETHODEN

2.1. SERVICE LEARNING

2.1.1. EINFÜHRUNG IN SERVICE LEARNING

Service Learning steht für einen Lehr- und Lernansatz, der eine stärkere Verknüpfung zwischen Theorie und praktischen Erfahrungen mittels zweier Elemente ermöglichen soll: einerseits durch das Engagement von Studierenden in einer gemeinnützigen Dienstleistung (Service), die den Bedürfnissen der Praxis begegnet, und andererseits durch eine begleitende Reflexion, in der die erlebten Erfahrungen mit dem Ziel eines tieferen Verständnisses der Lehrveranstaltungsinhalte und eines gesteigerten Bewusstseins für gesellschaftliche Herausforderungen bearbeitet werden (Bringle, Hatcher, und McIntosh 2006).

Dies kann etwa gemeinnützige Aktivitäten an Schulen, sozialen Initiativen, öffentlichen Institutionen, Non-Profit-Organisationen, Einrichtungen für Menschen mit Behinderungen, oder Ähnlichem beinhalten und zielt darauf ab, die Beziehung zwischen Studierenden und ihrer unmittelbaren Umgebung zu stärken sowie einen Impuls für persönliche Entwicklung und für zivilgesellschaftliches Engagement zu offerieren (Waldstein und Reiher 2001). Service Learning fordert die aktive Beteiligung von Studierenden bei der Lösung von realen Problemen in der Praxis, verlangt Fähigkeiten zur Identifizierung und Entwerfen von Lösungsansätzen, aber auch Zeit für kritische Reflexion (Leming 2001; Schön 1983).

Furco (2009) beschreibt Service Learning als einen lehrdidaktischen Ansatz, der eine Verbindung zwischen der akademischen Lernerfahrung und der Erfahrung durch die Dienstleistung herstellt. Dabei wird als besonders wichtig angesehen, dass inhaltlich-bezogene Fähigkeiten und bereits vorhandenes Wissen zur Bearbeitung gesellschaftlich relevanter Fragestellungen verwendet werden. Es gibt keine einheitliche Definition von Service Learning, da die konkrete Umsetzung des Ansatzes in der Praxis, aber auch die damit verbundene inhaltliche und fachspezifische Zielsetzung von den Hochschuleinrichtungen und Institutionen unterschiedlich definiert wird. Service Learning umfasst eine komplexe Interaktion zwischen den didaktischen Elementen: Studierende, dienstleistungsbezogene Tätigkeiten in der Praxis, curricularen Inhalten und Lernzielen. Dies führt zu einer hohen Variation in der konkreten Gestaltung von Service Learning und erschwert es, eine einheitliche Struktur aus einer Lehrveranstaltung auf andere zu übertragen. Damit verbunden erweist sich auch die Vorhersage von Lernerfolgen als komplex. Das Fehlen einer einheitlich und universal akzeptierten Definition von Service Learning scheint eine der

größten Herausforderungen zu sein, da sie zu zahlreichen Ausdeutungen in der Praxis führt (Furco, 2003).

Die bekannteste und meist zitierte Definition von Service Learning wurde von Bringle und Kollegen entwickelt (2006). Demnach wird Service Learning als eine Erfahrung beschrieben, die im Rahmen einer Lehrveranstaltung mit Leistungsnachweisen einhergeht und in der sich Studierende in einer organisierten, gemeinnützigen Dienstleistung („Service“-Aktivität) engagieren, die einen Beitrag leistet, den vorab identifizierten Bedürfnissen aus der Praxis entgegenzukommen. Diese Definition betont, dass praktische Erfahrungen im Rahmen einer gemeinnützigen Dienstleistung in eine Lehrveranstaltung eingebettet sind und spezifische Lernziele verfolgen, gleichzeitig aber auch klar ersichtlich den identifizierten Bedürfnissen der in Zusammenarbeit befindenden Praxis zugutekommen.

BEISPIEL: Definition Service Learning

“Service Learning ist ein Lehransatz, in dem Studierende in Aktivitäten involviert sind, die sich direkt auf die Lösung von Problemen einer Gemeinschaft richten und deren Bedürfnisse zufriedenstellend gemeinsam bearbeiten. Die strukturierte Methode bietet Studierenden Möglichkeiten des Lernens und der Entwicklung. Der Lehransatz orientiert sich an den Studierenden, beispielsweise indem er sowohl auf kritisches und reflektiertes Denken abzielt, als auch auf die Entwicklung personaler und bürgerschaftlicher Kompetenzen. Expertentum, Reflexion und Interaktion sind die grundlegenden Elemente von Service Learning. Service Learning bezieht sich direkt auf den gemeinnützigen Dienst und auf die Entwicklung von demokratischen, respektvollen und positiven Beziehungen zwischen Studierenden und anderen Mitgliedern der Gesellschaft. Studierende erwerben Fähigkeiten durch das Lösen von realen Problemen der Organisation und der Praxis, die mit den konkreten Kursinhalten in Verbindung stehen, sie entwickeln Empathie für andere Gesellschaftsmitglieder, sie entwickeln moralische Werte und Solidarität.”

(Interview C – Hochschullehrende aus Litauen)

Kaye (2004) weist darauf hin, dass die Schönheit des Service Learning Ansatzes darin liegt, dass etwas Reales und Konkretes erschaffen wird. Lernen erhält damit eine neue Dimension. Wenn sich Studierende intellektuell und emotional mit einem Thema befassen, dann können sie eine Verbindung zwischen zwei vorher zunächst getrennten Ideen herstellen. Was sie in der Schule gelernt haben, ist auf einmal von Bedeutung, und beschäftigt ihren Geist und ihr Herz.

2.1.2. URSPRÜNGE VON SERVICE LEARNING

Service Learning hat seine Ursprünge im anglo-amerikanischen Raum, in dem es üblich ist, dass sich Studierende neben ihrem Studium sozial engagieren und akademische und soziale Ziele gleichzeitig verfolgen. Innerhalb der letzten 20 Jahre lässt sich an amerikanischen Universitäten ein gesteigertes Bemühen um

zivilgesellschaftliches Engagement beobachten, das Vorteile für beide Seiten bringt (Anderson, Thorne und Nyden, 2016). Die Integration von Service Learning in die Lehrpläne markierte einen wesentlichen Grundbaustein für den Start dieser Entwicklungen.

Mitte der 1960er Jahre wurde der Begriff Service Learning zum ersten Mal in Verbindung mit praxisorientierter Lehre verwendet, in denen Studierende für ihr Studium Leistungsnachweise sammelten und für ihre Arbeit in Sozialprojekten eine finanzielle Entschädigung erhielten (Kenny und Gallagher 2002, S.15; Reinders 2016, S. 21). In den 1980er Jahren wurde generationenspezifische Kritik an amerikanischen Studierenden geübt, die als eher oberflächlich und selbstzentriert porträtiert wurden. Um diesem negativen Bild gegenüberzutreten, gründete ein Student der Harvard Universität, Wyne Meysel, die Vereinigung „Campus Outreach Opportunity League“. Die Organisation bot eine Verbindung zwischen sozial engagierten Studierenden und Einsatzmöglichkeiten im Gemeinwesen an.

Basierend auf dieser Idee entwickelte sich rasch die Studierendenorganisation „Action Without Borders“ (Reinmuth, Sass und Lauble 2007, S. 14), die bis heute als Non-Profit Verein geführt wird. Bis Mitte der 1980er Jahre fanden an amerikanischen Universitäten vereinzelte Service Learning Veranstaltungen statt, jedoch genoss nur ein Teil der Studierenden die Vorteile davon. Ende der 1980er Jahre erlebte der Service Learning Ansatz einen Boom und verbreiterte sich schnell an amerikanische Hochschulen. Während dieser Zeit schlossen sich Studierende der drei Großuniversitäten, nämlich Stanford, Brown und Georgetown, zusammen und gründeten „Campus Compact“. Campus Compact zielt auf die Förderung von zivilgesellschaftlichen Engagement und sozialer Verantwortung für die Gesellschaft bei Studierenden ab und zählt aktuell mehr als 1.000 Universitäten als Mitglieder (Campus Compact, 2018).

Seit den 1990er Jahren ist der Service Learning Ansatz nicht nur an amerikanischen Universitäten verbreitert, sondern hat auch in Europa an Beliebtheit gewonnen (Kenny und Gallagher 2002, S. 15). Nichtsdestoweniger, ist die Verbindung zwischen Praxis und Hochschule relativ neu, das gilt besonders für den deutschsprachigen Raum.

2.2. PROJEKTBASIERTES LERNEN

Chen und Yang (2019) zufolge ist projektbasiertes Lernen eine systematische Lehr- und Lernmethode, die Studierende in komplexe, realweltliche Aufgaben einbezieht, die in der Erstellung eines bestimmten Produktes oder einer Präsentation in der Praxis münden. Sie ermöglicht Studierenden den Erwerb von praxisbezogenem Wissen und lebenspraktischen Fähigkeiten. Während der Anwendung projektbasierter Lernmethoden sind Studierende aktiv in den Lernprozess einbezogen, was den Schwerpunkt von einem lehrzentrierten Ansatz „Weil du es wissen solltest“ hin zu einem studierendenzentrierten Ansatz „Ich will das wissen“ verändert (Chen und Yang, 2019). Im projekt-basierten Lernen müssen Studierende Probleme lösen, indem sie diese definieren, Ideen diesbezüglich diskutieren, Lösungsansätze erarbeiten, Daten sammeln und analysieren und Ergebnisse mit KollegInnen und (falls nötig mit) anderen Interessensgruppen aus der Praxis teilen. Die Anwendung dieses Lehransatzes erfordert von beiden Seiten, Lehrenden wie Studierenden, ein hohes Maß an Engagement.

Typische Ergebnisse von projektbasiertem Lernen sind:

- Die Umsetzung von Projekten in mehreren Phasen, die mit unterschiedlichen Forschungsansätzen arbeiten und dabei versuchen, ein reales lebensweltliches Problem zu lösen.
- Die Präsentation der projektbezogenen Ergebnisse gegenüber der Praxis bzw. einer interessierten Öffentlichkeit.

Lasauskiene und Rauduvaite (2015) unterscheiden zwischen unterschiedlichen, grundlegenden Fertigkeiten, die Studierende im Rahmen von projektbasiertem Lernen erwerben. Prinzipiell erlaubt diese Methode, die Qualität von praxisbezogener Hochschullehre zu verbessern. Die Anwendung projektbasierten Lernens ermöglicht die Einbeziehung der Studierenden in komplexe Prozesse und Verfahren und führt somit zur Entwicklung von Planungs- und Kommunikationsfähigkeiten. Darüber hinaus fördert die Methode authentische Forschung in der Praxis und selbstgesteuertes Lernen.

Efstratia (2014) betont, dass projektbasiertes Lernen dann erfolgreich ist, wenn einige wesentliche Elemente in der Umsetzung berücksichtigt werden: Die Bewerbung der Methode bei den Studierenden ist wesentlich, um bei ihnen höheres Engagement und Interesse für die Projektumsetzung, aber auch für das Projektziel zu erreichen. Damit wird der Erfolg der Anwendung der Methode gewährleistet. Lehrende sollten klar die Eigenverantwortung von Studierenden betonen, etwa indem sie selbst entscheiden, welche Ressourcen sie benötigen und wie sie zusammenarbeiten, kooperieren und miteinander kommunizieren möchten, um die Projektziele zu erreichen.

Beispiel: Projekt-basiertes Lernen mit Abfall

“Ich unterrichte zusammen mit einem anderen Professor einen Kurs 'Projekt für Industriedesign'. (...) Die Partnerschaft mit der Fakultät sieht folgendermaßen aus: Das Praxisproblem dieser Lehrveranstaltung wird den Studierenden vorgestellt. Ziel der Lehrveranstaltung besteht darin, Projekte mit Abfall in der Stadt zu entwickeln. Die Studierenden gehen durch die Stadt und suchen die am häufigsten vorkommenden Abfälle. Danach sind die Studierenden dazu angehalten, Produkte zu entwickeln, bei denen der Abfall als Rohstoff verwendet wird, wie z. B. Abfälle vom Strand, Essensreste von Restaurants usw. Die entwickelten Produkte müssen einfach herzustellen sein, da die dahinterliegende Idee ist, dass Menschen aus der Umgebung, die Probleme mit der Integration in den Arbeitsmarkt haben und zwischen 35 und 40 Jahre alt sind, lernen können, wie man diese Produkte gemeinsam mit Studierenden herstellt. Das übergeordnete Ziel besteht darin, dass alle dabei lernen können.”

