

Entrepreneurship Education als Innovationskraft der Berufsbildung – eine Standortbestimmung

BRIGITTE HALBFAS (UNIVERSITÄT KASSEL), VERENA LISZT (UNIVERSITÄT KASSEL), JENS KLUSMEYER (UNIVERSITÄT KASSEL), KATHARINA KISS (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG) & SUSANNE SPANGL (KIRCHLICHE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE WIEN/KREMS)

Abstract

In diesem Beitrag werden verschiedene Zugänge zur Entrepreneurship Education und deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede diskutiert. Die Erkenntnisse werden anhand von ausgewählten Aufsätzen sowie mit verschriftlichten Beiträgen der Forumsbeteiligten, die durchaus unterschiedliche Positionen deutlich werden lassen, vertieft. Entrepreneurship Education erweist sich dabei als vielschichtiges Konzept, dessen Potenziale unterschiedlich interpretiert werden. Dies betrifft die theoretischen Zugänge, die praktische Gestaltung sowie die zukünftigen Perspektiven.

1 Einleitung

Auf der BBFK 2016 wurde ein Forum mit dem Titel *Entrepreneurship Education als Innovationskraft in der Berufsbildung oder als Praxis ohne Theorie* durchgeführt. Vier Teilnehmende sprachen mit dem Publikum über wissenschaftliche Ansätze und theoretische Zugänge sowie mögliche Ausprägungen in unterschiedlichen Bildungsbereichen. Die Vielschichtigkeit der Entrepreneurship Education wurde durchgängig deutlich und wies auch darauf hin, dass deren Innovationskraft in der Berufsbildung nicht eindeutig definiert werden kann. Im Forum wurden zusätzlich Themen vom Publikum angesprochen, die sich als Reibungspunkte für eine kritische Betrachtung der Entrepreneurship Education anbieten, die aber im Forum nicht mehr vertieft werden konnten. Hier zu nennen ist die Frage der Grenzen der Entrepreneurship Education mit z. B. der Abgrenzung zur Management Education. Ebenfalls von Interesse waren Fragen der Diversität der Lernenden und deren Auswirkungen auf die Gestaltung der Entrepreneurship Education.

Bei Übertragung des Forums in einen wissenschaftlichen Beitrag erwies sich – aufgrund der verschiedenen Aussagen von Autor und Autorinnenkollektivs – diese Aufgabe als herausfordernd. Die Aussagen der Diskussionsteilnehmenden in Form von durchaus kontroversen Zugängen werden in diesem Beitrag als unveröffentlichte Manuskripte behandelt und werden als solche an ausgewählten Stellen zitiert. Darüber hinaus erfolgen eine Vertiefung theoretischer Aspekte sowie eine umfassende Strukturierung. So ergibt sich ein Beitrag, der zunächst eine Standortbestimmung im Sinne einer Zusammenfassung und Vertiefung der Inhalte des Forums (siehe dazu 2) vornimmt und dies mit der Betrachtung der Entrepreneurship Education im kaufmännischen und technischen Bildungsbereich verbindet (siehe dazu 3).

2 Entrepreneurship Education

Entrepreneurship Education als junge Disziplin bzw. als junger Forschungs- und Gegenstandsbereich hat sich in ihrer bisher kurzen Entstehungsgeschichte auf unterschiedliche Schwerpunkte fokussiert. Es existieren Ansätze auf allen Ebenen nebeneinander: europäische und nationale bis hin zu regionalen Auffassungen. Im weiteren Vorgehen werden bisherige Ansätze in einem kurzen Überblick angegriffen (siehe dazu 2.1). In einem weiteren Abschnitt werden die unterschiedlichen Zugänge der Entrepreneurship Education diskutiert (siehe dazu 2.2). Abschließend wird die Innovationskraft als Kernelement und somit Gemeinsamkeit der Entrepreneurship Education-Zugänge herausgearbeitet und erläutert (siehe dazu 2.3).

2.1 Verständnis von Entrepreneurship Education

Bei Betrachtung unterschiedlicher Zugänge und Ansichten bietet sich die Perspektive der Europäischen Kommission besonders an, da dieses Verständnis aufgrund des hohen Abstraktionsniveaus für eine breite Sichtweise prädestiniert ist. Die Kommission der Europäischen Union (EU) hat für das lebensbegleitete Lernen acht Schlüsselkompetenzen identifiziert. Die Siebte heißt „Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz“ (Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen 2011, online) oder im Englischen treffender: „sense of initiative and entrepreneurship“ (Key competences for lifelong learning 2011, online). In der dazugehörigen Erklärung wird Entrepreneurship-Kompetenz als die Fähigkeit beschrieben, Ideen in die Tat umzusetzen. Dies setzt Kreativität, Innovation und Risikobereitschaft sowie die Fähigkeit voraus, Projekte zu planen und durchzuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Weiter heißt es hier, dass sie der und dem Einzelnen im täglichen Leben zu Hause oder in der Gesellschaft hilft und Arbeitnehmenden ermöglicht, ihr Arbeitsumfeld bewusst wahrzunehmen und Chancen zu ergreifen. Unternehmerische Kompetenz ist demnach das Fundament, auf dem Unternehmerinnen und Unternehmer eine gesellschaftliche oder gewerbliche Tätigkeit aufbauen, wozu auch das Entwickeln eines Bewusstseins für ethische Werte und die

Förderung einer verantwortungsbewussten Unternehmensführung zählen (vgl. Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen 2011, online).¹

