

# Ökonomisches Denken lehren und lernen in der Entrepreneurship Education

ILONA EBBERS

## Zusammenfassung

Entrepreneurship Education kann als Teildisziplin der ökonomischen Bildung bezeichnet werden, doch sind Inhalte unternehmerischen Denkens und Handelns in den Lehrplänen der verschiedenen Bundesländer nur rudimentär sichtbar. Dies verwundert insofern, als dass z. B. der Europäische Referenzrahmen „Schlüsselkompetenzen für Lebenslanges Lernen“ des Rats der Europäischen Union (2018) u. a. die unternehmerische Kompetenz als zentrale Kompetenz für unsere Gesellschaft formuliert.

Die Zurückhaltung scheint in der Befürchtung begründet, Lernende zum kapitalistischen Denken und diesbezüglich zu egoistisch handelnden Unternehmer:innen zu erziehen.

Im vorliegenden Beitrag soll verdeutlicht werden, dass unternehmerisches Denken und Handeln im Sinne einer ökonomischen Bildung ressourcenbezogen/-schonend stattfinden sollte und gegen eine Nutzenmaximierung von Ressourcen steuern möchte. Entrepreneurship Education bereitet damit auf zukünftige gesellschaftliche Herausforderungen vor.

**Schlagworte:** Bild des/der Entrepreneurs/Entrepreneurin, Ressourcenschonung, Social Entrepreneurship Education, didaktische Konstruktion/Rekonstruktion

## Abstract

Entrepreneurship education can be described as a sub-discipline of economic education, but content of entrepreneurial thinking and acting is only rudimentarily visible in the curricula of the various federal states. This is surprising given that, for example, the Council of the European Union's European Reference Framework "Key Competences for Lifelong Learning" (2018) formulates entrepreneurial competence as a key competence for our society.

The reluctance seems to be based on the fear of educating learners to think capitalistically and to become entrepreneurs who act egoistically in this regard.

This article aims to make it clear that entrepreneurial thinking and acting in the sense of economic education should take place in a resource-related/conserving manner and would like to counteract the maximization of the use of resources. Entrepreneurship education thus prepares for future social challenges.

**Keywords:** image of the entrepreneur, resource conservation, social entrepreneurship education, didactical construction/reconstruction

## 1 Einleitung

Unsere Gesellschaft steht global vor großen Herausforderungen. Zu diesen gehören beispielsweise der Klimawandel, die Geschlechtergleichheit und die Förderung von wirtschaftlichen Innovationen (Holtz, 2010). Innovationen und damit verbundene Neugründungen von Unternehmen, die sich den genannten Herausforderungen widmen, sind zudem Teil des internationalen Wettbewerbs, in dem sich Volkswirtschaften behaupten (Ebbers & Klein, 2011). Folgerichtig zählt der Rat der Europäischen Union (2018) u. a. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz zu den zentralen Zukunfts-Skills zur Bewältigung der Herausforderungen unserer Zeit. Kreative Lösungen werden benötigt.

Als Vorreiter der Förderung des unternehmerischen Denkens und Handelns an deutschen Schulen agiert beispielsweise Schleswig-Holstein. Das Landeskonzept „Entrepreneurship Education in Schleswig-Holstein! Wir unternehmen was“ (2021) ist Teil der beruflichen Orientierung und soll Schulen u. a. darin bestärken, dass jeder Schüler und jede Schülerin mindestens einmal während der Schulzeit ein Schüler:innenunternehmen im Team gründet. Das Konzept möchte für die Entwicklung einer Kultur unternehmerischer Selbstständigkeit sorgen und ein breiter angelegtes Entrepreneurship-Education-Ökosystem mit allen dieses Thema betreffende Akteuren bzw. Akteurinnen unterstützen.

Zudem ist das Thema des unternehmerischen Denkens und Handelns auch im Bildungsplan Baden-Württembergs verankert. Eine solche Verankerung lässt sich jedoch in den meisten anderen Bundesländern vermissen. Das Thema wird daher vereinzelt und nicht institutionalisiert durch extra-curriculare Angebote wie beispielsweise die Umsetzung von Schüler:innenfirmen vermittelt. Doch wird die Notwendigkeit der Vermittlung von unternehmerischem Denken und Handeln unterschiedlich eingestuft, so dass das Thema an Schulen nach wie vor als randständig zu bezeichnen ist.