(Interview C – Hochschullehrender aus Portugal)

Die Verbesserung des kritischen Denkens erlaubt den Studierenden, eigene Entscheidungen zu treffen, je nachdem, wie sie für die Umsetzung des Projekts am besten geeignet erscheinen. Am Ende des Projektes sollten Lehrende den Studierenden Rückmeldung und Feedback für die weitere Bearbeitung des Projektes geben, um sie auf die Präsentation der Projektergebnisse vor einem realen Publikum aus der Praxis vorzubereiten.

Chan und Yang (2019) beschreiben grundlegende Merkmale des projektbasierten Lernens:

- *Erhebungen*, die durch wissenschaftliche Fragestellungen geleitet werden; das bedeutet, die Studierenden stellen ihre eigenen Fragen, führen Untersuchungen durch und entwickeln dahingehende Antworten.
- *Mitbestimmung* von Studierenden; das bedeutet die Studierenden dürfen einige Entscheidungen über die zu gestaltenden Produkte und ihre Arbeitsweise im Projekt treffen.
- *Überarbeitung und Reflexion*, bei der die Studierende die Möglichkeit haben, Feedback zu nutzen, um ihre Projekte zu verbessern und darüber nachzudenken, was und wie sie lernen.
- *Öffentliches Publikum*, dem die Studierenden ihre Arbeiten präsentieren.

Projektbasiertes Lernen als Methode weist viele Vorteile auf (Efstratia, 2014; Chen und Yang, 2019; Lasauskiene und Rauduvaite, 2015). In der Regel lösen Projekte praktische, komplexe und innovative Probleme von Unternehmen bzw. anderen Interessensgruppen (Lasauskiene und Rauduvaite, 2015). Auf diese Weise können die Studierenden während ihres Studiums einen Beitrag zur Lösung von praxisnahen Problemen leisten. Die Studierenden erfahren direkt im Lernprozess, wie sie das erworbene Wissen anwenden können. Die Methode

bietet für die Studierenden zahlreiche Entwicklungsmöglichkeiten (Efstratia, 2014), etwa hinsichtlich persönlicher als auch beruflicher Fähigkeiten, z. B. (Chen und Yang, 2019):

- Problemlösekompetenz;
- Zeitplanung für bestimmte Projektaufgaben;
- Entscheidungsfähigkeiten;
- Eigen- und Teamverantwortung;
- Selbstgesteuertes und selbstreguliertes Lernen;
- Selbsteinschätzung und Selbstbewertung.

Projektbasiertes Lernen erhöht die Lernmotivation, das Interesse an Inhalten und ermöglicht Studierenden, ihre persönlichen Interessen zu verfolgen (Efstratia, 2014). Darüber hinaus erhöht die Anwendung dieser Methode in der Regel die akademischen Leistungen. Nichtsdestoweniger, weist projektbasiertes Lernen als Lehrmethode neben den beschriebenen Vorteilen auch Nachteile auf (Efstratia, 2014; Chen und Yang, 2019; Lasauskiene und Rauduvaite, 2015). Es wird davon ausgegangen, dass nicht alle Studierende auf die gleiche Weise lernen können, weshalb diese Methode nicht für alle gleichermaßen geeignet ist (Efstratia, 2014). Aktivere und dominante Studierende können andere Studierende in den Schatten stellen, was dazu führen kann, dass diese sich nicht im selben Ausmaß beteiligen. Die Rolle des Hochschullehrenden ist bei der Anwendung dieser Lernmethode von entscheidender Bedeutung (Efstratia, 2014). Im Falle dass Lehrende wenig Erfahrung und Kompetenzen im Umgang mit dieser Methode fehlen, kann die Umsetzung schwierig sein. Ein Mangel an (finanziellen oder technischen) Ressourcen können ebenso Herausforderungen darstellen, die Lehrende zu bewältigen haben (Chen und Yang, 2019). Die Methode ist im Vergleich zu frontalen Lernmethoden zeit- und ressourcenintensiv, was Lehrende teilweise davon abhält, sie anzuwenden (Lasauskiene und Rauduvaite, 2015). Die Umsetzung der Projekte ist meist auf ein oder zwei Semester begrenzt, da die meisten Lehrveranstaltungen im Curriculum eine maximale Dauer von zwei Semestern aufweisen. Dies entspricht womöglich nicht den Bedürfnissen der Praxis und kann die Qualität der Projekte beeinflussen (Chen und Yang, 2019).

Laut Chen und Yang (2019) finden projektbasierte Lernmethoden in verschiedenen Fächern ihren Einsatz und sind weit verbreitet – von der Mathematik, Naturwissenschaften bis hin zu den Sozialwissenschaften. Wie Forschungsergebnisse zeigen, ist projektbasiertes Lernen auch in Studiengängen mit Wirtschafts- und Management Schwerpunkt beliebt. Hochschullehrende wenden projektbasiertes Lernen an, um realweltliche Probleme der Wirtschaft und von Unternehmen zu lösen. Im Rahmen der Entwicklung von relevanten Lösungsansätzen und durch das Finden von kreativen und begründeten Entscheidungen, sollen Studierende ermutigt werden, Verantwortung zu übernehmen, aber auch kritisches Denken zu entwickeln. Projektbasiertes Lernen durchläuft mehrere Phasen und umfasst Aktivitäten wie Workshops,

Forschungsaufgaben und Teilleistungen bis zum abschließenden Lernergebnis und der finalen Beurteilung im Seminar (Efstratia, 2014). Im Rahmen von projektbasiertem Lernen werden sowohl kognitive als auch emotional-soziale Fähigkeiten angewendet. Die Anwendung projektbasierten Lernens fördert die Zusammenarbeit und die Kommunikation zwischen Studierenden, aber auch die Verbesserung kritischen Denkens durch die von Lehrenden angeleiteten Reflexionsprozesse (Efstratia, 2014).

2.2.1. UNTERSCHIEDE ZU SERVICE LEARNING

Es gibt verschiedene Ansichten zu den Beziehungen zwischen projektbasiertem Lernen und Service Learning. Eine Perspektive versteht beide Methoden als konkurrierend und sogar gegensätzlich; die andere als Methoden, die gemeinsam angewendet werden können. Wie Miller (2011) feststellt, kann projektbasiertes Lernen für verschiedene Problemlösungen in der Praxis angewendet werden. Er zeigt auf, dass durch die Erfüllung von Dienstleistungen im Rahmen von projektbasiertem Lernen ein Synergieeffekt sowohl für die Wissens- und Kompetenzentwicklung der Studierenden, aber auch für die Lösung von Problemen der Praxis bewirkt werden kann. Daher erscheint angebracht – insbesondere in Bezug auf die Anwendung – projektbasiertes Lernen und Service Learning als überlappend anzusehen (Bielefeldt et al., 2010).

2.2.2. GOOD PRACTICE BEISPIEL

Das Beispiel aus der „School of Economics and Business“ der Technischen Universität Kaunas in Litauen im Kurs „Grundlagen des Marketing“ zeigt, wie Studierende mit Unternehmen zusammenarbeiten, um neue Produkte auf den Markt zu bringen. Projektbasiertes Lernen wird dabei nach folgendem Verfahren angewendet:

- VertreterInnen der Praxis, Hochschullehrende und Studierende treffen sich, um die Projektziele zu formulieren und einen Plan für die Projektumsetzung zu entwickeln.
- Die Studierenden recherchieren und erwerben theoretische Grundlagen, um sich mit den für das Projekt substanziellen Strukturen und Inhalten vertraut zu machen. Lehrende unterstützen den Prozess des Wissenserwerbs und stellen Ressourcen zur Verfügung.
- Während des praktischen Umsetzungsteils der Lehrveranstaltung werden die Studierenden zu verschiedenen Phasen und Arbeitspaketen des Projekts zugewiesen. Lehrende geben zur Projektarbeit Rückmeldungen.
- Am Ende des Projekts wird das Projekt der Praxis vorgestellt und dann bewertet. Die Praxis erhält in dem Beispiel wertvolle Marketingpläne, um ein neues Produkt auf den Markt zu bringen.

2.3. (PARTIZIPATIVE) AKTIONSFORSCHUNG

Aktionsforschung ist eine Methodologie, die auf der Erforschung handlungspraktischer Themen mittels partizipativer Forschungsmethoden und der Zusammenarbeit von ForscherInnen und der Praxis basiert. Die Zusammenarbeit verfolgt die Ziele: (a) Probleme der Praxis zu identifizieren und analysieren, (b) Lösungsansätze für diese Probleme durch den Einsatz von Forschungsmethoden zu finden und (c) die gefundenen Lösungsansätze in der Praxis zu erproben (Harkavy, Puckett und Romer, 2000). Phasen der Aktion und Reflexion wechseln sich zyklisch ab, um gemeinsam Wissen zu schaffen und Veränderungen in der Praxis anzuregen (Coghlan und Brydon-Miller, 2014).

Aktionsforschung nimmt ihren Ursprung in den 1940er Jahren und wird erstmals in den Arbeiten von Kurt Lewin erwähnt (Lewin, 1946). Seine Intention bestand darin, dass Universitäten und PraktikerInnen zusammen an Lösungen arbeiten. PraxispartnerInnen werden in dieser Methode als Ko-ProduzentInnen von Wissen angesehen – als Ko-Forscherinnen, die über ihre eigenen praktischen Erfahrungen gemeinsam mit ForscherInnen und Studierenden reflektieren.

BEISPIEL: Aktionsforschung in der Schule

"Nun, es gibt drei Ebenen: Eine ist die Fachebene in Biologie (...), in der die Studierenden theoretisch und praktisch etwas über Amphibien, Vögel und Feuchtgebiete lernen und in der sie auch über Forschungsmethoden lernen, wie man zum Beispiel über Vögel in der Natur forscht (...). Die zweite Ebene ist das partizipative Lernen gemeinsam mit SchülerInnen. Wie setzen wir dies um und welche Möglichkeiten haben wir, das umzusetzen? Das verstehe ich unter Aktionsforschung auf verschiedenen Ebenen (...). Die Lehramtsstudierenden leiten dabei das Lernen an und vermitteln SchülerInnen, wie ein Mini-Forschungsprojekt durchgeführt werden kann und begleiten diese durchgehend. (...) Und dann gibt es noch eine dritte Ebene, nämlich die Professionalisierung der Studierenden, auf der sie für den Lehrerberuf ausgebildet werden und die Erfahrungen, die sie mit der professionellen Rolle im Sinne einer Reflexionsarbeit über die eigene Entwicklung während des Kurses, sammeln. Und dies geht in Richtung Aktionsforschung und reflektierte Praxis des eigenen, fachbezogenen und pädagogischen Konzepts und der Entwicklung."

(Interview 12 – Hochschullehrende aus Österreich)

Der Impuls für die Aktionsforschung kommt aus der Praxis, während dies bei projektbasiertem Lernen nicht der Fall ist. Die Aktionsforschung beginnt in der Praxis, ohne Literaturrecherche oder dem Erwerb von Theoriewissen. Aktionsforschung erfordert ein aktives Engagement von allen Seiten der am Prozess beteiligten Personen, auch vonseiten der Studierenden. Aktionsforschung wird als aktiver Lernprozess zwischen ForscherInnen und PraktikerInnen gesehen. Der Grad des Engagements von Studierenden hängt von ihrer Rolle im Prozess sowie von der Größe, dem Umfang und den Verantwortlichkeiten des Forschungsteams ab. Aktionsforschung ist durch eine

große Offenheit gekennzeichnet, es werden damit keine spezifischen und vorab bestimmten Ergebnisse erzielt. Der Prozess zur Generierung von problemlösendem Wissen ist offen und erfolgt durch eine zyklische Abfolge von Aktions- und Reflexionsprozessen: Planung, Aktion, Beobachtung, Reflexion und erneuter Planung.

In diesem Sinne zeichnet sich die Aktionsforschung durch folgende Elemente aus:

- Durch eine Forschung für und mit der Praxis
- Durch die Bearbeitung praktischer Fragen hervorgebracht durch die Praxis
- Durch die Verbindung von Aktion und Reflexion
- Durch die Gegenüberstellung von unterschiedlichen Perspektiven verschiedener Beteiligter
- Durch die Sichtbarmachung von praktischem Wissen aus der Praxis durch die Veröffentlichung der Ergebnisse
- Durch die Initiierung von mittel- und langfristigen Veränderungen in der Praxis.

Als Vorteil kann erwähnt werden, dass Aktionsforschung alle Beteiligten eines Problems einbezieht und damit Ressourcen aus allen Perspektiven akquirieren kann (multi-perspektivische Methode). In diesem Sinne kann Aktionsforschung Universitäten und unmittelbare PraxispartnerInnen näher zusammenbringen. Zoyer und KollegInnen (2018) beschreiben, dass Aktionsforschung zu Ergebnissen führt, die für die Praxis relevant sind und direkt auf die identifizierten Fragen abgestimmt ist, da diese selbst in der Praxis entwickelt wurden. In ihrer Studie bewerteten 70% der TeilnehmerInnen Aktionsforschung als nützliche Methode für ihre Praxis. O'Hanlon (2003, S. 25) erwähnt, dass der Aktionsforschungsprozess selbst demokratischen Merkmalen folgt, der als inklusiv beschrieben werden kann und insbesondere marginalisierten Gruppen eine Stimme verleihen kann.