Im deutschsprachigen Raum gibt es differenzierte Zugänge zur Entrepreneurship Education und deren Wirkung. Stock bspw. meint: „Handlungsorientierung ist ein Schlüsselkonzept für die Entrepreneurship Education – hier steht das Lernen durch Erleben sowie selbst Erfahren im Mittelpunkt.“ (Stock 2014, S. 2) Sie bezieht sich in den Ausführungen auf Tramm/Gramlinger, die von den vier Dimensionen der Entrepreneurship Education sprechen. Diese sind (i) Entrepreneurship als unternehmerische Selbstständigkeit, (ii) Intrapreneurship als berufliche Selbstständigkeit, (iii) Selbstmarketing als eine Variante der beruflichen Selbstständigkeit und (iv) personale Selbstständigkeit als Autonomie und Mündigkeit der Lernenden (vgl. Tramm/Gramlinger 2006, S. 2). Der Ansatz von Tramm/Gramlinger ist differenzierter in den Ausführungen als die europäische Definition innerhalb der Schlüsselkompetenz *Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz*, da hier von Dimensionen der Selbstständigkeit gesprochen wird.

An dieser Stelle sei auch auf Aff/Geissler hingewiesen, die sich mit der Verbindung von Berufsbildung und Entrepreneurship Education befassen und Selbstständigkeit als zentralen Bestandteil der Entrepreneurship Education sehen. Die Autoren sind der Meinung, dass „die Berufsbildung gut beraten wäre, die Entrepreneurship Erziehung curricular stärker zu verankern. (...) Mit seinem zentralen Bestimmungsmoment der Selbstständigkeit liefert das Modell zukunftsorientierte Impulse für eine zeitgemäße Berufsbildung.“ (Aff/Geissler 2014, S. 29) Im Vergleich zur EU-Definition wird auch hier eine stärkere Fokussierung auf eine Selbstständigkeit deutlich, die in unterschiedlichen Facetten, wie dies auch bei Tramm/Gramlinger der Fall ist, gelebt werden kann. Es stehen im Gegensatz zur EU-Definitionen keine besonderen Fähigkeiten, sondern Handlungsfähigkeit oder Selbstständigkeit als wesentliche Komponenten im Vordergrund.

Braukmann/Bartsch halten fest: „Eine Entrepreneurship Education (...) akzentuiert nicht nur den Erwerb einschlägiger Fertigkeiten und Kenntnisse (...). Vielmehr wird auch die Entwicklung einer Persönlichkeit intendiert, die einen UnternehmerInnengeist verinnerlicht, um proaktiv und mutig Opportunities in marktfähige Geschäftsideen und Gründungsprojekte zu überführen.“ (Braukmann/Bartsch 2014, S. 3) Im Vergleich zur EU-Definition stehen hierbei die Persönlichkeitsentwicklung in Richtung auf eine unternehmerische Tätigkeit und die dafür erforderliche Kreativität und Innovation im Vordergrund. Es geht weniger um eine Fokussierung auf eine allgemein wirkende Selbstständigkeit, wie bspw. bei Aff/Geissler, sondern der Gründungsgedanke rückt stärker in den Mittelpunkt. Dies findet sich auch bei Stock und Tramm/Gramlinger unter der ersten Dimension *Entrepreneurship als unternehmerische Selbstständigkeit* wieder. Eine weitere Erklärung von Entrepreneurship Education kommt von Kirchner/Loerwald: „Entrepreneurship Education umfasst dabei alle Bildungsprozesse, die unternehmerische Kreativität,

1 Hierbei ist kritisch anzumerken, dass bei Beschreibung einer Kompetenz die alleinige Betrachtung von Fähigkeiten zu kurz greift, wenn dabei bspw. die Definition der Kompetenzen nach Weinert (2001, S. 27f.) grundgelegt wird.

Innovationsfähigkeit, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Leistungsmotivation, rationalen Umgang mit Risiko und Verantwortungsbewusstsein fördern und die solche ökonomischen und überfachlichen Kompetenzen vermitteln, die für die Anbahnung, Realisierung und Reflexion unternehmerischer Initiative (Entrepreneurship) erforderlich sind“ (Kirchner/Loerwald 2014, S. 39). Im Fokus stehen hierbei die Bildungsprozesse, die auf die Bewältigung einer Aufgabe, in diesem Fall der unternehmerischen Aufgabe, vorbereiten sollen. Hier geht es weniger um die Selbstständigkeit einer Person, sondern es geht eher um die Befähigung einer Person. Im Vordergrund steht dabei die Gestaltung der dies fördernden Bildungsprozesse oder Lehr-Lern-Arrangements.

Diese Annäherungen an eine Erklärung von Entrepreneurship Education ermöglichen einen ersten Zugang zum Spektrum der Entrepreneurship Education. Um eine weiterführende Standortbestimmung vornehmen zu können, ist in einem nächsten Schritt die Diskussion des Forums nachgezeichnet.