Dieser Sachverhalt ist vor dem Hintergrund der oben beschriebenen zu bewältigenden Herausforderungen der Gesellschaft schwierig nachzuvollziehen, sodass im vorliegenden Beitrag möglichen Gründen für die geringe Auseinandersetzung mit dem Thema an Schulen nachgegangen werden soll. Hierzu können das geringe Gründungsgeschehen und die damit in Verbindung stehende wenig verbreitete Kultur einer unternehmerischen Selbstständigkeit in Deutschland gezählt werden (Ebbers & Klein, 2011). Auch das Bild bzw. Konstrukt zur Person des Unternehmers bzw. der Unternehmerin ist bedeutsam. Aktuelle mediale Berichterstattungen, wie beispielsweise im Fall von „Wirecard“, sorgen für ein Misstrauen der Menschen in Unternehmertum und Wirtschaft (Spiegel, 2021). So führen kapitalistische Korruption und Misswirtschaft zur Ausbeutung von privaten Aktionärinnen und Aktionären und teilweise zur Vernichtung von Existenzen. Eine Differenzierung zwischen den egoistisch handelnden und sozial verantwortlichen Unternehmer:innen ist nicht immer möglich und kann daher schwerfallen. Weiterhin fehlt in den deutschen Schulbüchern eine Auseinandersetzung mit dem Thema einer Entrepreneurship Education. Die Perspektive der Arbeitnehmenden wird in den Büchern viel stärker in den Vordergrund gestellt. Gleichzeitig einigten sich

die EU-Staaten im Jahre 2006 im Rahmen der sogenannten Oslo-Agenda darauf, dass ein Unternehmer:innenbild, auch aus bereits oben genannten Gründen, vermittelt werde müsse (Deissner, 2008).

Im Sinne der Lebensweltorientierung der Lernenden ist es daher bedeutsam, dass die Beschäftigung mit der Person des Unternehmers bzw. der Unternehmerin, welche auch als Entrepreneur bzw. Entrepreneurin bezeichnet werden kann, im Vermittlungsprozess an Schulen stattfindet. So kann verdeutlicht werden, wie unternehmerisches Denken und Handeln ökonomischen Prinzipien, welche weit von kapitalistischen Handlungen entfernt sind, entsprechen sollte, um die beschriebenen gesellschaftlichen Herausforderungen bewältigen zu können.

Im vorliegenden Beitrag wird die folgende Fragestellung in den Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses gestellt: Welches Bild des Entrepreneurs und der Entrepreneurin lässt sich mit ökonomischer Bildung in Verbindung bringen und kann in ihrem Sinne vermittelt werden?

Um diese Frage beantworten zu können, soll zunächst der Begriff des Entrepreneurs bzw. der Entrepreneurin geklärt werden. In diesem Sinne wird zugleich auch eine Definition des unternehmerischen Denkens und Handelns vorgeschlagen, welche die Aktivität eines Entrepreneurs und einer Entrepreneurin näher beschreibt.

Hieran schließt sich der theoretische Rahmen des Beitrags, welcher durch den Effectuation-Ansatz, den Ansatz der Selbstwirksamkeitserwartung und die Theorie des situierten Lernens gebildet wird.

Im Anschluss werden Vermittlungsperspektiven aufgezeigt, bei denen Lernende sich das Thema Entrepreneurship erschließen, indem sie sich mit dem Personenkonzept des Entrepreneurs und der Entrepreneurin auseinandersetzen. Hierfür wird zunächst die Problematik der wenig ausgebildeten Kultur einer unternehmerischen Selbstständigkeit in Deutschland behandelt. Im weiteren Verlauf sollen die Stereotype zum Konstrukt des als männlich geprägten „Unternehmerbildes“ diskutiert und anschließend rekonstruiert werden.

Abschließend wird die eigene Rolle der Lernenden als aktive:r und mündige:r Bürger:in, welche:r im Rahmen eines Schulprojektes mit sozialem Mehrwert unternehmerisch denkt und handelt, reflektiert. Diese soll dann auf das Konstrukt des Entrepreneurs bzw. der Entrepreneurin zurückgeführt werden, um dieses Bild erweitern, neu denken und möglicherweise revidieren zu können.

## 2 Zur Begriffsklärung

Der Begriff des Unternehmers bzw. der Unternehmerin kann unterschiedliche Synonyme haben. Eine Person, welche neue Produkt- bzw. Prozessideen auf dem Markt einführen möchte, wird beispielsweise auch als Entrepreneur bzw. Entrepreneurin bezeichnet. Hierdurch werden in vielen Fällen neue Unternehmen gegründet, sodass auch von Gründern und Gründerinnen gesprochen wird (Seitz & Tegtmeier, 2007). Gemeint ist jedoch immer eine Person, welche neue Ideen kundenorientiert und/