In der Literatur wird der Ansatz für das Fehlen eines systematischen Vorgehens und das Fehlen von Qualitätskriterien kritisiert (Zoyer et al., 2018). Der Ansatz ist im anglosächsischen Raum weiter verbreitet als im deutschsprachigen und erhält dort weit mehr Anerkennung. Die konkreten Ergebnisse von Aktionsforschung können nicht vorhergesehen werden, da diese erst aus der erforschten und reflektierten Praxis heraus entstehen. Dies macht es schwierig, den konkreten Forschungsprozess von Beginn an genau zu planen.

Der Begriff „Aktionsforschung“ wird oft synonym mit dem Begriff der „partizipativen Aktionsforschung“ verwendet und es erscheint hier schwierig, klar zwischen den beiden Ansätzen zu trennen (Zoyer et al., 2018). Basierend auf der starken Offenheit dieser Methodologie wird kritisiert, dass „alles“ was in der Praxis geschieht, als Aktionsforschung begriffen und benannt werden kann. Die konkreten Ergebnisse von Aktionsforschung können nicht vorhergesehen

werden, da diese erst aus der erforschten und reflektierten Praxis heraus entstehen. Dies macht es schwierig, den konkreten Forschungsprozess von Beginn an genau zu planen.

Im Rahmen von Aktionsforschung können Studierende Fähigkeiten wie demokratische Kompetenz, kritisches Denken in der Praxis aber auch Teamfähigkeit und interkulturelle Kompetenz entwickeln (Sales et al., 2011). Das Organisieren eines solchen Prozesses erfordert außerdem Projektmanagementkompetenzen (Manoko, 2001).

2.3.1. UNTERSCHIEDE ZU SERVICE LEARNING

Es gibt AutorInnen, die argumentieren, dass Aktionsforschung eine Form des Service Learnings darstellt, da sie Wissen darüber schafft, wie ein Problem in der Praxis gelöst werden kann (z. B. Harkavy, Puckett und Romer, 2000; Reardon, 1998). Im Vergleich zu Service Learning leisten Studierende im Rahmen der Aktionsforschung jedoch keine „Dienstleistung“, sondern beteiligen sich an einem Forschungsprozess, der praxisnah und handlungsorientiert ist. Reflexion wird gemeinsam mit der Praxis und den TeilnehmerInnen der Aktionsforschung durchgeführt, während dies im Service Learning im Rahmen einer Lehrveranstaltung stattfindet (und nicht in der Praxis). Ursprünglich stand für Lewin die Entwicklung einer Theorie der Praxis im Vordergrund: „Es gibt nichts Nützlicheres als eine gute Theorie“. In der Literatur gibt es zudem keinen Hinweis darauf, dass im Rahmen von Aktionsforschung, die Reflexion Teil des Lernprozesses von Studierenden im Rahmen einer Lehrveranstaltung darstellt. Wenn Studierende an Aktionsforschung beteiligt sind, so sollten ihre Lernprozesse auch in der Lehrveranstaltung reflektiert werden wie dies bei Service Learning der Fall ist. Bei der Aktionsforschung stehen allerdings die Forschung mit der Praxis im Vordergrund des Reflexionsprozesses und nicht der wissenschaftliche Lernprozess der Studierenden. Dennoch gibt es Ansätze, Service Learning mit Elementen der Aktionsforschung zu kombinieren. Bevor Studierende eine gemeinnützige Dienstleistung anbieten, benötigt es zunächst das Vertrauen vonseiten der Praxis. Der Aufbau einer solchen vertrauensvollen Beziehung zwischen PraxispartnerInnen und ForscherInnen oder Studierenden kann lange dauern. Die Durchführung von Aktionsforschung kann dazu beitragen, die Bedürfnisse der Praxis umfassend zu identifizieren, Ansätze zur Unterstützung dieser Bedürfnisse hervorzubringen und so den Hintergrund für weitere Service Learning Projekte bilden.

2.3.2. GOOD PRACTICE BEISPIEL

Das Beispiel „Produktive Spannungen – Einbeziehung von Studierenden der Geographie in die partizipative Aktionsforschung mit der Praxis“ (Pain, Finn, Bouveng und Ngobe, 2013) stellt ein Modul im dritten Studienjahr dar („Menschen, Partizipation und Ort“). Die Lehrveranstaltung verfolgt das Ziel,

universitäre Lehre und Lernen mit Partnerschaften zwischen Universitäten und Praxis zu kombinieren, indem Studierende in die Durchführung von Forschung mit und für PraxispartnerInnen einbezogen werden. In diesem einjährigen und mit 20 ECTS-Punkten versehenen Modul lernen Studierenden, wie partizipative Aktionsforschung in einem Forschungsprojekt funktioniert. Die Ziele des Moduls im Studienfach Geographie umfassten dabei:

- die Unterstützung der Studierenden bei der Entwicklung eines kritischen Verständnisses für Theorien, Praktiken und Politik der partizipativen Aktionsforschung im globalen Kontext;
- die Entwicklung der Fähigkeiten von Studierenden bei der Entwicklung, Durchführung und Berichterstattung eines partizipativen Forschungsprojektes in Zusammenarbeit mit der Praxis, und
- die Förderung der Reflexion über Schnittstellen zwischen Theorie und Praxis sowie der Bedeutung geographischer Konzepte und Methoden für diese Beziehung.

Im ersten Semester enthält das Modul eine Reihe von Vorträgen zu Geschichte, Theorien, Politik, Praktiken, Methoden und Ethik der partizipativen Aktionsforschung. Im zweiten Semester müssen die Studierenden in Gruppen zu je vier oder fünf Personen zusammenarbeiten und gemeinsam mit PraxispartnerInnen ein partizipatives Aktionsforschungsprojekt realisieren. Die Projekte beginnen mit mehreren Treffen mit den PraxispartnerInnen, um den Ablauf der Projekte zu diskutieren und zu planen. Diese Treffen führen schließlich zu einem schriftlichen Projektvorschlag, der bewertet und mit den PraxispartnerInnen geteilt wird. Die einzelnen Projekte müssen vor ihrem Start von lokalen Komitees genehmigt werden. Die Studierenden sind ebenso für die Dokumentation von ethischen Belangen und der Risikobewertung verantwortlich. Danach führen die Studierenden die Feldarbeit durch, wobei jene bis zu zwei Monate umfassen kann. Begleitet wird die Feldarbeit durch wöchentliche Workshops an der Universität, um den Fortschritt und die auftretenden Probleme in den Projekten zu diskutieren. Die Studierenden schreiben zudem einen Gruppenbericht für die PraxispartnerInnen, aber auch Einzelarbeiten, die sich auf theoretische Konzepte stützen und diese mit ihren praktischen Erfahrungen kombinieren. Am Ende des gesamten Moduls muss vonseiten der Studierenden eine Abschlussarbeit erstellt werden, die alle Elemente des ersten und zweiten Semesters integriert und den Lernprozess über ein Jahr dokumentiert (Pain, Finn, Bouveng & Ngobe, 2013).

2.4. PRAKTIKA

Praktika werden seit mehr als hundert Jahren in der Hochschuldidaktik eingesetzt. Insbesondere mit der Umsetzung der Bologna-Struktur in Studiengängen ist die Bedeutung von Praktika in den Vordergrund gerückt. Ein Praktikum stellt eine befristete Stelle dar, die Studierenden Möglichkeiten der Berufserfahrung bietet. Praktika sind strukturierte und berufsrelevante Arbeitserfahrungen, die Studierende vor dem Studienabschluss sammeln (Taylor, 1988, S. 393). An medizinischen Fakultäten lassen sich Praktika bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts zurückführen (Holyoak, 2013). Der Schwerpunkt von Praktika liegt dabei auf dem Erwerb berufsrelevanter Fähigkeiten und der Anwendung von wissenschaftlichem Wissen, das an der Universität erworben wurde.

Praktika können sich in ihrer Dauer, den Aufgaben für Studierende, ihrer Struktur (ganze oder einzelne Wochen, Tage, Stunden), in der Form des sozialen Miteinander (Teamarbeit oder Einzelarbeit) und in der Verortung in Lehrplänen und Studienprogrammen unterscheiden (Praktika können verpflichtend oder freiwillig sein) (Hascher, 2007). Praktika erfordern vonseiten der Studierenden eine hohe Lernbereitschaft, aber auch den Willen vonseiten der MentorInnen, PraktikumsbegleiterInnen und BetreuerInnen, Lernprozesse von Studierenden im Praktikum zu unterstützen (Holyoak, 2013).

Die typischen Lernergebnisse von Praktika sind der Erwerb von praktischen Fähigkeiten im jeweiligen Studienbereich. Untersuchungen legen nahe, dass Studierende mit Praktikumserfahrungen nach Studienabschluss eher einen entsprechenden Job finden und ihre Beschäftigungsmöglichkeiten im Allgemeinen damit verbessern (Holyoak, 2013). Andere Studien verweisen auch auf Verbesserungen der studienbezogenen Leistungen nach Praktikumsende hin (Stansbie et al., 2016).

Praktika folgen je nach Studienfach und Organisation unterschiedlichen Abläufen. Mögliche Schritte im Rahmen eines Praktikums können folgende sein: die formelle Bewerbung um ein Praktikum mit einem Bewerbungsverfahren, die Vorbereitung auf das Praktikum (z. B. Klärung von Aufgaben und Erwartungen), das eigentliche Praktikum inkl. Einstiegsprozess (6 Wochen, 8 Wochen, 10 Wochen oder je nach Vereinbarung) und Dokumentation der Aktivitäten, das Ende des Praktikums inklusive Reflexion und die Ausstellung eines Zertifikats über die erbrachten Leistungen sowie die Anerkennung durch die Universität.

Praktika als Lernmethode weisen mehrere Vorteile auf: Sie helfen den Studierenden, praktische Erfahrungen im Studienbereich zu sammeln und ihre Beschäftigungsmöglichkeiten nach dem Studium zu verbessern. Sie schließen die Lücke zwischen Theorie und Praxis und bieten die Möglichkeit, den Berufswunsch mit der Realität abzugleichen, sodass Studierende ein Gefühl dafür bekommen, ob sie später in diesem Berufsfeld weiterarbeiten möchten.

Insbesondere für Fächer, die schwer nur in theoretischen Lehrveranstaltungen zu vermitteln sind (z.B. Lehramt, Sozialarbeit), können dabei unterstützen, Einblicke in diese Fächer zu geben.

BEISPIEL: Praktikum in der Sozialarbeit

"Der Bachelor-Abschluss in der Sozialarbeit beinhaltet eine Ausbildungsphase mit training-on-the-job. In diesem Zusammenhang führen SozialarbeiterInnen mit mindestens fünfjähriger Erfahrung die Studierenden in die reale Arbeitswelt ein (...). Es handelt sich um eine curriculare Aktivität, die aus diesem Grund nicht genau mit dem Ansatz des Service Learnings übereinstimmt, aber gemeinsame Aspekte aufweist. (...) Auch wenn nicht in allen Fällen möglich, können sich die Studierenden den Interventionsbereich entsprechend ihrem Interesse auswählen. Während des Praktikums, für das keine finanzielle Entschädigung für die Studierenden vorgesehen ist, versuchen wir, ein direktes Treffen mit in der Sozialarbeit tätigen Menschen zu fördern (...). Die Studierenden nehmen dabei die Rolle des/der direkten Beobachters/Beobachterin der Arbeit der SozialarbeiterInnen ein und führen Aktivitäten durch wie: Berufsinterviews, Hausbesuche, Dokumentationen, Kontaktaufnahme, Gruppeninterventionen, Gemeinwesenarbeit, professionelle Beurteilung, Planung usw. Während des Kurses und am Ende wird das Praktikum beurteilt."

(Interview H - Hochschullehrender aus Italien)

Wie aus Studien hervorgeht, wirken sich Praktika auf das Wissen, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Studierenden aus. Dennoch kann es auch bei diesem didaktischen Ansatz zu Schwierigkeiten kommen, wenn etwa MentorInnen, PraxisbegleiterInnen und BetreuerInnen das Lernen und die Lernergebnisse nur in geringem Ausmaß unterstützen und beispielsweise Studierende selbst einen Praktikumsplatz ohne Unterstützung suchen müssen. Die Verbindung von Theorie und Praxis kann möglicherweise nicht so klar wie erwartet ausfallen. Studierenden können sich im Rahmen ihrer Praktikumsstätigkeit als „billige“ Arbeitskräfte wahrnehmen, da sie die gleichen Aufgaben wie Angestellte zu erfüllen haben, aber kein (volles) Gehalt erhalten.