2.2 Unterschiede in den Zugängen zur Entrepreneurship Education

Durch die Betrachtung der unterschiedlichen Definitionen oder Ansätze wurde deutlich, dass diese eine große Vielfalt darstellen, welche unterschiedlichen Schwerpunkten zugeordnet werden können. Dafür bietet sich ein Clustering oder eine Kategorisierung an. Halbfas erklärt dazu im Rahmen des Forums die Entwicklung eines Kategorienschemas, in dem die Definitionen in unterschiedliche Schwerpunkte zu untergliedern seien (vgl. Halbfas 2006, S. 200–206). Diese Unterteilungen seien (i) die Qualifizierung der (zukünftigen) Gründungsperson, (ii) die institutionell-organisatorischen Aspekte, (iii) die Auswirkungen auf die Gesellschaft und (iv) die Integration didaktischer Aspekte. Bei Betrachtung der Zugänge aus der Einführung (siehe dazu 2.1) könnten diese dann der ersten Schwerpunktsetzung, der Qualifizierung der (zukünftigen) Gründungsperson zugeordnet werden, wenn bspw. von Entwicklung einer Persönlichkeit geschrieben würde. Diese Einordnung liege nahe, wenn berücksichtigt würde, dass die Autorinnen und Autoren aus dem Bereich der Wirtschaftspädagogik kämen und daher eine Fokussierung auf die Individuen erfolge. Ebenso könne aber auch eine Schwerpunktsetzung der Integration didaktischer Aspekte vorliegen, wenn von Bildungsprozessen gesprochen würde. Bei einer weiteren Recherche würden aber auch Zugänge ersichtlich werden, deren Schwerpunkte in anderen Bereichen, bspw. institutionell-organisatorischen Aspekten lägen. Der institutionell-organisatorische Aspekt, der auf die Schaffung von entsprechenden Organisationsformen und so auch auf das Lehrangebot abziele, so Halbfas, ließe sich anhand des Zitats von Solomon/Duffy/Tarabishy verdeutlichen: „If entrepreneurship education is to produce entrepreneurial founders capable of generating real growth and wealth, the challenge to educators will be to draft courses, programs and major fields of study, that meet the rigors of academia while keeping a reality-based focus and entrepreneurial climate in the learning experience environment.“ (Solomon/Duffy/Tarabishy 2002, S. 65 f.) Halbfas gibt in diesem Zusammenhang aber zu bedenken, dass die Kategorisierung der Zugänge weiterer Untersuchung und kritischer Reflexion bedürfe,

um mögliche Schwerpunkte identifizieren zu können und so letztlich in der Weiterentwicklung der Disziplin oder des Forschungsbereichs hilfreich sei (Halbfas, 2016).

Klusmeyer möchte anders ansetzen und sieht bei Betrachtung der unterschiedlichen Zugänge eine grundsätzliche Diskussion hinsichtlich der Bezeichnung der Entrepreneurship Education als notwendig. Mit Bezeichnung sei in diesem Fall konkret die Benennung der Entrepreneurship Education als Disziplin gemeint. Folge man aus Sicht von Klusmeyer bspw. Stichweh (1984) und einer wissenschaftssoziologischen Einordnung des Themas, sei festzuhalten, dass Entrepreneurship Education noch nicht als wissenschaftliche Disziplin gekennzeichnet werden könne. Wissenschaftliche Disziplinen ließen sich als sozial-kommunikative Einheiten bzw. Kommunikationsgemeinschaften (vgl. Stichweh 1984, S. 50) konzeptualisieren, wenn sie auf eine „gemeinsame disziplinstituierende Problemstellung verpflichtet sind und in der Regel keiner anderen Disziplin angehören“ (Stichweh 1984, S. 50). Unter einem sozial-formierenden Gesichtspunkt sei festzustellen, dass sich eine institutionelle Ausformung im universitären Wissenschaftssystem über entsprechende Forschungseinheiten und Lehrstühle bisher nur in Ansätzen lokalisieren ließe. Zumeist erfolge die Bezeichnung *Entrepreneurship Education* oder *Gründungspädagogik* als Zusatz/Schwerpunkt zur Denomination *Wirtschaftspädagogik* (bspw. an der Bergischen Universität Wuppertal oder der Universität Rostock).² Eine disziplinstituierende Problemauffassung und -bearbeitung, womit eine kognitive Autonomie gegenüber anderen Disziplinen gewonnen wäre (vgl. Stichweh 1984, S. 49), sei angesichts der Nähe zur *Ökonomischen Bildung* und *Beruflichen Bildung* nicht eindeutig feststellbar. Zudem könne angenommen werden, dass die Abgrenzung des Gegenstandsbereichs durch die vielfältigen *Bindestrich-Themen* wie Cultural-Entrepreneurship, Diversity-Entrepreneurship, Ethnic-Entrepreneurship, Sustainable-Entrepreneurship, Social-Entrepreneurship, Female-Entrepreneurship, Hightech-Entrepreneurship, E-Entrepreneurship usw. erschwert sei. Entsprechend sei aktuell kein allgemein geteiltes Verständnis von Entrepreneurship Education vorherrschend (vgl. Klusmeyer/Schlömer/Stock 2015, S. 11). Je nach Forschungs-/Gegenstandskontext fokussierten sich die primären Definitionsbestandteile auf die je spezifische (Aus-)Gründung eines Unternehmens, auf unternehmerische Persönlichkeitsmerkmale und Kompetenzen oder gar auf allgemeine Schlüsselqualifikationen. Entsprechend könne Entrepreneurship Education (noch) als Forschungs-/Gegenstandsbereich verschiedener Wissenschaftsdisziplinen gesehen werden (Klusmeyer 2016).