oder ökologisch vertretbar produzieren möchte. Es geht letztlich um die Umsetzung von ökonomisch kreativen Prozessen. Hiervon abzugrenzen ist das bereits oben erwähnte medial und gesellschaftlich verbreitete Bild eines egoistisch agierenden Menschen, welcher dem Primat der kapitalistischen Ideologie gehorcht (Marx, 1890). Durch Kapitalakkumulation und Ausbeutung der Arbeitskräfte vermehrt der Kapitalist sein Eigentum. Diesen Sachverhalt arbeitet auch Ripsas (2022) heraus. Er bezieht sich in seinen Ausführungen auf Kirzner (1978), der den Unterschied ebenfalls verdeutlicht. Im Sinne der ökonomischen Prinzipien möchte der Entrepreneur bzw. die Entrepreneurin mit vorhandenen Ressourcen die bereits oben erwähnten kreativen Prozesse anstoßen. Die vorgefundene Gelegenheit erscheint den Personen derart vielversprechend, dass mögliche Risiken in Kauf genommen werden (ebd.). Im Gegensatz dazu setzt der Kapitalist sein Kapital am Markt so ein, dass sich das eigene Kapital zum höchstmöglichen Zinssatz vermehrt (Ripsas, 2022). Entgegen dem verfügt ein Entrepreneur bzw. eine Entrepreneurin im Allgemeinen nicht über solchen Mittelumfang (ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser Begriffsklärung und wie die Person des Entrepreneurs bzw. der Entrepreneurin definiert werden kann, wird deutlich, dass unternehmerisches Denken und Handeln im Sinne des Entrepreneurship weit von der Ideologie des Kapitalismus entfernt ist. Vielmehr werden Handlungsalternativen in Betracht gezogen, die aufgrund der eigenen bzw. zur Verfügung stehenden Ressourcen weiterverfolgt werden (Sarasvathy, 2001). Diese Sicht auf eine selbst gestaltbare Gelegenheit und damit verbundene mögliche Umsetzung eines Projekts steht dem noch im Kapitel 3 zu beschreibenden Effectuation-Ansatz sehr nahe (ebd.).

Prinzipiell darf an dieser Stelle bereits konstatiert werden, dass die Vermittlung von Entrepreneurship durch eine Entrepreneurship Education „Kreativität und Innovation in allen Lebens- und Berufslagen fördern möchte, damit Lernende gesellschaftliche Entwicklungen konstruktiv weiter unterstützen oder auch Fehlentwicklungen mit neuen Ideen entgegentreten können. Die Unterstützung kann im privaten Lebensbereich genauso wie in der abhängigen als auch in einer unabhängigen Beschäftigung stattfinden“ (Ebberts, 2014, S. 171). Mit dieser Definition wird deutlich, dass der zu vermittelnde Gegenstand einer Entrepreneurship Education das soeben beschriebene unternehmerische Denken und Handeln ist. Schulprojekte werden entsprechend den persönlichen und weiteren zur Verfügung stehenden Ressourcen umgesetzt, um in der Handlung kreativ einen gesellschaftlichen Mehrwert zu schaffen. Hiermit kann den oben genannten gesellschaftlichen Herausforderungen begegnet werden. Durch diese Erfahrung erlernen die Lernenden – im Sinne der ökonomischen Bildung – mit vorhandenen Ressourcen schonend umzugehen und diese so einzusetzen, dass eine Idee realisiert werden kann. Damit wird eine breite Auffassung zum unternehmerischen Denken und Handeln vertreten, die sich auch auf andere Lebensweltsituationen übertragen lässt. Im Lehr-/Lernprozess erworbene Kompetenzen können beispielsweise auch in privaten Situationen oder auch im späteren abhängigen Erwerbsleben angewandt werden. Es wird also keineswegs die konkrete Befähigung zu

einer unternehmerischen Selbstständigkeit nach der Schulzeit verfolgt (Ebbers, 2021), diese ist jedoch nicht ausgeschlossen.

Welche theoretischen Ansätze diese Auffassung zum Entrepreneur und zur Entrepreneurin sowie zum unternehmerischen Denken und Handeln sowie dessen Vermittlung rahmen, wird im nächsten Kapitel genauer beschrieben.

### 3 Theoretischer Rahmen

Naturgemäß behandelt die ökonomische Bildung aus einer fachdidaktischen Perspektive im Rahmen einer Entrepreneurship Education sowohl das Objekt (Lehr-/Lerngegenstand) als auch das Subjekt (Lernende) in einem gleichen Umfang. „In diesem Zusammenhang spielen fachwissenschaftliche auf der einen und didaktisch bewährte Theorien und Inhalte auf der anderen Seite eine gleichwertige Rolle, da sich beide Anteile für den Bildungsprozess der Lernenden zuständig fühlen“ (Ebbers, 2012, S. 116–117).

Unter dem Lehr-/Lerngegenstand darf hier allgemein das bereits erwähnte unternehmerische Denken und Handeln verstanden werden, welches situationsübergreifend auf eine abhängige/unabhängige Beschäftigung vorbereiten und Eigenverantwortung, Selbstorganisation, Motivation, Kreativität und Persönlichkeitsbildung vermitteln möchte (Ebbers, 2019). In diesem Zusammenhang ist es relevant, dass für Lernende Situationen geschaffen werden, in denen sie selbstständig handeln können (Ebbers, 2004). Hierdurch werden sie in die Lage versetzt, durch eigenes Handeln Erfahrungen sammeln zu können. Die Lernenden haben hierdurch die Möglichkeit, ihr eigenes Handeln zu reflektieren und ihr Können selbst einzuschätzen. In Folge kann eine Selbstwirksamkeitserfahrung (Bandura, 1997) hergestellt werden, die „die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, unternehmerisch denken und handeln zu können“ (Ebbers, 2019, S. 53), fördert. Vor diesem Hintergrund sind die bereits erwähnten persönlichen Ressourcen, über die der bzw. die Lernende verfügt, relevant. Sollte sich herausstellen, dass die vermittelten Fähigkeiten in Richtung des unternehmerischen Denkens und Handelns nicht fruchten konnten, kann diese Erkenntnis auch zielführend für weitere zukünftige berufliche Pläne sein und eigenverantwortliches Handeln wird kompetenzübergreifend wirksam.