Während des Praktikums können Studierenden die folgenden Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln:

- Kenntnisse und Erfahrungen in der praktischen Ausbildung
- Soziales Lernen
- Lernen von MentorInnen oder SupervisorInnen durch Feedback
- Methodische Fähigkeiten
- Managen von Personen und Zielgruppen
- Effektiv mit verschiedenen Bevölkerungsgruppen arbeiten
- Kommunikationsfähigkeiten
- Zwischenmenschliche Fähigkeiten
- Problembasiertes Lernen und Problemlösungskompetenz
- Selbstwirksamkeit und ein stärkeres Selbstbewusstsein
- Kritisches Denken

Stansbie und Kollegen (2016) stellten fest, dass Studierende während ihres Praktikums die Entwicklung folgender Fähigkeiten verstärkt wahrgenommen haben: Eigenverantwortung, Managementkenntnisse, Entscheidungsfindung, Problemlösung, zwischenmenschliche Fähigkeiten und Flexibilität.

2.4.1. UNTERSCHIEDE ZU SERVICE LEARNING

Lernen findet sowohl im Praktikum als auch im Service Learning außerhalb der Lehrveranstaltung, in der Praxis, einem Unternehmen oder einer NGO statt. Praktika werden meistens nicht bezahlt, sind jedoch möglicherweise auch nicht freiwillig. Sie können Teil eines regulären Studienprogramms sein, indem die Studierenden verpflichtet sind, ein Praktikum im Rahmen des Studiums zu absolvieren. Service Learning findet stärker im Kontakt mit der Praxis statt (z.B. im Kontakt mit gemeinnützigen Organisationen, Vereinen, in der Nachbarschaft oder mit sozialen Diensten) als Praktika, die auch in Wirtschaftsunternehmen oder in privaten Unternehmen absolviert werden können. Ein Unterschied zwischen Praktika und Service Learning besteht im Auftrag und der Zielsetzung der jeweiligen Praktikumsorganisation und darin, ob diese sich selbst finanziert oder von öffentlichen Mitteln abhängig ist und die Organisationen nur über begrenzte Ressourcen verfügen. In beiden Fällen stehen die Studierenden in Kontakt mit praktischen Fragestellungen ihres jeweiligen Studienfaches. Obwohl auch soziale Aktivitäten in Non-Profit Organisationen betroffen sein können, konzentriert man sich im Praktikum im Unterschied zu Service Learning in erster Linie auf den Erwerb und die Entwicklung von berufsrelevanten Fähigkeiten. Die Beschäftigungsfähigkeit und Karriere der Studierenden wird den Bedürfnissen der Praxis gegenübergestellt. Service Learning soll zum sozialen Fortschritt beitragen, was bei Praktika nicht der Fall ist (Rehling, 2000). Ein Kernprinzip von Service Learning besteht im balancierten Ausgleich zwischen „Service“ und „Learning“, aber auch in der Balance zwischen den Bedürfnissen der Praxis und jenen der Lernenden (Furco and Norvell, 2019).

Es ist interessant, dass Peterson und KollegInnen (2014) sowie Rehling (2000) im Rahmen von US-amerikanischen Studien den Begriff Service Learning und Praktikum gemeinsam verwenden („Service Learning Internship“). Während Peterson und KollegInnen (2014) den Begriff des Service Learning Praktikums als Synonym für Praktikum verwenden, definiert Rehling (2000) ihn als Integration von gemeinnütziger Arbeit mit fachspezifischem Lernen durch fundierte Anwendung in der Praxis.

2.4.2. GOOD PRACTICE BEISPIEL

Praktika und praxisbegleitende Lehrveranstaltungen gestalten sich abhängig der Wissenschaftsdisziplin und der Form und Funktion vielfältig. Schubarth, Speck und Ulbricht (2016) geben einige Empfehlungen für die Durchführung von Praktika im Hochschulbereich. Sie schlagen vor, Praktika in Curricula zu

integrieren und damit verpflichtend zu machen. In diesem Sinne sollten Praktika keine Ergänzung im Lehrplan darstellen. Dies bedeutet, dass das Praktikum zu einem Gesamtziel im Studienplan beiträgt, ohne das das Studium nicht abgeschlossen werden kann. Systematische Vorbereitungskurse, aber auch begleitende Seminare sollen das Lernen und Reflektieren der Studierenden unterstützen. Praktikumeinrichtungen sollten im Gegenzug zur Unterstützung der Studierenden MentorInnen zur Verfügung stellen. Ein Vertrag zwischen Praktikumeinrichtung und den Studierenden regelt die Rechte und Pflichten des Praktikums. Dieser Vertrag beinhaltet die Ziele und Arbeitsbedingungen des Praktikums, die Kompetenzen und Fähigkeiten, die Studierenden erwerben sollten, aber auch die Aufgaben, welche diese zu erfüllen haben. Wenn Studierenden bereits aus Tätigkeiten vor ihrem Studium umfangreiche praktische Erfahrungen mitbringen, ist es gut, vorab Leitlinien zu erstellen, welche Arten von praktischen Erfahrungen in welchem Umfang für das Studium anerkannt werden können. Insbesondere sollte sichergestellt werden, dass das Praktikum von einer wissenschaftlichen Reflexion begleitet wird und sich praktische Erfahrungen auf ein berufliches Profil beziehen. Nach dem Praktikum erhalten die Studierenden von der Praktikumeinrichtung eine Bescheinigung über ihre Tätigkeiten und reichen diese an der Universität ein. Das Zertifikat dokumentiert die Fähigkeiten und Kompetenzen, die die Studierenden während des Praktikums erworben haben. Die Bewertung und Benotung des Praktikums ist ein wichtiges, aber auch schwieriges Thema, das meist in praktikumsbegleitenden Seminaren stattfindet. Schubarth, Speck und Ulbricht (2016) empfehlen Lehrenden, den Studierenden die regelmäßige Teilnahme an Vorbereitungs- und Begleitlehrveranstaltungen zu ermöglichen und diese als Voraussetzung für die Bewertung des Praktikums heranzuziehen.

2.5. FREIWILLIGENARBEIT

Das grundlegende Ziel von Freiwilligenarbeit ist, Dienstleistungen ohne finanzielle Entschädigung anzubieten, um eine andere Person, Gruppe oder Organisation zu unterstützen (Wilson, 2000). Die Freiwilligen werden je nach Zweck ausgewählt, dem sie dienen möchten, und ihre Tätigkeit wird im besten Fall mittels offizieller Dokumente als freiwillige Tätigkeit ausgewiesen und anerkannt. Freiwilligenarbeit bietet die Möglichkeit, zum Fortschritt der Gesellschaft beizutragen. Sie birgt sowohl Vorteile für die Gesellschaft als auch die Freiwilligen selbst. Bei dieser Aktivität stehen die Motivation und die Notwendigkeit, einen wichtigen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten, im Vordergrund.

Freiwilligenarbeit wurde historisch erstmals im Jahr 1755 dokumentiert. Es wurde vom Substantiv "Freiwilligen" um 1600 aus dem Mittelfranzösischen abgeleitet, und bedeutet einen, der sich zum Militärdienst anbietet. Die Geschichte der Freiwilligenarbeit ist mit dem Beginn des 19. Jahrhunderts verbunden, als die ersten gemeinnützigen Vereine gegründet wurden, um Bedürftigen zu helfen.

BEISPIEL: Soziale Freiwilligenarbeit

"Ich kenne zum Beispiel einen Studierenden, der ein soziales Unternehmen gegründet hat, das Kunstworkshops für Menschen mit geistiger Behinderung durchführt. Der Student hatte bereits Erfahrung als Freiwilliger bei den Special Olympics und arbeitete dort zuvor mit Menschen mit geistigen Behinderungen. In dem Modul identifizierte er den Bedarf in der Praxis und baute ein Team von Studierenden in seinem sozialen Umfeld und in verschiedenen Vereinen auf. Er fand talentierte Studierende, die Tanz, Musik und visuelle Kunst vermitteln konnten usw. Das war vor sieben Jahren. Er hat das gegründet, was nun als vollwertiger Verein an unserer Universität existiert."

(Interview B - Hochschullehrender aus Irland)

Es lassen sich verschieden Arten der Freiwilligenarbeit finden: qualifikationsbasierte Freiwilligenarbeit, virtuell-digitale Freiwilligenarbeit, ökologische Freiwilligenarbeit, Freiwilligenarbeit im Bereich des Notfall-, Pflege- und Rettungsdienstes, Freiwilligenarbeit in Schulen, in der Politik oder in der Wohlfahrt und im Gemeinwesen, soziale Freiwilligenarbeit und Freiwilligenarbeit im Sportbereich, aber auch Freiwilligenarbeit in Entwicklungsländern.

Der Grad des Engagements von Studierenden ist hoch, da Freiwilligenarbeit eine hohe Bereitschaft erfordert, die Sache, der sie sich verpflichtet, zu verbessern. Wenn Freiwillige sich für eine Sache engagieren, sind sie Teil des gesellschaftlichen Fortschritts und tragen zur Verbesserung der Gemeinschaft bei und erhöhen somit auch in Zukunft die Lebensqualität. Freiwillige setzen ihre

Fähigkeiten und Ressourcen ein, um einer Sache zu dienen. Da das Ergebnis der Arbeit meist sichtbar ist, steigert das die Motivation und Engagement für die weitere Arbeit.

Freiwilligenarbeit kann sich in folgende Elemente gliedern:

- Motive und Gründe für das Engagement
- Dauer (kurzfristig, mittelfristig oder langfristig)
- die durchgeführten Aktivitäten
- die Fähigkeiten, die dabei entwickelt werden
- das Ausmaß und die Intensität der Beteiligung

Typische Elemente von Freiwilligenarbeit sind:

- Freiwilligenarbeit hat einen wirtschaftlichen Wert;
- Immer mehr globale Organisationen und FördergeberInnen sind sich des Beitrags und der Bedeutung von Freiwilligentätigkeit bewusst;
- Die Auswirkungen der Freiwilligentätigkeit lassen sich im Allgemeinen in drei Dimensionen beschreiben: Die Auswirkungen der Freiwilligen auf die Organisation; die Auswirkungen von Freiwilligenarbeit in der Praxis; die Auswirkungen der Freiwilligentätigkeit auf die Freiwilligen selbst.

Die Fähigkeiten, die im Rahmen von Freiwilligentätigkeit entwickelt werden können, sind: Teamarbeit, Sprechen in der Öffentlichkeit, Zeitmanagement, Entscheidungsfindung, Kommunikationsfähigkeiten, zwischenmenschliche Fähigkeiten, Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und ein höheres Vertrauen in die eigenen Problemlösungsfähigkeiten sowie Anpassungsfähigkeiten, eine Steigerung der Motivation, Änderungen vorzunehmen und damit gesellschaftliche Herausforderungen gemeinsam zu meistern. Freiwilligenarbeit kann ArbeitgeberInnen zeigen, dass die Einstellungen und Fähigkeiten vorhanden sind, die sie bei potenziellen MitarbeiterInnen suchen. Studien legen nahe, dass freiwillig Tätige nach dem Studienabschluss mit höherer Wahrscheinlichkeit einen entsprechenden Arbeitsplatz finden und ihre Beschäftigungsmöglichkeiten höher sind (Spera, 2013).

Freiwilligenarbeit ist eine wichtige Ressource für die weltweite Lösung gesellschaftspolitischer und ökologischer Probleme. Das "Johns Hopkins Volunteer Measurement Project" hat gezeigt, dass schätzungsweise 140 Millionen Menschen pro Jahr Freiwilligenarbeit leisten, was umgerechnet etwa 20,8 Millionen Vollzeitstellen entspricht (<http://ccss.jhu.edu/research-projects/vmp/>).

2.5.1. UNTERSCHIEDE ZU SERVICE LEARNING

Auch wenn sowohl Service Learning als auch Freiwilligenarbeit Formen einer sozialen Dienstleistung enthalten, kann der Unterschied zwischen beiden in Bezug auf Lernen, die Art der Organisation der Aktivitäten, der erforderlichen

Fähigkeiten, dem Zeitaufwand, den Karriereentwicklungsmöglichkeiten und dem Grad der Verbindung mit der Praxis analysiert werden.