In dieser Diskussion lässt sich Stichweh, wenn ein systemtheoretischer Zugang gewählt werden soll, aber durchaus auch anders interpretieren. Stichweh (2013, S. 52f.) folgt einer modernen Wissenschaftsauffassung, in dem Wissen selbst produziert oder tradierte Wissensbestände hinterfragt werden. In diesem Sinne konzentrierte sich die Entrepreneurship Education als junge Disziplin, so Halbfas in Anlehnung an Stichweh, primär auf Umweltausschnitte, also Phänomene der

2 Eine Ausnahme bilde dabei die Kasseler Professur „Entrepreneurship Education“.

Gründung, schließe aber dabei durchaus an bestehende Theorien anderer Disziplinen an, um diese zu überprüfen (Code: Wahrheit/Unwahrheit) und für die eigene Disziplin weiterzuentwickeln (Stichweh 2013, S. 52 f.). Dies bedeute, dass die Nähe zur Wirtschaftspädagogik, Erziehungswissenschaft und Betriebswirtschaftslehre durchwegs gewollt sei, aber die Überprüfung der dort vorfindlichen Theorien im Rahmen der Entrepreneurship Education vorgenommen würde. Somit, so führt Halbfas weiter aus, ließe sich Entrepreneurship Education mindestens als entstehende wissenschaftliche Disziplin mit eigenen Forschungsfragen und entsprechenden Methoden charakterisieren: Es gibt einen Forschungskorpus, welcher in seiner Heterogenität, die aus den unterschiedlichen überprüften Theorien (aus den Bereichen Wirtschaftspädagogik, Erziehungswissenschaften, Betriebswirtschaftslehre) resultiere, doch relativ homogen arbeite (Halbfas 2016).

Schließlich kann Entrepreneurship Education auch als ein didaktisches Konzept verstanden werden. Kiss führt dazu aus, dass in den 1990er Jahren Entrepreneurship Education primär als wichtiger Teil der Wirtschaftsdidaktik mit den entsprechenden Lehr-Lern-Arrangements dargestellt worden sei. Später sei mit der Definition von Entrepreneurship als Schlüsselkompetenz (Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen 2011, online) vor allem in Österreich die fächerübergreifende und ganzheitliche Dimension betont worden. Mit Verweis auf Lindner (2015, S. 44 f.) ergänzt Kiss hierzu den Entrepreneurial Challenge based Learning Ansatz (Entrepreneurship Lernen durch Herausforderungen), welcher hier einen möglichen Zugang aufzeigen könne. Dieser Lernansatz könne die sozialen, personalen und kognitiven Kompetenzen verknüpfen. Durch die inhaltlichen und situativen Bestandteile der Entrepreneurship Education würde auch die Handlungskompetenz gefördert. Der Lernzugang baue auf verschiedenen Lernansätzen auf, wie erfahrungsbasiertes, kritisch-kommunikatives oder Diskurs-Lernen (Kiss 2016).

Abschließend bleibt die Notwendigkeit einer vertiefenden Auseinandersetzung mit der Benennung von Entrepreneurship Education als Forschungsthema, Disziplin oder didaktischem Konzept, um Entrepreneurship Education weiterzuentwickeln. Neben der teilweise kontroversen Diskussion kann die Innovationskraft als eine Gemeinsamkeit und möglicherweise sogar Kernelement der Entrepreneurship Education identifiziert werden.

2.3 Innovation als Gemeinsamkeit der Entrepreneurship Education-Zugänge

Im folgenden Abschnitt werden der angesprochene innovative Gehalt oder auch die Innovationskraft der Entrepreneurship Education diskutiert. Dabei werden drei unterschiedliche Interpretationen aufgezeigt, die die Innovation von Entrepreneurship Education als erstens einen bestimmten Moment in der Unternehmensgründungsphase, zweitens eine Verbindung von ökonomischem Denken mit dem Handeln oder drittens eine didaktische Methode verstehen.

Aus der Sicht Klusmeyers könne die Innovationskraft der Entrepreneurship Education als das innovative Moment in der Gründung verstanden werden, welches in diesem Fall der tatsächliche Akt der Gründung eines Unternehmens mit einem

neuen Produkt oder einer neuen Dienstleistung entspräche. Die Innovationskraft läge dabei im Inhalt *Gründung* und mit Bezug auf bspw. Studierendenunternehmen in der Ganzheitlichkeit – von der Entwicklung einer innovativen Idee, über die Gründung bis zur Auflösung und Liquidation des Unternehmens (Klusmeyer 2016).

Zweitens könne aus Sicht von Halbfas der innovative Gehalt auch als Verbindung von ökonomischem Denken mit dem Bewusstsein der Gestaltungsmöglichkeiten, im Überprüfen und Umsetzen von Geschäftsideen, im Bewusstsein über die besondere Bedeutung, die in diesem Prozess läge, sowie in der besonderen gesellschaftlichen Verantwortung, die daraus resultieren könne, gesehen werden. Entrepreneurship Education sei dann innovativ, wenn es gelänge, an der Auseinandersetzung mit einzelnen Beispielen oder Handlungen den Gesamtzusammenhang zwischen entrepreneurial activity und gesellschaftlichen Entwicklungen erkenn- und erfahrbar zu machen. Dazu sei es erforderlich, einzelne Kompetenzen zu extrahieren und sie deutlich gegen Kompetenzen abzugrenzen, die eher auf der Ebene von Schlüsselqualifikationen anzusiedeln seien. Es ginge also bspw. um die Konturierung einer unternehmerischen bzw. gründungsbezogenen Entscheidungsfähigkeit und nicht um den Aufbau einer generellen Handlungskompetenz *Entscheidungen treffen*. Dass die erreichte Kompetenz sich dann auf andere Handlungssituationen übertragen ließe, soll und muss nicht ausgeschlossen sein. Die Wahrnehmung und Verinnerlichung der Bedeutung von Innovationen für die dauerhafte Existenz des eigenen Unternehmens sei in der Regel nicht gelernt und müsse mit Maßnahmen der Entrepreneurship Education grundgelegt werden. Erforderlich sei hier eine Sensibilisierung für die Zusammenhänge betrieblicher Prozesse, die Bedeutung von Innovationen für die Gesellschaft vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung, für das eigene Unternehmen sowie für die Volkswirtschaft (Halbfas 2016).