Diese breite Auffassung des unternehmerischen Denkens und Handelns verfolgt prinzipiell auch der sogenannte Effectuation-Ansatz (Dew et al., 2009). Ziele, welche im Rahmen einer innovativen Idee umgesetzt werden sollen, werden auf Grundlage der zur Verfügung stehenden Mittel festgelegt. Weitere im Umfeld agierende Personen werden diesbezüglich als Kooperationspartner:innen betrachtet (Saravathy, 2001). Durch den kreativen Prozess entstehen mögliche neue Ideen, die dann in Interaktion mit den Partnern bzw. Partnerinnen weiterentwickelt werden. Vorhandene Ressourcen bestimmen die Ausgestaltung des Prozesses und ein möglicher Verlust ist jederzeit einschätz- und leistbar. D. h., dass keinesfalls eine Gewinnmaximierung verfolgt wird.

Diese Auffassung entspricht dem Handeln des Entrepreneurs bzw. der Entrepreneurin, wie sie als Person im vorliegenden Beitrag im letzten Kapitel definiert wurden.

Nachdem nun der Lerngegenstand theoretisch untermauert wurde, soll nun eine theoretische Hinwendung zum Subjekt, welches im Mittelpunkt des Vermittlungsprozesses steht, stattfinden. Es bedarf hierfür der Schaffung von an unternehmerische Aufgaben angelehnten Lernsituationen (Schulte & Klandt, 1996) und von entsprechenden physisch vorhandenen Lehr-/Lernräumen. Hierdurch wird sogenanntes situiertes Lernen (Siebert, 2000) ermöglicht, wodurch eigenes Handeln erfahrbar wird und Lernende an den Lerngegenstand ganzheitlich herangeführt werden. Situationsübergreifende Kompetenzen können erworben, erfahren und selbst eingeschätzt werden. Selbstwirksamkeitserfahrung und situiertes Lernen verbinden sich hier zu einem Lernerlebnis, das die Lernenden in die Situation von Entrepreneuren und Entrepreneurinnen versetzt. Hierdurch wird den Lernenden die ökonomische Einschätzung von Ressourcen und deren Anwendung auf umsetzbare innovative Ideen (Effectuation) ermöglicht, um einen sozialen Mehrwert zu schaffen.

Wie dieses Lernerlebnis erzeugt werden kann, soll im weiteren Verlauf vorgestellt werden. Hierfür wird im Folgenden zunächst eine Einschätzung zur Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit in Deutschland vorgenommen, um im Weiteren den Lerngegenstand des Entrepreneurs bzw. der Entrepreneurin, welcher im Vermittlungsprozess im Mittelpunkt stehen soll, legitimieren zu können. Hierauf folgt abschließend die Vorstellung eines Vermittlungsbeispiels, um den praktischen Mehrwert zu verdeutlichen.

## 4 Vermittlungsperspektiven

Wie bereits angeklungen, erscheint die Auseinandersetzung mit dem Thema des unternehmerischen Denkens und Handelns an Schulen wenig verbreitet. So ist in vielen Bundesländern kein offizieller Bildungsauftrag vorhanden.

Doch lässt sich dieses Defizit nicht nur im Bildungssystem wiederfinden. Eine Kultur einer unternehmerischen Selbstständigkeit lässt sich allgemein in der deutschen Gesellschaft vermissen (Ebbers & Klein, 2011). Auf diesen Umstand soll einleitend im weiteren Kapitel eingegangen werden.

### 4.1 Zur Kultur einer unternehmerischen Selbstständigkeit in Deutschland

Um die Kultur einer unternehmerischen Selbstständigkeit in Deutschland zu steigern, finden vermehrt politische Bemühungen statt, Entrepreneurship Education salonfähig zu machen (Ebbers & Klein, 2011). Eine Behandlung des Themas der unternehmerischen Selbstständigkeit an Schulen bzw. in Bildung kann zu einem höheren Stellenwert in der Gesellschaft führen, welcher bislang vermisst wird.