Aus Perspektive des wissenschaftlichen Lernens beinhaltet Service Learning einen bedeutenden höheren Fokus auf den Lernprozess, indem akademische Ziele mit gemeinnütziger Tätigkeit kombiniert werden. Service Learning Aktivitäten werden in verschiedenen Phasen organisiert, angefangen von der Vorbereitung, der Aktion, Reflexion bis hin zu Präsentationen mit Lesungen, Forschung, reflexiven Workshops und Abschlusspräsentationen, während im Zuge von Freiwilligenarbeit keine solche systematischen Anforderungen an Studierende gestellt werden. In Bezug auf die erforderlichen Fähigkeiten lässt sich feststellen, dass Service Learning meist in Lehrplänen eingebettet ist, die sich auf den akademischen Fähigkeiten der Studierenden beziehen. Für eine Tätigkeit im Service Learning sind demnach bestimmte Qualifikationen erforderlich, während dies für die Freiwilligenarbeit keine unbedingte Anforderung darstellt. Freiwilligenarbeit muss ebenso vorbereitet werden, nur stellen wissenschaftliche Fähigkeiten keine Voraussetzungen dafür dar.

Der Zeitaufwand ist eine weitere Dimension, die einen Unterschied macht – ein Service Learning Projekt kann abhängig von der Struktur des Studienprogramms über ein Semester oder das gesamte akademische Jahr verteilt sein und eine Mindeststundenzahl erfordern, während Freiwilligenarbeit in Bezug auf die Anzahl der Stunden flexibel sind und möglicherweise nur einige Stunden erfordern, aber auch über einen wesentlichen längeren Zeitraum andauern können (mehr als ein Jahr). Die Karriereentwicklungsmöglichkeiten sind beim Service Learning im Vergleich zu Freiwilligenarbeit höher, da Service Learning in einem Lebenslauf nicht nur die Erfahrung in der Arbeit mit der Praxis dokumentiert, sondern auch praktische Erfahrungen in einem bestimmten Bereich, was für ArbeitgeberInnen wertvoll ist. Schließlich unterscheidet sich die Art und Weise, wie die Praxis an Service Learning beteiligt ist erheblich von der Freiwilligenarbeit. Während beim Service Learning der Nutzen wechselseitig ist und beide PartnerInnen (Studierende & PraxispartnerInnen) am Lernen und am Wissensaustausch beteiligt sind, geht der Prozess bei der Freiwilligenarbeit in den meisten Fällen nur in eine Richtung.

2.5.2. GOOD PRACTICE BEISPIEL

Das „Programm für freiwillige TutorInnen“ ist eine Initiative der Universität Porto (Portugal), das in das gemeinnützige Programm der Stadt Porto „Porto der Zukunft“ eingebettet ist, das darauf abzielt, Schulabbruch und Schulversagen in der Oberstufe zu verringern. Studierende der Universität Porto agieren dabei als TutorInnen für SchülerInnen der 5. bis 12. Klasse an fünf Schulen in Porto. Jede/r Schüler/in erhält eine/n TutorIn, der/die beim Lernen, bei der Motivation zum Lernen und bei allgemeinen Fragen in Bezug auf Schule und dem Leben außerhalb der Schule unterstützt.

Im Jahr 2015 nahmen 61 freiwillige Studierende der Universität von Porto an dem Programm teil und haben insgesamt 1.215 Stunden lang 64 SchülerInnen unterrichtet. Die Zahl der Freiwilligen (und SchülerInnen) hat sich seit 2010 verdoppelt. Jedes Jahr wird eine Bewertung des Programms durch TutorInnen, SchulleiterInnen und DirektorInnen vorgenommen. Diese Bewertung ist qualitativ angelegt und nicht standardisiert. Die Gesamtergebnisse aus der Sicht der SchulleiterInnen zeigen, dass das Programm sehr positiv aufgenommen wird und die meisten SchülerInnen ihre Noten verbessern. Die Studierenden erhalten keine finanzielle Entschädigung für ihre Freiwilligenarbeit, nutzen diese Erfahrungen aber für ihren Lebenslauf.

2.6. AKTIONS-REFLEXIONS-METHODEN

Aktions-Reflexions-Methoden sind allgemeine, praxisorientierte Lehrveranstaltungen, die reale Erfahrungen der Lernenden und die Reflexion darüber integrieren. Aktions-Reflexions-Methoden arbeiten mit den Erfahrungen von Studierenden in Interaktionen, die zu persönlichen Veränderungen führen. Autoren wie John Dewey (1916), George Mead (1934), Jean Piaget (1941) und später Paulo Freire (1970) betonen wie Aktionen – wobei Aktionen nach Hannah Arendt (1958) immer als Interaktionen mit anderen Personen zu betrachten sind – und deren kritische Integration und Reflexion in die Lehre von zentraler Bedeutung sind, um komplexere, flexiblere und integrierte Denk- und Bedeutungsweisen über die Welt zu generieren.

In den frühen 1980er Jahren diskutierte Sprinthall (1980) die Rolle der Psychologie als Unterrichtsfach an weiterführenden Schulen und stellte die Frage, wie man Entwicklungspsychologie lehren und lernen und dabei zur Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen beitragen könne. Im Anschluss an seine Fragen und Beobachtungen wurde in einer Reihe von Forschungsprojekten versucht, Bildungsinterventionen zu entwickeln, die bei Lernenden mit positiven Veränderungen verbunden sind, insbesondere im Hinblick auf tiefgreifende psychologische Prozesse (z. B. kognitive Komplexität, moralisches Denken, Einnahme diverser, sozialer Perspektiven) („*deliberate psychological education*“ (DPE-Methoden)).

BEISPIEL: Die Bedeutung von Reflexion

“Es könnte interessant sein, mehr Reflexionsmomente mit anderen Studierenden aus verschiedenen Fächern zu fördern, denn je größer die Vielfalt, desto reicher das Fach.”

(Interview B – Hochschullehrender aus Portugal)

Während der Umsetzung dieser Methoden in der Praxis, wird das Erfahrungslernen betont. Des Weiteren führte die Forschung dazu, fünf Kernelemente der Aktions-Reflexions-Methoden / DPE-Methoden zu identifizieren, die für die Wirksamkeit der Intervention eine zentrale Rolle spielen. Diese fünf Elemente können auch in der Hochschuldidaktik Anwendung finden:

- mit Aktionen arbeiten, die den Erfahrungen der Studierenden in realen Kontexten entsprechen und sich mit realen Problemen befassen (im Gegensatz zu Rollenspielen, in denen fiktive Rollen angenommen werden);
- Reflexionen anbieten, die es Lernenden ermöglichen, die damit verbundenen Erfahrungen auszudrücken, tiefergehend zu erforschen

- und in bestehende Erfahrungen zu integrieren; (und so einen Wandel von „zufälligen“ Ereignissen in die Persönlichkeitsstruktur zu erlauben);
- ein Gleichgewicht zwischen Aktion und Reflexion in der Lehrveranstaltung beachten; (und einen Fokus auf nur eine der beiden Dimensionen vermeiden);
 - mit emotionalen Herausforderungen rechnen und Unterstützung als „schmerzhaftes Wachsen“ (Sprinthall, 1991) kontextualisieren; es sollte eine empathische Begleitung des Prozesses geben, um die Bemühungen der Studierenden zu unterstützen, ihre Erfahrungen besser zu verstehen, zu hinterfragen, aber auch neue Lesarten zu entwickeln, die Welt besser zu verstehen; und
 - der Veränderung Zeit geben; Zeit für persönliche Veränderung impliziert kontinuierliche Projektarbeit (im Gegensatz zu punktuellen Erfahrungen, Aktionen oder unregelmäßigen Übungen in der Lehrveranstaltung), die eine erweiterte Zeitspanne umfassen, in etwa sechs bis zwölf Monate (im Gegensatz zu geblockten Lehrveranstaltungen oder episodischem Lernen).

Aktions-Reflexions-Methoden sind allgemeine, praxisorientierte Lehrveranstaltungen, die reale Erfahrungen und die Reflexion darüber integrieren. Die Ergebnisse sind meist variabel, in Abhängigkeit des spezifischen Kontextes, in dem sie zur Anwendung kommt. Aktions-Reflexions-Methoden können künstlerische Methoden umfassen (zum Beispiel theaterbasierte Methoden), aber auch andere Eventformen (wie zum Beispiel Wissenschaftsausstellungen oder Demonstrationen). Inkludiert sind Projekte wie individuelle Schreibebeiten, in denen Studierende ihren eigenen Reflexionsprozess zu einer bestimmten Erfahrung dokumentieren und aufzeichnen – das Schreiben ist dabei das maßgebende Element der Reflexion und der persönlichen Veränderung. Nichtsdestoweniger ist diese Methode zeitaufwendig. Projekte dieser Art sollten eine Mindestlaufzeit von 4-6 Monaten haben, bevor eine Veränderung einsetzt, und setzen die Reflexionswilligkeit der Studierenden voraus.

Neben einigen allgemeineren sozialen und zwischenmenschlichen Kompetenzen haben sich Aktions-Reflexions-Methoden in der Hochschuldidaktik als wirksam erwiesen, um komplexe, kognitive Prozesse und die Meinungsbildung der Studierenden zu fördern (Reiman und Peace, 2002). Ebenso können Komplexität, Autonomie, Flexibilität oder Kreativität gefördert werden.

2.6.1. UNTERSCHIEDE ZU SERVICE LEARNING

Aktions-Reflexions-Methoden sind allgemeine didaktische Methoden, die Interventionen und dazugehörige Reflexionsprozesse verwenden, um positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung einzuwirken. Als solches lassen sie sich gut mit Service Learning kombinieren, da Service Learning Projekte ebenso die

Elemente Aktion, Reflexion und eine Balance der beiden Elemente enthält. Die laufende Begleitung durch die Lehrperson ist ebenfalls in beiden Methoden vorhanden. Diese erfordert in beiden Fällen genügend Zeit.

2.6.2. GOOD PRACTICE BEISPIEL

Obwohl DPE-Methoden nicht so bekannt wie Service Learning sind, wurden sie in der Vergangenheit konkret in der Hochschullehre eingesetzt; auch u.a. um vulnerable Studierende bei ihrem Übergang in die Hochschule zu unterstützen (McAdams und Foster, 1998) oder die ethische Entwicklung von Wirtschaftsstudierenden zu fördern (Schmidt, McAdams und Foster, 2009; Schmidt, Drees, Davidson und Adkins, 2013).

Halverson, Miars und Livneh (2006) von der Portland State University untersuchten die Auswirkungen eines DPE-basierten Seminars der Psychologie und Beratungswissenschaften auf das moralische Denken, das konzeptionelle Niveau und die Selbstwirksamkeit von Studierenden. Das Seminar fand im Rahmen eines dreijährigen Masterstudiengangs statt: Im ersten Jahr waren die Lehrveranstaltungen hauptsächlich theoretisch orientiert und erfüllten daher nicht die Kriterien der Aktions-Reflexions-Methoden. Im zweiten und insbesondere im dritten Studienjahr hatten die Studierenden schließlich die Möglichkeit, ein begleitetes Praktikum zu absolvieren, zunächst in Kliniken oder schulischen Standorten oder in einem anderen Praxisfeld. Die AutorInnen führten über die drei Jahre hinweg eine Längsschnittstudie durch, bei der Studierende mittels Selbstreflexion die Auswirkungen der (Inter)Aktionen auf ihre moralische und kognitive Entwicklung sowie Selbstwirksamkeit bewerteten.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrveranstaltungen allein nicht ausreichten, um die kognitive Komplexität zu steigern, aber die Studierenden mit der Zeit und der zusätzlichen intensiven praktischen Erfahrung Fortschritte auf konzeptioneller Ebene erzielen konnten (S. 26). Ähnliche Ergebnisse wurden für die Selbstwirksamkeit beobachtet. Darüber hinaus scheint die kognitive Komplexität die tatsächliche Praxiserfahrung der Studierenden zu beeinflussen (S. 27).

2.7. FORSCHUNG MIT PRAXISPARTNERINNEN

Community-based Research (CBR) ist eine Methode, die auf Partnerschaft und gleichwertigem Engagement von Forschenden, Studierenden und PartnerInnen aus der Praxis („der Community“) basiert.

Community-based Research kann wie folgt definiert werden:

„... Form der Aktionsforschung, die Forschungspartnerschaften zwischen Forschenden und PraxispartnerInnen umfassen und das gelebte und erfahrungsbezogene Wissen als Leitfaden für den Forschungsprozess hervorhebt und damit die Kompetenzen fördert, damit PraxispartnerInnen auch eine führende Rolle im Forschungsprozess übernehmen können. CBR-Projekte führen unterschiedliche Projektbeteiligte während des gesamten Forschungsprozesses zusammen, von der Identifizierung der Probleme über die Erfassung und Analyse der Daten bis hin zur Entwicklung von Strategien, um politischen EntscheidungsträgerInnen Ergebnisse mit dem Ziel eines systemischen, sozialen Wandels zu vermitteln.“ (Tandon et al. 2016, S. 1).

BEISPIEL: Community Forschung in Torpignattara in Rom

"Der wichtigste Fall betrifft ein lokales Projekt, das 2009 gestartet wurde und sich auf die Entwicklung eines städtischen Ecomuseums in einem römischen Vorort (Casilino-Torpignattara) konzentriert. Dieses Projekt ist das Ergebnis von Forschungen im römischen Stadtteil Torpignattara (...) das mit dem persönlichem Engagement der örtlichen GemeindebewohnerInnen durchgeführt wurde, um das Image und die lokale Wahrnehmung des kulturellen Erbes zu verbessern. Ich hatte bereits einige Jahre mit den Nachbarschaftskomitees zusammengearbeitet, als die Kritik über das Risiko laut wurde, dass man erstens durch die Asphaltierung eine wichtige Grünfläche verlieren würde und es zweitens durch die Anwesenheit zahlreicher MigrantInnengemeinschaften zu einer Verschlechterung der Nachbarschaft kommen würde. Die Gemeinde wurde verantwortlich gemacht, ein stark stigmatisiertes Bild dieser Nachbarschaft zuzulassen. Die Community hat das sogenannte Ecomuseum ins Leben gerufen und sich damit neu definiert. Ich denke, die Erfahrung des Ökomuseums hat und bringt aktuelle viele positive Ergebnisse hervor. Es hat einigen Studierenden unserer Fakultät, die an dem Kurs teilgenommen haben, die Möglichkeit gegeben, sich an Prozessen des bürgerschaftlichen Engagements zu beteiligen."

(Interview F - Hochschullehrende aus Italien)

Grundsätzlich ist Community-based Research ein Forschungsansatz, der darauf abzielt, sowohl die Art und Weise, wie Wissen geschaffen als auch verbreitet wird, zu demokratisieren und praxisnaher zu gestalten. PraxispartnerInnen (und Einzelpersonen) werden darin nicht „erforscht“ und sind nicht Forschungsobjekte, sondern sind in allen Phasen gleichberechtigte

PartnerInnen, die gemeinsam mit den ForscherInnen arbeiten – von der Identifizierung eines Forschungsproblems, der Formulierung einer Forschungsfrage, die für die PraxispartnerInnen eine hohe Relevanz aufweist, bis hin zu Entscheidungen über die Methodenwahl, der Durchführung der empirischen Erhebungen, der Analyse von Datenmaterial, der Kommunikation von Ergebnissen und der Entwicklung von Maßnahmen.

Der Grad der Beteiligung von Studierenden an Community-based Research hängt vom Schwerpunkt der Lehrveranstaltung oder der Forschung ab. In vielen, wenn nicht in den meisten Fällen sind die Studierenden zentral an den Aktivitäten beteiligt. Hier hängt der Erfolg direkt mit dem vorhandenen Fachwissen und der Erfahrung der ForscherInnen im Umgang mit PraxispartnerInnen zusammen. Wesentlich für die Qualitätssicherung ist hier die Vorbereitung der Forschung, die idealerweise zusammen mit Studierenden und Lehrenden und PraxispartnerInnen vor dem Start der Community-based Research stattfindet.

Für die erfolgreiche Durchführung von Community-based Research ist es entscheidend, dass Studierenden nicht in die Praxis „hineinspringen“, sondern sowohl von ForscherInnen als auch von VertreterInnen der Praxis vorab gut über Probleme und Inhalte informiert werden. Dabei ist sicherzustellen, dass Studierende sich des soziokulturellen Umfelds, in dem sie arbeiten werden, voll und ganz bewusst sind und auch die Zielsetzungen sowie den Zweck der Forschung gut kennen.

Ein typisches Ergebnis von Community-based Research ist ein detaillierter, evidenzbasierter Bericht zu einem Thema, der für die betroffene PraxispartnerIn von großem Interesse ist und Empfehlungen für die Lösung des zuvor definierten Problems enthält. Der Bericht sollte in einer populärwissenschaftlichen Sprache geschrieben sein und dennoch evidenzbasiert argumentieren, sodass er für interessierte ProjektpartnerInnen aus der Praxis zugänglich und verständlich ist sowie an relevante Interessengruppen wie Gemeinden, Behörden, NGOs, Schulen und andere Bildungseinrichtungen weitergegeben werden kann.

Aus hochschuldidaktischer Perspektive zielen Lehrveranstaltungen mit einem solchen Ansatz auf die Entwicklung von praxisorientiertem Wissen und einer Reihe von Fähigkeiten bei ForscherInnen und optimalerweise auch bei PraxispartnerInnen ab. Diese beinhalten:

- Teamarbeit;
- Kommunikationsfähigkeiten;
- Einsatz von qualitativen und quantitative Forschungsmethoden;
- Berichterstattung der Forschungsergebnisse an ein breites und diverses Zielpublikum: politische EntscheidungsträgerInnen, PraktikerInnen und ForscherInnen.

Community-based Research als Forschungsmethode erfordert von Forschenden zusätzliche Fähigkeiten, die über die „konventionelle“ Ausrichtung

der Forschung und frontale Hochschuldidaktik hinausgehen. Einige Beispiele für Bereiche, die sich in der Literatur identifizieren lassen, in denen WissenschaftlerInnen erweiterte Fähigkeiten benötigen (Cuthill et al., 2014), sind:

- Verhandlungsführung;
- Konfliktlösung;
- Prioritätensetzung;
- Projektplanung und Projektmanagement;
- Effektive Kommunikation;
- Konsensbildung.

Während sich einige Forschende bewusst für diese Methode entscheiden und mit Community-based Research beschäftigen, beginnen andere zunächst damit, sich dieser Methode in der Praxis zu nähern, bevor sie dann etwas über deren konzeptionelle Basis lernen und diese bewusst in der Hochschuldidaktik anwenden. Die Prinzipien und Grundsätze von angewandter Forschung mit Community-based Research können dabei in Spannung zu den Kriterien einer nicht-angewandten Forschung stehen. Praxisbezogene Forschung verschreibt sich ebenfalls Gütekriterien:

- Orientierung an Forschungsethik und Werten des Praxisfeld;
- Entwicklung eines tiefen Verständnisses für eine partnerschaftliche Arbeitsweise;
- Entwicklung eines Verständnisses für gesellschaftliche Machtverhältnisse;
- Einbeziehung von multi-methodischen Forschungsdesigns;
- Gewährleistung eines Gleichgewichts zwischen Unterricht (Theorie) und Feld (Praxis) in Community-based Research (Tandon et al. 2016, S. 11).

Herausforderungen, die mit Community-based Research verbunden sind, betreffen etwa:

- Herausforderungen bei der Identifizierung von Forschungsthemen, die sowohl für die Mitglieder der Praxis als auch für die Forschenden von beiderseitigem Interesse sind;
- Die Komplexität der partnerschaftlichen Zusammenarbeit auf der Grundlage gegenseitigen Respekts und Engagements zwischen den PartnerInnen;
- Fragen der Nachhaltigkeit: Wie kann die kontinuierliche Partnerschaft zwischen Universitäten und Praxis mit der Beteiligung von Studierenden aufrechterhalten und somit deren Lernfortschritt langfristig gesichert werden?
- Investition von genügend Zeit in die Vorbereitung und Ausbildung der Studierenden vor dem Engagement in Community-based Research;

- Unterschiede in der Messung der Wirkung (Erfolgsfaktoren) – einerseits Veröffentlichungen aus akademischer Sicht und andererseits Umsetzungserfolg aus Sicht der PraxispartnerInnen

Tandon und KollegInnen (2016, S. 4) machen auf die potenziellen Vorteile der Kooperation für die verschiedenen Interessensgruppen aufmerksam – die Universität, die Praxis und die Gesellschaft.

Vorteile für die Universität:

- Wissen im Kontext der Anwendung schaffen;
- Verbesserung der gesellschaftlichen Relevanz der Forschung;
- Bereicherung von Lehrveranstaltungen durch die Integration von Praxisrelevanz und gesellschaftlicher Relevanz;

Vorteile für die Praxis:

- Lernen, wie man Kapazitäten verbessert, beispielsweise durch angewandte Forschung;
- Zugriff auf Ressourcen wie finanzielle Mittel, (Fach)Wissen und Arbeitskräfte;
- Verringerung sozialer Ungleichheit und Lösung von sozialpolitischen Problemen.

Vorteile für die Gesellschaft:

- Allgemeine Verbesserung der Gesellschaftsstrukturen durch die Anwendung von partizipativen und demokratischen Prozessen;
- Nachhaltige Lösungen für drängende gesellschaftspolitische Herausforderungen;

2.7.1. UNTERSCHIEDE ZU SERVICE LEARNING

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Community-based Research und Service Learning liegt auf der Fokussierung auf den Forschungsaspekten und der Entwicklung einer Evidenzbasis für die Lösung eines praxisnahen Problems in Community-based Research. Auch im Service Learning Ansatz können eine Reihe verschiedener Forschungsansätze angewendet werden, um die Praxis zu beleuchten oder untersuchen. Beide Ansätze stellen die Praxis in den Mittelpunkt der Aktivität, da er sowohl im Service Learning als auch bei Community-based Research die betreffende „Community“ im Vordergrund steht.

Das zugrunde liegende Ziel von Community-based Research ist es, für einen Beitrag zu einem positiven gesellschaftspolitischen und sozialen Wandel zu leisten. Ebenso wird in partizipativen Forschungsansätzen wie Community-based Research ein Thema, das von öffentlichem Interesse ist, gemeinsam mit PraxispartnerInnen bearbeitet (Adshead et al., 2018).

„Bei partizipativer Forschung geht es nicht um die Rekrutierung von StudienteilnehmerInnen oder darum, das Bewusstsein für Forschung durch Onlinemedien, Printmedien oder Veröffentlichungen von Forschungsergebnissen zu schärfen. Damit partizipative Forschung authentisch wird, sollten die Beteiligten über alle Phasen des Forschungszyklus hinweg sinnvoll und aktiv zusammenarbeiten.“ (Adshead et al. 2018, S. 2)

Der Hintergrund von Community-based Research liegt in den Wurzeln der Gemeinwesenarbeit, der Sozialarbeit, des Public Health Bereiches und der Erwachsenenbildung. In einer Übersichtsarbeit über Good-Practice Beispiele heben Stand und KollegInnen (2003) wichtige Aspekte hervor, in denen sich Community-based Research einerseits von „traditioneller“ Forschung und andererseits von „gemeinnützigem“ Service Learning unterscheidet.

Sie schlussfolgern, dass

„... die besondere Kombination aus gemeinschaftlicher Datenerhebung, kritischer Analyse und dem Ableiten von sozialen Praktiken, die für Community-based Research charakteristisch ist, diesen Ansatz zu einem besonders partizipativen und transformativen Ansatz für Lehre und Wissenschaft macht. Darüber hinaus stellt er aufgrund des Potenzials eine gewinnbringende Strategie dar, die drei Missionen der Hochschulen – Forschung, Lehre und Third Mission – auf innovative Weise zu vereinen, einen dauerhaften und grundlegenden institutionellen Wandel herbeizuführen.“ (Strand et al. 2003, S. 5).

2.7.2. GOOD PRACTICE BEISPIEL

Campus Engage beschäftigt sich mit der Einbettung, Einstufung und Förderung des bürgerschaftlichen und gemeinschaftlichen Engagements von MitarbeiterInnen und Studierenden in der hochschulischen Lehre und Forschung. Campus Engage ist eine nationale Initiative aus Irland mit einer Charta, die von den RektorInnen aller Universitäten in Irland unterzeichnet wurde (Link: <http://www.campusengage.ie/about-us/about-campus-engage/>)

Die Initiative verpflichtet sich, partizipative, interdisziplinäre Forschung zu unterstützen, die auf gesellschaftliche Wirkungen abzielt. Damit ist Forschung angesprochen, die darauf fokussiert, ein Problem von öffentlichem Interesse *gemeinsam mit* PraxispartnerInnen *anstatt für diese* zu verbessern, zu verstehen oder zu untersuchen.