Welche Methoden drittens, so führt Kiss aus, im Sinne didaktischer Methoden dann letztlich in der beruflichen Bildung und dem Erleben von unternehmerischem Denken und Handeln an Schulen als innovativ gewertet werden könnten, hänge sehr stark von der jeweiligen Schule/Klasse bzw. vom Entwicklungsstand der Lernenden ab. Zudem verändere sich das Lehrenden-Lernenden-Verhältnis, da die Lehrperson mehr und mehr die Rolle einer/eines Lerncoach/s einnehme. Was ebenfalls als sehr innovativ eingestuft werden könne, ist der *andere* Umgang mit Fehlern, z. B. *Scheitern ist erlaubt, Fehler sind Lernanlässe*. Innovativ sei auch, so führt Kiss weiter aus, der Ansatz *Lernen durch Herausforderungen*, gepaart mit der Übernahme von Verantwortung und der Stärkung der Diskursfähigkeit (vgl. Lindner 2015, S. 43–46; Kiss 2016). Hilfreich, so ergänzt Spangl, könne bspw. die Ermöglichungsdidaktik in Anlehnung an Arnold (2012, S. 46f.) sein, in der die Lehrperson das Lehr-Lern-Arrangement konstruiert und die Lernenden professionell beraten und begleitet werden würden (Spangl 2016).

Festzuhalten ist abschließend, dass Innovation immer im Zentrum der Entrepreneurship Education steht, wenngleich auch hier Unterschiede zu erkennen sind, was die Bedeutung der Innovation betrifft. Nun stellt sich zusammenfassend die

Frage, wie eine in der Forschung unterschiedlich benannte Disziplin oder ein unterschiedlich behandeltes Thema in der Lehre praktiziert wird.

3 Bildungsbereiche der Entrepreneurship Education

Die Einbettung der Entrepreneurship Education in den Bildungsbereich stellt eine institutionelle Herausforderung, aber auch eine neue Möglichkeit der Lehr-Lern-Erfahrung dar. In den folgenden Abschnitten werden die Bildungsbereiche der Entrepreneurship Education im kaufmännischen (siehe dazu 3.1) sowie im technischen (siehe dazu 3.2) Bereich diskutiert. Dazu werden Initiativen auf europäischer und nationaler Ebene vorgestellt.

3.1 Kaufmännischer Berufsbildungsbereich

Entrepreneurship Education ist in den kaufmännischen Berufsbildungsbereichen fest verankert und in und durch diesen eher bekannt bzw. geläufig. Damit einher gehen auch eine entsprechende Ausbildung bzw. wissenschaftliche Berufs(vor)bildung der Lehrenden im Rahmen des Studiums der Wirtschaftspädagogik. Inwieweit die anschließende Lehrtätigkeit in der Berufspraxis einer Entrepreneurship Education entspricht, ist damit abschließend noch nicht geklärt.

Bei Betrachtung der Bestrebungen von offizieller Seite sind hierzu die (Rahmen-)Lehrpläne interessant. Die Integration von Entrepreneurship Education wird in Deutschland bei Betrachtung der Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für Berufsschulen deutlich, wenn von *unternehmerischer Selbstständigkeit* und *der Forcierung des Querschnittsthemas Entrepreneurship* gesprochen wird (vgl. Handreichung KMK 2007, S. 15). In den österreichischen Handelsakademien (HAK) bspw. steht *Entrepreneurship Education* wortwörtlich im Lehrplan. Der genaue Wortlaut oder auch weiterführende Aussagen finden sich unter den allgemeinen Bildungszielen, den allgemeinen didaktischen Grundsätzen, den Unterrichtsprinzipien sowie in vereinzelt Fächern, die eher eine wirtschaftliche Orientierung aufweisen, wie z.B. Betriebswirtschaft oder Projektmanagement (vgl. Lehrplan HAK 2014, S. 1–6, 44–74).

Kiss referiert im Rahmen des Forums über die in den letzten Jahren in Österreich entstandenen verschiedenen Ansätze der Entrepreneurship Education für Jugendliche. Diese reichten von neuen Unterrichtsgegenständen in Form von Ausbildungsschwerpunkten, über das MiniUnternehmen, die ansatzweise Neuinterpretation bestehender Unterrichtsfächer, die Erarbeitung des fächerübergreifenden Ansatzes *Entrepreneurial Challenge based Learning*, bis hin zu ambitionierten Schulkonzepten (vgl. Lindner 2015, S. 47–49). Die Aufgabe von Entrepreneurship Education im schulischen Kontext (vor allem im kaufmännischen Bereich) ist aus Sicht von Kiss im TRIO Modell der Entrepreneurship Education beschrieben. Kiss bezieht sich hier auf die drei Ebenen von Aff/Lindner: Auf Ebene I findet Lernen von Kernkompetenzen unternehmerischer und beruflicher Selbstständigkeit sowie Lernen für die eigenständige private Lebensführung statt. Auf Ebene II *Entre-*

preneurial Culture wird eine Kultur der Selbstständigkeit, der Offenheit für Neuerungen, der Empathie und Nachhaltigkeit sowie eine ermutigende Beziehungs- und Kommunikationskultur gefördert. Ebene III *Entrepreneurial Civic Education* hebt die Stärkung einer Kultur der Mündigkeit, Autonomie und Verantwortung für gesellschaftliche Herausforderungen hervor. Dies erfolgt über die Entwicklung gesellschaftlicher Ideen, deren Argumentation und das Engagement bei der Umsetzung (Aff/Lindner 2005, S. 100; Lindner 2015, S. 42f.; Kiss 2016).