Es darf angenommen werden, dass das soziale Sicherungssystem in Deutschland zur Vermeidung von unnötigen Risiken, wie diese durch eine unternehmerische Tätigkeit entstehen können, führt. Doch stellen die großen Herausforderungen unserer

Gesellschaft die zukünftige Arbeitswelt auf den Prüfstand. So braucht die Volkswirtschaft, wie bereits erwähnt, innovative ökonomische Ideen, um diese bewältigen zu können. Umso relevanter wird es, dass junge Menschen bereits in der Schule mit dem Thema des unternehmerischen Denkens und Handelns in Berührung kommen. Denn es ist nach wie vor zu konstatieren, dass auch in den letzten Jahrzehnten der Anteil an der unternehmerischen Selbstständigkeit in Deutschland nahezu unverändert ist bzw. während der Pandemie entsprechend sank (Global Entrepreneurship Monitor, 2021). Zwar zeichnet sich gerade vermehrt in Großstädten und südlich gelegenen Landkreisen eine „StartUp-Kultur“ ab (Statista, 2022), doch lässt sich noch nicht genau abschätzen, wie sich diese mittel- bzw. langfristig auf dem Markt etablieren kann.

Eine Öffnung für das Thema an Schulen kann möglicherweise durch die Beschäftigung mit dem Unternehmer:innenbild stattfinden, um auch dem bereits erwähnten oftmals negativ konnotierten Konstrukt des Unternehmers bzw. der Unternehmerin entgegnetreten zu können. Diesbezüglich bedarf es auch der Auseinandersetzung mit dem männlich geprägten Stereotypen des Unternehmersbildes (hier absichtlich männlich geschrieben).

#### **4.2 Zum Konstrukt des Unternehmerbildes**

Neben der bereits erwähnten allgemein eher gering einzustufenden Gründungsneigung der Deutschen lässt sich zudem feststellen, dass es auch Unterschiede bezüglich der Gründungsneigung zwischen den Geschlechtern gibt. So ist ca. jedes dritte Gründungsgeschehen durch Frauen initiiert (GEM 2018/2019 Women's Entrepreneurship Report, 2019). Hier scheint ein bislang nicht erschlossenes Potenzial zu schlummern, welches möglicherweise für das Thema stärker geöffnet werden könnte.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema der unternehmerischen Persönlichkeit kann als ein möglicher Ausgangspunkt gesehen werden, wie eine Vorstellung zu einem Unternehmerbild als Wissensvorrat auch Einzug in den gesellschaftlichen Diskurs erhalten kann. Dieser Sachverhalt soll im Weiteren genauer dargestellt werden.

#### **Androzentrische Vorstellung zum Unternehmerbild**

Untersuchungen zur Erklärung von Persönlichkeitseigenschaften, welche einen Unternehmer auszeichnen, wurden u. a. durch psychologische Traits-Ansätze untermauert (Mikkelsen, 2018). So gehören demnach auch solche wie beispielsweise die internale Kontrollüberzeugung, der Leistungsdrang und die Risikoneigungen dazu (Klandt, 2006). Diskursanalysen zu unternehmerisch aktiven Personen belegen, dass das mediale Unternehmer:innenbild durch Männer präsentiert wird und Rollenmodelle u. a. die soeben vorgestellten Eigenschaften zeigen (Bird & Brush, 2002). Mit diesem Diskurs wird die Vorstellung zu einem männlich konnotierten Entrepreneur geformt. Problematisch ist, dass hierdurch das Unternehmerbild sehr einseitig betrachtet und die Bedeutung des situativen und sozialen Kontextes unterschätzt wird. So werden in hegemonial geprägten Gesellschaften, wie beispielsweise in Deutschland, sogenannte versteckte Praktiken wirksam (Mikkelsen, 2018), die eine Sozialisation von Frauen, die sich

einer unternehmerischen Tätigkeit widmen, möglicherweise behindern. Dazu zählen sehr verkürzt argumentiert auch die im vorliegenden Beitrag bereits beschriebenen Vorstellungen zum Unternehmertum, zur Rolle von Frauen im Erwerbsleben und auch die Sichtbarkeit von Frauen in der Gesellschaft im Kontext des unternehmerischen Denkens und Handelns.

Somit bedarf es im Vermittlungsprozess einer Reflexion dieser geschlechtsspezifischen Zuordnung der unternehmerischen Tätigkeit, um auch in diesem Punkt die eingangs erwähnte gesellschaftliche Herausforderung der Gleichstellung der Geschlechter unterstützen zu können.

### Rekonstruktion des Lerngegenstandes

Um den Lerngegenstand des Bildes des Unternehmers und hier im Speziellen des Gründers im Unterricht der ökonomischen Bildung rekonstruieren zu können, erscheint es folgerichtig, den fachdidaktischen Dreischritt nach Kampshoff und Wiepcke (2016) zu nutzen. Dieser besteht aus den Schritten der Konstruktion, der Rekonstruktion und der Dekonstruktion. Im vorliegenden Beitrag sollen jedoch nur die ersten zwei Schritte, also die Konstruktion und Rekonstruktion, Anwendung finden. Der dritte Schritt der Dekonstruktion würde im Rahmen der ersten Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu weit führen.