„Bei partizipativer Forschung geht es nicht um die Rekrutierung von Teilnehmenden an Studien oder um das Bewusstsein für Forschung durch Onlinemedien, Printmedien oder Veröffentlichungen von Forschungsergebnissen in der Öffentlichkeit zu schärfen. Damit partizipative Forschung authentisch wird, sollten die relevanten

AkteurInnen über die Phasen eines Forschungszyklus hinweg sinnvoll und aktiv zusammenarbeiten.“ (Campus Engage, 2019, S. 2)

Um die Entwicklung von Community-based Research an Hochschulen zu unterstützen, wurde ein Leitfaden erstellt, die auf einer Open-Access-Website frei verfügbar ist¹. Basierend auf einem umfassenden Konsultationsprozess mit Forschenden, PraxispartnerInnen und politischen EntscheidungsträgerInnen bietet der Leitfaden eine hilfreiche Checkliste für Community-based Research in Form von Fragen aber auch für verwandte Ansätze:

- Wurde die Forschungsfrage / -hypothese im Dialog mit den Interessengruppen und der Praxis formuliert, für die die Forschungsergebnisse relevant sind?
- Wenn sich die Forschung mit einer gesellschaftlichen Herausforderung oder einem Problem von öffentlichem Interesse befasst, wurden dann auch die am stärksten betroffenen AkteurInnen einbezogen?
- Nutzt die vorgeschlagene Forschung sowohl das Fachwissen als auch das implizite Handlungswissen von ForscherInnen und PraxispartnerInnen?
- Stellt das Design der Forschung sicher, dass PraxispartnerInnen und Forschende Klarheit über den Umfang der Zusammenarbeit, ihren jeweiligen Rollen und Verantwortlichkeiten aber auch über die erwarteten Ergebnisse haben?
- Ist die Zuweisung von finanziellen und zeitlichen Ressourcen im Team, für die Ausführung der entsprechenden Arbeitsaufträge und Verantwortlichkeiten geeignet?
- Können die Forschungsergebnisse von Forschenden und Interessengruppen genutzt werden, um die gesellschaftlichen Herausforderungen oder ein Problem von öffentlichem Interesse zu bearbeiten? (Adshead et al. 2018, S. 3).

¹ <http://www.campusengage.ie/wp-content/uploads/2019/01/Engaged-Research-Practice-and-Principles-Web.pdf>

2.8. SOCIAL ENTREPRENEURSHIP

Social entrepreneurship ist an und für sich keine „Methode“, sondern eine unternehmerische Tätigkeit für einen sozialen Zweck. Die Rechtsform kann dabei unterschiedlich ausfallen. Die Zusammenarbeit zwischen PraxispartnerInnen, Studierenden, Lehrenden und Social Entrepreneurs kann neue Möglichkeiten der Partnerschaften mit der unmittelbaren Umgebung, einer gemeinsamen Arbeitsbeziehung und sozialer Innovation eröffnen. Diese unterstützt die Regionalentwicklung und den sozialen Zusammenhalt. Durch die Verknüpfung von gesellschaftlicher Zielsetzung mit wirtschaftlichem Denken werden Studierende zu SchlüsselakteurInnen in der sozialen Wirtschaft und der sozialen Innovation.

Beispiel: Social entrepreneurship in der Soziologie

"Normalerweise unterrichte ich Soziologie für Studierende im ersten Studienjahr. Hier sehen wir uns an, wie Gesellschaft funktioniert und wie nicht, und im zweiten Studienjahr diskutieren wird, was wir tun können. Und ich möchte die Lehrveranstaltung anwendungsbezogen durchführen - aus diesem Grund machen wir Social Entrepreneurship, wo Studierende ein verhaltensbasiertes Sozialthema identifizieren müssen und eine soziale Marketingkampagne entwickeln (z.B. dass Personen nicht wählen gehen, Alkohol am Steuer, ungeschützter Sex, usw.). Dieses Jahr habe ich es auch ausgeweitet und auch soziales Unternehmertum mit hineingenommen, sodass es für Studierende auch möglich war, statt einer sozialen Marketingkampagne ein soziales Unternehmertum zu entwickeln. (...) Für die an Soziologie interessierten Studierenden ist es mein Ziel, ein Netzwerk an Social Entrepreneurs zu initiieren. Es wäre wirklich schön, wenn Studierende in solchen Start-Ups arbeiten."

(Interview F – Hochschullehrender aus Irland)

Gemäß der Europäischen Kommission (2015) fungieren soziale UnternehmerInnen meistens in den folgenden Feldern:

- Arbeitsmarktintegration – Training und Integration von Personen mit Behinderungen und arbeitssuchenden Menschen;
- Persönliche Dienstleistungen im Sozialbereich – Gesundheit, Wohlbefinden, professionelles Training, Kinderbetreuung, Altenbetreuung, Dienstleistungen für ältere oder benachteiligte Menschen;
- Regionalentwicklung in benachteiligten Regionen oder Bezirken – soziale Unternehmungen in entlegenen, ländlichen Gebieten, Nachbarschaftshilfe, Entwicklungs- und Rehabilitationsprogramme in städtischen Gebieten und Entwicklungskooperationen mit Ländern der Dritten Welt;

- Andere Felder wie etwa Recycling, Umweltschutz, Sport, Kunst, Kultur oder Denkmalschutz, Wissenschaft, Forschung und Innovation, Konsumentenschutz und Amateursport;

Soziale Unternehmen decken eine hohe Spannweite an sozialen Unternehmungen und gemeinwohl-orientierten Dienstleistungen ab. Service Learning und soziales UnternehmerInnen-tum teilen das gemeinsame Ziel, Studierende für die Arbeit am Gemeinwohl zu gewinnen, und die Anforderung, Hochschulbildung mit der Bewältigung sozialer Probleme und Bedürfnisse zu vereinen (Jones, Warner und Kiser, 2010). Sowohl beim Service Learning als auch bei Social Entrepreneurship sind die teilnehmenden Personen AkteurInnen des Wandels und der sozialen Innovation (Green, 2009). Kramer (2005) definiert eine/n sozialen UnternehmerIn als jemanden, der oder die eine entweder gewinnorientierte oder nicht gewinnorientierte Organisation initiiert und führt, wobei diese darauf abzielt, einen umfassenden, dauerhaften und systemischen Wandel herbeizuführen. Soziales UnternehmerInnen-tum kann auch auf universitärer Ebene als didaktischer Ansatz verwendet werden. Universitäten können soziales UnternehmerInnen-tum in ihre Curricula aufnehmen und entsprechend adaptieren, um die Beschäftigungsfähigkeit und Berufserfahrung von Studierenden in diesem Bereich zu fördern. Andererseits kann der Einsatz von Social Entrepreneurship im Rahmen von innovativen und erfahrungsbasierten Lehrveranstaltungen sowie in außercurricularen Aktivitäten erfolgen, die auf Teambuilding, Engagement in der Gesellschaft und zwischenmenschlichen Fähigkeiten abzielen und dabei helfen, diese zu verbessern. Wie von Huq und Gilbert (2013) festgestellt, wird zunehmend anerkannt, dass Social Entrepreneurship einen innovativen Rahmen für Lehren und Lernen bietet.

Social Entrepreneurship hat zum Ziel, zum Gemeinwohl beizutragen. Social Entrepreneurship verbessert auch arbeitsplatzbezogene Kompetenzen bei Studierenden wie Teambuilding, gemeinnütziges Engagement und Sozialkompetenz. Soziales UnternehmerInnen-tum ist eng mit sozialer Innovation als Quelle gemeinwensorientierter Praktiken verbunden, die darauf abzielen, neue kollaborative Lösungen zu fördern, an denen Behörden, private Unternehmen, gemeinnützige Organisationen, BürgerInnen und niederschwellige Vereine beteiligt sind und die innovative soziale Dienste auf lokaler Ebene anbieten. Obwohl viele Social Entrepreneurship Initiativen historisch innerhalb gemeinnütziger Organisationen entstanden sind, unterstreichen viele Studien verwischte Grenzen zwischen sozialem UnternehmerInnen-tum im Profit und Non-Profit Bereich. Infolgedessen ist die Dynamik des sozialen UnternehmerInnen-tums in Unternehmen eingebettet, die entweder gemeinnützig oder gewinnorientiert sein können. Unabhängig von der Art der Organisation orientiert sich der Innovationsprozess jedoch in erster Linie an einem sozialen oder gesellschaftlichen Wandel (Defourny und Nissens, 2010).

Soziales UnternehmerInnen-tum ist keine hochschuldidaktische Lehrmethode, die im Standardrepertoire von Lehrenden enthalten ist. Es ist ein spezifischer Bereich, in dem sich Studierende engagieren, lernen und Arbeitserfahrungen sammeln können. Vor diesem Hintergrund bietet soziales UnternehmerInnen-tum die Möglichkeit, Erfahrungen zum Umgang mit öffentlichen Dienstleistungen und sozialen Innovationen in unternehmerischer Weise zu sammeln. Studierende können auf unternehmerischer Ebene gesellschaftliche Probleme und Bedürfnisse adressieren. Diese Erfahrungen sind auch für ihr persönliches Wachstum und ihr praxisorientiertes Lernen nützlich und schließen die Möglichkeit ein, später selbst soziale UnternehmerInnen zu werden. Ein Risiko mit diesem Ansatz ist, ähnlich wie bei Praktika, dass die Tätigkeit in sozialen Unternehmen als das „billige“ Ausnutzen von Arbeitskräften interpretiert wird. Hierbei sind MentorInnen, PraxisbegleiterInnen und Lehrende entsprechender Lehrveranstaltungen besonders wichtige WegbegleiterInnen.

2.8.1. UNTERSCHIEDE ZU SERVICE LEARNING

Sowohl soziales UnternehmerInnen-tum als auch Service Learning binden Studierende in Erfahrungen ein, die auf öffentliche Dienstleistungen und soziale Innovation abzielen.

Service Learning wurde als „Service Based Learning Approach“ entwickelt (Sigmon, 1994), ein Ansatz, der die Dienstleistung in den Vordergrund stellt. Dies ist auch im Social Entrepreneurship der Fall. Social Entrepreneurship konzentriert sich auf ein breites Spektrum öffentlicher und privater Interessengruppen, während die Zielgruppen des Service Learnings hauptsächlich Studierende und PraxispartnerInnen darstellen. Sozial Unternehmungen konzentrieren sich außerdem auf den sozialen Wandel in der Praxis und zielen auf die finanzielle Nachhaltigkeit von Projekten, Produkten und Dienstleistungen ab, d.h. Social Entrepreneurship verbindet wirtschaftliche und gesellschaftliche Ziele, was Service Learning nicht tut (Jones, Warner und Kiser, 2010).

Die Möglichkeit, Social Entrepreneurship mit dem Service Learning Ansatz zu kombinieren, besteht durchaus. Die Zusammenarbeit zwischen PraxispartnerInnen, Studierenden, Lehrenden und Social Entrepreneurs kann neue Möglichkeiten der Partnerschaften mit der unmittelbaren Umgebung, einer gemeinsamen Arbeitsbeziehung und sozialer Innovation eröffnen. Sozial UnternehmerInnen können auf einfache Weise Informationen und Fachwissen mit Studierenden und der breiten Öffentlichkeit sowie mit sozialen AkteurInnen austauschen. Ebenso können Hochschullehrende, die mit dem Service Learning arbeiten, damit die Lücke zwischen Theorie und Praxis (z.B. in den Wirtschaftswissenschaften) schließen.

In diesem Zusammenhang haben Universitäten die Möglichkeit, soziale UnternehmerInnen zu unterstützen, indem sie nicht nur lehrplanmäßige und außercurriculare Aktivitäten fördern, sondern auch Innovationsstätten für

Soziale UnternehmerInnen werden, oder Räume schaffen, in denen Studierende direkten Zugang zu praxisorientierten, wirtschaftsnahen, sozialen UnternehmerInnen haben.

2.8.2. GOOD PRACTICE BEISPIEL

SocialFare wurde 2013 in Italien als Drehscheibe für Soziale Innovation gegründet und verfolgt das Ziel, verschiedenen Interessensgruppen die Arbeit am Gemeinwesen zu ermöglichen (<https://socialfare.org/en/>). Es ist das erste italienische Zentrum, das sich Sozialer Innovation widmet und Forschung, bürgerschaftliches Engagement und Capacity Building vereint. SocialFare zielt darauf ab, innovative Lösungen für aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen zu entwickeln, gleichzeitig Social Entrepreneurship und bürgerschaftliches Engagement zu fördern.

SocialFare umfasst zwei zentrale Abteilungen: Impact Design und Startup Acceleration. Im bestehenden Netzwerk aus Social Entrepreneurs, Designern, AnalystInnen und ExpertInnen für den Sozialbereich werden hier neue Ansätze, um Kompetenzen, Netzwerke und Experimente zusammenzuführen und so Lösungen mit Impact geschaffen. SocialFare hat vielfältige Beziehungen zu Universitäten aufgebaut, die alle darauf abzielen, Kooperationsprojekte und außercurriculare Erfahrungen für Studierende zu ermöglichen.

3. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Das vorliegende Toolkit bietet eine erfahrungs- und evidenzbasierte Übersicht über eine Vielzahl an praxisorientierten, hochschuldidaktischen Lehrmethoden, mit besonderem Schwerpunkt auf den Service Learning Ansatz. Das Toolkit ist als Beitrag zu sehen, die Lücke zwischen Theorie und Praxis in der Hochschullehre zu schließen. Acht praktische Lehransätze wurden vorgestellt und basierend ihrer Definition und grundlegenden Merkmalen aber auch anhand von praktischen Beispielen dargestellt. Bei den Ansätzen handelt es sich um: 1) projektbasiertes Lernen, 2) (partizipative) Aktionsforschung, 3) Praktika und praxisbegleitende Seminare, 4) Freiwilligenarbeit, 5) Aktions-Reflexions-Methoden, 6) Forschung mit PraxispartnerInnen und 7) Social Entrepreneurship.

In all diesen praxisorientierten Lehransätzen und besonders im Ansatz des Service Learnings sehen wir auf vielen Ebenen einen Mehrwert für die Hochschule und damit für die Studierenden. Das Toolkit leistet damit nicht nur einen Beitrag für die verstärkte praktische Anwendung von praxisbezogener Lehre, sondern unterstützt auch dabei Hochschulen als relevante AkteurInnen in der Gesellschaft dabei, sich stärker gesellschaftspolitisch zu positionieren.

Wir sind überzeugt, dass Hochschullehrende von intensiven Diskussionen mit KollegInnen über Methoden und Lehransätze profitieren können und dass ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch hilft, aktuelle Lehransätze gemeinsam zu reflektieren. Nichtsdestoweniger mangelt es aktuell an Forschung zu Service Learning und dessen Einfluss auf das Lernen der Studierenden auf wissenschaftlicher, bürgerschaftlicher und persönlichkeitsentwickelnder Ebene.

Die Schwierigkeit, Service Learning von anderen praxisorientierten Methoden zu unterscheiden, verschärft dieses Problem. Wir haben uns in diesem Toolkit bemüht, die besonderen Merkmale von Service Learning hervor zu streichen und sie gegen andere Lehrmethoden abzugrenzen. Kollektive Formen des Erfahrungsaustauschs diesbezüglich wären auf lange Sicht für Lehrende und Studierende von Vorteil.

Für die Zukunft möchten wir die Selbstreflexion von Hochschullehrenden mit folgenden Fragen fördern: Welche praxisorientierten Lehransätze wenden Sie in Ihren Lehrveranstaltungen an und warum? Was sind für Sie die Unterschiede, aber worin bestehen auch die Vor- und Nachteile der Verwendung der dargestellten Methoden?

Wir hoffen außerdem, dass Abteilungen, die für die Professionalisierung der Hochschullehre verantwortlich sind, von den vorliegenden Materialien profitieren und sie als Ressourcen für Schulungen und Workshops nutzen können.

LITERATURVERZEICHNIS UND LESEEMPFEHLUNGEN

1. Adshead, M., Morris, K., Bowman, S., & Murphy, P. (2018). A How to Guide. Engaged Research Practice and Principles: Society and Higher Education Addressing Grand Societal Challenges Together. <http://www.campusengage.ie/wp-content/uploads/2019/01/Engaged-Research-Practice-and-Principles-Web.pdf>. Dublin: Ireland.
2. Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
3. Ausenda, F., Mc.Closkey, E. (2006). *World Volunteers: The World Guide to Humanitarian and Development*. Universe; 3 Rev Upd edition.
4. Bielefeldt, A. R., Paterson, K. G., Swan, Ch. W. (2010). Measuring the Value Added from Service Learning in Project-Based Engineering Education. *International Journal of Engineering Education*, Vo. 26, No. 3, p. 535–546.
5. Bringle, R.G., Hatcher, J.A., McIntosh, R.E. (2006). Analyzing Morton's Typology of Service Paradigms and Integrity. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2006, 5-15.
6. Campus Engage (2019). <http://www.campusengage.ie/about-us/about-campus-engage/> and <http://www.campusengage.ie/wp-content/uploads/2019/01/Engaged-Research-Practice-and-Principles-Web.pdf> (Dublin, Ireland).
7. Chen, C.-H., Yang, Y.-C. (2019). Revisiting the Effects of Project-Based Learning on Student's Academic Achievements: A Meta-Analysis Investigating Moderators. *Educational Research Review*, 26, p. 71–81.
8. Coghlan, D., Brydon-Miller, M. (2014). *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. SAGE Publications.
9. Cuthill, M., O'Shea, E., Wilson, B. and Viljoen, P. (2014). Universities and the public good: A review of knowledge exchange policy and related university practice in Australia. *Australian Universities' Review*, 56(2).
10. Defourny J., Nyssens M. (2010). Conceptions of Social Enterprise and Social Entrepreneurship in Europe and the United States: Convergences and Divergences, *Journal of Social Entrepreneurship*, 1: 1, 32-53.
11. Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company.
12. Efstratia, D. (2014). Experiential Education through Project Based Learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, p. 1256–1260.
13. Ellis, S.J. (1996). *From The Top Down: The Executive Role In Volunteer Program Success*. Energize, Inc.; Revised edition.
14. European Commission (2015): *A map of social enterprises and their eco-systems in Europe Synthesis Report*, Brussels.
15. Freire, Paulo (1970). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
16. Furco, A., Norvell, K. (2019). What is service learning? Making sense of the pedagogy and practice. In: P. Aramburuzabala, L. McIlrath, H. Opazo

- (Eds.). *Embedding Service Learning in European Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement* (pp. 13-35). London: Routledge.
17. Green, W. S. (2009). *Entrepreneurship in US Higher Education*. Retrieved from <http://www.kauffman.org/entrepreneurship/entrepreneurship-in-higher-education.aspx> on July 31, 2009
 18. Guta, A., Roche, B. (2014). *Community-based research*. In D. Coghlan and M.B. Miller (Eds.), *The SAGE Encyclopedia on action research*, 1, pp. 156-159. Los Angeles: SAGE.
 19. Hall, B., Tandon, R., Munck, R. and McIlrath, L. (2014). *Knowledge, Action, and Hope: A Call for Strengthening the Community-Based Research Movement*. In Munck, R., McIlrath, L., Hall, B. and Tandon, R. (Eds.), *Higher Education and Community-Based Research: Creating a Global Vision* (pp. 214-218). New York: Palgrave Macmillan.
 20. Halverson, S. E., R. D. Miars, H. Livneh (2006). *An exploratory study of counselor education students moral reasoning, conceptual level, and counselor self-efficacy*. *Counseling and Clinical Psychology Journal*, 3, 1, 17-30.
 21. Harkavy, I., Puckett, J., Romer, D. (2000). *Action Research: Bridging Service and Research*. In: *Michigan Journal of Community Service Learning*, pp. 113-118.
 22. Hascher, T. (2007). *Lernort Praktikum*. In: Gastager, Angela; Hascher, Tina; Schwetz, Herbert (Eds.). *Pädagogisches Handeln. Balancing zwischen Theorie und Praxis. Beiträge zur Wirksamkeitsforschung in pädagogisch-psychologischem Kontext* (pp. 161-174). Landau an der Pfalz: Landau Verlag.
 23. Holyoak, L. (2013). *Are all internships beneficial learning experiences? An exploratory study*. In: *Education and Training 2013(55)*, 6, pp.573-583.
 24. Jones A.L., Warner B., Kiser P.M. (2010). *Service-Learning & Social Entrepreneurship: Finding the Common Ground Partnerships*, *A Journal of Service Learning & Civic Engagement*. Vol. 1, n. 2.
 25. Kaye, C.B. (2004). *The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility, Academic Curriculum, Social Action*. Free Spirit Publishing.
 26. Kramer, M. (2005). *Measuring innovation: evaluation in the field of social entrepreneurship*, Boston, MA: Foundation Strategy Group.
 27. Lasauskiene, J., Rauduvaite, A. (2015). *Project-Based Learning at Universities: Teaching Experiences of Lecturers*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, p. 788–792.
 28. Lepore, W. (2015). *Global trends in training community based research in higher education institutions and civil society organizations: Survey results July 2015*. http://unescochair-cbrsr.org/unesco/pdf/resource/SSHRC_Survey_Results_2015_July.pdf

29. Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. In: *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
30. Manoko, S. (2001). Developing students' project management skills through action research and action learning. *ALAR: Action Learning and Action Research Journal*, 6(2), 38-39.
31. McAdams, C., Foster, V. (1998). Promoting the Development of High-Risk College Students Through a Deliberate Psychological Education-Based Freshman Orientation Course. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 1, 51-72.
32. Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. London: The University of Chicago Press.
33. Miller, A. (2011). Project-Based Service Learning. The whole Child Blog. Accessible via Internet: <http://www.wholechildeducation.org/blog/project-based-service-learning>
34. Morgan, B., F. Morgan, V. Foster, and J. Kolbert (2000). Promoting the Moral and Conceptual Development of Law Enforcement Trainees: A deliberate psychological educational approach. *Journal of Moral Education*, 29:2, 203-218, DOI: 10.1080/03057240050051765
35. Munck, R., McIlrath, L., Hall, B. and Tandon, R. (Eds.) (2014). *Higher Education and Community-Based Research Creating a Global Vision*. New York: Palgrave Macmillan.
36. O'Hanlon, C. (2003). *Educational inclusion as action research. An interpretative discourse*. Mainhead: Open University Press.
37. Pain, R., Finn, M., Bouveng, R., Ngobe, G. (2013). Productive tensions – engaging geography students in participatory action research with communities. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(1), 28-43.
38. Peterson, J.J., Wardwell C., Will, K., Campana, K. L. (2014). Pursuing a Purpose: The Role of Career Exploration Courses and Service-Learning Internships in Recognizing and Developing Knowledge, Skills, and Abilities In: *Teaching of Psychology* 2014, 41(4), pp. 354-359.
39. Piaget, J. (1941). *Etudes sociologiques*. Geneve: Droz.
40. Reardon, K. M. (1998). Participatory Action Research as Service Learning. In: *New Directions for Teaching and Learning*, 73, pp. 57-65.
41. Reiman, A., & Peace, S. (2002). Promoting teachers' moral reasoning and collaborative inquiry performance: A developmental role-taking and guided inquiry study. *Journal of Moral Education*, 31(1), 51-66.
42. Sales, A., Traver, J.A., García, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. In: *Teacher and Teacher Education*, (27)2011, 911-919.
43. Schmidt, C. D., C.R. McAdams, V. Foster (2009). Promoting the moral reasoning of undergraduate business students through a deliberate psychological education-based classroom intervention. *Journal of Moral Education*, 38:3, 315-334, DOI: 10.1080/03057240903101556

44. Schmidt, C., Drees, K., M. Davidson, and C. Adkins (2013). Applying What Works: A Case for Deliberate Psychological Education in Undergraduate Business Ethics. *Journal of Education for Business*, 88:3, 127-135, DOI: 10.1080/08832323.2012.659295
45. Schubarth, W., Speck, K., Ulbricht (2016). Fachgutachter. Qualitätsstandards für Praktika. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Online: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Praktika_Fachgutachten.pdf 05.12.2019
46. Sigmon, R.L. (1994). *Linking service with learning*, Washington, DC: Council of Independent Colleges.
47. Spera, C., Ghertner, R., Nerino, A., DiTomasso, A. (2013). *Volunteering as a Pathway to Employment: Does Volunteering Increase Odds of Finding a Job for the Out of Work?* Corporation for National and Community Service, Office of Research and evaluation: Washington, DC, 2013
48. Sprinthall, N. A. (1991). Role-talking programs for high-school student: new methods to promote psychological development. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological Intervention and Human Development* (pp 33-38). Porto: ICPFD & Louvain-la-Neuve: Academia.
49. Sprinthall, N. A. (1980). Guidance and New Education for Schools. *The Personnel and Guidance Journal*, March, 485-489.
50. Strand, K., Marullo, S., Cutforth, N., Stoecker, R., and Donohue, P. (2003). Principles of Best Practice for Community-Based Research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(3), 5-15.
51. Tandon, R., Hall, B. (2014). Majority-World Foundations of Community-Based Research. In Munck, R., McIlrath, L., Hall, B. and Tandon, R. (Eds.), *Higher Education and Community-Based Research Creating a Global Vision*. New York: Palgrave Macmillan.
52. Tandon, T., Hall, B., Lepore, W. and Singh, W. (2016). *Training the Next Generation of Community Based Researchers: A Guide for Trainers*. Vancouver: PRIA and University of Victoria.
53. Zoyer, E., Faul, E., Mayer, H. (2018): Aktionsforschung – „Be part of it“. *Gemeinsam die Praxis durch Forschung verändern*. In: *Pro Care* 09(2013), 12-16.
54. Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology* (26):215-240.