Spangl berichtet in diesem Zusammenhang von einem Youth Start Entrepreneurial Challenges Projekt (Erasmus + Policy Experimentation³). Ziel dabei sei der Kompetenzaufbau bei Lehrenden. Im Rahmen der unter dänischem Lead durchgeführten Begleitforschung des Youthstart-Projektes würden z. B. auf der Ebene B1 (2. und 3. Klasse Oberstufe) Indikatoren der Lernenden erhoben. Die Dimensionen hinsichtlich der Selbstwirksamkeit, Selbstständigkeit und dem Bildungsbezug beinhalten die Vermittlung von Verständnis, Fähigkeiten und Wissen, die für das unternehmerische Denken und Handeln als notwendig angesehen würden. Dies seien in der Dimension Selbstständigkeit bspw. *entrepreneurial attitudes* (generell positive oder negative Wahrnehmung von Entrepreneurship) und *entrepreneurial intentions* (die Bereitschaft und Absicht Karriere als Selbstständige oder Selbstständiger zu machen). In der Dimension Bildungsbezug gehe es um *enterprising skills* (inwieweit wahrgenommen wird, dass der Fokus im Unterricht auf Unternehmergeist und nicht auf kognitiver Handlungskompetenz liegt) (vgl. Unterrichtsmaterialien Projekt Youthstart; Spangl 2016).

3.2 Technischer Berufsbildungsbereich

Neben der Betrachtung des kaufmännischen Berufsbildungsbereichs ist auch der technische Bereich von besonderem Interesse, da hier Innovationen entwickelt und praktiziert werden und so die Grundlage für darauf aufbauendes vertieftes unternehmerisches Denken und Handeln gelegt wird. Insbesondere technische Berufe sind an vorderster Front am Produktionsprozess und dessen Strukturierung und Organisation beteiligt. Damit bergen die Schülerinnen und Schüler aus dem technischen Berufsbildungsbereich als spätere Mitarbeitende für die Unternehmen mindestens das Potenzial für inkrementelle Innovationen (vgl. Leimeister/Ohly/Krcmar/Möslein 2015, S. 13), indem sie sich z. B. an Prozessinnovationen beteiligen. Gerade in technischen Fächern ist eine Integration der Entrepreneurship Education als Querschnittsthema oder schwerpunktmäßig in ausgewählte Lehrgebiete gut denkbar.

Klasmeyer berichtet im Zuge des Forums, dass in den technischen Bildungseinrichtungen vielfältige Möglichkeiten der Verankerung von Entrepreneurship Education in den Lehr-Lern-Bereich existieren würden, denn „Technik kann längst

3 Im europäischen Pilotprojekt, in dem Bildungsministerien aus Österreich, Luxemburg, Portugal und Slowenien zusammenarbeiten, werden durch Einsatz eines praxisbezogenen, schülerinnen- und schülerzentrierten Unterrichtsprogramms zu Entrepreneurship die Schlüsselkompetenzen junger Menschen in der Primar- und Sekundarstufe I und II im Bereich der Allgemein- und der Berufsbildung gefördert mit dem Ziel, ihre Chancen am Arbeitsmarkt zu erhöhen und ihre Lebensperspektiven zu erweitern.

nicht mehr als ein Gegenstand, sondern muss als eine in vielfältige Zusammenhänge eingebettete Lösung begriffen werden“ (Minks 1994 zitiert nach Haacker/Becker 2009, S. 182). Klusmeyer orientiert sich in seinen Ausführungen an Haacker/Becker, die entlang aktueller Arbeitserfordernisse Kompetenzen definieren würden als:

- „Höhere Methoden- und Systemkompetenz in der gesamten Wertschöpfungskette (von der Geschäftsidee über Realisierung, Verbreitung, Betrieb bis zur Beseitigung von Geräten, Anlagen und Systemen der technischen Anwendungen)
- Vermehrte Vermittlung und Anwendung betriebswirtschaftlicher Kenntnisse
- Beherrschen von Methoden und Werkzeugen des System- und Projektmanagements
- Grundkenntnisse der Methoden der Unternehmensführung und -steuerung
- Denken in Prozessen und übergreifenden Zusammenhängen“ (Haacker/Becker 2009, S. 182)

Damit seien nach Klusmeyer Kompetenzbereiche des unternehmerischen Denkens und Handelns direkt angesprochen, die in ingenieurwissenschaftliche Tätigkeiten eingebettet sind. Aufgenommen würden diese Kompetenzbereiche beispielhaft im Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen (bspw. an der Universität Kassel) (Klusmeyer 2016).