Im Zuge des ersten Schrittes der Konstruktion geht es darum, eine Sensibilität der Lernenden für das Bild des Unternehmers in der Gesellschaft zu entwickeln. Die eigenen Vorstellungen der Lernenden sollen hierbei herausgearbeitet und mit stereotypischen Vorstellungen von Unternehmenden in Beziehung gesetzt werden. Im zweiten Schritt ist es bedeutsam, dass bei der Rekonstruktion des Lerngegenstandes ergründet wird, wie die stereotypischen Beschreibungen von Unternehmenden legitimiert werden können und wie bzw. wodurch diese Beschreibungen entstanden sind (Dausien, 2000). Entsprechende theoretische Überlegungen hierzu wurden bereits im vorherigen Abschnitt angeboten. Es geht also darum, im Unterricht eine Reflexionsfläche für die Konstruktion des Lerngegenstandes zu finden, um diesen dann rekonstruieren zu können. Mit diesem Schritt der Rekonstruktion können auch die bereits erwähnten medialen Diskurse zum Unternehmer bzw. zur Unternehmerin (kapitalistische Ideologie) reflektiert werden.

In diesem Sinne ist die Geschlechterperspektive ebenso einzubeziehen. Es kann verdeutlicht werden, dass die oben aufgeführte Rolle der Frau im Erwerbsleben, welche in patriarchal geprägten Gesellschaften der des Mannes untergeordnet erscheint und somit ebenso Auswirkungen auf den Anteil an Unternehmerinnen in dieser hat, auch zu einer geringen Sichtbarkeit von Frauen im Bereich des Gründungsgeschehens und Unternehmertums führt. Genau diese Sichtbarkeit und die damit verbundene Schaffung von Vorbildern für junge Frauen sollen ebenso durch die frühe Auseinandersetzung mit dem Thema in den Schulen erzeugt werden.

Im Folgenden soll daher ein Beispiel dafür gegeben werden, wie die Unternehmer:innenrolle im Lehr-/Lerngeschehen im Sinne der ökonomischen Bildung vermittelt und erlebt werden kann.



### 4.3 Unternehmer:innenrolle im Lehr-/Lerngeschehen der ökonomischen Bildung selber erleben – ein Beispiel

Im Verlauf des vorliegenden Beitrags konnte konstatiert werden, dass unternehmerisches Denken und Handeln nicht mit kapitalistischer Ideologie gleichgesetzt werden sollte. Vielmehr zeichnet sich die unternehmerische Tätigkeit gerade im Rahmen einer Gründungsphase durch ressourcenorientiertes und -schonendes Handeln aus. Dieses entspricht dem Grundsatz nach auch dem ökonomischen Denken und Handeln, indem es genau um die Frage des Haushaltens mit Ressourcen geht. Diesen Gedanken aufnehmend ist aktuell eben dieses Handeln gesellschaftlich relevanter als je zuvor.

So sind Unternehmen mehr denn je aufgefordert, sich dieser Herausforderung zu stellen. Junge Unternehmen bezeichnen ein solches Geschäftsmodell oftmals als Social Enterprise. Hierbei ist das Ziel, durch das Produktangebot gleichzeitig einen gesellschaftlichen Mehrwert zu erzeugen. Dieser Sachverhalt wird in der einschlägigen Wissenschaft auch unter dem Begriff Social Entrepreneurship behandelt (Faltin, 2008). Auch Schulen greifen diese Idee im Rahmen ihrer Projektarbeit auf, sodass diese unter Social Entrepreneurship Education firmiert.

Diesbezüglich ist die Feststellung interessant, welche während eines Modellversuchs eklektisch erhoben werden konnte (Joachim Herz-Stiftung, 2018), dass Schulen sich dem Thema Entrepreneurship Education dann stärker öffnen, wenn Lernende gleichzeitig auch soziale Verantwortlichkeit erleben können.

Im Zuge einer Projektarbeit im Rahmen von Social Entrepreneurship Education werden somit gesellschaftliche Probleme des direkten Umfelds erörtert und bearbeitet. Dies geschieht selbstverantwortlich, indem die Lernenden einen Projektplan ausarbeiten und umsetzen (Dominke et al., 2017). Situierendes Handeln kann hierbei zum Erwerb relevanter Kompetenzen führen, welche für die zukünftigen beruflichen Herausforderungen einer zunehmend mobilen und globalen Arbeitswelt sensibilisieren. Auch im Zuge dessen ist ein ressourcenschonender Umgang mit der Umwelt und der eigenen Person mehr als nur eine Voraussetzung.

Social Entrepreneurship Education eröffnet zudem eine interessante geschlechtsspezifische Perspektive auf das soziale unternehmerische Denken und Handeln. So lässt sich feststellen, dass sich Frauen dem Gründungsthema stärker öffnen, wenn ein sozialer Bezug herstellbar ist (Beckmann 2020; Huysentruyt, 2014). Dieser Sachverhalt erscheint insofern ein spannender Aspekt zu sein, als dass sich hier unternehmerisches Denken und Handeln in einem neuen Gewand präsentieren, welches von Frauen weniger mit dem gesellschaftlich geprägten Bild des Unternehmers und seiner angeblichen Eigenschaften in Verbindung gebracht wird.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass im Zuge der Vermittlung einer Social Entrepreneurship Education in Form einer Projektarbeit die Rolle eines Entrepreneurs bzw. einer Entrepreneurin im Sinne der ökonomischen Bildung erfahren werden kann. Auch junge Frauen werden für diese Thematik leichter erschlossen. Indem die Lernenden anhand der Projektarbeit reflektieren, wie sie selber in der Rolle des potenziellen Unternehmers und der potenziellen Unternehmerin agieren, kön-

nen sie ihr Handeln auch bezüglich des gesellschaftlichen Mehrwerts einschätzen. In Folge, dass Lernende in einem ausgewogenen Verhältnis zu den vorhandenen Ressourcen agieren, erkennen sie auch den ökologischen und sozialen Zusammenhang zum ökonomischen Handeln.

Mit dieser Herangehensweise kann das Bild des Entrepreneurs bzw. der Entrepreneurin als Konstrukt von gesellschaftlichen Normen aufgelöst werden, indem es rekonstruiert und potenziell neu interpretiert wird. Die Lernenden erkennen im Lehr-/Lerngeschehen die Vielfalt unternehmerischer Aktivität und persönlicher Fähigkeiten. In dieser Rolle handelnd wird letztlich die Vermittlung ökonomischer Bildung vom Grundsatz her ermöglicht.

## Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Beckmann, A.-K. (2020). *Genderbezogene Erschließungsprozesse in der Ökonomischen Bildung. Zum Forschenden Lernen als Metamethode*. Augsburg: Rainer Hampp Verlag.
- Bird, B. & Brush, C. (2002). A gendered perspective on organizational creation. *Entrepreneurship in Theory and Practice*, 26, S. 41–56. <https://doi.org/10.1177/10422587020260303>.
- Dausien, B. (2000). „Biographie“ als rekonstruktiver Zugang zu „Geschlecht“ – Perspektiven der Biographieforschung. In D. Lemmermöhle, D. Fischer, D. Klika & A. Schlüter (Hrsg.), *Lesarten des Geschlechts: zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung* (S. 96–115). Opladen: Leske und Budrich.
- Deissner, D. (2008). *Schulbücher machen Unternehmer schlecht*. Die Welt, 24.06.2008. <https://www.welt.de/politik/article2141795/Schulbuecher-machen-Unternehmer-schlecht.html>.
- Dew, N., Read, S., Sarasvathy, S. D. & Wirlbank, R. (2009). Effectual versus predictive logics in entrepreneurial decision-making: Differences between experts and novices. *Journal of Business Venturing*, 24(4), S. 287–309. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2008.02.002>.
- Dominke, I., Ebbers, I. & Mikkelsen, K. (2017). Social Entrepreneurship Education an Schulen – Anwendung des Design-Based Research Ansatzes zur Entwicklung von innovativem Unterrichtsmaterial. In H. Arndt (Hrsg.), *Perspektiven der Ökonomischen Bildung* (S. 32–44). Nürnberg: Wochenschau Verlag.
- Ebbers, I. (2004). *Fachdidaktisch geleitete Unternehmenssimulation zur Förderung von Existenzgründungen aus Hochschulen*. Köln: EUL-Verlag.
- Ebbers, I. (2012). Zur Bedeutung der Entrepreneurship Education und der Gründungsperson an allgemeinbildenden Schulen – Eine wissenschaftsinterdisziplinäre Annäherung. In M. Schuhen, M. Wohlgemuth & C. Müller (Hrsg.), *Ökonomische Bildung und Wirtschaftsordnung* (S. 113–122). Stuttgart: Lucius & Lucius. <https://doi.org/10.1515/9783110509007-011>.

- Ebbers, I. (2014). Gezeiten der Ökonomischen Bildung. In C. Müller, H.-J. Schlösser & A. Liening (Hrsg.), *Bildung zu Sozialen Marktwirtschaft. Schriften zu Ordnungsfragen der Wirtschaft* (S. 169–176). Stuttgart: Lucius & Lucius. <https://doi.org/10.1515/9783110508703-012>.
- Ebbers, I. (2019). Entrepreneurship Education als Möglichkeits- und Ermöglichungsraum – eine erste theoretische Annäherung aus fachdidaktischer Perspektive. In T. Bijedic, I. Ebbers & B. Halbfas (Hrsg.), *Entrepreneurship Education. Begriff – Theorie – Verständnis* (S. 43–61). Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27327-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27327-9_3).
- Ebbers, I. (2021). Entrepreneurship Education als Beitrag zur Weiterung der Horizonte. *Pädagogische Rundschau*, 2021(1), S. 59–70. <https://www.ingentaconnect.com/content/plg/pr/2021/00000075/00000001/art00005>.
- Ebbers, I. & Klein, R. (2011). Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2011(11), S. 28–32. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/33418/kultur-der-unternehmerischen-selbststaendigkeit/>.
- Faltin, G. (2008). Social Entrepreneurship – Definitionen, Inhalte, Perspektiven. In G. Braun & M. French (Hrsg.), *Social Entrepreneurship – Unternehmerische Ideen für eine bessere Gesellschaft* (S. 25–46). Rostock: HIE-RO Inst. [https://www.entrepreneurship.de/wp-content/uploads/2011/01/Social\\_Entrepreneurship\\_Rostock.pdf](https://www.entrepreneurship.de/wp-content/uploads/2011/01/Social_Entrepreneurship_Rostock.pdf)
- Global Entrepreneurship Monitor (GEM, 2019). *Global Entrepreneurship Monitor. 2018/2019 Women's Entrepreneurship Report*. <https://www.gemconsortium.org/report/gem-2018-2019-womens-entrepreneurship-report>.
- Global Entrepreneurship Monitor (GEM, 2021). *Global Entrepreneurship Monitor – Unternehmensgründungen im weltweiten Vergleich. Länderbericht Deutschland 2020/21*. <https://www.rkw-kompetenzzentrum.de/publikationen/studie/global-entrepreneurship-monitor-20202021>.
- Holtz, U. (2010). Die Millenniumentwicklungsziele – eine gemischte Bilanz. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2010(10), S. 3–9. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32901/die-millenniumsentwick-br-lungsziele-eine-gemischte-bilanz/>.
- Huysentruyt, M. (2014). Women's Social Entrepreneurship and Innovation. *OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Working Papers*, 2014(1). Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jxzkq2sr7d4-en>.
- Joachim Herz-Stiftung (2018). *Seed – Social Entrepreneurship in der Ökonomischen Allgemeinbildung*. <https://www.joachim-herz-stiftung.de/was-wir-tun/wirtschaft-verstehen-gestalten/teach-economy/social-entrepreneurship-an-schulen/>.
- Kampshoff, M. & Wiepcke, C. (2016). Der fachdidaktische Dreischritt als Mittel zu einem geschlechtergerechten Unterricht – Eine Einleitung. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Vielfalt geschlechtergerechten Unterrichts – Ideen und konkrete Umsetzungsbeispiele für Sekundarstufen* (S. 1–4). Berlin: epubli.
- Kirzner, I. M. (1978). *Wettbewerb und Unternehmertum*. Tübingen: Mohr.
- Klandt, H. (2006). *Gründungsmanagement: Der integrierte Unternehmensplan*. München: Oldenbourg.

- Landeskonzept Entrepreneurship Education in Schleswig-Holstein (2021). *Wir unternehmen was! Verantwortung übernehmen und mitgestalten*. [https://wir-unternehmen-was.sh/app/uploads/2021/07/landeskonzept\\_EE.pdf](https://wir-unternehmen-was.sh/app/uploads/2021/07/landeskonzept_EE.pdf).
- Marx, K. (1890). *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*. Hamburg: Otto Meisener.
- Mikkelsen, K. (2018). *Zur Rekonstruktion von Entrepreneurial Self-Efficacy von Unternehmerinnen in patriarchal geprägten Gesellschaften*. Augsburg/München: Rainer Hampp Verlag.
- Rat der Europäischen Union (2018). Empfehlung des Rates vom 22.Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen. *Amtsblatt der Europäischen Union*, C 189/1. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Ripsas, S. (2022). *Von Entrepreneuren und Kapitalisten*. Table.Bildung. <https://table.media/bildung/blogpost/deutschland-entrepreneurship-und-unternehmertum/>.
- Sarasvathy, S. D. (2001). Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, 26(2), S. 243–263. <https://doi.org/10.5465/amr.2001.4378020>.
- Schulte, R. & Klandt, H. (1996). *Aus- und Weiterbildungsangebote für Unternehmensgründer und selbständige Unternehmer an deutschen Hochschulen*. Bonn: o. V.
- Seitz, M. & Tegtmeier, S. (2007). *Mythos Existenzgründer. Persönlichkeitseigenschaften von Gründern im Diskurs*. Marburg: Tectum Verlag.
- Siebert, H. (2000). Der Kopf im Sand – Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. In D. Bolscho & G. de Haan (Hrsg.), *Konstruktivismus und Umweltbildung* (S. 15–31). Oppladen: Leske & Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-97479-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-322-97479-2_2).
- Spiegel (2021). *SPIEGEL-Berichte und Interviews zum Skandalkonzern. „Garantieren Sie, dass Wirecard sauber ist?“*. <https://www.spiegel.de/wirtschaft/der-wirecard-skandal-im-spiegel-eine-chronologie-a-6ec9873f-a410-4377-ab09-d6ae2bf2a762>.
- Statista (2022). *Top 10 Städte und Landkreise in Deutschland für Gründungsneigung im Jahr 2020*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/159870/umfrage/top-10-staedte-und-landkreise-fuer-gruendungsneigung-seit-2006/>.

## Autorin

Prof.in Dr.in Ilona Ebbers arbeitet seit 2011 an der Europa-Universität Flensburg am Internationalen Institut für Management und ökonomische Bildung in der Abteilung Wirtschaftswissenschaften und ihre Didaktik. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Entrepreneurship Education, Gender in der ökonomischen Bildung und Übergang Schule-Beruf.