Kiss führt dazu an⁴, dass es im Speziellen in Österreich in der Sekundarstufe II für den Bereich der Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) und Fachschulen ein fertig ausgearbeitetes Entrepreneurship-Konzept (Entrepreneurship for Engineers) gäbe. Dieses Konzept sähe eine enge Verknüpfung von Innovation und unternehmerischem Denken und Handeln vor. Da Innovation als wesentlicher Wachstumsmotor eingeschätzt würde, sei es erforderlich, dieses Thema in den Unterricht zu integrieren. Dies erfolge einerseits in einigen Lehrplänen im Regelunterricht und andererseits durch einen spezifischen Freigegegenstand. Im gleichen Ausmaß seien Aktivitäten außerhalb des Unterrichts, wie etwa die Teilnahme an spezifischen Wettbewerben (Junior), Kooperation mit und Guiding durch Unternehmen etc. vorgesehen. HTL könnten sich durch Erfüllung eines umfassenden Kriterienkatalogs und eine entsprechende Schwerpunktsetzung im Rahmen der schulischen bzw. regionalen Ziele im Bereich der Qualitätsinitiative Berufsbildung als *Entrepreneurship HTL* zertifizieren lassen. Die Zertifizierung erfolge durch die IGIP (International Society for Engineering Pedagogy) in Kooperation mit der Technischen Universität Graz (Kiss, 2016).

Halbfas ergänzt hierzu, dass auf europäischer Ebene viele Entrepreneurship Education-Initiativen an Hochschulen zu beobachten seien, welche nicht nur aus den Wirtschaftswissenschaften, sondern auch aus den Ingenieurwissenschaften entstanden seien (Lilischkis/Volkman/Halbfas 2015, S. 34, 57; Halbfas 2016).

4 Die Ausführungen in diesem Absatz beziehen sich nach Angaben von Kiss auf Aussagen von Wolfgang Pachatz, II/2 BMB.

4 Fazit

Aufgrund der geänderten Erwerbs- und Beschäftigungsstrukturen kann nicht mehr davon ausgegangen werden, dass die Lernenden nach Abschluss ihrer (Aus-)Bildungszeit eine ununterbrochene Erwerbskarriere vor sich haben. Vielmehr ist damit zu rechnen, dass sie mehrfach den Arbeitsplatz wechseln und in unterschiedlichen Unternehmen beschäftigt sein werden. Es ist ferner als realistisch anzunehmen, dass diese Beschäftigung auch je nach Branche in jungen, gerade gegründeten Unternehmen stattfinden kann. Mit Zeiten der Arbeitslosigkeit werden sie vermutlich auch konfrontiert sein, ebenso wie mit einer selbstständigen unternehmerischen Tätigkeit (vgl. IAB-Kurzbericht 2014, online). Entsprechend ist es im Grunde keine Frage mehr, ob Entrepreneurship Education in der beruflichen Bildung stattfinden soll oder ob nur bestimmte, gegebenenfalls unternehmensgründungsaffine Ausbildungsgänge damit in Kontakt kommen sollten. Dies umso mehr, als dass unternehmerisches Denken und Handeln, wie oben dargelegt, Eingang gefunden hat in den europäischen Katalog der acht Schlüsselkompetenzen des lebenslangen Lernens (vgl. Empfehlungen der EU 2006, online).

Die Betrachtung unterschiedlicher Zugänge hat die Vielfalt in der Entrepreneurship Education verdeutlicht und sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten offenbart. Die Unterschiede sind dabei zum einen im Disziplinverständnis zu verorten, insofern als dass je nach Sichtweise eher von einer Disziplin oder eher von keiner Disziplin, sondern von einem Forschungsgegenstand oder einem didaktischen Konzept gesprochen wird. Zum anderen bestehen hinsichtlich der Fokussierung einer Entrepreneurship Education Unterschiede in der Schwerpunktsetzung, wie auszugsweise anhand des Kategorienschemas von Halbfas skizziert wurde. Im Zuge der Diskussion wurde auch deutlich, dass sich Entrepreneurship Education in unterschiedlichen Bildungsbereichen verortet. Dabei sind es verschiedene Ansätze oder institutionelle Einbettungen, die dabei verfolgt und realisiert werden. Neben diesen Unterschieden hat sich eine zentrale Gemeinsamkeit der Entrepreneurship Education-Zugänge gezeigt: der innovative Gehalt.

Letztlich, so zeigten es auch das Forum und die Diskussion im Rahmen des Beitrags, existieren unterschiedliche Aspekte und Erfordernisse, die mit Entrepreneurship Education verbunden werden. Im Zuge weiterer Recherche bedarf es der Untersuchung des *Kerns der Entrepreneurship Education*, um den Gegenstandsbe-
reich besser zu bestimmen und abzugrenzen und so auch die Weiterentwicklung des Themas oder der jungen Disziplin voranzutreiben.

Literatur

- Aff, Josef/Geissler, Gerhard (2014):** Entrepreneurship Erziehung in der Berufsbildung. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 147/68, S. 29–31.
- Aff, Josef/Lindner, Johannes (2005):** Entrepreneurship Education zwischen „small und big ideas“ – Markierungen einer Entrepreneurship Education an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. In: Aff, Josef/Hahn, Angela (Hrsg.): Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. Innsbruck, S. 83–137.
- Arnold, Rolf (2012):** Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. In: BWP 2/2012, S. 45–48.
- Arnold, Rolf/Münk, Dieter (2006):** Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 13–32.
- Braukmann, Ulrich/Bartsch, Dominik (2014):** Entrepreneurship Education im Spannungsfeld interessenspolitischer Instrumentalisierung und bildungstheoretischer Legitimität. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 147/68, S. 3–6.
- Empfehlungen der EU (2006):** Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Online: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DE> (10.08.2016).
- European Commission (2015):** Supporting the Entrepreneurial Potential of Higher Education. Final Report. Appendix: Case Studies. Luxembourg.
- Haacker, Frank/Becker, Frank Stefan (2009):** Was heute von Ingenieuren verlangt wird. Unterschiedliche Werte und Normenkompetenzen von Mitarbeitern und ihre Relevanz für den Einsatz in der unternehmerischen Praxis. In: Hansel, Toni (Hrsg.): Werterziehung im Fokus schulischer Bildung. Freiburg, S. 177–205.
- Halbfas, Brigitte G. (2006):** Entrepreneurship Education an Hochschulen. Eine wirtschaftspädagogische und -didaktische Analyse. Paderborn.
- Halbfas, Brigitte G. (2016):** Unveröffentlichtes Manuskript zum Forum: „Entrepreneurship Education als Innovationskraft in der Berufsbildung oder als Praxis ohne Theorie“ im Rahmen der Berufsbildungsforschungskonferenz 2016 in Steyr, Österreich.
- Handreichung KMK (2007):** Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf (10.08.2016).
- IAB-Kurzbericht (2014):** Beschäftigungsdauer im Zeitvergleich. Bei Jüngeren ist die Stabilität der Beschäftigung gesunken. Online: <http://doku.iab.de/kurzber/2014/kb0314.pdf> (10.08.2016).
- Key competences for lifelong learning (2011):** Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences

- for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006], zuletzt geändert am 3.3.2011. Online: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:c11090> (18.07.2016).
- Kirchner, Vera/Loerwald, Dirk (2014):** Entrepreneurship Education in der ökonomischen Bildung. Eine fachdidaktische Konzeption für den Wirtschaftsunterricht. Hamburg.
- Kiss, Katharina (2016):** Unveröffentlichtes Manuskript zum Forum: „Entrepreneurship Education als Innovationskraft in der Berufsbildung oder als Praxis ohne Theorie“ im Rahmen der Berufsbildungsforschungskonferenz 2016 in Steyr, Österreich.
- Klusmeyer, Jens (2016):** Unveröffentlichtes Manuskript zum Forum: „Entrepreneurship Education als Innovationskraft in der Berufsbildung oder als Praxis ohne Theorie“ im Rahmen der Berufsbildungsforschungskonferenz 2016 in Steyr, Österreich.
- Klusmeyer, Jens/Schlömer, Thomas/Stock, Michaela (2015):** Entrepreneurship Education in der Hochschulbildung. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Jg. 10/ Nr. 3, S. 9–22.
- Lehrplan HAK (2014):** Lehrplan der Handelsakademie, BGBI II – ausgegeben am 27. August 2014, Nr. 209. Online: https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf (10.08.2016).
- Leimeister, Jan Marco/Ohly, Sandra/Krcmar, Helmut/Möslein, Kathrin (2015):** Hintergrund und Zielsetzung des TANDEM-Projektes. In: Leimeister, Jan Marco et al. (Hrsg.): Innovieren im demografischen Wandel. Wiesbaden, S. 11–17.
- Lilischkis, Stefan/Volkman, Christine/Halbfas, Brigitte (2015):** Supporting the Entrepreneurial Potential of Higher Education. Final Report. Deliverable 5 related to Service Contract No. EAC-2013–0567. Luxembourg.
- Lindner, Johannes (2015):** Entrepreneurship Education für Jugendliche. In: GW-Unterricht 140, 4, S. 39–49.
- Linten, Markus/Woll, Christian (2015):** Trenderkennung in der Berufsbildung. Bibliometrische Analyse des Berufsbildungsdiskurses in Deutschland, Österreich und der Schweiz 2012 bis 2014. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 169, S. 5–20.
- Minks, Karl-Heinz (1994):** Berufs- und Einsatzprofile von Fachhochschul- und Universitätsingenieuren, HIS Kurzinformation A13/94, November 1994 C.
- Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (2011):** Empfehlung 2006/962/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen [Amtsblatt L 394 vom 30.12.2006], zuletzt geändert am 3.3.2011. Online: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090#document1> (18.07.2016).
- Solomon, George T./Duffy, Susan/Tarabishy, Ayman (2002):** The state of entrepreneurship education in the United States: a nationwide survey and analysis. In: International Journal of Entrepreneurship Education, 1/1, S. 65–86.
- Spangl, Susanne (2016):** Unveröffentlichtes Manuskript zum Forum: „Entrepreneurship Education als Innovationskraft in der Berufsbildung oder als Praxis ohne Theorie“ im Rahmen der Berufsbildungsforschungskonferenz 2016 in Steyr, Österreich.
- Stichweh, Rudolf (1984):** Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740–1890. Frankfurt am Main.
- Stichweh, Rudolf (2013):** Wissenschaft, Universität, Professionen, Soziologische Analysen, Neuauflage von 1994. Bielefeld.

- Stock, Michaela (2014):** Entrepreneurship Education im Spiegel der Zeit. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 147/68, S. 2.
- Tramm, Tade/Gramlinger, Franz (2006):** Lernfirmenarbeit als Instrument zur Förderung beruflicher und personaler Selbständigkeit. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 10, S. 1–21. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe10/tramm_gramlinger_bwpat10.pdf (18.8.2016).
- Unterrichtsmaterialien Projekt Youthstart.** Online: www.youthstart.eu und www.youthstartproject.eu (29.8.2016).
- Weinert, Franz Emanuel (2001):** Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel.