

---

# Entrepreneurship Education in der ökonomischen Bildung

---

Eine fachdidaktische Konzeption  
für den Wirtschaftsunterricht

---

Vera Kirchner  
Dirk Loerwald





Vera Kirchner & Dirk Loerwald

# Entrepreneurship Education in der ökonomischen Bildung

Eine fachdidaktische Konzeption  
für den Wirtschaftsunterricht



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische  
Informationen sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© Joachim Herz Stiftung Verlag, Hamburg 2014

Umschlag: Lichten, Hamburg | [lichten.com](http://lichten.com)

Herstellung: Das Herstellungsbüro, Hamburg |  
[buch-herstellungsbuero.de](http://buch-herstellungsbuero.de)

Alle Rechte vorbehalten

[www.joachim-herz-stiftung-verlag.de](http://www.joachim-herz-stiftung-verlag.de)

# INHALT

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen .....	7
Vorwort .....	9
Einführung .....	13
<b>1. Entrepreneurship Education – Begriff und Gegenstand .....</b>	<b>17</b>
1.1 Zu den Begriffen Entrepreneur und Entrepreneurship .....	18
1.1.1 Entrepreneure, Intrapreneure und Existenzgründer .....	19
1.1.2 Entrepreneurship und Innovation .....	22
1.1.3 Entrepreneurship als Prozess der Wertegenerierung .....	27
1.2 Bedingungsfaktoren für erfolgreiches Entrepreneurship .....	29
1.3 Entrepreneurship Education – eine Definition .....	34
1.4 Ökonomische Motive für die Konjunktur von Entrepreneurship Education .....	39
<b>2. Entrepreneurship Education als Teil ökonomischer Allgemeinbildung .....</b>	<b>43</b>
2.1 Ziele von Allgemeinbildung und Entrepreneurship Education .....	44
2.1.1 Bewältigung von Lebenssituationen .....	45
2.1.2 Befähigung zur Teilhabe .....	49
2.1.3 Beitrag zur Wertebildung .....	51
2.3 Status Quo: Entrepreneurship und Entrepreneurship Education in Deutschland .....	55
2.3.1 Deutschland als Gründungsstandort .....	55
2.3.2 Unternehmerbild von Jugendlichen und in Schulbüchern .....	57
2.3.3 Entrepreneurship Education in Deutschland .....	59
<b>3. Curriculare Anknüpfungspunkte für Entrepreneurship Education .....</b>	<b>63</b>
3.1 Zur Notwendigkeit einer curricularen Verankerung .....	63
3.2 Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne .....	67
3.3 Zentrale Ergebnisse der Inhaltsanalyse .....	70

<b>4. Ein Ziel-Inhalts-Konzept für die unterrichtliche Implementation von Entrepreneurship Education</b> .....	79
4.1 Inhalte und Kompetenzen .....	80
4.1.1 Fachspezifische Kompetenzen .....	80
4.1.2 Überfachliche Fähigkeiten .....	87
4.2 Methodische Zugänge zur Entrepreneurship Education .....	93
4.2.1 Exemplarisches Lernen und Entrepreneurship Education .....	99
4.2.2 Projektorientiertes Lernen und Entrepreneurship Education .....	100
4.2.3 Praxisorientiertes Lernen und Entrepreneurship Education .....	102
4.2.4 Simulatives Lernen und Entrepreneurship Education .....	104
4.3 Übersicht zu den exemplarischen Lernmodulen .....	106
 <b>Resümee und Ausblick</b> .....	 109
 <b>Literaturverzeichnis</b> .....	 111
 <b>Verzeichnis der analysierten curricularen Rahmenvorgaben</b> .....	 121
Hamburg .....	121
Niedersachsen .....	121
Sachsen .....	122
Schleswig-Holstein .....	123
 <b>Die Autoren</b> .....	 124
<b>Die Joachim Herz Stiftung</b> .....	126

# VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN UND TABELLEN

<b>Abbildung 1:</b> Entrepreneure und Intrapreneure .....	19
<b>Abbildung 2:</b> Entrepreneurship und Innovation .....	23
<b>Abbildung 3:</b> Kompetenzportfolio Entrepreneurship-Erziehung .....	35
<b>Abbildung 4:</b> Dimensionen des Mündigkeitsbegriffs .....	37
<b>Abbildung 5:</b> Mündigkeit und Entrepreneurship Education .....	37
<b>Abbildung 6:</b> Teilbereiche von Allgemeinbildung .....	44
<b>Abbildung 7:</b> Entrepreneurship Education und Fachunterricht .....	65
<b>Abbildung 8:</b> Fachdidaktischer Implikationszusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden .....	79
<b>Tabelle 1:</b> Stärken und Schwächen des Gründungsstandorts Deutschland .....	57
<b>Tabelle 2:</b> Sampling der Inhaltsanalyse .....	68
<b>Tabelle 3:</b> Übersicht zu curricularen Anknüpfungspunkten für Entrepreneurship Education .....	77
<b>Tabelle 4:</b> Übersicht zu Makro-Methoden für Entrepreneurship Education .....	98





## VORWORT

Eine erfolgreiche Marktwirtschaft basiert auf innovativen Ideen, die sich an den Präferenzen von Nachfragern orientieren und die sich unternehmerisch realisieren lassen. In der heutigen Wirtschafts- und Arbeitswelt gewinnen – zumindest in wissensbasierten Volkswirtschaften – Eigenschaften wie Selbständigkeit, Neugier und Kreativität, aber auch Risikobereitschaft und Verantwortung zunehmend an Bedeutung. Der Wettbewerb in einer freiheitlich verfassten Marktwirtschaft ermöglicht nicht nur die ökonomische Umsetzung von Innovationen, sondern bietet darüber hinaus auch Anreize für innovatives Handeln. Die besondere Leistungsfähigkeit der Marktwirtschaft liegt unter anderem darin begründet, dass Unternehmen im Wettbewerb neue Produktionsverfahren, Produktmerkmale, Geschäftsmodelle etc. entwickeln, um marktfähig zu bleiben. Mit der einfachen Produktion bekannter Produkte mittels bekannter Produktionstechniken können sich Unternehmen mittel- und langfristig nicht an einem Markt halten. Umgekehrt ist das quantitative, qualitative und nachhaltige Wirtschaftswachstum in Marktwirtschaften vom Innovationspotenzial solcher Unternehmer abhängig, die in der Lage sind, innovative Ideen in marktfähige Prozesse zu übertragen.

Auf europäischer Ebene wird die Relevanz von Innovationen und Wirtschaftswachstum an der Wachstumsstrategie »Europa 2020« deutlich, deren Ziele ein »intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum« sind. Diese folgt der Lissabon-Strategie der Europäischen Union (2000–2010), deren Ziel es war, die EU bis zum Jahr 2010 zum dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Auch wenn es einzelnen europäischen Ländern, wie Deutschland, gelungen ist, sich relativ unbeschadet durch die Finanz- und Wirtschaftskrise zu navigieren, denkt man auch im Jahr 2014 bei Dynamik, Innovation und

Unternehmergeist nicht zuerst an Europa. Doch auch die anderen ambitionierten Ziele von »Europa 2020«, wie beispielsweise die Reduzierung der Treibhausgasemissionen, die Erhöhung des Anteils Erneuerbarer Energien und die Energieeffizienz, werden sich nicht ohne Innovationen erreichen lassen. Und vor allem nicht ohne diejenigen, die diese unternehmerisch realisieren: die Entrepreneure.

Als Entrepreneure können all diejenigen Unternehmer bezeichnet werden, die sich durch die ökonomische Realisierung von innovativen Ideen an einem Markt etablieren. Metaphorisch gesprochen bilden Entrepreneure den eigentlichen »Ottomotor«, der eine Marktwirtschaft in Bewegung hält und dafür sorgt, dass die Betriebsschließungen durch Neugründungen ausgeglichen oder übertroffen werden und in den Betrieben eine dynamische Kultur der Erneuerung und Veränderung herrscht. Die Eigenschaftsmerkmale von erfolgreichen Entrepreneuren sind aber nicht nur für Arbeitgeber und Existenzgründer bedeutsam. Die Veränderungen der Arbeitswelt führen auch zu neuen Anforderungen an die abhängig Beschäftigten. Als Intrapreneure sind sie gewissermaßen »Marketingexperten« für ihre eigene Arbeitskraft. Eigenschaften wie Flexibilität, Autonomie, Eigenverantwortung und Innovationsbereitschaft werden heute auch von Arbeitnehmern eingefordert, dies mag man eher als Chance oder eher als Risiko betrachten. Hinzu kommt, dass unternehmerisches Denken und Handeln heute über die Arbeit im Unternehmen hinaus zu einer Schlüsselqualifikation geworden ist, um zahlreiche Herausforderungen in unterschiedlichen Lebenssituationen eigenverantwortlich bewältigen zu können.

Die hier skizzierte Relevanz von Entrepreneurship-Tugenden und -Fähigkeiten macht deutlich, dass Entrepreneurship Education ein integraler Bestandteil ökonomischer Allgemeinbildung sein muss, wenn diese auf die Befähigung zur Bewältigung von Lebenssituationen vorbereiten und zur Teilhabe an Wirtschaft und Gesellschaft beitragen will. Entrepreneurship Education, das zeigt die anhaltende Auseinandersetzung in der ökonomischen Bildung und der Wirtschaftsdidaktik, ist

keine didaktische Eintagsfliege, sondern ein Dauerbrenner. Besonders für die Entrepreneurship Education in der allgemeinbildenden Schule gilt, dass es sich hierbei nicht um eine direkte unternehmerische Qualifikation im engeren Sinne handeln darf, sondern dass Entrepreneurship Education zur Förderung einer Kultur unternehmerischen Denkens und der Mündigkeit und Autonomie von Lernenden beitragen muss. Schülerinnen und Schüler sollen neben eigenverantwortlichem Handeln auch lernen, sich solidarisch für eine dynamische Zivilgesellschaft einzusetzen.

Die systematische Implementation der Entrepreneurship Education in den Wirtschaftsunterricht an allgemeinbildenden Schulen kann ebenfalls als eine Innovationsaufgabe gesehen werden. Aktuell ist zu beobachten, dass unternehmerisches Denken und Handeln in allgemeinbildenden Schulen vor allem über extracurriculare Aktivitäten – insbesondere in Form von Schüler- oder Übungsfirmen – gefördert wird. Solche oftmals handlungsorientiert ausgerichteten Methoden ermöglichen aus lerntheoretischer und bildungstheoretischer Sicht das Sammeln und die Reflexion von ökonomischen Erfahrungen im unternehmerischen Feld. Gleichwohl erreichen solche Projekte nur eine vergleichsweise geringe Anzahl von Schülern, und – was fachdidaktisch noch bedeutsamer ist – die Einbettung in übergeordnete Sach- und Sinnzusammenhänge bleibt in der Regel dem Zufall überlassen. Was die Schüler in Entrepreneurship-Projekten lernen und wie sie Einzelerfahrungen aus diesen Projekten generalisieren, ist situativ und individuell. Die für den Lernerfolg zentrale Synthese aus Theorie und Praxis bleibt oftmals aus.

Dieser fachdidaktischen Herausforderung einer systematischen Verzahnung von ökonomischer Erkenntnis und wirtschaftlichen Erfahrungen im Bereich der Entrepreneurship Education widmet sich der vorliegende Band. Auf Basis einer fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Einführung und ausgehend von einer exemplarischen Lehrplananalyse wird ein fachdidaktisches Ziel-Inhalts-Konzept für eine Entrepreneurship Education als integralem Bestandteil ökonomi-

scher (Allgemein-)Bildung entwickelt. Nicht lediglich in außerschulischen Projekten, sondern im regulären Wirtschaftsunterricht sollen Schüler fachspezifisch ökonomische Kompetenzen und überfachliche Fähigkeiten mit Bezügen zum Entrepreneurship erlernen und einüben.

Um die gegenwärtigen Rahmenbedingungen und unterschiedliche Realisierungsformen ökonomischer Bildung in Deutschland zu berücksichtigen, werden curriculare Anknüpfungspunkte für Lehr-Lern-Module identifiziert. Dabei wird auch die unternehmerische Verantwortung als ein zukunftsweisendes Inhaltsfeld erschlossen, welches bisher in Curricula und Unterrichtsmaterialien zur Entrepreneurship Education vernachlässigt wird. Im Sinne einer Schumpeter'schen Neukombination werden so innovative Lerngelegenheiten im Rahmen des regulären Wirtschaftsunterrichts entdeckt und /oder erschaffen, für die handlungsorientierte Lernmodule für die Sekundarstufe I und II auf Basis dieser Konzeption folgen werden.

Der vorliegende Band kann zur fachdidaktischen Diskussion und Weiterentwicklung der Entrepreneurship Education als Teil ökonomischer Bildung beitragen und Lehrkräfte bei der Durchführung in der Praxis des Wirtschaftsunterrichts unterstützen. Die didaktische Vision geht jedoch noch darüber hinaus: Schülerinnen und Schüler sollen im Wirtschaftsunterricht auch unternehmerisches Denken und Handeln lernen, um dieses für die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen nutzen zu können.

*Prof. Dr. Josef Aff*

*Wirtschaftsuniversität Wien, Institut für Wirtschaftspädagogik*

# EINFÜHRUNG

Entrepreneurship Education wird sowohl national wie auch international als eine zentrale bildungspolitische Aufgabe angesehen. Verschiedene Initiativen, beispielsweise vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie, aber auch von verschiedenen Landesregierungen, belegen, dass auf Bundes- und Landesebene ein gesteigertes (bildungs-)politisches Interesse an der Förderung von Entrepreneurship besteht. Die Europäische Kommission (2006) begründet die besondere Bedeutung von Entrepreneurship in der Umsetzung des Lissabon-Programms der Gemeinschaft damit, dass das Wirtschaftswachstum in den Volkswirtschaften Europas auf eine zunehmende unternehmerische Initiative angewiesen sei. Der jährlich erscheinende Global Entrepreneurship Monitor (GEM) belegt, dass Gründungsaktivitäten und unternehmerische Initiative in Deutschland vergleichsweise gering ausgeprägt sind. Im aktuellen Bericht wird festgestellt: »Deutschland ist bisher kein Gründerland« (GEM 2013, S. 9). Auch der aktuelle KfW-Gründungsmonitor (2013) titelt: »Gründungsgeschehen auf dem Tiefpunkt – kein Anstieg in Sicht«. Bildungsprozesse sollen deshalb unter anderem einen Beitrag zur Herausbildung von Unternehmergeist (*entrepreneurial spirit*) leisten.

Entrepreneurship Education lässt sich aber nicht nur ökonomisch legitimieren, sondern ebenso über den Bildungsauftrag allgemeinbildender Schulen. Mündigkeit – als zentrale Leitidee der Allgemeinbildung – impliziert eine Befähigung zu einem selbstbestimmten Leben in sozialer Verantwortung. Dem Leitbild des mündigen Entrepreneurs<sup>1</sup>

---

1 Im Rahmen dieser Konzeption verwenden wir bevorzugt geschlechterneutrale Begriffe oder jeweils die männliche und weibliche Form. Da im deutschen Sprachgebrauch die Bezeichnungen Entrepreneurin – oder auch Intrapreneurin – jedoch (noch) nicht üblich sind, belassen wir es hier beim generischen Maskulinum. Selbstverständlich sind auch in diesen Fällen beide Geschlechter gleichermaßen angesprochen.

wird, daran anknüpfend, die Fähigkeit zu unternehmerischer Selbständigkeit und unternehmerischer Verantwortung zugesprochen.

Entrepreneurship Education kann einen Beitrag zur Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger ökonomisch geprägter Lebenssituationen leisten und Kompetenzen vermitteln, die es Schülerinnen und Schülern u. a. ermöglichen sollen ...

- ökonomische Phänomene besser zu verstehen,
- ökonomische Zusammenhänge zu erkennen,
- ökonomische Chancen zu nutzen und
- mit ökonomischen Risiken umgehen zu können.

Darüber hinaus können im Rahmen von Entrepreneurship Education auch überfachliche, allgemeinbildungsrelevante Fähigkeiten erworben werden, deren Vermittlung eine gemeinsame Aufgabe aller Fächer in der Schule ist. Zu nennen sind hier beispielsweise Selbständigkeit und Teamarbeit, aber auch Organisationsfähigkeit und Problemlösekompetenz.

In Deutschland gibt es eine Reihe von Aktivitäten und Projekten im Bereich der Entrepreneurship Education. Der Bildungswert dieser Projekte ist allerdings nicht selten auf wenige ausgewählte Schülerinnen und Schüler und spezielle Themenfelder (z. B. der Betriebswirtschaftslehre) beschränkt. Damit bleiben viele bis dato existierende Projekte singular und in ihrer Wirkung überschaubar.

Der vorliegende Band stellt den Versuch dar, die wesentlichen Eckpunkte eines Gesamtkonzepts für eine auf Allgemeinbildung zielende Entrepreneurship Education als integralem Bestandteil ökonomischer Bildung zu beschreiben. Die grundlegende Aufgabe einer solchen Konzeption liegt in der Klärung der Begriffe, Ziele, Inhalte und Perspektiven einer auf Allgemeinbildung zielenden Entrepreneurship Education und ihrer bildungstheoretischen Legitimation. Darüber hinaus dient die Konzeption als fachdidaktische Basis für die Entwicklung und konzeptionelle Einbettung exemplarischer Lernmodule.

Ausgehend von der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Literatur zum Inhaltsbereich wird zunächst das innovative Feld der allgemeinbildenden Entrepreneurship Education abgesteckt und begrifflich präzisiert. Anschließend werden mit Hilfe einer Lehrplananalyse ausgewählter Bundesländer zentrale Anknüpfungspunkte für eine curriculare Implementierung der Ziele und Inhalte von Entrepreneurship Education herausgearbeitet. Auf der Basis dieser Überlegungen werden zwei kumulative Lernstränge (Sek. I und Sek. II) beschrieben, in denen wiederum einzelne Lernmodule systematisch verortet werden.

Die ausführliche Darstellung der Module ist nicht Bestandteil dieser Publikation, da die hier beschriebene Konzeption den fachdidaktischen Ausgangspunkt für die Modulentwicklung markiert. Dennoch skizzieren wir bereits die inhaltliche Ausrichtung und methodische Umsetzung der Module, um zu verdeutlichen, wie wir die konzeptionellen Überlegungen zur Integration von Entrepreneurship Education in den Wirtschaftsunterricht umsetzen wollen.

Die Lernmodule werden sukzessive durch die Joachim Herz Stiftung veröffentlicht. Die im Projekt angelegte Verknüpfung von fachdidaktischer Theorie und Unterrichtspraxis soll die Implementation der Lernmodule in den Regelunterricht an den Schulen erleichtern und Lehrerinnen und Lehrer bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen motivieren und unterstützen, die Entrepreneurship zum Gegenstand haben.





# 1. ENTREPRENEURSHIP EDUCATION – BEGRIFF UND GEGENSTAND

Zur begrifflichen Umschreibung der Entrepreneurship Education gibt es im deutschsprachigen Raum zahlreiche Formulierungen, die zum Teil unterschiedliche Akzente setzen. So werden beispielsweise die Begriffe »Gründungserziehung« (Mittelstädt/Wiepcke 2013), »Unternehmergeist« (BMWi), »unternehmerische Kompetenz« (Jung 2012), »unternehmerisches Denken« (Retzmann/Hausmann 2012), »Gründungsdidaktik« (Brauckmann/Bartsch 2011), »Kultur der unternehmerischen Selbständigkeit« (Ebbers/Klein 2011) oder »Kultur der Selbständigkeit« (Krol 2004) verwendet. Die Unterschiede liegen aber nicht nur auf der begrifflichen Ebene. Manche der hier aufgeführten Begriffe haben den Anspruch, das gesamte Feld zu umreißen, andere beschreiben wiederum nur Teilbereiche oder Facetten. Einige sind enger, andere weiter gefasst. Manche orientieren sich eher am Gegenstandsbereich, andere an der spezifischen Denkweise. Einige beziehen sich auf die schulische Allgemeinbildung, andere werden wiederum vor allem in der beruflichen Bildung oder der Hochschullehre genutzt.

Wir verwenden im Folgenden den Begriff Entrepreneurship Education und beschreiben, was wir darunter verstehen. Dazu erscheint es notwendig, zunächst einzelne Bestandteile des Begriffes zu klären.

## 1.1 ZU DEN BEGRIFFEN ENTREPRENEUR UND ENTREPRENEURSHIP

Die Bedeutung und Reichweite des Begriffs Entrepreneurship wird sowohl im englischen als auch im deutschen Sprachraum eher weit gefasst, und es existieren verschiedene Entrepreneurship-Konzepte mit unterschiedlichen Akzentuierungen. Darauf weist bereits Gartner hin: »We need to be aware, that when we talk about entrepreneurship we carry around a wide range of beliefs.« (Gartner 1990, S. 28)

Ursprünglich stammt der Begriff Entrepreneurship aus dem Französischen (*entreprendre*: etwas in die Hand nehmen, unternehmen), hat sich dann im angloamerikanischen Sprachraum etabliert und wird im Deutschen heute als Lehnwort verwendet. Übersetzt wird er zumeist mit Unternehmertum, auch wenn das nicht ganz zutreffend ist. Eine Übersetzung mit dem gleichen Bedeutungsinhalt gibt es im Deutschen nicht (vgl. Faltin 1998, S. 3; Fueglistaller et al. 2012, S. 22). Zwischen den englischen Bezeichnungen Entrepreneur und Entrepreneurship und den deutschen Begriffen Unternehmer und Unternehmertum bestehen bedeutungstragende Unterschiede. Im Englischen werden zur sprachlichen Unterscheidung die Bezeichnungen *entrepreneurship* und *business administration* bzw. *entrepreneur* und *owner* oder *manager* verwendet (vgl. Faltin 1998, S. 3). Im Deutschen gibt es keine entsprechenden einheitlichen sprachlichen Ausdifferenzierungen. Zur inhaltlichen Konkretisierung des Begriffs sind verschiedene Merkmale hilfreich, wie der Grad der unternehmerischen Innovation oder die Übernahme unternehmerischen Risikos.

### 1.1.1 Entrepreneure, Intrapreneure und Existenzgründer

Auch wenn man den Begriff Unternehmen im Englischen mit *enterprise* übersetzen kann, ist im Deutschen nicht jede Unternehmerin oder jeder Unternehmer automatisch auch ein Entrepreneur. Entrepreneure sind diejenigen, die als unternehmerisch Selbständige etwas Neues schaffen. Damit fallen all die Unternehmerinnen und Unternehmer aus dieser Definition raus, die ein bestehendes Unternehmen lediglich verwalten und die keine innovativen Impulse setzen. Im Hinblick auf die Kreativität und das Innovationspotenzial hat der Entrepreneur mehr mit dem Intrapreneur gemeinsam, auch wenn Letztgenannter nicht beruflich selbständig ist (siehe Abb. 1). Weil sich viele der typischen Eigenschaften von Entrepreneuren auch auf Intrapreneure übertragen lassen, ist der Nutzen von Entrepreneurship Education im Hinblick auf zukünftige Berufsbiographien von Kindern und Jugendlichen nicht auf die Existenzgründung und die berufliche Selbständigkeit beschränkt.

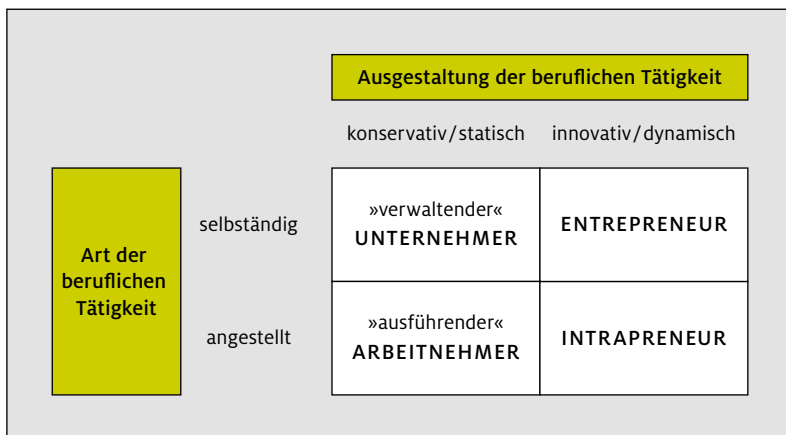


Abbildung 1: Entrepreneure und Intrapreneure

Entrepreneurship und Intrapreneurship unterscheiden sich wiederum grundlegend durch die Übernahme von Risiko. Der Intrapreneur, der in gewisser Weise als eine Art Entrepreneur innerhalb eines Unternehmens bezeichnet werden kann, befindet sich in einer strukturellen Abhängigkeit zu dem Unternehmen, in dessen Rahmen er oder sie unternehmerisch tätig ist. Das unternehmerische Risiko aber muss er nicht selbst tragen (vgl. Nicolai 2007, S. 10). Dies schränkt zwar auch den individuellen Ertrag einer ökonomischen Idee ein, beispielsweise in Bezug auf den Gestaltungsfreiraum oder den Anteil am unternehmerischen Gewinn, gleichwohl ist der Intrapreneur aber auch nicht in gleicher Weise vom Erfolg seiner unternehmerischen Idee abhängig wie der Entrepreneur. In manchen Fällen wird trotz innovativer Geschäftsideen gar kein Gewinn erwirtschaftet und in anderen Fällen erst nach einer längeren Phase der Unsicherheit und des Verzichts. Der unternehmerische Gewinn kann dementsprechend als Unsicherheitsprämie aufgefasst werden, die den Entrepreneur für das eingegangene Risiko entschädigt. Gleichzeitig ist der unternehmerische Gewinn oft ein zentraler Anreiz, überhaupt selbstständig unternehmerisch tätig zu werden. Aufgrund dieser kategorialen Unterscheidung in Bezug auf das unternehmerische Risiko differenzieren wir zwischen unternehmerischem Handeln innerhalb und außerhalb von Unternehmen.

Eine weitere begriffliche Präzisierung kann durch die Abgrenzung der Begriffe Existenzgründer und Entrepreneur erfolgen, die nicht selten synonym verwendet werden. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass nicht nur Existenzgründerinnen und -gründer, sondern auch etablierte Unternehmerinnen und Unternehmer als Entrepreneure bezeichnet werden, wenn sie eine Innovation auf den Markt bringen. Unternehmerische Neugründungen sind aber häufiger und offensichtlicher mit der unternehmerischen Realisierung von innovativen Ideen verbunden als etablierte Unternehmen, weil Innovationsbereitschaft auf marktwirtschaftlich organisierten Wettbewerbsmärkten nicht selten eine strukturelle Markteintrittsbarriere darstellt. Existenzgründerinnen und -gründer befinden

sich in einer frühen Phase des Gründungsprozesses, beispielsweise in der Vorbereitung oder der Entwicklung eines Geschäftsmodells. Etablierte Unternehmerinnen und Unternehmer hingegen haben den Gründungsprozess abgeschlossen und sind im Wesentlichen mit dem »Management des Geschäfts« (Nicolai 2007, S. 32) befasst.

Im engen Sinne sind nur solche Gründerinnen und Gründer auch Entrepreneur, die eine neue innovative Kombination schaffen, nicht jedoch diejenigen, die ein bereits existierendes Geschäftsmodell in einem bekannten und etablierten Markt gründen (ebd., S. 8f.). Immer dann, wenn zwar eine neue Unternehmung gegründet wird, diese aber in der Übernahme eines bereits bestehenden Konzepts besteht, spricht man nicht von Entrepreneur, sondern von Existenzgründerinnen und -gründern. Diese Gründungen finden im Gegensatz zu Entrepreneurship-Vorhaben auf bereits bekannten Märkten statt und können deshalb auf bewährtes Wissen zu ihrem Geschäftsmodell zurückgreifen (Nicolai 2007, S. 9). Außerdem sind reine Existenzgründungen im Gegensatz zu Entrepreneurship-Vorhaben stärker operativ als strategisch ausgerichtet (ebd.). Dies trifft beispielsweise auf alle etablierten Geschäftsmodelle zu, von der Bäckerei über die Änderungsschneiderei bis hin zur Autowerkstatt. Besonders anschaulich ist das Beispiel Franchising. Der Franchise-Geber ist der Entrepreneur, der seine Idee vertreibt, und der Franchise-Nehmer als Gründer vor Ort übernimmt nicht nur die Produktidee und das Geschäftsmodell, sondern auch die Investitionsgüter, die Marketingstrategie, das Produktdesign etc. vom Franchise-Geber. Die Entwicklung eines neuartigen Nahtverfahrens hingegen oder die Eröffnung eines Cafés mit einer integrierten Änderungsschneiderei können als innovativ charakterisiert werden und sind daher typische Beispiele für Entrepreneurship.

## 1.1.2 Entrepreneurship und Innovation

Es ist deutlich geworden, dass sich Entrepreneurship von den anderen Formen unternehmerischen Handelns vor allem durch die besondere Relevanz von Innovationen unterscheidet. Als innovativ können aber auch Tätigkeiten bezeichnet werden, die nicht unternehmerisch ausgerichtet sind, wie zum Beispiel im Wissenschaftssystem. Kennzeichnend für Entrepreneurship ist neben dem Innovationspotenzial deshalb auch die Ergreifung einer unternehmerischen Gelegenheit. Unter einer unternehmerischen Innovation kann mit Fueglistaller et al. (2012, S. 132) »die erstmalige Anwendung einer neuen Problemlösung oder wiederholender Problemlösungstechnik [verstanden werden], die darauf gerichtet ist, Unternehmensziele auf neuartige Weise zu erfüllen«. Im ökonomischen Verständnis handelt es sich bei einer Innovation um eine zur Marktreife gebrachte Erfindung, die erfolgreich an einem Markt platziert und unternehmerisch realisiert wird.

Entrepreneurship lässt sich als die unternehmerische Umsetzung einer Idee bzw. Invention charakterisieren, die das Kreative und Innovative mit dem Ökonomischen verbindet. Entrepreneure können demnach, müssen aber nicht diejenigen sein, die die jeweilige Idee selbst gehabt und /oder entwickelt haben (siehe auch Abb. 2). Sie zeichnen sich in erster Linie dadurch aus, dass sie das unternehmerische Potenzial einer Idee erkennen und in der Lage sind, die Idee zu einer marktfähigen Innovation auszubauen, mit der die Unternehmensziele auf neuartige Weise erfüllt werden können. Jedes Entrepreneurship-Vorhaben muss somit zwei unterschiedliche Aspekte systematisch aufeinander beziehen: »Das eine ist der kreative, innovative Aspekt der Gründung, das andere ist die Administration, die ökonomische Kontrolle, der Zwang, rentabel zu arbeiten, mehr als Kosten zu erwirtschaften« (Faltin 2011, S. 82). Beide Aspekte sollten eine angemessene Berücksichtigung in Entrepreneurship-Lernprozessen finden.

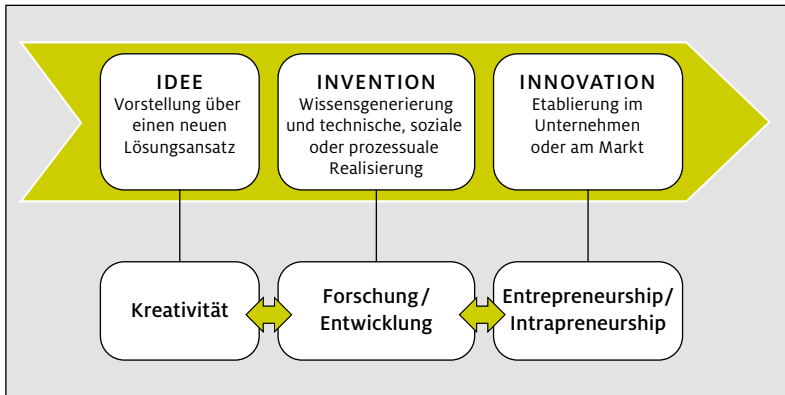


Abbildung 2: Entrepreneurship und Innovation (eigene Darstellung in Anlehnung an Fueglistaller et al. 2012, S. 131)

Auch Veränderungen und Weiterentwicklungen von Waren oder Dienstleistungen können als Innovation gelten, wenn sie bereits Vorhandenes auf eine neuartige Weise kombinieren oder beispielsweise neuartig einsetzen. Entrepreneurship kann auch bedeuten, bereits Existierendes neu zu entdecken oder zu verbessern (vgl. Faltin 1998, S. 5). Dies lässt sich aber nicht immer objektiv feststellen. Ob es sich bei der Veränderung eines Gutes um eine Innovation handelt, hängt nicht selten vom Standpunkt bzw. der Perspektive des Betrachtenden ab. Dies ist auch vom allgemeinen Entwicklungsgrad des gesellschaftlichen Gesamtkontextes abhängig. Beispielsweise können in Entwicklungs- und Schwellenländern Dinge als innovativ gelten, die in hoch entwickelten Volkswirtschaften bereits etabliert sind. Was auf einem bestimmten Markt oder für eine bestimmte Zielgruppe eine Innovation ist, kann sowohl auf einer subjektiven als auch auf einer normativen Ebene höchst unterschiedlich bewertet werden. Außerdem sind Innovationen vergänglich und nur vorübergehend als solche zu charakterisieren. Mit der erfolgreichen Markteinführung bzw. der Etablierung auf dem betreffenden Markt geht ihr innovativer Charakter verloren.

Schumpeter hat auf eine besondere Facette des innovativen Potentials von Entrepreneuren hingewiesen: die »schöpferische Zerstörung« (Schumpeter 1950, S. 134 ff.). Er beschreibt den unternehmerischen Prozess des Entrepreneurs als einen Akt der kreativen Zerstörung und verweist damit auf den »paradoxen Effekt«, der mit dem Entrepreneurship verbunden ist (vgl. Faltin 2011, S. 77). Auf der einen Seite wird etwas Neues entwickelt und vermarktet. Auf der anderen Seite wird dadurch nicht selten gleichzeitig etwas Existierendes entwertet oder zerstört. Entrepreneure schaffen somit ein neues Angebot und drängen damit zugleich herkömmliche Produkte oder Dienstleistungen aus dem Markt. Exemplarisch kann dies an der Innovation und rasanten Verbreitung der digitalen Fotografie veranschaulicht werden, die nicht nur das Geschäft mit Fotoapparaten, sondern auch die komplette Fotoentwicklung und damit zusammenhängende Dienstleistungen veränderte und alte Unternehmen zugunsten von neuen aus dem Markt verdrängte.

In der Entrepreneurship-Literatur werden verschiedene Arten von Innovationen unterschieden, je nachdem, auf welchen Aspekt der Produktion bzw. Bereitstellung sich das innovative Moment bezieht (vgl. Fueglistaller et al. 2012, S. 133 f.):

- **Geschäftsmodellinnovationen** beziehen sich auf das gesamte angebotene Leistungsspektrum. Ein Geschäftsmodell umfasst die Prozesse, Strukturen und Zusammenhänge der Wertschöpfung eines Unternehmens. Ein Beispiel für eine solche Innovation ist das Angebot, sich über das Internet individuell Lebensmittelmischungen zusammenzustellen (z. B. mymuesli). Auch der große Erfolg von IKEA basiert unter anderem auf der Geschäftsmodellinnovation, einen Teil der Wertschöpfung – nämlich das Zusammenbauen der Möbel – zu den Kunden auszulagern und damit zu günstigeren Preisen anbieten zu können.
- **Produkt- und Dienstleistungsinnovationen** beziehen sich nur auf das jeweils erstellte innovative Angebot. Solche Innovationen entstehen



beispielsweise durch technologischen Fortschritt oder die innovative Kombination von existierenden Produktkomponenten. Als Beispiel für eine Produktinnovation können die seit einigen Jahren existierenden Portionskaffeemaschinen angeführt werden, die mit Kaffee-Pads oder -Kapseln den Kaffeemarkt grundlegend erweitert haben. Eine Dienstleistungsinnovation ist beispielsweise die Lieferung einer wöchentlich frischen Gemüsekiste frei Haus oder das monatliche Kaffee-Kapsel-Abo, abgestimmt auf individuelle Vorlieben und den Verbrauch.

- **Prozess- oder auch Verfahrensinnovationen** werden noch einmal in technologische und administrative Innovationen unterteilt. Technologische Innovationen leiten sich aus technischen Erfindungen ab, die beispielsweise neue Herstellungsprozesse ermöglichen. Auch die Übertragung von Verfahren und Prozessen auf neue Anwendungsgebiete und Kontexte sind als innovativ zu charakterisieren, wenn beispielsweise Erkenntnisse aus der Luft- und Raumfahrtbranche zu Innovationen im Haushalt führen. Als Beispiel für eine administrative Innovation kann die buchhalterische Erneuerung von Bezahlvorgängen angeführt werden, die beispielsweise durch eine neue Vorgehensweise stark vereinfacht werden können.
- **Sozialinnovationen** sind Innovationen, die mit ihrem Veränderungspotenzial auch gesellschaftlich wirken. Dabei sind nicht nur Social-Entrepreneurship-Vorhaben als sozial innovativ zu charakterisieren, sondern auch rein kommerzielle Angebote, die beispielsweise die Art der Kommunikation innerhalb einer Gesellschaft verändern (z. B. Facebook). Das wahrscheinlich prominenteste Beispiel in diesem Innovationsfeld ist die Idee der Mikrokredite, die auf den Friedensnobelpreisträger Muhammed Yunus und die von ihm gegründete Grameen Bank zurückgeht. Mikrokredite sind ein Geschäftsmodell, das sich mit dem Ziel der Hilfe zur Selbsthilfe an arme Menschen richtet, die aufgrund geringer Bonität vom eigentlichen Banksektor ausgeschlossen sind.

Innovationen sind eine wesentliche Quelle wirtschaftlichen Wandels und haben das Potenzial, zu Veränderung und Wachstum in einer Volkswirtschaft beizutragen. Insbesondere in Entwicklungs- und Schwellenländern zeigt sich dabei, dass ökonomischer Wandel häufig auch eine Voraussetzung für politische Veränderungen ist und dass ökonomische und gesellschaftliche Veränderungen häufig synergetisch wirken. Entrepreneure sind deshalb aus ökonomischer Sicht auch »Agenten des Wandels« (Schmette 2007, S. 101). Durch die innovativen Gedanken, die sie an den Markt bringen, unterscheiden sie sich von herkömmlichen Unternehmerinnen und Unternehmern.

Die Motivation für die ökonomische Realisierung einer innovativen Idee kann wiederum extrinsische oder intrinsische Ursachen haben. Sie kann auf eine wirtschaftliche Notsituation oder auf das innere Bedürfnis zur (ökonomischen) Selbstverwirklichung zurückgeführt werden. Diejenigen, die sogenannte »Push-Gründungen« (Nicolai 2007, S. 22) durchführen und auch als »necessity-Gründer« (Schmette 2007, S. 61) bezeichnet werden können, sind Entrepreneure, die außerhalb des Entrepreneurships keine Möglichkeit zu einer abhängigen Beschäftigung sehen oder die ihre Ziele und Ideen an ihrem bisherigen Arbeitsplatz nicht verwirklichen konnten. Die Anzahl solcher Gründungen überwiegt in Deutschland traditionell.

»Pull-Gründungen« können hingegen als eine »Ökonomie der Selbstverwirklichung« bezeichnet werden (Nicolai 2007, S. 22 f.). Hierbei handelt es sich um solche Entrepreneure, die sich mit einer Innovation beruflich selbständig machen, ohne dass eine existenzielle Notwendigkeit dazu besteht. Entrepreneure, die aus solchen Motiven innovativ werden, werden auch als »opportunity-Gründer« (vgl. Schmette 2007, S. 60) bezeichnet. Der Anteil an opportunity-Gründerinnen und -gründern ist in Deutschland im Vergleich zu anderen innovationsbasierten Volkswirtschaften eher gering. Sowohl in den Niederlanden als auch in den USA ist der Anteil an opportunity-Gründungen fast doppelt so hoch wie in Deutschland (vgl. GEM 2013, S. 14), auch wenn sich hier in den letzten

Jahren ein positiver Trend beobachten lässt. Im Jahr 2012 war der Anteil an opportunity-Gründungen in Deutschland so hoch wie noch in keinem Jahr zuvor, seitdem die GEM-Daten erhoben werden (vgl. ebd., S. 6).

### 1.1.3 Entrepreneurship als Prozess der Wertegenerierung

Entrepreneurship ist kein Zustand, sondern ein Prozess oder, anders ausgedrückt, eine intentional auf die Verwirklichung einer innovativen Idee gerichtete Tätigkeit (vgl. Fueglistaller et al. 2012, S. 33). Auch Nicolai beschreibt Entrepreneurship als dynamisches Verfahren: »Entrepreneurship kann als ein Prozess der Wertgenerierung beschrieben werden, bei dem eine einzigartige Verbindung von Ressourcen dazu eingesetzt wird, eine wirtschaftliche Gelegenheit zu ergreifen. Entrepreneurship bezeichnet somit einen aktiven, gelegenheitsorientierten und auf Innovationen und Kundenorientierung ausgerichteten Prozess, der Werte schafft.« (Nicolai 2007, S. 8)

Entrepreneure fungieren in diesem Prozess als Träger und Verwirklicher der innovativen Idee, indem sie eine unternehmerische Gelegenheit entdecken oder erschaffen und nutzen (Fueglistaller et al. 2012, S. 33 ff.). Sie sind es, die die zur Verfügung stehenden Ressourcen unter gegebenen Rahmenbedingungen mit Hilfe von organisatorischen Strukturen bündeln oder neu kombinieren (ebd., S. 27).

Der »entrepreneurial process« (Beckmann 2009, S. 27) ist dabei nicht gleichzusetzen mit dem Prozess der Unternehmensgründung, da Letzteren vor allem die formalen und organisatorischen Aspekte fokussiert. Der *entrepreneurial process* ist im Unterschied dazu deutlich stärker durch kreative und innovative Elemente gekennzeichnet. Dieser Unterschied ist vor allem in der Anfangsphase der Gründung sichtbar, weil das innovative und kreative Element des Entrepreneurship hier besonders ausgeprägt ist. Im fortlaufenden Gründungsprozess hingegen haben Entrepreneure ähnliche Aufgaben zu bewältigen wie andere Gründerin-

nen und Gründer (z. B. die Gründungsfinanzierung oder die Entwicklung einer unternehmerischen Strategie). Shane (2003) teilt den Entrepreneurship-Prozess in fünf Phasen ein (vgl. Beckmann 2009, S. 27):

1. Das Vorhandensein einer unternehmerischen Gelegenheit,
2. die Entdeckung dieser Gelegenheit,
3. die Akquise von Ressourcen,
4. die Entwicklung einer Entrepreneurship-Strategie und
5. die Organisation dieses Prozesses und die eigentliche Gründung.

In der Entrepreneurship-Literatur wird in diesem Kontext die Frage diskutiert, inwieweit unternehmerische Gelegenheiten geschaffen oder entdeckt werden. Hier werden die Entdeckungsansätze (*discovery theory*) von den Entstehungsansätzen (*creation theory*) unterschieden (vgl. Fueglistaller et al. 2012, S. 62 ff.). Vertreter des Entdeckungsansatzes gehen davon aus, dass unternehmerische Gelegenheiten objektiv existieren und von den für diese Aufgabe besonders talentierten Entrepreneurern entdeckt und genutzt werden. Der Entstehungsansatz basiert hingegen auf der Grundannahme, dass die unternehmerischen Gelegenheiten erst von den Entrepreneurern selbst geschaffen werden müssen. Mit dem jeweiligen Ansatz ist auch ein unterschiedlicher Stellenwert von Informationen im Entrepreneurship-Prozess verbunden. Im Entdeckungsansatz sind Informationen die notwendige Voraussetzung, im Entstehungsansatz können sie hingegen auch begleitend erworben werden (vgl. ebd. 2012, S. 64).

## 1.2 BEDINGUNGSFAKTOREN FÜR ERFOLGREICHES ENTREPRENEURSHIP

Ein großer Teil der Entrepreneurship-Forschung der letzten Jahrzehnte hat sich damit beschäftigt, die Eigenschaften und Voraussetzungen zu erheben, die erfolgreiche Entrepreneurre ausmachen. Damit stand über viele Jahre vor allem die Person des Entrepreneurs im Fokus des Forschungsinteresses (vgl. Fueglistaller et al. 2012, S. 24). Diskutiert wurden im Rahmen dieses behavioristisch geprägten Ansatzes Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstvertrauen, Risikoneigung, Flexibilität, Unabhängigkeit, Kreativität und viele weitere mehr (ebd., S. 103 f.).

So haben beispielsweise Levine und Rubinstein (2013) in einer viel beachteten Studie mit dem Titel »Smart and illicit: Who becomes an Entrepreneur and does it pay?« herausgearbeitet, dass Entrepreneurre sich in einer sehr speziellen Mischung aus kognitiven, nicht kognitiven und familiären Merkmalen schon als Teenagerinnen und Teenager von zukünftigen Angestellten unterscheiden. Sie zeichnen sich durch eine hohe Lernfähigkeit und eine höhere Risikobereitschaft gegenüber Menschen aus, die nicht unternehmerisch tätig werden. Zukünftige Entrepreneurre sind nicht nur »smart«, sondern gleichzeitig auch bereit, Grenzen zu überschreiten (Levine / Rubinstein 2013, S. 41 ff.).

Eine gute Validität weisen über verschiedene Studien hinweg jedoch nur drei der allgemein für erfolgreiche Entrepreneurre bedeutsamen Eigenschaften auf: Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeit und Risikoneigung (Fueglistaller et al. 2012, S. 104). Unter Leistungsbereitschaft wird »das Streben einer Person nach Exzellenz oder das Bedürfnis, sich in Konkurrenzsituationen erfolgreich zu behaupten«, verstanden (ebd.).

Leistungsmotivation und damit eng verbunden eine positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung wurden in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung schon sehr früh als Schlüsselmerkmale erfolgreicher Entrepreneurre identifiziert. Selbstwirksamkeitserwartung umschreibt die individuelle Überzeugung, eine anstehende Aufgabe durch die eigenen

Fähigkeiten bewältigen zu können. Eng verknüpft mit der Selbstwirksamkeitserwartung ist die positive Selbstattribution. Diese liegt dann vor, wenn gute Ergebnisse nicht auf äußere Rahmenbedingungen, sondern im Wesentlichen auf die eigene Leistung zurückgeführt werden. Es gehört zu den Eigenschaften erfolgreicher Unternehmerinnen und Unternehmer, positive Folgen unternehmerischen Handelns (z. B. hohe Gewinne, hoher Bekanntheitsgrad der Marke etc.) im Wesentlichen dem eigenen Verhalten zuzuschreiben.

Zum erfolgreichen Unternehmertum gehört in der Regel auch ein rationaler bzw. kalkulierter Umgang mit Risiko, was nicht bedeuten muss, dass Unternehmerinnen und Unternehmer risikofreudiger als andere sind oder gar leichtsinnig mit Risiko umgehen (Fueglistaller et al. 2012, S. 105). Unternehmerisches Handeln ist jedoch per se risikobehaftet, und wer nicht dazu bereit ist, Risiken einzugehen, kann nicht unternehmerisch tätig werden.

Auch wenn es für die hier skizzierten Persönlichkeitsmerkmale für erfolgreiche Unternehmerinnen und Unternehmer empirische Belege gibt, bleibt offen, ob sie exklusiv für diese gelten oder ob es sich bei diesen Merkmalen um allgemeine Eigenschaften (berufstätig) Erfolgreicher handeln könnte. Beispielsweise weisen auch Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in Führungspositionen eine positive Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf und sind in der Regel ebenfalls leistungsorientiert.

Der rein verhaltensbezogene Ansatz ist in der Entrepreneurship-Forschung mittlerweile umstritten (vgl. u. a. Bygrave 1994, S. 117; Nicolai 2007, S. 27 f.). Dass erfolgreiches Entrepreneurship nicht von bestimmten Eigenschaften abhängt, betonen bereits Stevenson /Gumpert (1998, S. 94): »Gleich zu Beginn sollte man sich von der Vorstellung verabschieden, Entrepreneurship sei eine alles-oder-nichts-Eigenschaft, die manchen Menschen oder Organisationen gegeben ist und anderen nicht.« Der Persönlichkeitsforschung im Bereich Entrepreneurship wird u. a. von Nicolai (2007) entgegengehalten, dass sich viele Studien widersprechen, Eigenschaften überschätzt werden und auch statistische Fehler

die Validität der Ergebnisse beeinträchtigen. Erschwerend komme hinzu, dass Entrepreneurship in Zeiten fragmentierter Berufsbiographien nur einen Teil des Erwerbslebens von Personen ausmacht, dass vielfach nur erfolgreiche Entrepreneure, aber keine gescheiterten und nur Einzel- und keine Teamgründungen in die Untersuchungen einbezogen werden (vgl. ebd.).

Es lässt sich beobachten, dass insbesondere solche Menschen zum Entrepreneurship neigen, deren Eltern bereits unternehmerisch tätig waren (Bygrave 1994, S. 117 f.), und dass Frauen im Allgemeinen (bisher) weniger starkes Interesse an Entrepreneurship zeigen und weniger gründungsfreudig sind als Männer. Diese geschlechterspezifischen Unterschiede wurden auch für Jugendliche nachgewiesen, wie die Ergebnisse der Studie »Unternehmergeist in die Schule« (2010) deutlich machen. In der Schülerbefragung zeigten männliche Jugendliche ein stärkeres Interesse an Entrepreneurship und schätzten ihr eigenes ökonomisches Wissen auch hinsichtlich relevanter Entrepreneurship-Inhalte (z. B. betriebswirtschaftliches Wissen oder Wissen zur Unternehmensgründung) im Durchschnitt höher ein als Mädchen. Aber auch für Jugendliche, deren Eltern bereits selbständig sind, gilt dies (Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie 2010, S. 14). Auch wenn die Selbsteinschätzungen der befragten Schülerinnen und Schüler zu ihrem Interesse und Wissen nicht den tatsächlichen Werten entsprechen müssen, machen sie dennoch deutlich, dass soziale Kriterien wie Geschlecht und Herkunft auch im Rahmen der Entrepreneurship Education von Bedeutung sind und in entsprechenden Lehr-Lern-Kontexten zu berücksichtigen sind (vgl. dazu auch Ebbers 2012; Ebbers / Luckwald 2012; Wiepcke 2008).

Das geschlechterspezifisch unterschiedlich stark ausgeprägte Interesse an Entrepreneurship lässt sich zwar nach wie vor für alle 55 Länder konstatieren, die im Rahmen des Global Entrepreneurship Monitor (GEM) untersucht werden, gleichwohl konnte in den letzten Jahren an der TEA-Gründungsquote (Total Early-stage Entrepreneurial Activity) eine Trendwende beobachtet werden. Diese Quote umfasst den Prozent-

anteil der 18- bis 64-Jährigen, die während der letzten 3 ½ Jahre ein Unternehmen gegründet haben und / oder gerade dabei sind, ein Unternehmen zu gründen (GEM 2012, S. 12).

Im Jahr 2011 lag die TEA-Gründungsquote von Frauen bei 4,5 % (GEM 2012, S. 5). Damit war dieser Wert 2012 zum einen so hoch wie noch nie seit Beginn der GEM-Studien im Jahr 1999. Zum anderen ist der Anstieg der Quote im Vergleich zum Vorjahr mit einer Steigerung von +1,6 % statistisch signifikant (GEM 2012, S. 5). Gleichwohl stellt der aktuelle Global Entrepreneurship Monitor dar, dass trotz der positiven Entwicklung Gründungen von Frauen auf einem Niveau zwischen 3,5 und 4,5 % TEA-Quote stagnieren und der Anteil an Gründungen von Frauen im Jahr 2013 wieder auf ein Niveau von 3,5 % gesunken ist (GEM 2013, S. 13). Im Vergleich: Die TEA-Quote der männlichen Gründer liegt mit 7,2 % im Erhebungsjahr 2012 doppelt so hoch (GEM 2013, S. 6).

Ob Menschen zu Entrepreneuren werden oder nicht, hängt aber nicht nur von Geschlechtszugehörigkeit, individuellen Gründungsmotiven, Fähigkeiten, Eigenschaften und Verhaltensdispositionen ab, sondern ganz wesentlich auch von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wie beispielsweise der Konjunktur, dem Schulsystem, dem Unternehmerbild in der Gesellschaft oder der öffentlichen Unterstützung durch Finanzierungsmöglichkeiten (vgl. Stevenson/Gumpert 1998, S. 100). Insgesamt sind Ursache und Wirkung in Bezug auf das Entrepreneurship-Handeln als multifaktoriell anzusehen, was auch die Implikationen für Bildungsprozesse komplexer werden lässt.

Die Erkenntnisse der personenbezogenen Entrepreneurship-Forschung legen nahe, in Bildungsprozessen den Aufbau der entsprechenden Persönlichkeitsmerkmale (z. B. Selbstwirksamkeit) zu fördern. Die Relevanz von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen und ihre Bedeutung werden innerhalb der Entrepreneurship-Forschung nicht mehr in Frage gestellt. Aus welchen Persönlichkeitsmerkmalen sich im Einzelnen jedoch die unternehmerische Persönlichkeit zusammensetzt und wie diese im Rahmen des je nach Kontext auch unterschiedlich zu ope-



rationalisierenden Konstrukts Unternehmerpersönlichkeit zu hierarchisieren sind, ist nach wie vor empirisch ungeklärt (vgl. Bijedic 2012, S. 77 f.).

Die Kritik an der personenbezogenen Entrepreneurship-Forschung macht wiederum deutlich, dass Entrepreneurship Education mehr sein muss als nur Persönlichkeitsbildung. Eine Bewältigung von unternehmerisch geprägten Lebenssituationen, eine Teilhabe an Entrepreneurship-Prozessen und ein Verständnis der Strukturen und Funktionsweisen von Entrepreneurship wird durch ökonomische Fachkompetenz ebenso erleichtert wie durch eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen, politischen, juristischen und ökonomischen Rahmenbedingungen für erfolgreiches Entrepreneurship.

Es gilt, die erlernbaren Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu identifizieren, die Kinder und Jugendliche benötigen, um eine innovative Idee selbständig unternehmerisch umzusetzen. Dabei kann es insbesondere im Rahmen des allgemeinbildenden Schulsystems nicht um eine tatsächliche Existenzgründung und das damit verbundene Detailwissen gehen, sondern um eine grundlegende Bildung, die als inhaltliche Basis für individuelle Entrepreneurship-Prozesse fungiert. Eine so verstandene Entrepreneurship Education verbindet die individuelle mit der gesamtgesellschaftlichen Ebene und stellt die Perspektiven von Entrepreneuren in einen systematischen Zusammenhang zu anderen Sichtweisen (z. B. Verbraucherinnen und Verbraucher, Angestellte, Wirtschaftsbürgerinnen und -bürger etc.). Entrepreneurship Education ist daher keine isolierte Unternehmerbildung und erst recht kein Existenzgründungs-Training, sondern ein integraler Bestandteil von ökonomischer Allgemeinbildung (siehe ausführlich Kapitel 2).

### 1.3 ENTREPRENEURSHIP EDUCATION – EINE DEFINITION

Es ist deutlich geworden, dass Entrepreneurre Unternehmerinnen und Unternehmer der ganz besonderen Art sind, was wiederum zur Folge hat, dass Entrepreneurship Education nicht einfach mit Unternehmerbildung übersetzt werden kann. Für die Entrepreneurship Education gilt – in Analogie zum Begriff Entrepreneurship –, dass im Deutschen, in Ermangelung einer treffenden Übersetzung, zumeist der englische Ausdruck verwendet wird. Damit ist aber der Gegenstand noch nicht klar umschrieben, denn es existieren eine Reihe zum Teil recht unterschiedlicher Definitionen. So gibt es beispielsweise recht weit gefasste Definitionen, die unter Entrepreneurship Education »alle Bildungsmaßnahmen zur Weckung unternehmerischer Einstellungen und Fertigkeiten« verstehen (vgl. Mittelstädt/Wiepcke 2013, S. 14). Ähnlich weit ist auch die Definition der Europäischen Kommission (2006, S. 4), die Entrepreneurship beschreibt als die »Herausbildung der allgemeinen Eigenschaften und Fertigkeiten, auf denen die unternehmerische Initiative gründet«, und als die »Vermittlung besonderer betriebswirtschaftlicher Kenntnisse«.

Ripsas (1998) ist hingegen konkreter, indem er die Vermittlung einer »Wertebasis«, »ökonomische Kreativität«, »Entscheidungsfähigkeit«, »betriebswirtschaftliches Methodenwissen« und »Führungsqualifikation« als Kernelemente der Entrepreneurship Education beschreibt (Ripsas 1998, S. 218 f.). Retzmann und Hausmann (2012, S. 57) definieren den Begriff wiederum auf der Ebene von Bildungszielen, wenn sie die »Kompetenz eines im unternehmerischen Denken befähigten Schülers im Sinne eines *Entrepreneurs*« wie folgt beschreiben: »Die Schülerinnen und Schüler verfügen über die Fähigkeit und Bereitschaft, in risikobehafteten, ökonomisch geprägten Situationen das Für und das Wider ihres Handelns sorgfältig abzuwägen und die berufliche Selbständigkeit bzw. Unternehmensgründung als mögliche Perspektive für die eigene Person zu reflektieren.«

Ein sehr umfassendes, zugleich aber auch recht präzise umschriebenes Verständnis von Entrepreneurship Education ist bei Aff (2008) zu finden, der unternehmerische Qualifikationen im engeren Sinne (z. B. betriebswirtschaftliches Grundwissen) um die Förderung einer »Kultur unternehmerischen Denkens und Handelns« und die Förderung einer »Kultur der Mündigkeit, Autonomie, Eigenverantwortung und Solidarität« ergänzt (Aff 2008, S. 310). In diesem Ansatz werden Eigenverantwortung und die Bereitschaft zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Verantwortung systematisch zusammengeführt. Darauf aufbauend entwickelt Aff ein Kompetenzportfolio für die Entrepreneurship Education (siehe Abb. 3).

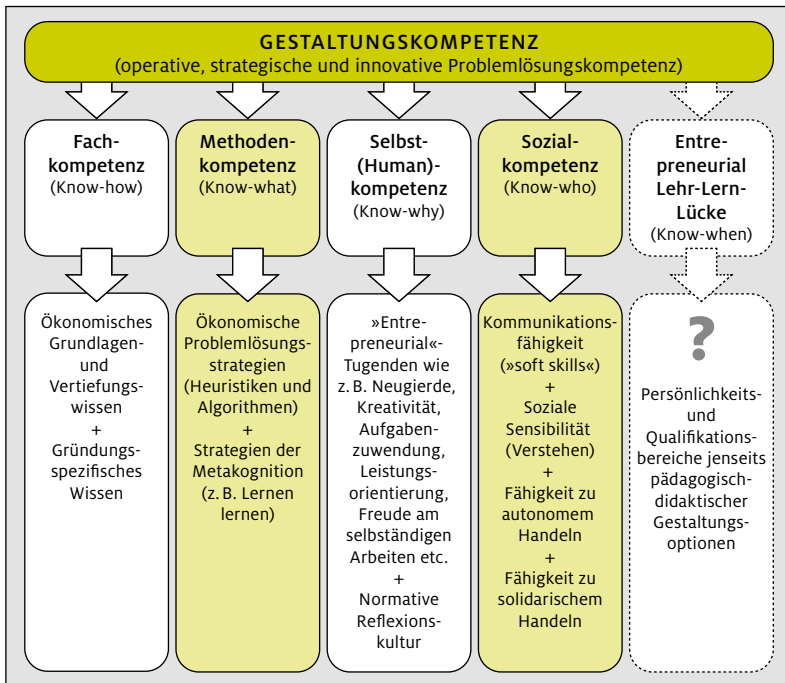


Abbildung 3: Kompetenzportfolio Entrepreneurship-Erziehung (Aff 2008, S. 317)

Die definatorische Vielfalt des Begriffs Entrepreneurship Education stellt für sich genommen aus wissenschaftlicher Sicht kein Problem dar, da es unterschiedliche Definitionen eines Phänomens je nach Betrachtungsweise und analytischer Intention geben kann. Definitionen lassen sich nicht mit den Kategorien wahr und falsch beurteilen, sondern lediglich hinsichtlich ihrer Zweckmäßigkeit als Instrumente zur Erklärung und Analyse einer spezifischen Problemstellung. Dementsprechend ist zu explizieren, was vor dem Hintergrund der hier zu bearbeitenden Problemstellung unter Entrepreneurship Education verstanden werden soll. Dazu ist zunächst einmal wichtig, dass Entrepreneurship Education in der vorliegenden Konzeption als Teil von (ökonomischer) Allgemeinbildung beschrieben werden soll. Ein solches Begriffsverständnis ist abzugrenzen von Definitionen, die sich auf die Hochschuldidaktik oder die berufliche Bildung beziehen. Eine auf Allgemeinbildung zielende Entrepreneurship Education muss sich aus dem Bildungsauftrag allgemeinbildender Schulen ableiten.

Unserem Verständnis zufolge sollte sich eine der Allgemeinbildung verpflichtete Entrepreneurship Education in erster Linie aus dem Mündigkeitsbegriff ableiten, weil mit diesem Begriff ein allgemeines, allen Bildungsprozessen im deutschen allgemeinbildenden Schulsystem übergeordnetes Ziel beschrieben ist, das kontextgebunden spezifiziert werden kann. Mündigkeit steht in vielen pädagogischen Arbeiten an der Spitze der Bildungs- und Erziehungsziele (vgl. dazu z. B. Giesecke 2004).

Der Begriff Mündigkeit umfasst zwei Dimensionen: zum einen eine durch das Zeitalter der Aufklärung geprägte individualistische Dimension, die mit Selbstverwirklichung und Emanzipation gefasst werden kann, und zum anderen eine soziale Dimension, die die Fähigkeit umschreibt, sich in eine Gemeinschaft einzugliedern und diese aktiv mitzugestalten und bei den eigenen Entscheidungen auch die Belange der jeweils anderen zu erkennen und zu berücksichtigen.

Böhm (2005, S. 445) umschreibt Mündigkeit als »sittliches Verhältnis des Menschen zu seiner eigenen Person und zu seiner Gesellschaft«.

Mündigkeit impliziert demzufolge die Übernahme von Verantwortung sowohl gegenüber sich selbst als auch gegenüber den Mitmenschen und der Umwelt (vgl. Wiater 2005, S. 318; Giesecke 2004, S. 73). Verantwortungsübernahme bedeutet, die Konsequenzen eigener oder fremder Handlungen zu tragen. Jeder Bildungsprozess steht somit in diesem Spannungsverhältnis zwischen der Befähigung zu individueller Selbstbestimmung und der Übernahme sozialer Verantwortung (siehe Abb. 4).

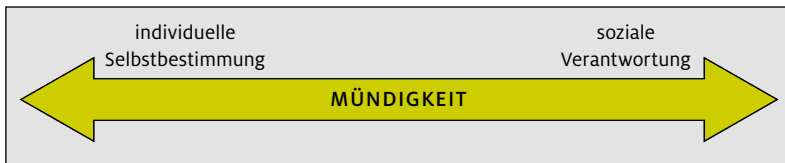


Abbildung 4: Dimensionen des Mündigkeitsbegriffs

Diesem grundlegenden Ziel allgemeiner Bildung sind auch ökonomische Bildungsprozesse verpflichtet. »Ökonomische Bildung«, so Steinmann (1997, S. 2), »soll Hilfen bieten auf dem Weg zur Mündigkeit des Menschen, indem sie grundlegende Befähigungen zur selbstbestimmten und verantwortungsbewussten Gestaltung des Lebens in der Gesellschaft vermittelt.« Der mündige Entrepreneur als Leitbild einer auf Allgemeinbildung zielenden Entrepreneurship Education impliziert demzufolge eine Befähigung zu unternehmerischer Selbständigkeit und unternehmerischer Verantwortung (siehe Abb. 5). Die Bildungsrelevanz und die Bezüge zwischen ökonomischer Allgemeinbildung und Entrepreneurship Education werden in Kapitel 2 ausführlicher behandelt.



Abbildung 5: Mündigkeit und Entrepreneurship Education

In Ergänzung zur Mündigkeit ist der Begriff Tüchtigkeit einzuführen, weil dieser Begriff als Bildungsziel ökonomischer Bildung eine lange Tradition hat (vgl. Albers 1987) und vor dem Hintergrund der Ablösung des Ständeprinzips durch das Leistungsprinzip (vgl. Ladenthin 2006, S. 42 f.) auch ein gesellschaftspolitisch notwendiger Bestandteil einer auf die Befähigung zur Teilhabe zielenden Allgemeinbildung geworden ist. Tüchtigkeit kann definiert werden als »die Fähigkeit und Bereitschaft der Menschen, den Leistungsanforderungen zu genügen, mit denen sie in ihrem Leben (zum Beispiel als Konsumenten, Kreditnehmer, Unternehmer oder Steuerzahler) konfrontiert werden« (Retzmann et al. 2012, S. 85). Im Bereich der Entrepreneurship Education kommt dieser Zielsetzung aufgrund der empirischen Belege zur Leistungsmotivation als Eigenschaft erfolgreicher Entrepreneure noch einmal eine besondere Bedeutung zu.

Für die Entrepreneurship Education im Rahmen ökonomischer Bildung gilt darüber hinaus, dass allgemeinbildungsrelevantes ökonomisches Wissen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden, die für alle Schülerinnen und Schüler gegenwärtig und zukünftig von Nutzen sein können. Aus fachlicher Sicht umfasst Entrepreneurship Education ökonomische Kompetenzen, die benötigt werden, um solche ökonomisch geprägten Lebenssituationen besser bewältigen zu können, die unternehmerische Kreativität, Innovationsbereitschaft, die Übernahme von unternehmerischem Risiko und/oder die Übernahme von unternehmerischer Verantwortung einfordern. Für die Konkretisierung solcher Kompetenzen ist wiederum ein Wissen über kategorial relevante Fachinhalte erforderlich (vgl. dazu ausführlich Retzmann/Hausmann 2012, S. 57 ff.).

Ausgehend von dem bisher Dargestellten, verwenden wir den Begriff Entrepreneurship Education für den vorliegenden Kontext im Sinne der folgenden Definition.

**DEFINITION: ENTREPRENEURSHIP EDUCATION**

Das Leitbild der Entrepreneurship Education ist der mündige Entrepreneur, der in der Lage ist, in unternehmerischen Kontexten selbständig und sozial verantwortlich zu handeln. Entrepreneurship Education umfasst dabei alle Bildungsprozesse, die unternehmerische Kreativität, 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.

#### 1.4 ÖKONOMISCHE MOTIVE FÜR DIE KONJUNKTUR VON ENTREPRENEURSHIP EDUCATION

Auf europäischer Ebene belegen verschiedene Förderprogramme und Initiativen zur Unternehmensgründung, dass Entrepreneurship eine gesamteuropäische wirtschaftspolitische Bedeutung zugesprochen wird (Hekman / Wieland 2009, S. 22 f.; Schmette 2007, S. 59). National und international sind die politischen Motive und Argumente für eine Förderung von Unternehmertegeist im Allgemeinen und Entrepreneurship im Besonderen in Schule und Unterricht zuvorderst ökonomischer Natur. Die gesellschaftliche Bedeutsamkeit von Entrepreneurship wurde insbesondere seit den 1980er Jahren angesichts steigender Arbeitslosigkeit und sinkender Wettbewerbsfähigkeit deutlich (Jung 2012, S. 15), und die »Herausbildung einer stärker unternehmerisch geprägten Kultur« (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 3) wird vor allem vor dem Hintergrund der wirtschaftlich positiven Begleiterscheinungen zunehmender Existenzgründungen begründet. Entrepreneurship gehört zu den ökonomischen Indikatoren, an denen die wirtschaftliche Leis-

tungsfähigkeit von Volkswirtschaften vor allem in Bezug auf Dynamik und Innovation gemessen werden kann (vgl. Fueglistaller et al. 2012, S. 24).

Der Global Entrepreneurship Monitor (2012, S. 40) nennt »Unternehmensgründungen [...] wichtige Impulsgeber für das Wachstum der Wirtschaft und den strukturellen Wandel« und sieht in erfolgreichem Entrepreneurship einen Beitrag zur Stabilisierung des Arbeitsmarktes, zum unternehmerischen Wettbewerb, zum Produktivitätswachstum und damit letztlich zum »strukturellen Wandel und zur gesamtgesellschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit« (ebd.). Umso problematischer scheint es, dass in Deutschland – im Vergleich zu anderen innovationsbasierten Volkswirtschaften – Gründungsaktivitäten eher schwach ausgeprägt sind (GEM 2012, S. 11). Dies ist insofern erstaunlich, als das Niveau von Entrepreneurship und das des Wirtschaftswachstums in einkommensstarken Ländern in der Regel positiv korrelieren (Schmette 2007, S. 58).

Die Innovations- und die Wachstumsfunktion von Entrepreneurship sind eng miteinander verbunden (vgl. Nicolai 2007, S. 14). Neu gegründete Unternehmen haben im Vergleich zu etablierten ein weitaus höheres Wachstumspotenzial und sorgen mit ihren neuen Geschäftsmodellen für Innovationen. Diese bestehen nicht ausschließlich aus neuen Produkten und Dienstleistungen, sondern können genauso die Innovation neuer Erstellungsarten, die Etablierung neuer Märkte oder auch neue Vertriebswege bedeuten (siehe Kapitel 1.1.2).

Entrepreneurship wird auch eine ökonomisch bedeutsame »Beschäftigungsfunktion« (ebd., S. 14) zugesprochen. Mit Neugründungen und der unternehmerischen Umsetzung innovativer Ideen sind nicht selten auch neue Arbeitsplätze verbunden. Dies lässt sich auch darauf zurückführen, dass es sich bei Neugründungen in der Regel um kleine oder mittelgroße Unternehmen handelt und gerade hier die meisten neuen Arbeitsplätze entstehen. Gunter (2012) formuliert diesen Zusammenhang wie folgt: »Small firms have been responsible for a great increase in the variety of markets, processes, and products. Among the many twen-



tieth century innovations created by small firm entrepreneurs are such widely used items as artificial skin, hydraulic brakes, rotary oil-drilling bits, and the zipper. In addition, it is increasingly understood that small firms tend to be most rapid job creators.« (Gunter 2012, S. 390)

Auch vor dem Hintergrund des demografischen Wandels erscheint Entrepreneurship bedeutsam, denn es sollen nicht nur neue Unternehmen gegründet, sondern auch Unternehmen erhalten werden, die auf qualifizierten Unternehmernachwuchs angewiesen sind (Schmette 2007, S. 67). Die »Erneuerung der Unternehmenspopulation« (Nicolai 2007, S. 15) ist eine weitere wichtige Funktion von Entrepreneurship als »Quelle für wirtschaftlichen Wandel« (ebd., S. 14). Entrepreneurship Education ist damit, bezogen auf unternehmerische Selbständigkeit, nicht nur eine inhaltliche Grundlage für Neugründungen, sondern ebenso für die Unternehmensnachfolge in bereits bestehenden Unternehmen.

Die hier skizzierten, mit wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen verbundenen ökonomischen Herausforderungen (Wirtschaftswachstum, Beschäftigung, demografischer Wandel) werden im bildungspolitischen Diskurs als zentrale Argumente für die Förderung von Entrepreneurship in Schule und Unterricht angeführt. Erfahrungen und Einstellungen, die sich auf spätere berufliche Entscheidungen prägend auswirken können, finden bereits sehr früh in Kindheit und Jugend statt und können sich im Laufe des Lebens festigen (Schmette 2007, S. 60, 72). Daher wird den Bildungsinstitutionen zur Förderung unternehmerischen Denkens eine wichtige Funktion zugesprochen.

Auch wenn diese Zusammenhänge nachvollziehbar sind, sind sie unseres Erachtens nicht hinreichend, um Entrepreneurship Education als Teil von Allgemeinbildung zu legitimieren. Die allgemeinbildende Schule ist keine Reparaturanstalt für gesellschaftliche und ökonomische Probleme und keine Produktionsstätte für zukünftige Unternehmerinnen und Unternehmer. Das hier skizzierte Verständnis von Entrepreneurship Education kann nur dann zu einem integralen Bestandteil von Allgemeinbildung gezählt werden, wenn es sich aus den grundlegenden

Zielsetzungen einer zeitgemäßen Allgemeinbildung ableiten lässt und einen originären Beitrag hierzu leisten kann.

## 2. ENTREPRENEURSHIP EDUCATION ALS TEIL ÖKONOMISCHER ALLGEMEINBILDUNG

Die Zeit, die Schülerinnen und Schüler in der Schule verbringen, kann ökonomisch als ein knappes Gut bezeichnet werden. Die Entscheidungen darüber, wie diese Bildungszeit zwischen welchen Fächern aufgeteilt wird und welches die zentralen Inhalte und Kompetenzen sind, sind Ergebnisse gesellschaftlicher, didaktischer und vor allem bildungspolitischer Aushandlungsprozesse.

Die in heutigen Schulen vorherrschende Fächerstruktur und die Gewichtung von Bildungsanliegen durch Zuweisung von Stundenkontingenten beruht aber nicht nur und nicht in erster Linie auf aktuellen bildungspolitischen Entscheidungen. Sie ist vielmehr das Ergebnis eines historischen, pfadabhängigen Prozesses. Für eine innovative Bildungsidee wie die ökonomische Bildung im Allgemeinen und die Entrepreneurship Education im Besonderen ist es daher nicht leicht, sich in den Strukturen des Schulsystems zu etablieren (vgl. Kaminski 2008). Daher ist es von besonderer Bedeutung, gut zu begründen, warum diese neue Bildungsidee in allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden soll. Bildungszeit in der Schule ist nicht unendlich, und die individuellen und gesellschaftlichen Herausforderungen zukünftiger Generationen sind vielfältig.

Für die ökonomische Bildung insgesamt liegen zahlreiche fundierte und auf vielen verschiedenen Ebenen argumentierende Legitimationen der Bildungsrelevanz vor (vgl. z. B. Kruber 2000; Krol et al. 2006; Kaminski / Eggert 2008; Retzmann et al. 2012). Damit ist aber noch nicht begründet, dass Entrepreneurship Education Bestandteil ökonomischer Bildung sein sollte bzw. welche Ausprägungen von Entrepreneurship Education als allgemeinbildungsrelevant bezeichnet werden können. Der Wirtschaftsunterricht in allgemeinbildenden Schulen ist kein Grün-

dungskurs, und nicht alle Schülerinnen und Schüler sollen, können oder wollen zukünftig Unternehmerinnen und Unternehmer werden (vgl. Weber 2002, S. 176).

Im Folgenden wird daher die Bildungsrelevanz der Entrepreneurship Education herausgearbeitet und begründet, warum sie integraler Bestandteil einer ökonomischen Allgemeinbildung sein muss.

## 2.1 ZIELE VON ALLGEMEINBILDUNG UND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION

In der Definition des Begriffes (Kapitel 1.3) ist bereits deutlich geworden, dass im Rahmen dieser Konzeption Entrepreneurship Education aus der Mündigkeit als dem grundlegenden Bildungsgedanken der Allgemeinbildung abgeleitet wird. Dieses Finalziel soll nun im Folgenden durch drei Modalziele weiter konkretisiert werden: die Befähigung zur Bewältigung von Lebenssituationen, die Befähigung zur Teilhabe und die Wertebildung (siehe auch Abb. 6).

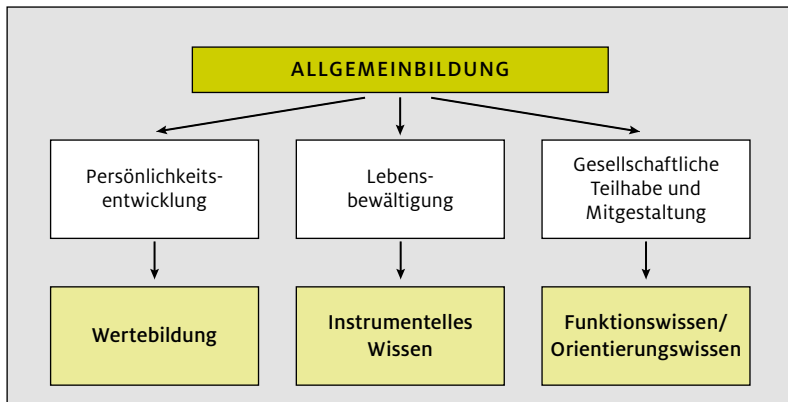


Abbildung 6: Teilbereiche von Allgemeinbildung (vgl. Krol et al. 2006)

### 2.1.1 Bewältigung von Lebenssituationen

Spätestens seit der sogenannten Robinsohn'schen Curriculumreform in den späten 1960er Jahren (vgl. Robinsohn 1967) und der damit einhergehenden Kritik am seinerzeit vorherrschenden Bildungskanon ist die Befähigung von Kindern und Jugendlichen zur Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Lebenssituationen als ein zentrales Ziel von Allgemeinbildung anzusehen.

Bildung zielt auf die Bewährung ihrer Adressaten in der realen Welt, und daher ist es die Aufgabe allgemeinbildender Schulen, Heranwachsende mit solchen Kompetenzen auszustatten, die ihnen die Bewältigung von gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen ermöglichen. Diese grundlegende Zielformel ist über alle einschlägigen Konzeptionen ökonomischer Bildung hinweg konsensual (vgl. z. B. Kaminski/Eggert 2008; Kruber 2000; Retzmann et al. 2012). In der wirtschaftsdidaktischen Literatur ist der Lebenssituationen-Qualifikationen-Ansatz (LSQ) aber im Wesentlichen mit dem Namen Bodo Steinmann verbunden (vgl. für viele: Steinmann 1997).

Es ist bereits am oben beschriebenen Verständnis von Entrepreneurship (siehe Kapitel 1.1) und Entrepreneurship Education (siehe Kapitel 1.3) deutlich geworden, dass diese Bildungsidee nicht lediglich auf die Lebenssituation Existenzgründung hin ausgerichtet ist, sondern darüber hinaus den Aufbau von Qualifikationen fördern kann, die in ganz unterschiedlichen ökonomisch geprägten Lebenssituationen hilfreich sein können. Im Folgenden werden mit Bezug zum LSQ-Ansatz von Steinmann ausgewählte zukünftige Lebenssituationen aufgeführt, die dieses Spektrum veranschaulichen sollen.

Ganz allgemein können Lebenssituationen mit Steinmann (1997, S. 2) beschrieben werden als »sich wiederholende Beziehungen zwischen Menschen, die durch Entscheidungssysteme (Preis/Markt, Hierarchie, Verhandlungen, Demokratie), durch Normen, Traditionen und andere Verhaltensregeln sowie durch Organisationsformen (Staat, Unterneh-

men, Haushalte, Interessengruppen) geprägt sind«. Zur Bewältigung und Gestaltung der Lebenssituationen werden Qualifikationen in Form von »Kenntnissen, Erkenntnissen, Werthaltungen und Einstellungen« benötigt (ebd., S. 4) .

Im LSQ-Ansatz werden die Lebensbereiche »Einkommensentstehung durch Produktion/Arbeit« und »Einkommensverwendung durch Inanspruchnahme erstellter Güter« unterschieden (ebd., S. 7). Beiden Lebensbereichen können Lebenssituationen zugeordnet werden, zu deren kompetenter Bewältigung unternehmerisches Wissen und unternehmerische Kompetenzen beitragen können.

Im Lebensbereich »Einkommensentstehung durch Produktion/Arbeit« können beispielsweise die Lebenssituationen »Berufswahl, -ausbildung, -fortbildung und -wechsel« oder »Stellung im Unternehmen und am Arbeitsplatz« (ebd., S. 7) genannt werden. Eine Unternehmensgründung stellt eine Option bei Berufswahl oder -wechsel dar und damit eine Möglichkeit, sich seinen eigenen Arbeitsplatz zu erschaffen, sei es als necessity- oder als opportunity-Gründerin oder -Gründer (siehe ausführlich Kapitel 1.1.2).

Das Anforderungsprofil an Unternehmerinnen und Unternehmer ist dabei umfassend und deshalb sowohl herausfordernd als auch attraktiv. Entrepreneure müssen zum Beispiel kreativ, innovativ und ökonomisch versiert sein. Sie müssen rechnen können, Durchhaltevermögen mitbringen und vieles mehr. Dies gilt sicher in erster Linie für opportunity-Gründerinnen und -Gründer und soll die Schwierigkeiten der Gründung bzw. Selbständigkeit auch nicht verklären. Arbeitsplätze zu schaffen ist eine Chance und Herausforderung zugleich, zu deren Bewältigung unternehmerisches Wissen und verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten benötigt werden. Nicht zuletzt aufgrund eines Wandels der Arbeitswelt von stabilen hin zu eher fragmentierten Erwerbsbiographien gerät unternehmerische Initiative als eine berufliche Option zunehmend in den Blick, sei es auch nur für einen Abschnitt einer Erwerbsbiographie.

Aber auch die Rolle der Angestellten hat sich maßgeblich verändert. Intrapreneure sind heute gefragter denn je, und Betriebe und Organisationen sind darauf angewiesen, dass auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sich stärker als bisher einbringen (vgl. u. a. Aff 2008, S. 8). Im Zeitalter der Industrialisierung waren vor allem ausführende und disziplinierte Angestellte gefragt. Heute wird hingegen erwartet, dass sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter engagieren und mit innovativen Ideen einbringen und in einem hohen Maße selbständig arbeiten können. Auch innerhalb von Unternehmen und in abhängigen Beschäftigungsverhältnissen ist der Grad an Verantwortung somit gewachsen. Wie diese Entwicklung im Einzelnen zu bewerten ist und ob sie als zusätzliche Gestaltungsfreiheit empfunden wird oder als zusätzlicher Anspruch und Druck, lässt sich pauschal nicht sagen. Fest steht aber, dass die Auseinandersetzung mit diesen Veränderungen der Arbeitswelt bisher im deutschen Schulsystem nur unzureichend berücksichtigt wird (Faltin 2009, S. 36; Faltin 1998, S. 19).

Im Lebensbereich »Einkommensverwendung durch Inanspruchnahme erstellter Güter« des LSQ-Ansatzes von Steinmann (1997) kann unternehmerisches Denken beispielsweise die Bewältigung von Lebenssituationen im Bereich »Sparen/Versichern/Vorsorge/Vermögensbildung« fördern. Eigenverantwortlich vorzusorgen und sein Vermögen zu verwalten, erfordert Risikobewusstsein, rationale Entscheidungskompetenz in unsicheren Situationen und Kenntnisse zu den staatlichen Rahmenbedingungen für Vorsorge und Vermögensbildung. Die individuelle Absicherung ist, wie auch die Berufswahl, eine Form des Unternehmens im wörtlichen Sinne.

Die Relevanz von Qualifikationen im Bereich der Entrepreneurship Education in der modernen Gesellschaft nimmt zu, weil diese durch ein hohes Maß an individuellem Handlungsspielraum gekennzeichnet ist. Dies impliziert nicht nur die Chance auf freie Ausgestaltung des individuellen Lebensweges, sondern beinhaltet auch die Notwendigkeit, frühzeitig und reflektiert Entscheidungen zu treffen und verantwor-

tung, sowohl für sich selbst als auch für andere, zu übernehmen. Die kompetente Bewältigung des Lebens in der modernen Gesellschaft setzt Selbständigkeit, Flexibilität, Eigenverantwortlichkeit, soziale Verantwortung und Handlungsfähigkeit voraus. Lebenssituationen lassen sich nicht mehr durch ein auf erkennbare Rollennormen bezogenes Set von »routinisierten Handlungsrepertoires« (Veith 2003, S. 181) bewältigen, sondern nur durch eine situativ flexible, individuelle Handlungskompetenz, wie sie im Rahmen von Entrepreneurship Education gefördert werden kann.

Erwerbsbiographien, private Altersvorsorge und andere ökonomische Bereiche sind zunehmend durch Diskontinuität und Veränderung geprägt. Vor dem Hintergrund einer unsicheren zukünftigen Entwicklung erscheinen Eigenschaften wie Selbständigkeit, Eigenverantwortung, Risikobereitschaft und Verantwortungsübernahme als besonders hilfreich, um neue Lebenssituationen kompetent bewältigen zu können. Gerade weil die Prognose zukünftiger Lebenssituationen auch im ökonomischen Bereich schwierig ist, ist Entrepreneurship Education bildungsbedeutsam. Der mündige Entrepreneur macht sich nicht von vorgegebenen Lebenssituationen abhängig, sondern gestaltet neue.

Die Schule soll – so Ladenthin (2006, S. 46) – »Schüler befähigen, künftig alles, was zu gestalten ist, selbst gestalten zu können. Die gute Schule verspricht nicht, als wüsste sie, was die Kinder in Zukunft erwartet – und bereitet sie auf diese angeblich bekannte Zukunft vor. Vielmehr befähigt sie ihre Schüler, diese Zukunft selbst gestalten zu können.« Bezogen auf unternehmerische Selbständigkeit und darüber hinaus kann Entrepreneurship Education genau dazu beitragen.

Als Reaktion auf die Kritik an der individualistischen Ausrichtung des LSQ-Ansatzes hat Steinmann (1997, S. 6 ff.) das Modell um didaktisch bedeutsame gesellschaftliche und ökonomische Entwicklungen erweitert, wie die »Entwicklung zur sozialen Gesellschaft«, die »Entwicklung zur Wohlstandsgesellschaft«, die »Entwicklung zur ökologischen Gesellschaft« und die »Entwicklung zur internationalen Gesellschaft«. Diese



Erweiterung wird aber theoretisch nicht explizit ausgearbeitet und wirkt damit im Rahmen des LSQ-Ansatzes wie ein Addendum. Es gilt, die über die Bewältigung von Lebenssituationen hinausgehende Befähigung zur Teilhabe an Wirtschaft, Gesellschaft und Politik als ein weiteres wichtiges Bildungsziel zeitgemäßer Allgemeinbildung zu entfalten und systematisch auf Entrepreneurship Education zu beziehen.

### 2.1.2 Befähigung zur Teilhabe

Bildungsprozesse, die umfassend zur gesellschaftlichen Partizipation befähigen wollen, lassen sich nicht hinreichend mit der Bewältigung von Lebenssituationen beschreiben. Dieses eher »instrumentelle Wissen« ist durch ein »Funktionen- und Strukturwissen« zu ergänzen (Zoerner 2001, S. 10f.). Dabei geht es darum, Kinder und Jugendliche in die Lage zu versetzen, die »Welt hinter der Welt« (Hilligen) oder – anders formuliert – die »Grammatik einer Gesellschaft« (Kaminski) verstehen zu können. Echte Teilhabe bedeutet auch im ökonomischen Sinne nicht nur die Teilnahme an ökonomischen Prozessen (Tausch, Arbeit etc.). Sie zielt umfassend auch darauf, die ökonomischen Strukturen, Phänomene und Prozesse unseres Zusammenlebens sowie den wirtschaftlichen Ordnungsrahmen verstehen, reflektieren und bewerten zu können (vgl. Seeber 2009). Diese Verstehens- und Bewertungsprozesse sind Voraussetzungen dafür, Gesellschaft mitgestalten zu können.

Weil die allgemeinbildende Schule ihren Adressaten eine verantwortete Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen will, ist die Vermittlung von Kenntnissen über die Strukturen und Funktionsweisen des ökonomischen Systems notwendig. Ohne ein (auch) ökonomisch fundiertes Verständnis von Wirtschaft, Gesellschaft und Politik können die Strukturen und Funktionsweisen der modernen, funktional ausdifferenzierten Gesellschaft nicht verstanden werden. Die Entschärfung der epochalen Schlüsselprobleme unserer Zeit kann ohne mündige (Wirt-

schafts-)Bürgerinnen und Bürger nicht gelingen. Die Bereitschaft, ordnungspolitische Reformen mitzutragen und mitzugestalten, setzt Problemsensibilität und Problemverständnis voraus. Die Gegenwart bietet hierfür eine Fülle von Beispielen: Der Umbau der sozialen Sicherungssysteme, der Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen, die demografische Herausforderung der Gesellschaft und viele Beispiele mehr sind vernetzte Probleme mit einer ökonomischen Dimension, die eines hohen Maßes an fachlichem Wissen und fachlicher Reflexion bedürfen, um Kurz- und Trugschlüsse zu vermeiden.

Will die allgemeinbildende Schule ihren Bildungsauftrag vollumfänglich einlösen, so sind Schülerinnen und Schüler mit ebensolchen Kompetenzen auszustatten, die ihnen auch in diesem Sinne eine sozial verantwortete Teilhabe an Wirtschaft, Gesellschaft und Politik ermöglichen.

Das Bildungsziel der Teilhabe wird in der ökonomischen Bildung üblicherweise mit dem Leitbild der mündigen Wirtschaftsbürger verbunden. Zwischen den Rollen Entrepreneur und Wirtschaftsbürger gibt es enge Zusammenhänge, und in beiden mit diesen Rollen verbundenen Lebensbereichen werden zum Teil ähnliche Qualifikationen benötigt. Weber (2009, S. 192) zufolge »bedarf jeder aufgeklärte Wirtschaftsbürger einer Urteilskompetenz über die Funktionsweise von Unternehmen, vor allem hinsichtlich der Entstehung und Verteilung von Gütern und Einkommen, der Gestaltung der Binnenstrukturen und Außenbeziehungen sowie der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die die Handlungsspielräume von Unternehmen zugunsten oder auch zulasten anderer kurz- und langfristig beeinflussen«. Auch umgekehrt gilt, dass jeder Entrepreneur letztlich nur erfolgreich und sozial verantwortet handeln kann, wenn er die Wirtschaftsordnung als Handlungsrahmen für unternehmerisches Handeln versteht.

Entrepreneurship stellt wiederum auch eine spezielle Form der gesellschaftlichen Teilhabe dar. Unternehmerinnen und Unternehmern wird aus ökonomischer Sicht auch eine zentrale Rolle innerhalb der

Wirtschaftsordnung und der Gesellschaft zugesprochen. Aff (2008, S. 305) bezeichnet Entrepreneure als den »Ottomotor« einer Marktwirtschaft und macht deutlich, dass auch die »Zivilgesellschaft [...] innovativer Menschen [bedarf], die die demokratischen und sozialen Strukturen einer Gesellschaft weiterentwickeln«. So ist beispielsweise der gesellschaftliche Wohlstand von der Erwirtschaftung und Bereitstellung von Gütern und Dienstleistungen, der Entwicklung von Innovationen und der Schaffung von Arbeitsplätzen abhängig. Jung (2012, S. 146) bezeichnet Unternehmerinnen und Unternehmer vor diesem Hintergrund als eine besondere Ausprägung der mündigen Wirtschaftsbürgerinnen und -bürger.

### 2.1.3 Beitrag zur Wertebildung

Bildungsprozesse haben stets auch ein normatives Element, indem sie einen Beitrag zu einer auf Werten basierenden Persönlichkeitsentwicklung leisten. Der Erwerb gesellschaftlich geteilter Wertvorstellungen und moralischer Urteilskompetenzen ist kein evolutorischer Selbstläufer, sondern vielmehr das Ergebnis komplexer Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse. Kinder und Jugendliche beim Aufbau individueller Wertemaßstäbe zu unterstützen, sie über die Begründung von Normen aufzuklären und ihnen ein Wissen um die Durchsetzbarkeit moralischer Forderungen in Wirtschaft und Gesellschaft zu vermitteln, ist eine unverzichtbare Aufgabe zeitgemäßer Allgemeinbildung.

In der wirtschaftsdidaktischen Literatur wurden die (wirtschafts-)ethischen Dimensionen des Ökonomieunterrichts verschiedentlich aufgearbeitet (zur Übersicht: Loerwald 2010). So werden beispielsweise eine »moralische Dimensionierung des Fachunterrichts« (Liening 1996, S. 98) oder eine Ausbildung der »moralischen Stützen des Wirtschaftssystems« (Steinmann 1997, S. 35) gefordert. Diese Forderungen legen einen Schwerpunkt auf eine individualethische Auseinandersetzung mit Wirt-

schaft und Ökonomik. Ebenso werden institutionenethische Argumente in der wirtschaftsdidaktischen Diskussion aufgearbeitet. Albers (1996, S. 8 ff.) verweist auf die Bedeutung einer institutionellen Verankerung von Moral in den Rahmenbedingungen wirtschaftlichen Handelns. Kruber (1996, S. 44 ff.) arbeitet die Erklärungskraft institutionenethischer Konzeptionen von Wirtschaftsethik heraus und stellt sie den individual-ethischen Ansätzen gegenüber. Karpe und Krol (1997, S. 44) heben die ethische Relevanz der Institutionalisierung regelgesteuerter Anreize hervor und skizzieren die Ansatzpunkte eines institutionenethischen Fundamentes der ökonomischen Bildung. Retzmann (2012c) entwickelt ein umfassendes Konzept wirtschaftsethischer Bildung, das die Individual-, Unternehmens- und Ordnungsethik umfasst.

Entrepreneurship Education kann vor allem durch die Auseinandersetzung mit der Frage nach unternehmerischer Verantwortung einen Beitrag zur Wertebildung leisten (vgl. hierzu und zu folgendem Loerwald/Stemmann 2012). Eine Entrepreneurship Education, die »verantwortungsbewusstes Unternehmertum« (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2006, S. 3) zu einem Leitziel erklärt, muss ein Bewusstsein für die Relevanz der gesellschaftlichen Verantwortung von Unternehmen schärfen und die ökonomische Realisierbarkeit von Corporate-Social-Responsibility-Maßnahmen thematisieren. Schülerinnen und Schüler sollen dazu befähigt werden, unternehmerische Entscheidungen auch mit Blick auf die sozialen und ökologischen Folgen zu reflektieren. Die »Antinomiethese« von Gewinnstreben und sozialer Verantwortung ist zwar in ganzheitlicher und langfristiger Sicht nicht haltbar (vgl. Bleicher 2009, S. 169), gleichwohl geraten Einzelentscheidungen in Unternehmen nicht selten in ein Spannungsverhältnis von Rentabilität und moralischer Akzeptanz.

Eine für Bildungsprozesse wichtige Erkenntnis ist, dass sich Konflikte zwischen Rentabilität und Moral nicht einfach dadurch lösen lassen, dass sich die Unternehmerinnen und Unternehmer für die Moral (und gegen Rentabilität) entscheiden sollen. Individualethische Instrumente

(z. B. Appelle) geraten in Dilemma-Situationen systematisch an problemimmanente Grenzen, wenn sie lediglich auf Anreizresistenz abzielen. Soziale Dilemma-Situationen zeichnen sich gerade dadurch aus, dass individuelle und kollektive Interessen systematisch auseinanderfallen. Dies hat zur Folge, dass das aggregierte Ergebnis individuell vernünftiger Verhaltensstrategien in einen kollektiv unerwünschten Zustand einmündet (vgl. ausführlich Loerwald 2009). Moralische Appelle, die diese ökonomische Sachlogik ignorieren, muten Unternehmerinnen und Unternehmern im ökonomischen und moralischen Konfliktfall zu, sich systematisch gegen den eigenen Vorteil zu entscheiden. Ausgerechnet derjenige, der moralisch handelt, hat dadurch Kostennachteile und begeben sich in die Gefahr, aus dem Wettbewerb auszuschneiden. Ordnungspolitische Maßnahmen, durch die erwünschtes Verhalten angereizt oder unerwünschtes Verhalten sanktioniert wird, sind hingegen wettbewerbsneutral.

Ergänzend zu individualethischen sind in der Entrepreneurship Education deshalb institutionenethische Erklärungs- und Lösungsansätze in den Blick zu nehmen, die mit den Möglichkeiten einer anreizkompatiblen Gestaltung von Institutionen Auswege aus den oben skizzierten Konfliktfällen aufzeigen können. Die Verantwortbarkeit von Entscheidungen bezieht sich nicht nur auf das Handeln innerhalb von Rahmenbedingungen (*choice within rules*), sondern auch auf die Möglichkeiten der Gestaltung von Rahmenbedingungen (*choice of rules*).

Eine besondere Form der Realisierung ethischer Zielsetzungen mittels unternehmerischer Initiative ist das Social Entrepreneurship (vgl. z. B. Hackenberg/Empter 2011). Diese Form unternehmerischer Initiative ist nicht primär auf ökonomischen Gewinn ausgerichtet, sondern will einen Beitrag zur Gestaltung gesellschaftlicher Probleme und Herausforderungen leisten (vgl. Fueglistaller et al. 2012, S. 405). Für Entrepreneurship typisch sind der Innovationsgedanke und die unternehmerische Vorgehensweise, die sich auch im sozialen Bereich gewinnbringend und zur Verwirklichung eines gesellschaftlichen Mehr-

werts anwenden lassen. Die Zielsetzung von Social Entrepreneurship und die Fokussierung auf die Gestaltung gesellschaftlichen Wandels stellen aber zentrale Unterschiede zu klassischen Entrepreneurship-Projekten dar (vgl. Balgar 2011, S. 92 f.).

Anders als auf regulären Märkten agieren soziale Entrepreneure auch in Bereichen, in denen häufig keine Produkte und Preise im konventionellen Sinn existieren und unternehmerischer Erfolg anders gemessen werden muss, zum Beispiel in Form des ideellen Beitrags zur Veränderung der Gesellschaft (vgl. Faltin 2011, S. 77). Die Charakterisierung des (Social) Entrepreneurs als Innovator und die Veränderung der Gesellschaft durch Innovationen lässt sich dabei unmittelbar auf Schumpeter zurückführen und verdeutlicht die konzeptuelle Nähe beider Konzepte (Balgar 2011, S. 93).

Social Entrepreneurship ist seit den 1990er Jahren durch die Vergabe von Mikrokrediten in Entwicklungsländern in den Fokus der globalen Öffentlichkeit gerückt (ebd., S. 87). Gleichwohl gab es in der Geschichte des ökonomischen Handelns bereits erheblich früher schon gesellschaftlich orientierte Unternehmer, die sozial-innovativ unternehmerisch tätig waren (vgl. Habisch 2011, S. 55). Ein gesellschaftliches Engagement auch von klassischen Unternehmerinnen und Unternehmern innerhalb und außerhalb ihrer Unternehmen ist auch heute keine Seltenheit.

Es lässt sich beobachten, dass auch im Kontext zivilgesellschaftlichen Engagements verstärkt ökonomische Praktiken und Prinzipien eingesetzt werden und sich gleichzeitig ökonomische Institutionen und Personen verstärkt gesellschaftlichen Herausforderungen zuwenden und versuchen, diese mit ökonomischen Ansätzen zu bearbeiten (vgl. Balgar 2011, S. 90). Durch neuartige Güter, Dienstleistungen, die neue Kombination betriebswirtschaftlicher Elemente oder innovative Sozialprojekte zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen schaffen soziale Entrepreneure Innovationen, die zur Wertschöpfung beitragen.

Es ist zu erwarten, dass sich Entrepreneurship und Social Entrepreneurship zukünftig weiter einander annähern werden: »Während Social

Entrepreneurs in Zukunft stärker Mittel der Effizienz und Marktorientierung einsetzen müssen und sich damit auf die Business Entrepreneurs zubewegen, sind die Business Entrepreneurs gut beraten, wenn sie sich am Markt korrekt verhalten, gute Produkte anbieten, gerade, wenn sie wirtschaftlich erfolgreich sein wollen.« (Faltin 2011, S. 81)

## 2.3 STATUS QUO: ENTREPRENEURSHIP UND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN DEUTSCHLAND

### 2.3.1 Deutschland als Gründungsstandort

Der Global Entrepreneurship Monitor (GEM) ist ein internationales Forschungsprojekt, welches seit 1990 in regelmäßigen Abständen die Gründungsaktivitäten in 55 Ländern untersucht und sowohl untereinander als auch im Zeitverlauf vergleicht. Einen Überblick über die gegenwärtige Situation des Entrepreneurship in Deutschland liefern die deutschen Länderberichte 2011 (GEM 2012) und 2012 (GEM 2013). Es handelt sich dabei um den zwölften und dreizehnten Länderbericht Deutschland, die sich schwerpunktmäßig mit regionalen Unterschieden in Gründungsaktivität und -einstellungen (2012) bzw. geschlechtsspezifischen Unterschieden beschäftigen. Datengrundlage sind in beiden Berichten repräsentative Telefonbefragungen.

Grundsätzlich lässt sich auf Basis dieser Datenlage feststellen, dass die Gründungsaktivitäten der Deutschen im Vergleich mit anderen »innovationsbasierten Volkswirtschaften« als gering einzuschätzen sind. Mit einer TEA-Gründungsquote von 5,6% (GEM 2012, S. 5) bzw. 5,3% (GEM 2013, S. 9) nimmt Deutschland nur Rang 20 von 24 innovationsbasierten Volkswirtschaften ein. Lediglich jeder Siebzehnte im Alter von 18 bis 65 Jahren hat im Zeitraum von 2008 bis 2011 ein Unternehmen gegründet oder war in Vorbereitungen dazu, und dieser Wert ist

bereits eine signifikante Steigerung der Gründungsquote im Vergleich zu den Vorjahren (GEM 2012, S. 5). Im Jahr 2012 ist dieser Wert wieder gesunken.

Die Gründungsquote ist allerdings nur *ein* wirtschaftlicher Indikator. Die deutsche Volkswirtschaft ist trotz einer vergleichsweise niedrigen Gründungsquote angesichts der noch nachwirkenden Finanz- und Wirtschaftskrise im europäischen Vergleich als relativ erfolgreich einzustufen. Die TEA-Quote erhebt eben nur die Anzahl der vorbereiteten und durchgeführten Gründungen in einem bestimmten Zeitraum, sie sagt nichts über deren Qualität und Nachhaltigkeit aus. Gleichwohl lassen sich aus den GEM-Daten Rückschlüsse über Gründungseinstellungen und -klima in einem Land ziehen.

In Bezug auf die gründungsbezogenen Rahmenbedingungen betonen die zusätzlich zur Telefonbefragung der Bevölkerung befragten Expertinnen und Experten die besondere Stärke des Standorts Deutschlands in Bezug auf Infrastruktur und verschiedene gründungsrelevante Institutionen. Hervorgehoben werden vor allem »die physische Infrastruktur, die öffentlichen Förderprogramme, der Schutz geistigen Eigentums, die Wertschätzung neuer Produkte/Dienstleistungen durch Unternehmer und Konsumenten sowie die Verfügbarkeit und Qualität von Beratern und Zulieferern für neue Unternehmen« (GEM 2012, S. 5).

Als Schwächen des Gründungsstandorts Deutschland werden dagegen die gründungsskeptischen Ansichten innerhalb der deutschen Gesellschaft, die für eine Existenzgründung fehlenden Fähigkeiten und Fertigkeiten und – eng damit verbunden – die nur in geringem Maße vorhandene schulische und außerschulische Gründungsausbildung gesehen (GEM 2012, S. 6). Auch außerhalb der GEM-Studie wird dies konstatiert und kritisiert (vgl. u. a. Klebl/Remmele 2012, S. 128).



STÄRKEN DES GRÜNDUNGSSTANDORTS DEUTSCHLAND	SCHWÄCHEN DES GRÜNDUNGSSTANDORTS DEUTSCHLAND
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ physische Infrastruktur</li> <li>▪ öffentliche Förderprogramme</li> <li>▪ Schutz geistigen Eigentums</li> <li>▪ Wertschätzung neuer Produkte / Dienstleistungen durch Unternehmer und Konsumenten</li> <li>▪ Qualität von Beratern und Zulieferern für neue Unternehmen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ gründungs skeptische Ansichten innerhalb der deutschen Bevölkerung</li> <li>▪ fehlende Fähigkeiten und Fertigkeiten</li> <li>▪ nur in geringem Maße vorhandene schulische und außerschulische Gründungsausbildung</li> </ul>

Tabelle 1: Stärken und Schwächen des Gründungsstandorts Deutschland (eigene Darstellung, in Anlehnung an GEM 2012)

### 2.3.2 Unternehmerbild von Jugendlichen und in Schulbüchern

Einfluss auf die Gründungsaktivitäten innerhalb einer Gesellschaft hat auch das vorherrschende Unternehmerbild (vgl. dazu beispielsweise Ebbers 2012, S. 14; Ebbers/Klein 2011, S. 30; Weber 2009, S. 184). Zu den Ansichten deutscher Jugendlicher zum Unternehmertum gibt es eine Reihe von Studien.

In der Bertelsmann-Studie »Heute Schüler, morgen Unternehmer?« (2009) wurde das Unternehmerbild von Jugendlichen und Lehrkräften erhoben und analysiert. Die Ergebnisse der Studie zeichnen ein »moderat positives Unternehmerbild« der Befragten (Bertelsmann Stiftung 2009, S. 79). Bei den Schülerinnen und Schülern wirkten direkte Kontakte zu Unternehmerinnen und Unternehmern positiv und die Darstellung von Unternehmern in den Medien negativ auf ihr eigenes Unternehmerbild (ebd., S. 63f.). Insgesamt waren die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler von Unsicherheit gekennzeichnet, an denen sich auch die Unsicherheit in ökonomischen Fragen insgesamt spiegelt

(ebd., S. 71). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch andere Studien wie beispielsweise der SCHUFA Kredit-Kompass 2013 (SCHUFA 2013, S. 54 ff.).

Dass Entrepreneurship Education im deutschen allgemeinbildenden Schulsystem ein eher vernachlässigtes Thema ist, lässt sich unter anderem an Unterrichtsmaterialien, Schulbüchern und Lehrbüchern zeigen. Die Schulbuchstudie »Unternehmer und Soziale Marktwirtschaft in Lehrplan und Schulbuch« (2011), die vom Institut der Deutschen Wirtschaft Köln herausgegeben wurde, kommt hinsichtlich der Berücksichtigung von Unternehmern im Schulbuch zu folgendem Ergebnis: »Vor allem aber hapert es an einer profunden Auseinandersetzung mit den maßgeblichen Akteuren im Wirtschaftsprozess: den Unternehmen. Diese fungieren häufig als wirtschaftliche und gesellschaftliche Black-box, in deren Abläufe man nur selten hineinleuchtet. Geschieht dies, werden betriebliche Arbeitsprozesse oder technologische Entwicklungen nicht immer sachlich oder vorurteilsfrei beschrieben. [...] Unternehmerisches Handeln ist meist eingeordnet in die Beschreibung von Gruppeninteressen, bei denen sich Arbeitgeber und Gewerkschaften gegenüberstehen.« (Klein 2011, S. 85 f.)

Die Ergebnisse der vom Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung durchgeführten Studie »Unternehmer und Staat in europäischen Schulbüchern. Deutschland, England und Schweden im Vergleich« (2007) zeichnen ein differenzierteres Bild. Grundsätzlich wurde in den analysierten Schulbüchern keine ablehnende Haltung gegenüber Unternehmertum oder Marktwirtschaft erkannt, und die Themenfelder Wirtschaft und Unternehmertum werden der Studie zufolge breit gefächert dargestellt. Gleichwohl weisen auch die Autoren dieser Studie auf Defizite im Bereich Entrepreneurship Education hin: »Personale Zugänge zu den Themen Wirtschaft und Unternehmertum, die für das Konzept der Entrepreneurship Education essentiell wären, werden den Schülern nur selten geboten. [...] Werte wie Leistungsethos, Innovationskraft und Risikobereitschaft, die von Unternehmern auch oft-

mals als gesamtgesellschaftliche Normen definiert werden, vermitteln die Schulbücher insofern weniger direkt über Personen, sondern – wenn überhaupt – indirekt über Problemzusammenhänge. Entsprechende Identifikationsangebote sollen augenscheinlich nicht unterbreitet werden.« (Grindel/Lässig 2007, S. 21)

Die dargestellten Ergebnisse zum Unternehmerbild von Jugendlichen und in Schulbüchern verdeutlichen, dass Jugendliche unternehmerischen Inhalten prinzipiell offen gegenüberstehen. Deutlich wird aber auch, dass beim Thema Unternehmen und Entrepreneurship Education in Lehrmaterialien wie Schulbüchern noch Entwicklungs- und Innovationsbedarf besteht.

### 2.3.3 Entrepreneurship Education in Deutschland

In Deutschland reicht die Geschichte der Entrepreneurship Education noch nicht allzu weit zurück. Anders als in den USA ist ein breites Interesse an Entrepreneurship-Forschung, die parallel dazu auch die Verbreitung der Entrepreneurship Education beförderte, erst bis Mitte der 1990er Jahre zurückzuvollziehen (Retzmann/Schröder 2012, S. 170). Dabei ist vor allem in den letzten zehn Jahren auch ein verstärktes Interesse der deutschen Wirtschaftsdidaktikerinnen und -didaktiker am Themenfeld Entrepreneurship Education zu beobachten (vgl. Retzmann 2012a; Seeber 2011b, S. 51). Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass bereits in den 1980er Jahren zumindest in der wirtschaftsberuflichen Gründungslehre fachdidaktische Ursprünge einer Entrepreneurship Education in der Schule zu finden sind (vgl. Retzmann/Schröder 2012, S. 172).

Die Anfänge der Entrepreneurship Education sind sowohl in den USA als auch in Deutschland an den Hochschulen und Fachhochschulen zu suchen. Von dort aus fand die Entrepreneurship Education auch Beachtung in den Schulen, und zwar zunächst an berufsbildenden Schulen,

doch seit einigen Jahren auch im allgemeinbildenden Schulsystem. Im Rahmen der Lehrerbefragung der Studie »Unternehmergeist in die Schulen?!« (2010) haben viele der befragten Lehrkräfte angegeben, dass insbesondere für die Klassenstufen 7–10 ein Angebot an Entrepreneurship-Projekten fehle. In Bezug auf die Schulform wird im Kontext der Sekundarstufe I das Gymnasium als diejenige Schulform genannt, bei der noch Nachholbedarf bestehe (Bundeswirtschaftsministerium für Wirtschaft und Technologie 2010, S. 47).

Vor allem in den Anfängen der Entrepreneurship Education ist noch ein großer Einfluss der wirtschaftsberuflichen Gründungslehre und der hochschuldidaktischen Entrepreneurship Education zu erkennen. Frühe fachdidaktische Konzeptionen der allgemeinbildenden Entrepreneurship Education finden sich unter dem Begriff der »Bildung zur Selbständigkeit« (Krol 2004; Weber 2008). Neuere Arbeiten favorisieren hingegen den Begriff Entrepreneurship Education (vgl. u. a. Aff 2008; Ebbers 2012; Wiepcke 2008).

Dass Entrepreneurship Education heute zu den zentralen Inhaltsbereichen der fachdidaktischen Community gehört, demonstriert der von Retzmann (2012 a) herausgegebene DeGÖB-Tagungsband mit dem Titel »Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung: Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule«. Dieser Titel macht unter anderem eine stärkere Berücksichtigung der komplementären Perspektiven von Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung in der Fachdidaktik der ökonomischen Bildung deutlich.

Eine besondere Stärkung hat die Entrepreneurship-Education-Idee in ganz Europa mit der sogenannten Lissabon-Strategie im Jahr 2000 erfahren (vgl. Hekman/Wieland 2009, S. 22). Dieses politische Engagement lässt sich als eine Weiterführung der Wirtschaftspolitik zur Förderung von Entrepreneurship begreifen, wie sie in verschiedenen europäischen Ländern seit den 1990er Jahren zu beobachten ist (Beckmann 2009, S. 25 ff.). Politisch ist die Förderung von Unternehmergeist insbesondere deshalb attraktiv, da hierin ein Schlüssel zur Förderung von wirtschaft-

lichem Wachstum und wirtschaftlicher Innovation im ganzen Euro-Raum gesehen wird.

Ein wesentlicher Meilenstein der europäischen Maßnahmen zur Förderung der Entrepreneurship Education war die Konferenz »Erziehung zum unternehmerischen Denken und Handeln in Europa – Förderung des Unternehmergeists in Unterricht und Bildung«, die die Europäische Kommission mit der norwegischen Regierung 2005 in Oslo veranstaltete und in deren Rahmen die sogenannte »Oslo-Agenda« (Europäische Kommission 2006) verabschiedet wurde (vgl. Hekman/Wieland 2009, S. 22). Ziel der Oslo-Agenda war es, »Erziehung zum unternehmerischen Denken und Handeln« und »Unternehmergeist in der Gesellschaft« systematisch durch verschiedene Maßnahmen zu fördern und den Austausch zwischen verschiedenen an diesem Ziel beteiligten Akteuren zu fördern (Europäische Kommission 2006).

Ein weiterer Push-Faktor für die Förderung von Entrepreneurship Education auf europäischer Ebene ist auch die zunehmende Förderung von kleinen und mittelständischen Unternehmen (vgl. Hekman/Wieland 2009, S. 23f.). Deutlich wird das verstärkte Interesse der europäischen Institutionen für das Thema Entrepreneurship Education auch anhand aktueller Studien wie beispielsweise »Entrepreneurship Education at School in Europe: National Strategies, Curricula and Learning Outcomes« (Europäische Kommission 2012). Darüber hinaus hat die OECD die Entrepreneurship-Education-Programme in ihren Mitgliedsländern evaluiert (vgl. OECD 2009).

In den letzten Jahren wurde auch in Deutschland eine Vielzahl von Maßnahmen und Projekten initiiert, um Entrepreneurship Education zu fördern. Aufgrund der Initiative von Stiftungen, anderen Nichtregierungsorganisationen und Unternehmen sowie teilweise unter Beteiligung von Landesregierungen und Ministerien gibt es in Deutschland mittlerweile ein breites Portfolio an Projekten und Materialien. Zu nennen ist hier beispielsweise das Portal »Unternehmergeist in die Schulen«, das vom Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie

bereitgestellt wird. Häufig sind diese Projekte handlungsorientiert ausgerichtet, zum Beispiel in Form von Unternehmensplanspielen, Wettbewerben oder Schülerfirmen.

Die Vielzahl und Vielfalt der Entrepreneurship-Projekte deuten auf eine Nachfrage in der Unterrichtspraxis hin, die durch das deutsche Schulsystem bisher nicht hinreichend berücksichtigt wird. Daher haben Organisationen wie Stiftungen und Vereine oder auch andere Initiativen bei der Förderung von Entrepreneurship eine wichtige Bedeutung (vgl. Hekman / Wieland 2009, S. 153). Dies hat zur Folge, dass in Deutschland im Bereich der Entrepreneurship Education zwar zahlreiche Projekte existieren, aber keine einheitliche Strategie (vgl. ebd., S. 144). Dies lässt sich sicher auch auf die besondere bildungspolitische Struktur in Deutschland zurückführen. Damit besteht die Gefahr einer Verinselung von Entrepreneurship-Projekten (Krol 2004, S. 57) und einer fehlenden Einbettung exemplarischer Lernerfahrungen in übergeordnete Sach- und Sinnzusammenhänge.

### 3. CURRICULARE ANKNÜPFUNGSPUNKTE FÜR ENTREPRENEURSHIP EDUCATION

Der vorliegende Band basiert auf der grundlegenden Überzeugung, dass Entrepreneurship Education nicht ausschließlich über extracurriculare Aktivitäten gefördert werden sollte (siehe Kapitel 2.3). Entrepreneurship Education ist nach unserem Verständnis (auch) ein integraler Bestandteil von ökonomischer Allgemeinbildung und sollte daher in ökonomische Lehr-Lern-Prozesse in Schulen systematisch integriert werden. Um anhand exemplarischer Lernmodule darstellen zu können, wie dies gelingen kann, ist zunächst zu klären, warum eine curriculare Einbettung sinnvoll erscheint (Kapitel 3.1) und was zentrale inhaltliche Anknüpfungspunkte für Entrepreneurship Education in bestehenden Lehrplänen sein können (Kapitel 3.2 und 3.3).

#### 3.1 ZUR NOTWENDIGKEIT EINER CURRICULAREN VERANKERUNG

Lehrpläne, Bildungspläne, Kerncurricula etc. haben verschiedene Funktionen für die Unterrichtsgestaltung. Insbesondere zu nennen sind »Legitimation, Steuerung und Innovation« (Krocker 2008, S. 9). Die Legitimationsfunktion des Lehrplans ist dabei sowohl politisch, gesellschaftlich und kulturell (Kron 2008, S. 205 ff.) als auch didaktisch bedeutsam. Curricular festgeschriebene Bildungsinhalte und Kompetenzen können aufgrund der aufwendigen Konstruktionsprozesse und Anhörungsverfahren für einen gewissen Zeitraum als gesellschaftlich mehrheitsfähig und bildungspolitisch legitimiert gelten. Mit der curricularen Steuerungsfunktion ist gemeint, dass Lehrpläne zur Stabilität,

Vergleichbarkeit und Qualitätssicherung beitragen sollen. Lehrpläne sind nicht zuletzt aber auch Instrumente zur Innovation im Bildungswesen, die gesellschaftlich relevante und für die Schülerinnen und Schüler individuell bedeutsame Inhalte und zu erwerbende Kompetenzen sowie Methoden in die Schule und den Fachunterricht einführen können.

Weil Lehrpläne wichtige Legitimations-, Steuerungs- und Innovationsinstrumente sind, ist es erforderlich, bei einer fachdidaktischen Konzeption und der Entwicklung von Lernmodulen zur Entrepreneurship Education curriculare Rahmenvorgaben zu berücksichtigen. Immer dann, wenn fachdidaktische Innovationen in bestehende Curricula integriert werden können, ist die Chance besonders gut, dass sie im regulären Fachunterricht und von Lehrkräften umgesetzt werden.

Entrepreneurship Education findet bis dato eher punktuell und außerhalb des Regelunterrichts in allgemeinbildenden Schulen statt und ist damit nicht systematisch in schulische Lehr-Lern-Prozesse integriert (vgl. Wiepcke 2008, S. 277; Bertelsmann Stiftung 2009 oder Kirchner/Loerwald 2013). Eine inhaltlich fundierte Auseinandersetzung mit ökonomischer Bildung im Themenfeld Entrepreneurship und Unternehmen ist eher selten. Hier besteht ein erheblicher Nachholbedarf (vgl. Schmette 2007, S. 68; Ebbers/Klein 2011, S. 28; Klandt et al. 2009, S. 151; Ohl-Loff 2012, S. 160).

Entrepreneurship Education wird gegenwärtig eher als eine Querschnittsaufgabe angesehen und in extracurricularen Projekten oder Arbeitsgemeinschaften – beispielsweise in Form von Schülerfirmen – umgesetzt. Sie werden in der Regel zusätzlich zum normalen Unterrichtsgeschehen angeboten und von einigen interessierten Schülerinnen und Schülern wahrgenommen (siehe Abb. 7, Variante 1). Der Nutzen und Bildungswert solcher Projekte ist nicht selten auf wenige ausgewählte Schülerinnen und Schüler und spezielle Themenfelder (z. B. die Betriebswirtschaftslehre) beschränkt. Damit bleiben viele bis dato existierende Projekte singulär und in ihrer Wirkung überschaubar.



Im ungünstigsten Fall können sich schulische Entrepreneurship-Projekte ohne curriculare Verankerung sogar negativ auf die unterrichtlichen Lernprozesse im Fach auswirken, wenn sie wie eine Art Störfaktor im Curriculum wirken (siehe Abb. 7, Variante 2). In solchen Fällen wird zwar Unterrichtszeit für das Projekt zur Verfügung gestellt, es wird aber kein inhaltlicher Zusammenhang zum unterrichtlichen Lernprozess hergestellt. Das domänenbezogene Lernen im Fachunterricht wird zwecks Durchführung des Projektes abgebrochen und nach dem Projekt wieder aufgegriffen. Aus fachdidaktischer Sicht kann die Empfehlung nur lauten, Entrepreneurship Education systematisch in den Unterricht einzubinden (siehe Abb. 7, Variante 3).

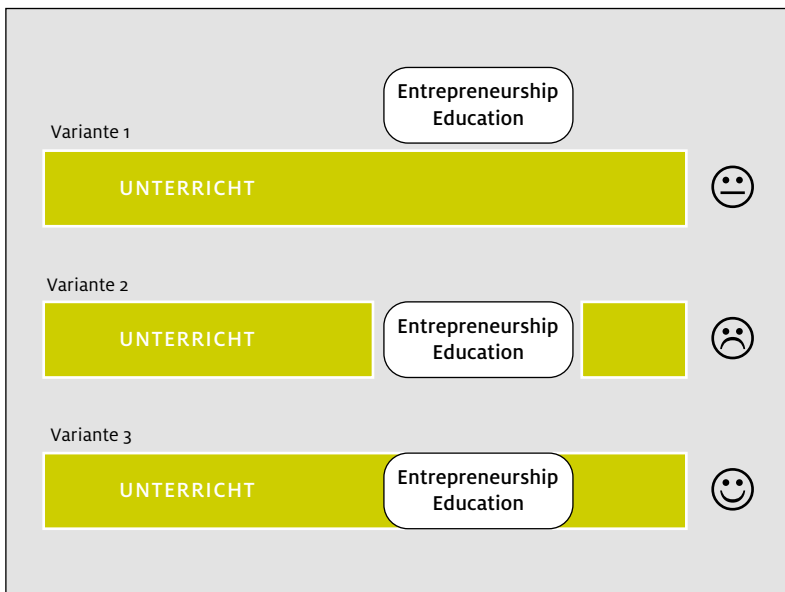


Abbildung 7: Entrepreneurship Education und Fachunterricht

Wenn Entrepreneurship Education nicht in den Fachunterricht eingebettet wird, dann sind damit eine Reihe von Problemen verbunden, die an dieser Stelle nur skizziert werden sollen:

- Der Erwerb von Kompetenzen im Bereich Entrepreneurship bleibt bestenfalls den Schülerinnen und Schülern vorbehalten, die in Entrepreneurship-Projekten mitwirken. Wenn die Teilnahme am Projekt freiwillig ist, bedeutet dies auch, dass Schülerinnen und Schüler bereits ein Interesse an Entrepreneurship mitbringen müssen (z. B. aus dem Elternhaus) und dass eine Selbstselektion beispielsweise aufgrund des Geschlechts stattfindet. Außerdem werden außerschulische Entrepreneurship-Projekte auch nicht flächendeckend angeboten und konzentrieren sich zumeist in wirtschaftlich starken Regionen.
- Der Lernprozess beschränkt sich in der Regel auf Erfahrungslernen, und die systematische erkenntnisgeleitete Form des domänenbezogenen Lernens wird vernachlässigt. Eine »unreflektierte Gründereuphorie« (Bijedic 2013, S. 50) kann eine Folge davon sein.
- Die Projekterfahrungen werden in der Regel nicht in übergeordnete Sach- und Sinnzusammenhänge eingebettet, weil der Rahmen für fachlich fundierte Reflexion fehlt. Hier bestehen die für Praxiskontakte typischen Gefahren eines »Trugschlusses von Verallgemeinerungen« (vgl. ausführlich Krol et al. 2006). Exemplarisch: Aus der einzelwirtschaftlichen Sicht einer Unternehmerin bzw. eines Unternehmers (z. B. im Rahmen einer Schülerfirma) erscheinen Konkurrenz und Wettbewerb zunächst einmal als handlungsbeschränkend und unerwünscht. Die freiheitssichernde und Handlungsspielraum ermöglichende Funktion marktwirtschaftlichen Wettbewerbs als kollektiv erwünschtes und auf Konsumentensouveränität zielendes Koordinationsinstrument gerät in den Projektkontexten nicht in den Blick.

- Es ist unklar, wer mit welcher Befähigung in welchem zeitlichen Rahmen Entrepreneurship Education mit Schülerinnen und Schülern betreibt, wie fachdidaktisch fundiert solche Lehr-Lern-Arrangements sind und wie professionell sie durchgeführt werden.

In der vorliegenden Konzeption wird Entrepreneurship nicht als extracurriculare Bildungsaufgabe verstanden, sondern vielmehr als ein integraler Bestandteil ökonomischer Lehr-Lern-Prozesse.

### 3.2 INHALTSANALYSE AUSGEWÄHLTER LEHRPLÄNE

Um an geltende Rahmenbedingungen in Schulen anschlussfähig zu sein, haben wir eine Inhaltsanalyse der Lehrpläne an allen allgemeinbildenden weiterführenden Schulformen in vier ausgewählten Bundesländern durchgeführt: Hamburg, Niedersachsen, Sachsen und Schleswig-Holstein. Da nicht in allen ausgewählten Bundesländern ein eigenständiges Schulfach Wirtschaft existiert, wurden die Lehrpläne bzw. Kerncurricula oder Bildungspläne der jeweiligen Ankerfächer ökonomischer Bildung in der Sek. I und Sek. II untersucht (siehe Tab. 2 auf S. 68).

Die Auswahl der vier Bundesländer Hamburg, Niedersachsen, Sachsen und Schleswig-Holstein hat verschiedene Ursachen. Zunächst einmal sind die Institutionalisierungsvarianten der ökonomischen Bildung an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen in Deutschland so heterogen, dass eine umfassende Totalerhebung und -analyse im Rahmen des vorliegenden Projektzusammenhangs nicht möglich war. Das zusammengestellte Sampling sollte aber möglichst die relevanten Merkmale der Grundgesamtheit enthalten.

Besonders wichtig war dabei, dass wir mit den hier gewählten Bundesländern ein breites Spektrum an Institutionalisierungsformen ab-

BUNDESLAND	SCHULFORM	FACH
Hamburg	Gymnasium	Politik / Gesellschaft / Wirtschaft
		Profil Wirtschaft
	Stadtteilschule	Gesellschaftswissenschaften
		Politik / Gesellschaft / Wirtschaft
		Profil Wirtschaft
Niedersachsen	Gymnasium	Politik-Wirtschaft
	Integrierte Gesamtschule	Arbeit-Wirtschaft-Technik
		Gesellschaftslehre
		Politik-Wirtschaft
	Realschule	Wirtschaft
		Profil Wirtschaft
	Oberschule	Wirtschaft
Hauptschule	Wirtschaft	
Sachsen	Gymnasium	Gemeinschaftskunde / Rechtserziehung / Wirtschaft
	Mittelschule	Gemeinschaftskunde / Rechtserziehung
		Wirtschaft-Technik-Haushalt / Soziales
Schleswig-Holstein	Gymnasium	Wirtschaft / Politik
	Gesamtschule	Wirtschaft / Politik
		Wirtschaftslehre
	Realschule	Wirtschaft / Politik
Hauptschule	Wirtschaft / Politik	

Tabelle 2: Sampling der Inhaltsanalyse

decken. Das eigenständige Fach Wirtschaft – als Pflicht- oder Wahlfach – ist genauso vertreten wie das Doppelfach Politik/Wirtschaft bzw. Wirtschaft/Politik. Das Sampling enthält außerdem mehrere Disziplinen umfassende Integrationsfächer aus dem Bereich Arbeitslehre (z. B. Arbeit-Wirtschaft-Technik) und ebenso aus dem sozialwissenschaftlichen Bereich (z. B. Gesellschaftswissenschaften). Darüber hinaus werden auch sehr weit gefasste Lernbereiche in die Analyse einbezogen, wie beispielsweise Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales. Die Heterogenität der Fächerstruktur der ökonomischen Allgemeinbildung in Deutschland wird am Beispiel der vier ausgewählten Bundesländer sehr deutlich.

Auch das bildungspolitische Steuerungskonzept in den Bundesländern variiert aktuell, was für die Analyse zunächst eine Herausforderung darstellt. Während in Hamburg und Niedersachsen im Sinne einer outputorientierten Steuerung bereits domänenbezogene Kompetenzen formuliert werden, sind die Lehrpläne in Sachsen noch eher inputorientiert und an inhaltsbezogenen Lernbereichen ausgerichtet. In Schleswig-Holstein findet man beide Steuerungskonzepte im fachspezifischen Teil des Lehrplans wieder. Die detaillierte Analyse der domänenbezogenen Teile der Lehrpläne, Bildungspläne und Kerncurricula zeigt aber, dass auch in den outputorientierten Lehrplänen Inhaltsbereiche beschrieben bzw. Kompetenzen inhaltsbezogen formuliert werden. Umgekehrt werden auch in den eher inputorientierten Lehrplänen zur Beschreibung der Inhaltsfelder ausführlich fachspezifische Lernziele formuliert. Damit liegen die Konzeptionen der curricularen Rahmenvorgaben näher beieinander, als dies die zugrunde liegenden bildungspolitischen Steuerungsmodelle zunächst vermuten lassen.

Methodisch sind wir in Form einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse vorgegangen, die für den Umgang mit Lehrplänen angepasst wurde. Ziel einer jeden Inhaltsanalyse ist es nach Mayring (2010, S. 63), eine wissenschaftlich systematische, das heißt eine theorie- und regelgeleitete Form der Bearbeitung von Texten zu gewährleisten. Hierzu wurden die Lehrpläne gesichtet und die relevanten inhaltlichen Bereiche der Cur-

ricula markiert. Die Grundlage dafür bildeten die fachwissenschaftlichen Kernaspekte von Entrepreneurship (siehe Kapitel 1.1 und 1.2) und die fachdidaktische Konkretisierung der Entrepreneurship Education (siehe Kapitel 1.3 und 2.1). Da die Inhaltsfelder in den einzelnen Kerncurricula unterschiedlich bezeichnet werden, wurden diese im Rahmen der Analyse zunächst nach Clustern sortiert. Anschließend wurden aus dem Gesamtkorpus durch Verdichtung und strukturierte Zusammenfassung inhaltliche Kategorien gebildet.

### 3.3 ZENTRALE ERGEBNISSE DER INHALTSANALYSE

Der Begriff Entrepreneurship wird in den Lehrplänen der vier ausgewählten Bundesländer explizit als Unterrichtsgegenstand nur in Hamburg genannt, und zwar zum einen im Bildungsplan des gymnasialen Integrationsfaches Politik/Gesellschaft/Wirtschaft (PGW) in der Sekundarstufe I im Inhaltsfeld »Wirtschaft/Wirtschaftspolitik« (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2011, S. 28) und zum anderen im Bildungsplan für das Fach »Wirtschaft« in der Sekundarstufe II im Inhaltsfeld »Das private Unternehmen – ökonomisches und soziales Aktionszentrum im Wandel« (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2011, S. 18).

Eine naheliegende inhaltliche Option zur curricularen Anbindung von Entrepreneurship Education ist der Inhaltsbereich Unternehmen. Dieser Inhaltsbereich wird in den Lehrplänen der vier untersuchten Bundesländer nicht nur unterschiedlich bezeichnet, er variiert auch zum Teil stark hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung und des zugewiesenen Umfangs.

In Hamburg ist der Inhaltsbereich Unternehmen in den Fächern PGW (Gymnasium/Stadtteilschule) und Gesellschaftswissenschaften (Stadtteilschule) randständig und wird eher unter einer wirtschaftspoliti-

schen Makro-Perspektive betrachtet. Am Gymnasium in der Sekundarstufe I sind Unternehmen beispielsweise im Inhaltsfeld »Wirtschaft/Wirtschaftspolitik«, in der Sekundarstufe II am Gymnasium und in der Stadtteilschule im Feld »Wirtschaftssystem und Wirtschaftspolitik« enthalten. Im Fach Wirtschaft der Sekundarstufe II wird das Thema Unternehmen in Hamburg hingegen sowohl am Gymnasium als auch an der Stadtteilschule ausführlich berücksichtigt. Allerdings handelt es sich bei dem Fach Wirtschaft um ein Wahlpflichtfach, welches ausschließlich in der Sekundarstufe II und nicht flächendeckend angeboten wird.

In Niedersachsen ist das Thema Unternehmen in allen Schulformen und Fächerarten fest in den Kerncurricula der Sekundarstufe I verankert und soll zumeist sowohl als eigener Schwerpunkt als auch im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem regionalen Wirtschaftsraum behandelt werden. Diese Fokussierung auf die Sekundarstufe I entsteht auch, weil die Schülerinnen und Schüler auf das verpflichtende Betriebspraktikum vorbereitet werden sollen. Eine besondere Entfaltungs- bzw. Vertiefungsmöglichkeit auch in Bezug auf die Entrepreneurship Education bietet sich in Niedersachsen durch das Profil Wirtschaft an der Realschule, welches zusätzliches Stundenvolumen ermöglicht. In Haupt-, Real- und Oberschule eignen sich insbesondere die Themenfelder »Das Unternehmen als wirtschaftliches und soziales Aktionszentrum« und »Ökonomisches Handeln regional, national und international« zur Integration von Entrepreneurship Education, die spiralcurricular in den verschiedenen Jahrgangsstufen aufgegriffen werden. Auch in der Sekundarstufe I des Gymnasiums finden sich anschlussfähige Inhaltsfelder wie »Wirtschaftliches Handeln in Haushalt und Betrieb« (Klasse 8) oder »Das Unternehmen als wirtschaftliches und soziales Aktionszentrum« (Klasse 9). In der Sekundarstufe II an Gymnasien ist die Beschäftigung mit unternehmerischen Inhalten hingegen eher gering.

Eine ähnliche Situation stellt sich auch in Sachsen dar, wobei diese dadurch verschärft wird, dass Wirtschaft nur eine von bis zu vier

verschiedenen Domänen ist, die in ein zweistündiges Fach integriert werden müssen. In Fächerverbänden wie »Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft« (Gymnasium) oder »Wirtschaft-Technik-Haushalt/Soziales« in der Mittelschule sind zwar für Entrepreneurship Education anknüpfbare Inhaltsfelder wie beispielsweise »Unternehmen und Entscheidung« (10. Klasse Gymnasium) oder »Fertigung materieller Güter« (7. Klasse Mittelschule) zu identifizieren. Die vielen verschiedenen Perspektiven innerhalb der Fächerverbände, die mit einem ebenfalls zweistündigen Stundenvolumen einhergehen, sind jedoch auch für die Umsetzung von Entrepreneurship Education eine Herausforderung. Andererseits gibt es auch in Sachsen Inhaltsfelder, die sich originär mit Unternehmen und dem Wandel in der Arbeitswelt beschäftigen. So kann Entrepreneurship Education beispielsweise anhand des Themas »Produktion von Gütern im Unternehmen« (8. Klasse Mittelschule) oder im Rahmen der Berufsorientierung in Klasse 8 oder 9 (Mittelschule) gelehrt und gelernt werden.

In Schleswig-Holstein ist das Thema Unternehmen an Gymnasium und Gesamtschule besser als an den anderen Schulformen im Bundesland verankert, und dies gilt sowohl für die Sekundarstufe I als auch II. In der Sekundarstufe I am Gymnasium kann Entrepreneurship Education im Fach Wirtschaft-Politik an die Themen »Verbraucher und Markt: Wirtschaftliches Handeln in Haushalt und Betrieb« oder »Ökonomie und Arbeitswelt im Wandel« angebunden werden, in der Sekundarstufe II am Gymnasium und der Gesamtschule an die Themen »Die Soziale Marktwirtschaft« oder »Die Unternehmung«. An der Haupt- und Realschule ergeben sich Anschlussmöglichkeiten im Inhaltsfeld »Frauen und Männer in Arbeit, Beruf, Betrieb und Gemeinwesen«. Ebenfalls in der Sekundarstufe I, jedoch an der Gesamtschule, können Module in den Inhaltsfeldern zu »Wirtschaftseinheiten« oder ebenfalls zum Thema »Soziale Marktwirtschaft« durchgeführt werden.



Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Inhaltsfeld Unternehmen ...

- ... in der Regel dort berücksichtigt wird, wo es ein eigenständiges Schulfach Wirtschaft oder zumindest ein Doppelfach Politik-Wirtschaft bzw. Wirtschaft/Politik gibt. Werden mehr als zwei Disziplinen im Rahmen eines Faches integriert, fällt der Inhaltsbereich Unternehmen oft weg.
- ... besonders dort gut curricular entfaltet wird, wo sich Vertiefungsmöglichkeiten durch ein Wahlpflichtfach Wirtschaft oder ein Profil Wirtschaft ergeben, die mit zusätzlichem Stundenvolumen einhergehen.
- ... vor allem in der Sekundarstufe I verortet ist und hier auch eher im Zusammenhang mit Berufsorientierung und nicht im Sinne einer Entrepreneurship Education.
- ... häufig nur aus einer gesamtwirtschaftlichen oder Arbeitnehmer-sicht dargestellt wird. Die Perspektive von Unternehmerinnen und Unternehmern im Allgemeinen oder Entrepreneuren im Besonderen ist nur selten explizit vorgesehen.

Die im Rahmen der Entrepreneurship Education zentrale Bedeutung von Innovationen (siehe Kapitel 1.1.2) taucht weder als Begriff noch als Phänomen in den Lehrplänen auf. Gleichwohl lassen sich eine Reihe von Inhalten identifizieren, an denen die gesellschaftliche Relevanz und das Potenzial »schöpferischer Zerstörung« (Schumpeter) unternehmerischer Innovationen deutlich gemacht werden können, beispielsweise im betrieblichen Kontext, in Bezug auf Wirtschaftssysteme oder als Beitrag zu gesellschaftlichen Herausforderungen (z. B. zur Umweltproblematik).

Eine Ursache für die Vernachlässigung von Unternehmen im Allgemeinen und Entrepreneurship Education im Besonderen ist nach Seeber (2011a, S. 3) die curriculare Dominanz volkswirtschaftlicher Inhalte, deren Bedeutsamkeit im Sinne des Allgemeinbildungsanspruches schulischer Lehr-Lern-Prozesse evident sei. Auch Seeber macht deutlich, inwieweit unternehmerische Lerngegenstände einen Beitrag zur ökonomischen Bildung von Kindern und Jugendlichen leisten können und müssen (siehe ausführlich Kapitel 2.1).

Die vorliegende Analyse baut – wie oben dargestellt – auf einem umfassenden, auf Allgemeinbildung zielenden Verständnis von Entrepreneurship Education auf. Demzufolge wurden nicht nur explizite Nennungen des Begriffs Entrepreneurship gezählt und auch nicht nur Inhalte mit Bezügen zu Unternehmen und Unternehmensgründung als curriculare Anknüpfungspunkte identifiziert, sondern auch solche, die in Bezug auf den Gegenstandsbereich weniger explizit formuliert sind. Exemplarisch kann dies am Beispiel »Nachhaltigkeit« deutlich gemacht werden. Auch wenn dieses Themenfeld nicht unmittelbar mit Entrepreneurship Education verknüpft ist, bieten sich hier Anknüpfungspunkte, beispielsweise in Form ...

- einer unternehmensethischen Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis von Ökonomie und Ökologie,
- der unternehmerischen Herausforderung, Rentabilität und soziale Verantwortung in Einklang zu bringen, oder
- der Beschäftigung mit Social oder Sustainable Entrepreneurship.

Die kategoriale Verdichtung der in den Lehrplänen identifizierten Inhalte hat zu sechs Inhaltsfeldern geführt, die jeweils in mehreren Lehrplänen zentraler Bestandteil des Fachunterrichts in der Sekundarstufe I und II sind und über die ein Bezug zur Entrepreneurship Education hergestellt werden kann:

1. Unternehmen
2. Erwerbstätige im Wirtschaftsgeschehen
3. Grundlagen des Wirtschaftens
4. Wirtschaftspolitik/Wirtschaftsordnung
5. Märkte und Wettbewerb
6. Wirtschaft vor Ort und internationale ökonomische Verflechtung

Die Inhaltsfelder »Unternehmen« und »Erwerbstätige im Wirtschaftsgeschehen« können dabei als zentrale Inhaltsfelder der Entrepreneurship Education auf der betriebswirtschaftlichen Ebene angesehen werden. Hier können die betriebswirtschaftlichen Grundlagen von Innovations- und Gründungsprozessen behandelt werden sowie die Chancen und Möglichkeiten von Entrepreneurship für das Individuum im Rahmen seiner oder ihrer Berufsbiographie.

Die Inhaltsfelder »Grundlagen des Wirtschaftens«, »Wirtschaftspolitik/Wirtschaftsordnung«, »Märkte und Wettbewerb« und »Wirtschaft vor Ort und internationale ökonomische Verflechtung« bilden den volkswirtschaftlichen und wirtschaftspolitischen Kontext, in dem die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen von Entrepreneurship vermittelt werden können.

**INHALTSFELD »UNTERNEHMEN«**

- Arten und Aufbau von Unternehmen
- Unternehmensgründung (Businessplan, Geschäftsmodell, Strategie, Finanzierung etc.)
- betriebliche Grundfunktionen
- unternehmerische Entscheidungen und Ziele
- Unternehmenskultur und unternehmerische Verantwortung
- Grundlagen des Marketings
- Kosten- und Preiskalkulation
- etc.

**INHALTSFELD »ERWERBSTÄTIGE IM WIRTSCHAFTSGESCHEHEN«**

- Berufsorientierung
- Wandel der Arbeitswelt
- Intrapreneurship und Entrepreneurship
- Selbständigkeit
- etc.

**INHALTSFELD »GRUNDLAGEN DES WIRTSCHAFTENS«**

- Produktionsfaktoren
- Umgang mit Knappheit
- Erstellung von Gütern
- Wirtschaftskreislauf
- etc.

**INHALTSFELD »WIRTSCHAFTSPOLITIK UND WIRTSCHAFTSORDNUNG »**

- politische Gestaltung ökonomischer Rahmenbedingungen
- Wirtschaftsordnung Soziale Marktwirtschaft
- gesellschaftliche Bedeutung von Innovationen, Entrepreneuren und Unternehmern
- etc.

<b>INHALTSFELD »MÄRKTE UND WETTBEWERB«</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Akteure</li><li>▪ Angebot und Nachfrage</li><li>▪ Märkte und verschiedene Marktformen</li><li>▪ Preisbildung auf Märkten</li><li>▪ etc.</li></ul>
<b>INHALTSFELD »WIRTSCHAFT VOR ORT UND INTERNATIONALE ÖKONOMISCHE VERFLECHTUNG WIRTSCHAFT: REGIONAL, NATIONAL, INTERNATIONAL«</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Standortfaktoren</li><li>▪ regionaler Wirtschaftsraum und ökonomische Verflechtung</li><li>▪ EU</li><li>▪ Bedeutung von Import und Export</li><li>▪ etc.</li></ul>

Tabelle 3: Übersicht zu curricularen Anknüpfungspunkten für Entrepreneurship Education



## 4. EIN ZIEL-INHALTS-KONZEPT FÜR DIE UNTERRICHTLICHE IMPLEMENTATION VON ENTREPRENEURSHIP EDUCATION

Drei für die Unterrichtsplanung grundlegende Fragen sind: Was soll gelernt werden? Wie soll gelernt werden? Und: Wohin soll der Lernprozess führen? Diese drei Fragen dürfen zwar theoretisch, nie aber unterrichtspraktisch losgelöst voneinander beantwortet werden (vgl. Kaiser/Kaminski 2012, S. 49). Nur eine Verbindung fachlich relevanter Inhalte mit einem dazu passenden methodischen Arrangement kann die Erreichung anzustrebender Lernziele im Unterricht ermöglichen. Dieses Wechselverhältnis zwischen Zielen, Inhalten und Methoden wird in der didaktischen Literatur als Interdependenzthese oder didaktischer Implikationszusammenhang diskutiert (Meyer 1987, S. 92).

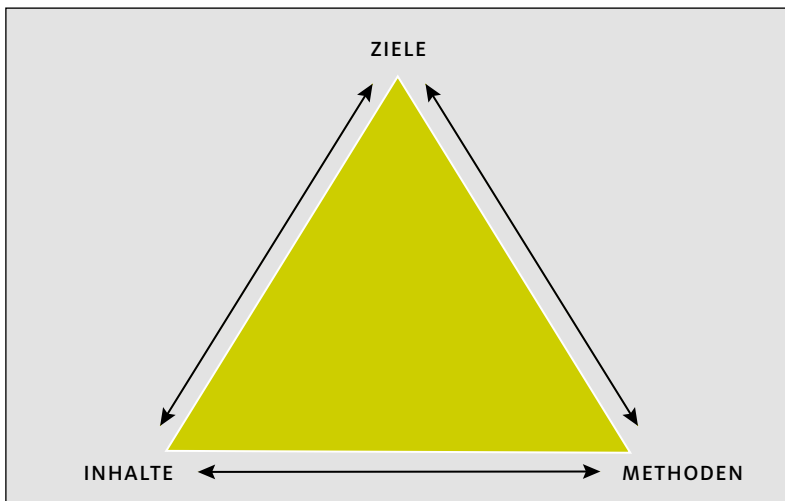


Abbildung 8: Fachdidaktischer Implikationszusammenhang von Zielen, Inhalten und Methoden

Die in der Analyse der Lehrpläne, Bildungspläne und Kerncurricula identifizierten Inhaltsfelder stellen die Grundlage für das hier vorgestellte Ziel-Inhalts-Konzept einer auf Allgemeinbildung zielenden und curricular verankerten Entrepreneurship Education dar.

Im Folgenden werden zunächst mit der Formulierung von Kompetenzen die Zusammenhänge zwischen Inhalten und Zielen konkretisiert (Kapitel 4.1) und dann die für das Feld der Entrepreneurship Education besonders relevanten Unterrichtsmethoden dargestellt (Kapitel 4.2). Abschließend werden die im Anschluss an diese Konzeption zu entwickelnden Lernmodule skizziert (Kapitel 4.3).

## 4.1 INHALTE UND KOMPETENZEN

Ausgehend von den inhaltlichen Ausführungen zu Entrepreneurship und Entrepreneurship Education und der Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne werden nun Kompetenzen beschrieben, die die Zielperspektive einer auf Allgemeinbildung zielenden Entrepreneurship Education konkretisieren. Dabei erscheint es vor dem Hintergrund der Zusammenhänge zwischen Persönlichkeitseigenschaften und Entrepreneurship (siehe Kapitel 1.2) sinnvoll, sowohl fachspezifische Kompetenzen als auch überfachliche Fähigkeiten zu beschreiben.

### 4.1.1 Fachspezifische Kompetenzen

Die in Kapitel 3 dargestellte Inhaltsanalyse hat gezeigt, dass auch in eher outputorientierten Kerncurricula die für den Unterricht relevanten Inhaltsfelder die zentralen curricularen Anknüpfungspunkte darstellten. Aus diesem Grund werden im Folgenden, ausgehend von den identifizierten Inhaltsfeldern, Kompetenzen formuliert, auch wenn in



der aktuellen Kompetenzdebatte eher die Formulierung inhaltsübergreifender Kompetenzen empfohlen wird (vgl. für im Bereich der Entrepreneurship Education dazu Retzmann/Hausmann 2012).

Zur Präzisierung und mit Blick auf die Lehr-Lern-Module teilen wir den Inhaltsbereich Unternehmen auf in betriebswirtschaftliche Grundlagen des Entrepreneurship und Unternehmensgründung. Der in der Inhaltsanalyse identifizierte Inhaltsbereich Grundlagen des Wirtschaftens wird in die betriebswirtschaftlichen Grundlagen des Entrepreneurship integriert.

Zusätzlich zu den Inhaltsfeldern, die sich aus der Analyse ergeben haben, ergänzen wir den Inhaltsbereich Unternehmerische Verantwortung (vgl. in Bezug auf Entrepreneurship Education Loerwald/Stemmann 2012). Dies erscheint uns deshalb relevant, weil der unserem Verständnis von Entrepreneurship Education zugrunde liegende Mündigkeitsbegriff neben der Befähigung zu individueller Selbstbestimmung auch die Befähigung zur Übernahme sozialer Verantwortung impliziert (siehe Kapitel 1.3). Dies spiegelt sich auch in der Ausdifferenzierung der Bereiche von Allgemeinbildung wider (siehe Kapitel 2.1.3).

Bisher wird unternehmerische Verantwortung im Rahmen von Entrepreneurship-Education-Projekten und relevanten Curricula tendenziell vernachlässigt (Loerwald/Stemmann 2012, S. 92 ff.) Ausgehend von und in Anknüpfung an die theoretisch-konzeptionellen Ausführungen von Loerwald/Stemmann (2012), möchte die vorliegende Konzeption hier innovative Impulse für eine curriculumbasierte Entrepreneurship Education im Wirtschaftsunterricht der allgemeinbildenden Schule setzen, die die unternehmerische Verantwortung als konstitutives Element von Mündigkeit einschließt.

Die im Folgenden formulierten Kompetenzen berücksichtigen die Unterrichtsinhalte der Lehrpläne, Bildungspläne und Kerncurricula zu diesen Inhaltsbereichen, um den Einsatz der Module im regulären Unterricht zu unterstützen. Wie auch in den meisten curricularen Rahmenvorgaben üblich, werden die drei Anforderungsbereiche Reproduktion

(I), Reorganisation und Transfer (II) sowie Reflexion und Problemlösung (III) abgedeckt.

### (1) GRUNDLAGEN DES ENTREPRENEURSHIP

Die Schülerinnen und Schüler ...

- geben wieder, was unter Unternehmen und Entrepreneurship zu verstehen ist (I).
- beschreiben den Unterschied zwischen Entrepreneurship und Existenzgründung (I).
- kennen die betrieblichen Produktionsfaktoren (I).
- kennen verschiedene Beispiele für Entrepreneurship-Projekte (I).
- erläutern die Bedeutung von Unternehmen aus verschiedenen Perspektiven (II).
- erklären, was eine Innovation ist (II).
- erläutern verschiedene Arten von Innovationen (II).
- erschließen sich die Bedeutung von Innovationen für Entrepreneurship-Vorhaben und andere Unternehmen (II).
- setzen sich mit den Grundprinzipien des Wirtschaftens (Bedürfnisse, Bedarf, Knappheit etc.) und ihrer Bedeutung für Unternehmen und Entrepreneurship auseinander (III).
- diskutieren Gelingensfaktoren für die unternehmerische Umsetzung von Innovationen (III).
- reflektieren die Bedeutung ausgewählter Produktionsfaktoren für Unternehmen im Allgemeinen und Entrepreneurship im Besonderen (III).
- setzen sich mit unterschiedlichen Perspektiven auf Innovationen und den Innovationsprozess auseinander (III).

**(2) UNTERNEHMEN UND UNTERNEHMENSGRÜNDUNG**

Die Schülerinnen und Schüler ...

- benennen die Funktion und die Elemente eines Businessplans (I).
- geben den Aufbau einer Bilanz wieder (I).
- analysieren die Geschäftsidee und das Geschäftsmodell eines Unternehmens (z. B. SWOT-Analyse, SMART-Check) (II).
- erklären die verschiedenen Kostenarten, die in einem Unternehmen anfallen können (II).
- kalkulieren einen Preis (II).
- kennen Grundlagen des Finanzmanagements in einem Unternehmen (z. B. Kassenbuch) (II).
- analysieren verschiedene Arten des Marketings (II).
- beschreiben die Elemente des Marketing-Mixes (I).
- entwickeln im Team eine Entrepreneurship-Idee (III).
- erstellen einen Businessplan zur Umsetzung ihrer Entrepreneurship-Idee (III).
- erörtern mögliche Herausforderungen und Schwierigkeiten bei einer Unternehmensgründung und entwickeln Strategien zum Umgang damit (III).
- überprüfen, inwiefern sich Geschäftsideen zur Umsetzung eignen (III).
- entwickeln eine unternehmerische Strategie (Vision – Mission – Ziele) (III).
- diskutieren die Bedeutung des unternehmerischen Gewinns als Unsicherheitsprämie und seine Anreizwirkung (III).
- entwickeln eine Marketing- und eine Finanzierungsstrategie für ihr Unternehmen (III).
- reflektieren die Umsetzung ihrer Geschäftsidee kritisch (III).

### (3) ERWERBSTÄTIGE IM WIRTSCHAFTSGESCHEHEN

Die Schülerinnen und Schüler ...

- benennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Arbeit von Entrepreneuren und Intrapreneuren (I).
- analysieren den Wandel in der Arbeitswelt (II).
- diskutieren (veränderte) Anforderungen an Arbeitnehmerinnen und -nehmer (Intrapreneurship) und Entrepreneure (III).
- erörtern Möglichkeiten der Gestaltung und Mitwirkung für Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer (Intrapreneure) innerhalb von Unternehmen (III).
- erörtern die Vor- und Nachteile einer beruflichen Selbständigkeit (III).
- setzen sich damit auseinander, inwiefern Entrepreneurship eine Option für ihr späteres Berufsleben darstellen könnte (III).

### (4) MÄRKTE UND WETTBEWERB

Die Schülerinnen und Schüler ...

- kennen die verschiedenen Marktformen (I).
- erklären, welche Bedeutung Märkte für Unternehmen und Entrepreneurship haben (II).
- analysieren Märkte nach verschiedenen Kriterien (z. B. Marktform, Verteilungsergebnisse etc.) (II).
- erläutern, wie die Preisbildung auf Märkten funktioniert (II).
- arbeiten die Interaktion zwischen Unternehmerinnen und Unternehmern und anderen wirtschaftlichen Akteuren auf Märkten heraus (II).
- erläutern das Wechselspiel und Zusammenwirken von Wettbewerb und Innovationen (II).
- analysieren einen ausgewählten Markt aus der Perspektive eines Entrepreneurs (III).

- reflektieren die Bedeutung von Wettbewerb auf Märkten aus unterschiedlichen Perspektiven und setzen sich kritisch mit Vor- und Nachteilen von Wettbewerb auseinander (III).

#### (5) WIRTSCHAFTSPOLITIK UND WIRTSCHAFTSORDNUNG

Die Schülerinnen und Schüler ...

- beschreiben (I) und erläutern (II) die charakteristischen Elemente der sozialen Marktwirtschaft.
- erklären die Bedeutung der Wirtschaftsordnung als Rahmenbedingung der unternehmerischen Tätigkeit (II).
- erschließen sich die gesellschaftliche Bedeutung von Innovationen (II).
- bewerten wirtschaftspolitische Entscheidungen aus der unternehmerischen und aus anderen Perspektiven (u. a. Wirtschaftsbürgerinnen und -bürger) (II).
- reflektieren die Bedeutung von Entrepreneuren und Unternehmerinnen und Unternehmern in der Sozialen Marktwirtschaft (III).
- analysieren und problematisieren das Spannungsfeld und mögliche Zielkonflikte wirtschaftspolitischer Entscheidungen (III).

#### (6) WIRTSCHAFT VOR ORT UND INTERNATIONALE ÖKONOMISCHE VERFLECHTUNGEN

Die Schülerinnen und Schüler ...

- lernen Entrepreneurship und Unternehmen vor Ort kennen (I).
- erläutern Standortfaktoren und Rahmenbedingungen für Entrepreneurship und Unternehmertum (II).
- analysieren die Schlüsselbranchen der Region, in der sie aufwachsen (II).

- erschließen sich Beispiele für europäischen und internationalen Handel, an dem auch Unternehmen aus der Region beteiligt sind (II).
- setzen sich kritisch mit den Vor- und Nachteilen der ökonomischen Verflechtung und ihren Folgen auseinander und reflektieren diese aus der unternehmerischen und aus anderen Perspektiven (u. a. Wirtschaftsbürgerinnen und -bürger) (III).
- erörtern die Rahmenbedingungen unternehmerischen Handelns in der Europäischen Union und Möglichkeiten grenzüberschreitender Kooperation.
- reflektieren die Bedeutung von Unternehmen im regionalen Wirtschaftsraum (II).

#### (7) UNTERNEHMERISCHE VERANTWORTUNG

Die Schülerinnen und Schüler ...

- kennen den Unterschied zwischen individual- und institutionenethischen Ansatzpunkten für Unternehmensethik (I).
- kennen Social-Entrepreneurship-Projekte (I).
- erläutern den Unterschied zwischen Entrepreneurship und Social Entrepreneurship (II).
- reflektieren das Spannungsfeld, in dem sich Unternehmerinnen und Unternehmer bewegen, und die Umsetzung von individueller Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Verantwortung kritisch (III).
- begründen die Bedeutung der Nachhaltigkeit für (Social) Entrepreneurship (III).
- erörtern den Beitrag von Social-Entrepreneurship-Projekten zur Gestaltung der Gesellschaft (III).
- entwickeln eine Social-Entrepreneurship-Idee (III).

#### 4.1.2 Überfachliche Fähigkeiten

Zusätzlich zu den fachspezifischen, inhaltsbezogenen Kompetenzen sollen im Rahmen von Entrepreneurship Education überfachliche Fähigkeiten gefördert werden. Auch wenn die Entrepreneurship-Forschung insgesamt hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale ein heterogenes Bild zeichnet und die empirische Evidenz (noch) unzureichend ist, können die folgenden überfachlichen Fähigkeiten sowohl aus der fachwissenschaftlichen als auch der fachdidaktischen Literatur als bedeutsam herausgearbeitet werden (siehe vorherige Kapitel). Selbstverständlich beschränkt sich die Bedeutung dieser überfachlichen Fähigkeiten nicht nur auf den Bereich des Entrepreneurships. Deutlich werden soll jedoch, dass Entrepreneurship Education auch zur Vermittlung überfachlicher Fähigkeiten einen allgemeinbildungsrelevanten Beitrag leisten kann, der im Folgenden skizziert wird.

##### (1) KREATIVITÄT UND INNOVATIONSFÄHIGKEIT

Entrepreneurship basiert auf Innovationen, das heißt, nur wer eine innovative Idee hat, kann auch zum Entrepreneur werden. Kreativität ist deshalb eine der wesentlichen Fähigkeiten, die zukünftige Entrepreneure entwickeln müssen und die im Rahmen von Entrepreneurship Education gefördert werden sollte. Die Bedeutung von Kreativität für Entrepreneurship wird deshalb vielfach betont, u. a. von Aff (2008), Braukmann (2001), Fueglistaller et al. (2012), Jung (2012), Ripsas (1998), Schmette (2007) und vielen anderen. Dazu gehört auch die Kenntnis von Methoden und Techniken zur Ideenfindung und von Möglichkeiten, diese anwenden zu können.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- denken kreativ und auch außerhalb vorgegebener Strukturen.

- entwickeln eigenständig innovative Ideen.
- kennen Methoden und Techniken zur Ideenfindung und können diese anwenden.
- ...

## (2) TEAMFÄHIGKEIT

Entrepreneurship ist in sehr vielen Fällen eine Teamleistung, beispielsweise von kreativen Köpfen, Organisationstalenten und technisch sowie rechnerisch Versierten. Für den Erfolg eines Entrepreneurship-Projekts sind verschiedene Talente gefragt, die sich meist nicht in nur einer Person vereinen. Teamfähigkeit ist deshalb eine zentrale Kompetenz für zukünftige Entrepreneurre (vgl. z. B. Nicolai 2007, S. 30 f.).

Die Schülerinnen und Schüler ...

- organisieren ihre Teamarbeit selbständig.
- arbeiten im Team arbeitsteilig zusammen.
- erkennen ihre Stärken und Schwächen im Team und berücksichtigen und arbeiten an diesen.
- geben konstruktives Feedback und lernen, mit Feedback umzugehen.
- ...

## (3) ENTSCHEIDUNGSFÄHIGKEIT

Eine innovative Idee allein macht noch kein Entrepreneurship-Projekt. Von den Ideen bis zur Realisierung müssen verschiedene unternehmerische Entscheidungen ohne vollständige Informationen und unter Unsicherheit getroffen werden. Ripsas (1998) rechnet deshalb die Entscheidungsfähigkeit zu den zentralen Zielen, die im Rahmen der Entrepreneurship Education erreicht werden sollen. Auch Aff (2008, S. 15)



betont die Entscheidungsfindung unter Unsicherheit als eine zentrale Fähigkeit von Entrepreneuren.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- lernen Methoden zur Entscheidungsfindung kennen.
- treffen rationale Entscheidungen unter Berücksichtigung verschiedener Kriterien.
- reflektieren eigene Entscheidungen unter verschiedenen Gesichtspunkten und können unterschiedliche Perspektiven berücksichtigen.
- übernehmen Verantwortung für eigene Entscheidungen und tragen deren Konsequenzen.
- sind ggf. auch in der Lage, ihre Entscheidungen zu revidieren.
- ...

#### (4) SELBSTÄNDIGKEIT

Selbständigkeit in Lernprozessen impliziert sowohl den durch selbständiges Lernen ermöglichten Aufbau von Kompetenzen (lerntheoretischer Aspekt) als auch die mit dem Kompetenzerwerb verbundene Selbständigkeit als Bildungsziel (gesellschaftstheoretischer Aspekt). Das selbständige Lernen ist mit der Entrepreneurship Education eng verbunden (vgl. Krämer 2007). Ein zentrales Ziel ist gerade die Förderung einer »Kultur der Selbständigkeit« (Krol 2004). Entrepreneurship fordert und fördert selbständiges Denken und Handeln, Eigenständigkeit und Verantwortungsübernahme für das eigene Tun in hohem Maße.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- ergreifen Initiative und entwickeln eigene Ideen und Vorschläge.
- arbeiten eigenständig an ihren Ideen und Projekten.
- organisieren Arbeitsprozesse auch im Team selbständig.

- präsentieren ihre Arbeitsergebnisse.
- ...

#### (5) ORGANISATIONSFÄHIGKEIT

Entrepreneurship Education fördert kreative Lernprozesse, die durch einen hohen Grad an Eigenaktivität gekennzeichnet sind. Diese nicht selten in Projektform realisierten Lernprozesse verlangen den Lernenden Organisationsfähigkeit ab. Wer Projekte umsetzen will, der sollte grundlegende Elemente der Zeit- und Projektplanung beherrschen. Anhand eines Entrepreneurship-Projekts lässt sich dieses Handwerkszeug lernen und anwenden.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- lernen Methoden zur Organisation von Arbeitsprozessen kennen.
- schreiben einen Projektplan.
- strukturieren und organisieren ihren Arbeitsprozess.
- ...

#### (6) DURCHHALTEVERMÖGEN

Beispielsweise ein eigenes Projekt von Anfang bis Ende alleine oder im Team durchzuführen, Schwierigkeiten zu überwinden und mit Rückschlägen umzugehen, erfordert Durchhaltevermögen. Die besondere Bedeutung des Durchhaltevermögens für Entrepreneurship betont u. a. Faltin (1998): »Ohne solche ungesicherten Anfänge, mit denen neue Entwürfe auf den Weg gebracht und hohe Anforderungen an Mut und Durchhaltevermögen gestellt werden, sind spätere Erfolge in der Regel nicht zu haben.« (Faltin 1998, S. 9) Im Rahmen eines Entrepreneurship-

Projekts können Schülerinnen und Schüler solche Erfahrungen machen, die dazu beitragen, Durchhaltevermögen zu entwickeln.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- führen ihre Projekte von Anfang bis Ende durch.
- arbeiten ausdauernd und über einen längeren Zeitraum an einem Vorhaben.
- können auch mit Rückschlägen umgehen.
- sind in der Lage, sich selbst und andere zu motivieren.
- ...

#### (7) SELBSTWIRKSAMKEITSÜBERZEUGUNG

Entrepreneure setzen eigene Ideen um, von deren Geschäftsfähigkeit sie überzeugt sind. Dies setzt auf der einen Seite ein gewisses Maß an Selbstwirksamkeitsüberzeugung und die Fähigkeit zum »Ausloten eigener Potenziale« voraus (Hekman/Wieland 2009, S. 11). Auf der anderen Seite ist aber auch der Erfolg eines Entrepreneurship-Projekts eine positive Erfahrung, die dazu beitragen kann, das eigene Selbstvertrauen zu stärken.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- haben Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten.
- trauen sich die Umsetzung von eigenen Ideen und Vorhaben zu.
- können ihre Fähigkeiten realistisch einschätzen.
- sind in der Lage, um Unterstützung zu bitten und diese anzunehmen.
- ...

## (8) PROBLEMLÖSEFÄHIGKEIT

Entrepreneure und soziale Entrepreneure entwickeln Innovationen, die dazu beitragen, kleine und große, individuelle und gesellschaftliche Probleme mittels innovativer Ideen anzugehen. Entrepreneurship fordert und fördert deshalb die Problemlösefähigkeit von Kindern und Jugendlichen.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- analysieren individuellen und /oder gesellschaftlichen Handlungsbedarf.
- sehen den Aufforderungscharakter in ungelösten Schwierigkeiten.
- gehen bei der Analyse von Problemen systematisch vor und beleuchten diese aus unterschiedlichen Perspektiven.
- entwickeln innovative Ideen für kleinere und größere gesellschaftliche Probleme oder Herausforderungen innerhalb ihrer Lebenswelt, z. B. in der Klasse oder Schule.
- ...

Ausgehend von den Bildungszielen und -inhalten, sind nun im Sinne des fachdidaktischen Implikationszusammenhangs (siehe Abb. 8) die Unterrichtsmethoden näher zu bestimmen, die im Rahmen von Entrepreneurship Education bevorzugt zum Einsatz kommen sollen.

## 4.2 METHODISCHE ZUGÄNGE ZUR ENTREPRENEURSHIP EDUCATION

Die zentrale Herausforderung einer innovativen und bildungswirksamen Gestaltung ökonomischer Lehr-Lern-Prozesse im Felde der Entrepreneurship Education besteht darin, eine Kultur der unternehmerischen Selbständigkeit auch im Korsett der institutionalisierten Lernprozesse in Schulen möglich zu machen. Krol (2004, S. 58) hat auf die Diskrepanz zwischen Bildungszielen und administrativen Rahmenbedingungen hingewiesen: »Was die Schule als Institution und Organisation anbetrifft, ist zu fragen, ob sie in der gegenwärtigen Form hinreichend zu Eigenverantwortung und Selbsthilfe ermutigt. Schule ist heute ein zu weitgehend verrechtlichter Raum, dessen Regelungs-dichte pädagogisches Handeln unter Alltagsbedingungen allzu häufig erschwert.«

Der schulische institutionelle Rahmen steht in gewisser Weise im Konflikt mit Bildungszielen, wenn durch die bürokratische (Über-)Regulierung Routinehandeln und das Beschreiten bekannter Pfade begünstigt und Autonomie, Kreativität oder Innovation erschwert werden. Es besteht die Gefahr, dass der für selbständiges Lernen notwendige pädagogisch-didaktische Freiraum durch abstrakte administrative Vorgaben überformt wird. Handlungsorientierter Unterricht bietet hier die Chance, auch im Rahmen institutioneller Lehr-Lern-Prozesse Eigenaktivität auf Seiten der Lehrenden und Lernenden zu ermöglichen.

In der Literatur zur Entrepreneurship Education wird vielfach auf die Bedeutsamkeit handlungsorientierter Methoden zur Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen hingewiesen (z. B. Faltin 1998; Aff 2008; Schulte 2012). »Selbständiges Denken und Handeln«, so Braukmann (2001, S. 86), »lernt man am besten durch selbständiges Denken und Handeln.« Handlungsorientierte Methoden lassen sich nach Kaiser/Kaminski (1999) wie folgt definieren: »Handlungsorientierte Lernkonzepte bedingen im Hinblick auf die unterrichtsstrategische Vorgehensweise ein Methoden-

arrangement, das darauf ausgerichtet ist, die Lernenden zu befähigen, sich selbständig Wissen anzueignen, Probleme zu lösen, Situationen zu bewältigen, aktiv ihre Arbeitsumwelt mitzugestalten, lebenslang lernfähig und lernbereit zu bleiben« (Kaiser/Kaminski 1999, S. 31).

Die Handlungsorientierung als methodische Prämisse von Entrepreneurship Education lässt sich zum einen bildungstheoretisch begründen, denn die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Rahmen der Entrepreneurship Education erworben werden sollen, zeichnen sich durch einen hohen Grad an Eigenverantwortung und Selbständigkeit aus. Wenn Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden sollen, typische durch Entrepreneurship geprägte Lebenssituationen bewältigen zu können, dann müssen Lehr-Lern-Prozesse so gestaltet sein, dass sie die zu erreichenden Kompetenzen fordern und fördern. Entrepreneurship ist neben fundiertem Wissen auch auf ein hohes Maß an Gestaltungskompetenz und andere überfachliche Fähigkeiten wie Kommunikationsfähigkeit und Sozialkompetenz angewiesen.

Zum anderen lässt sich Handlungsorientierung auch lerntheoretisch begründen, da es nach einer gemäßigt-konstruktivistischen Auffassung des Lernens für die Realisierung erfolgreicher Lernprozesse vor allem darauf ankommt, Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, »durch weitgehend selbstgesteuertes Lernen theoretisches Wissen im Zusammenhang mit praktischen Problemstellungen und Handlungsvollzügen aufzubauen« (Kaiser/Kaminski 1999, S. 86). Wissenserwerb findet vor allem dann statt, wenn neue Informationen von den Lernenden als relevant erachtet werden, wenn das Vorwissen berücksichtigt wird und wenn die Lernenden sich selbst kognitiv und ggf. praktisch handelnd damit auseinandersetzen können.

Eine so verstandene Handlungsorientierung umfasst sowohl das Lernen durch Handeln als auch das theoretische Lernen und die anschließende Reflexion der Handlung (ebd., S. 89). Vor einer unreflektierten und theorieleeren Handlungsorientierung ist explizit zu warnen. Nicht wenige Projekte im Feld der Entrepreneurship Education fokussieren

den Event-Charakter der Aktivitäten in einem so hohen Maße, dass die Auseinandersetzung mit Inhalten und die Einordnung des Gelernten in übergeordnete Sach- und Sinnzusammenhänge systematisch vernachlässigt wird. Schulte (2012, S. 200) spricht in diesem Kontext von der »Gefahr einer Reduzierung auf die handwerkliche Qualifizierung im Sinne eines unwissenschaftlichen Ausprobierens und Anwendens auf geringem Abstraktionsniveau, sowie eines Abgleitens in einen Theorie- und inhaltsleeren didaktischen Aktionismus um der intendierten Handlungsorientierung willen«.

Phasen der Instruktion und der Konstruktion sind in Lernprozessen systematisch aufeinander zu beziehen, um auch aus lerntheoretischer Perspektive vielfältige Lernangebote zu schaffen (vgl. Euler 2012, S. 74). Besonders lernwirksam erscheint eine situativ zu gestaltende, inhalts- und adressatenbezogene Mischung aus instruktiven und konstruktiven Elementen im Lehr-Lern-Prozess (vgl. z. B. Gerstermaier/Mandl 1995; Gudjons 2003; Meyer 2004). Lernprozesse gelten eben dann als besonders Erfolg versprechend, wenn neben instruktionalen Elementen auch selbständiges, eigenaktives und kooperatives Lernen ermöglicht wird, und zwar im Rahmen einer ergebnisoffenen Auseinandersetzung mit authentischen Problemen.

Handlungsorientierte Unterrichtsmethoden können Entfaltungsspielraum auch im Sinne eines entdeckenden Lernens für die Schülerinnen und Schüler ermöglichen, und gerade kreative und innovative Formen des Unternehmertums sind auf solche Freiräume angewiesen, wie auch Faltin konstatiert: »Ökonomie mit einem Stück Utopie entsteht nicht im Betriebsalltag. Neue Ideen, Experimente brauchen Orte, die Offenheit, Spiel, Versuch ermöglichen« (Faltin 1998, S. 19 f.).

Einschränkend ist allerdings festzustellen, dass das didaktisch erdachte methodische Arrangement nur zu einem gewissen Grad Entrepreneurship-Situationen simulieren kann. Letztlich bestehen immer strukturelle Unterschiede zwischen einer schulischen Lern- und einer realen Entrepreneurship-Situation. Dies gilt nicht nur für Entrepreneur-

ship-Lehr-Lern-Prozesse. Nicht zuletzt aufgrund der Schutzfunktion des didaktischen Schonraums Schule können und sollen zentrale Elemente des Entrepreneurship wie beispielsweise Unsicherheit oder Risiko nur bedingt simuliert werden. Dies muss in Lernprozessen expliziert und mit den Lernenden diskutiert werden, um Fehlschlüsse zu vermeiden.

Grundsätzlich lassen sich Unterrichtsmethoden dahingehend unterscheiden, dass sie entweder das strukturierende Element einer ganzen Unterrichtseinheit darstellen (sogenannte Makro-Methoden) oder einzelne Lernschritte methodisch stützen (sogenannte Mikro-Methoden). Vor dem Hintergrund der Zielsetzungen einer auf Allgemeinbildung zielenden Entrepreneurship Education erscheinen die Makro-Methoden als besonders interessant, weil sie mehr Raum für Kreativität, Eigenaktivität und Verantwortung schaffen und weil es sich bei Makro-Methoden in der Regel um domänenspezifische Lehr-Lern-Arrangements handelt, die weniger der Gefahr unterliegen, »fachspezifischer Inhalte verlustig zu gehen« (Schlösser 2009, S. 114).

Solche didaktischen Großformen können dann, flankiert von regulärem Unterricht, zu besonderen Lerngelegenheiten entfaltet werden, die auch aus motivationalen Gründen für Lehrende und Lernende von besonderer Bedeutung sind. Sie erfordern aber auch eine besondere Vorbereitung und sind in der Organisation und Durchführung anspruchsvoll. Gleichzeitig können aber in solchen Arrangements neben fachlichen Kompetenzen auch überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten wie beispielsweise Teamfähigkeit oder Selbstorganisation besonders gut gefördert werden.

Wie bedeutsam die Frage der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen für die Etablierung einer Kultur der Selbständigkeit insgesamt ist, konstatiert auch Krol (2004) und verweist auf den innovativen Charakter eines solchen Unterrichts: »Die Gestaltung von Lehr-Lern-Konzepten erscheint mir für die Frage der Förderung von Neugier und Kreativität zentral. Hingegen sind fachlich-inhaltliche Aspekte (in verantwortungsethischer Perspektive) für den Beitrag der Schule zu Risikobereitschaft und Verant-



wortungsbewusstsein maßgeblich. Nach dieser Unterscheidung ist zunächst zu fragen: geben die Lehr-Lern-Konzepte den Schülern auch Raum zum gedanklichen Experimentieren, zum Wissenserwerb durch Erkennen und Korrektur von Fehlern? Und verlangen solche konstruktivistisch begründeten Lernprozesse im gegenwärtigen hochverdichteten Schulalltag nicht andere Organisationsformen, beispielsweise (zumindest partielles) Durchbrechen des 45-Minuten-Rhythmus, mehr Ganztagsangebote und vielleicht sogar eine Ganztagschule?« (Krol 2004, S. 58).

In der Literatur zur ökonomischen Bildung wurden die wesentlichen Makro-Methoden, die im Feld der Entrepreneurship Education besonders sinnstiftend zum Einsatz gebracht werden können, vielfach aufgearbeitet (siehe zum Überblick Tab. 4 auf S. 98).

Darüber hinaus können eine Reihe von Mikro-Methoden zum Methodenrepertoire der Entrepreneurship Education gezählt werden:

- Recherche- und Informationsbeschaffungstechniken,
- Methoden zur Ideenfindung und -systematisierung (z. B. Brainstorming, Mind-Mapping, Clustering, Kartenabfrage),
- Handwerkszeug der Projektplanung und -durchführung
- Präsentationstechniken
- Feedbackmethoden
- etc.

Die hier skizzierten Methoden sind in der Literatur gut ausgearbeitet und sollen daher an dieser Stelle nicht alle noch einmal ausführlich entfaltet werden. Literaturhinweise zur Vertiefung des fachdidaktischen Wissens zu den verschiedenen Makro-Methoden finden sich in Tabelle 4. Darüber hinaus werden vier für die Entrepreneurship Education besonders relevante Formen des Lernens dargestellt, denen sich wiederum Makro-Methoden zuordnen lassen, und zwar das exemplarische, das projektorientierte, das praxisorientierte und das simulative Lernen.

<b>AUSGEWÄHLTE MAKRO-METHODEN</b>	
<b>METHODE</b>	<b>EXEMPLARISCHE LITERATUR</b>
Projektmethode	Vgl. hierzu u. a. Arndt 2013, Jung 2007, Kaiser / Kaminski 2012
Werkstattarbeit, Zukunftswerkstatt, Szenario-Technik	Vgl. hierzu u. a. Kaiser / Kaminski 2012, Retzmann 2011
Planspiele	Vgl. hierzu u. a. Arndt 2013, Kaiser / Kaminski 2012, Seeber 2007
Rollenspiele und andere Kurz-Simulationen	Vgl. hierzu u. a. Arndt 2013, Ebbers 2011, Kaiser / Kaminski 2012
Nutzwertanalyse	Vgl. hierzu u. a. Wildner 2007
Praxiskontakte	Vgl. hierzu u. a. Kaiser / Kaminski 2012, Kaminski / Krol et al. 2005, Loerwald 2007
Fallstudien	Vgl. hierzu u. a. Arndt 2013, Kaiser / Kaminski 2012, Weitz 2007
Betriebserkundungen und -praktika	Vgl. hierzu u. a. Kaiser / Kaminski 2012, Loerwald 2007, Loerwald 2011
ökonomische Experimente	Vgl. hierzu u. a. Schlösser / Schuhen 2011, Schlösser 2009, Schlösser et al. 2009
Schülerfirmen	Vgl. hierzu u. a. Kaiser / Kaminski 2012, Kaminski / Schröder 2011, König et al. 2013, Weber 2007
Wettbewerbe	Vgl. hierzu u. a. Kaminski / Malz / Wolk 2011

Tabelle 4: Übersicht zu Makro-Methoden für Entrepreneurship Education

#### 4.2.1 Exemplarisches Lernen und Entrepreneurship Education

In ökonomischen Lernprozessen dienen Beispiele dazu, die zum Teil abstrakten Phänomene und Zusammenhänge, Theorien und Modelle nachvollziehbar zu machen. Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Beispielen stellt Kontextbezüge her und lässt Lerninhalte authentisch werden. Exemplarisches Lernen zielt darauf, etwas Allgemeines im Besonderen zu erschließen (vgl. ausführlich Grammes 2005).

Als Beispiel für eine im Bereich des exemplarischen Lernens typische Makro-Methode soll die Fallanalyse vorgestellt und ihr Potenzial für Entrepreneurship Education dargestellt werden. Die Analyse von Fällen gilt für die ökonomische Bildung im Allgemeinen (vgl. u. a. Kaiser/Kaminski 2012, S. 110 ff.; Weitz 2007) sowie für die Entrepreneurship Education im Besonderen (vgl. u. a. Fueglistaller et al. 2012; Klandt 1998, S. 201; Ripsas 1998, S. 228) als eine geeignete Methode exemplarischen Lernens.

Die Bearbeitung von Fällen kann in Form unterschiedlicher Varianten in Lehr-Lern-Prozessen eingesetzt werden, wobei sich die Fälle beispielsweise nach ihrem Umfang in »Kurzfälle« (*incident cases*), ausführliche »Fallstudien« (*case studies*) oder noch aufwendigere computergestützte Settings mit einer mehrwöchigen Bearbeitungszeit unterscheiden lassen (Weitz 2007, S. 103). Auch in Bezug auf den Problemgehalt lassen sich weitere Varianten der Fallstudie wie die »Case-Study-Method«, die »Case-Problem-Method«, die »Case-Incident-Method« oder die »Stated-Problem-Method« ausdifferenzieren (vergleiche dazu ausführlich Kaiser/Kaminski 2012, S. 124 f.). In der Entrepreneurship Education werden neben der Fallanalyse auch sogenannte »Success Stories« (Aff 2008, S. 22) als eine besondere Ausprägung der Fallstudie zur Gründermotivation eingesetzt. Idealtypische Ablaufschemata zu Fallstudien und ihrer Bearbeitung finden sich beispielsweise bei Kaiser/Kaminski (2012, S. 111) oder Weitz (2007, S. 106 f.).

Im Rahmen der Bearbeitung von Fallstudien werden durch Abstraktion und Generalisierung verallgemeinerbare Erkenntnisse herausgear-

beitet und mit den Lernenden diskutiert. Ökonomisches Theoriewissen kann in der Analyse einer Fallstudie anhand des exemplarischen Beispiels auf die Wirtschaftspraxis angewendet werden (vgl. Weitz 2007, S. 101). Die Schülerinnen und Schüler können so im Rahmen der Analyse von Fällen erfahren, dass sie ökonomisches Wissen unmittelbar gebrauchen und anwenden können (vgl. Weitz 2007, S. 102), dies ist auch aus lerntheoretischer und motivationaler Sicht ein entscheidender Vorteil von Fallstudien.

Für die Entrepreneurship Education im Ökonomieunterricht bietet die Methode der Fallstudie verschiedene Vorteile. Sie ermöglicht den Schülerinnen und Schülern zum Beispiel eine kognitive Auseinandersetzung mit unternehmerischer Realität. Damit können die Entscheidungen von Entrepreneurern und die Prozesse und Ergebnisse realer Entrepreneurship-Vorhaben nachvollzogen und reflektiert werden. Die Lernenden können sich in die Perspektive von realen Entrepreneurern hineinversetzen und über Fälle aus der ökonomischen Realität urteilen. Fallstudien eignen sich auch deshalb in besonderem Maße für die Entrepreneurship Education, da sie als Ausgangspunkt dienen können, in einer Lerngruppe gemeinsam über unternehmerisches Denken und Handeln zu reflektieren, Risiken und Chancen abzuwägen und unternehmerische Entscheidungen zu diskutieren.

#### 4.2.2 Projektorientiertes Lernen und Entrepreneurship Education

Da jedes reale Entrepreneurship-Vorhaben als eine spezifische Form des Projekts charakterisiert werden kann, ist dem Projektlernen im Rahmen der Entrepreneurship Education eine besondere Eignung zuzusprechen. Unter der als Projektmethode bezeichneten Lehr-Lern-Form verbergen sich verschiedene Ausprägungen des Projektunterrichts, die im Einzelnen sehr unterschiedlich ausgestaltet werden können (vgl. Kaiser / Kaminski 2012, S. 196 ff.).

Eine im Bereich der Entrepreneurship Education sehr häufig realisierte Form des Projekts ist die Schülerfirma (vgl. hierzu Kaiser/Kaminski 2012; Kaminski/Schröder 2011; König et al. 2013). Die Schülerfirma ist eine Ausprägungsform von Lernfirmen, die sich durch den Umgang mit realen Produkt- und Geldströmen, das Erwirtschaften von Gewinn oder Verlust und den realen Kontakt zu anderen wirtschaftlichen Akteuren wie den Kundinnen und Kunden oder Lieferanten auszeichnet. Diese Merkmale unterscheiden die Schülerfirma von anderen Lernfirmen wie der Übungsfirma oder dem Lernbüro (vgl. Kaiser/Kaminski 2012, S. 223 ff.).

In Schülerfirmen werden Schülerinnen und Schüler im Team als Unternehmerinnen und Unternehmer aktiv. Schülerfirmen bieten Freiraum für selbst organisiertes Lernen und ermöglichen ein Ausprobieren unternehmerischen Handelns in einem vergleichsweise geschützten Lernumfeld (Kaiser/Kaminski 2012, S. 224 f.). Durch den realen Tausch und den Einsatz von echtem Geld können Schülerfirmen die Kategorien Risiko und Verantwortung vergleichsweise gut erfahrbar machen. Gleichzeitig besteht auch bei Schülerfirmen die Gefahr von Übertragungsfehlern während des Lernprozesses, da unternehmerisches Handeln in der Schule nicht mit dem auf dem freien Markt gleichgesetzt werden kann und die situative Erfahrung aus Schülerfirmenprojekten nicht immer unmittelbar verallgemeinert werden kann.

Bei aller Heterogenität von Projekten im Wirtschaftsunterricht ist zumindest die allgemeine Verlaufsstruktur sehr ähnlich. Sie besteht aus den Phasen »Zielsetzung«, »Planung«, »Durchführung« und »Beurteilung« (vgl. Kaiser/Kaminski 2012, S. 201). Ein vorrangiges Ziel der Projektmethode ist es, den Schülerinnen und Schülern einen besonders hohen Grad an selbständigem Lernen zu ermöglichen (vgl. Kaiser/Kaminski 2012, S. 199). Darüber hinaus können die Lernenden neben fachlichen Inhalten im Rahmen eines Projektes wichtige Schlüsselqualifikationen erlernen, die für die Planung und Durchführung von Projekten im Allgemeinen gelten. Zu nennen sind hier beispielsweise das arbeitstei-

lige und organisierte Vorgehen im Team oder das Einhalten einer vorab strukturierten Zeitplanung und deren Überprüfung.

Projektlernen kann im Rahmen der Entrepreneurship Education zu einem Kompetenzzuwachs auf zweifache Weise beitragen: Zum einen ermöglicht die Methode den Erwerb wesentlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Durchführung von Entrepreneurship-Projekten. Exemplarisch können Problemlösungsfähigkeit, Teamfähigkeit, Kreativität oder Planungsfähigkeit genannt werden (vgl. ausführlich Kaiser/Kaminski 2012, S. 200). Zum anderen können durch die inhaltliche Fokussierung auf Entrepreneurship im Rahmen des Projektlernens insbesondere auch die Projektphasen, die typisch für Entrepreneurship sind, durchgespielt werden, wie beispielsweise die Ideenentwicklung. Gelingene Projekte können deshalb letztlich auch zur Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Engagement und Motivation beitragen.

#### 4.2.3 Praxisorientiertes Lernen und Entrepreneurship Education

Die Öffnung von Schule gilt heute in vielerlei Hinsicht als bildungswirksam. Schulischer Unterricht hat systematisch Bezüge zwischen theoretischem Lernen und lebenspraktischen Erfahrungen herzustellen, wenn Kinder und Jugendliche anwendungsbezogene und transferfähige Kompetenzen erlangen sollen. Lernprozesse, die nicht in authentische Kontexte eingebettet werden, sind der Gefahr ausgesetzt, ein träges Wissen zu transportieren, das in Anwendungssituationen nicht abgerufen werden kann. Wenn hingegen eine enge Verzahnung von Wissenserwerb und Wissensanwendung gelingt, dann kann die Anwendungsqualität des erworbenen Wissens erhöht werden.

Für die Entrepreneurship Education als Bestandteil ökonomischer Allgemeinbildung impliziert dies, Praxiskontakte zwischen Schule und Wirtschaft zu realisieren und in den Wirtschaftsunterricht einzubetten (vergleiche zu Praxiskontakten Kaminski/Krol et al. 2005; Loerwald

2007). Solche Praxiskontakte gehören heute zum unterrichtlichen Alltag. Betriebserkundungen, Expertengespräche und Betriebspraktika sind hier nur einige der bekannten Ausprägungen. Der Begriff Praxiskontakt ist demnach als ein Oberbegriff für verschiedene Methoden zu verstehen, in denen die Begegnung zwischen Schule und Wirtschaft auf verschiedene Weise ausgestaltet wird.

Im Rahmen von Praxiskontakten wird auf vielfältige Weise ein konstruktiver Wissensaufbau ermöglicht, beispielsweise weil sie in besonderem Maße »Authentizität und Situiertheit« ermöglichen (Kaminski / Krol et al. 2005, S. 65). Der hohe Realitätsbezug von Praxiskontakten fördert auch Selbständigkeit und Lernmotivation in besonderem Maße (ebd.), und diese Form des Lernens zeichnet sich auch durch einen hohen Grad an Handlungsorientierung aus. Praxiskontakte ermöglichen entdeckendes Lernen auf unterschiedlichen Ebenen: Zum einen erlauben Praxiskontakte, bei einer entsprechenden Strukturierung, den Schülerinnen und Schülern einen hohen Grad an Eigenständigkeit und Selbständigkeit. Zum anderen können Praxiskontakte auch ganz bildlich als Welt-Entdeckung begriffen werden, denn sie ermöglichen es Schülerinnen und Schülern, bisher eher unbekannte ökonomische Phänomene zu entdecken und neue Perspektiven einzunehmen.

Nicht zuletzt, weil im Rahmen der Entrepreneurship Education vielfach betont wird, welche wichtige Rolle Vorbilder bei der Motivation spielen, Unternehmerin oder Unternehmer zu werden (vgl. u. a. Bygrave 1994, S. 117 f.; Klandt 1998, S. 201), sind Realbegegnungen mit Entrepreneuren und Entrepreneurship als wichtig zu erachten.

Zu berücksichtigen ist beim unterrichtlichen Einsatz von Praxiskontakten insbesondere, dass diese der Gefahr »unzulässiger Verallgemeinerungen« unterliegen (vgl. ausführlich Krol / Loerwald / Zoerner 2006). Praxiskontakte können immer nur Momentaufnahmen von wirtschaftlicher Realität sein und dementsprechend auch nur Teileinsichten vermitteln. Sie sind an eine spezifische Situation, an die Sichtweise des jeweiligen Praxispartners, an eine Branche, an die Wahrnehmungsmuster

der Schülerinnen und Schüler etc. gekoppelt. Deshalb ist es erforderlich, dass die Bildungswirksamkeit von Praxiskontakten dadurch verbessert wird, dass die Einzelerfahrungen und subjektiven Beobachtungen der Schülerinnen und Schüler in der unterrichtlichen Nachbereitung auf ihre Verallgemeinerbarkeit geprüft werden.

#### 4.2.4 Simulatives Lernen und Entrepreneurship Education

Damit Entrepreneurship in schulischen Lehr-Lern-Prozessen in begrenztem didaktischem Rahmen erprobt werden kann, sind methodische Arrangements zu identifizieren, die der realen Situation möglichst nahe kommen. Neben den oben dargestellten Schülerfirmen können auch Planspiele einen Rahmen für simulierte Realität liefern. Als konstitutive Komponenten des Planspiels gelten sowohl das Modell als auch das Spiel (vgl. u. a. Kaiser / Kaminski 2012, S. 147 f.). So wird in Planspielen in der Regel ein Spiel-Setting vorgegeben, das in einer Art Rahmenhandlung das Welt-Modell des Planspiels abbildet. Gleichzeitig gelten für Spiele typische Elemente wie beispielsweise Spielregeln oder Rollenbeschreibungen.

Planspiele können nach Seeber systematisiert werden in »Unternehmensplanspiele«, Planspiele, bei denen »das Durchdringen ökonomischer Systemzusammenhänge« fokussiert wird, und »Konferenzplanspiele« (vgl. Seeber 2007, S. 156). Für die Entrepreneurship Education sind die Unternehmensplanspiele in besonderem Maße relevant, weil sie einen Wechsel in die Perspektive von Unternehmerinnen und Unternehmern ermöglichen und unternehmerische Entscheidungen und ihre Folgen simuliert werden können. Gleichwohl ist es auch im Rahmen von Entrepreneurship Education relevant, ein Denken in ökonomischen Systemzusammenhängen zu fördern, weshalb nicht nur Unternehmensplanspiele für den Einsatz im Wirtschaftsunterricht in Hinblick auf Entrepreneurship Education in Frage kommen. Wer außerdem Entre-



preneurship Education im Unterricht bzw. Planspiel auf quantitative Entscheidungsprozesse verkürzt, wird dem komplexen Konstrukt dieser Bildungsidee nicht gerecht.

Die Bedeutung des spielerischen Lernens für die Entrepreneurship Education wird sowohl von Fachwissenschaftlern (u. a. Klandt 1998 oder Ripsas 1998) als auch von Wirtschaftsdidaktikern (u. a. Remmele/Seeber 2007) hervorgehoben. »Die Stärke der Planspielmethode«, so Ripsas (1998, S. 228), »liegt eindeutig in der Möglichkeit, den Einsatz des betriebswirtschaftlichen Instrumentariums zu trainieren, ähnlich wie der Sportler im Training ohne Risiko Wettkampfsituationen nachstellt und immer wieder einübt, bis er sie erfolgreich bewältigt.« (Ripsas 1998, S. 228)

Auch Remmele und Seeber (2007, S. 92) betonen die besondere Bedeutung des spielbasierten Lernens für die Entrepreneurship Education, da Spiele als »sozio-ökonomische Entscheidungsprobleme« beschrieben werden können, die mit realen Entscheidungssituationen von Entrepreneuren vergleichbar seien. Auch die für Spiele bedeutsame Offenheit und die Notwendigkeit, auf externe Einflüsse spontan zu reagieren, machten das Spielen zu einer geeigneten Lernform für zukünftige Entrepreneure (ebd., S. 97).

### 4.3 ÜBERSICHT ZU DEN EXEMPLARISCHEN LERNMODULEN

Um deutlich zu machen, wie das hier skizzierte Verständnis von Entrepreneurship Education über die sieben identifizierten Themenfelder (siehe Kapitel 4.1.1) in den Unterricht an Schulen überführt werden kann, werden im Folgenden Lernmodule skizziert. Dabei werden zwei nach Sekundarstufen getrennte Lernstränge mit insgesamt elf Modulen entfaltet; sechs für die Sekundarstufe I und fünf für die Sekundarstufe II. Damit ist die didaktische Reihung der Module spiralcurricular konzipiert. Im Sinne des kumulativen Lernens werden die Inhaltsfelder nicht lediglich chronologisch abgearbeitet, sondern zu verschiedenen Zeitpunkten der schulischen Bildungsbiographie aufgegriffen.

Die Lerninhalte bauen systematisch aufeinander auf und werden miteinander vernetzt (vgl. dazu auch Kaminski/Eggert 2008, S. 19). Aus schul- und unterrichtspragmatischen Gründen sind die Module sowohl als gesamtes Spiralcurriculum, aber auch als einzelne Module einsetzbar. Jedes Modul ist einem der sieben oben skizzierten Inhaltsfelder zugeordnet und hat einen thematischen und einen methodischen Schwerpunkt.

Wichtiger Hinweis: Die im Folgenden aufgeführten Module befinden sich zum Zeitpunkt der Veröffentlichung im Planungsstadium. Sie werden auf der Basis der konzeptionellen Grundlagen dieses Bandes sukzessive entwickelt.

## EXEMPLARISCHE LERNMODULE FÜR DIE SEKUNDARSTUFE I

### MODUL 1.1: GRUNDLAGEN DES ENTREPRENEURSHIP

Themenfeld: Unternehmen und Entrepreneurship: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Methode: Stationenlernen

### MODUL 1.2: UNTERNEHMEN UND UNTERNEHMENSGRÜNDUNG

Themenfeld: Ein Klasse(n)-Unternehmen: Wir entwickeln und verwirklichen unsere Geschäftsidee

Methoden: Projektlernen, Schülerfirma, Ideenfindung, Projektmanagement

### MODUL 1.3: ERWERBSTÄTIGE IM WIRTSCHAFTSGESCHEHEN

Themenfeld: Berufs- und Studienorientierung I: Entrepreneurship – eine Chance für mich?

Methode: Selbständiges Arbeiten mit Portfolio

### MODUL 1.4: MÄRKTE UND WETTBEWERB

Themenfeld: Angebot und Nachfrage auf Märkten

Methode: Experiment

### MODUL 1.5: WIRTSCHAFT VOR ORT UND INTERNATIONALE ÖKONOMISCHE VERFLECHTUNGEN

Themenfeld: Akteure und Charakteristika des regionalen Wirtschaftsraums

Methode: Betriebskundung

### MODUL 1.6: UNTERNEHMERISCHE VERANTWORTUNG

Themenfeld: (Social) Entrepreneurship und Nachhaltigkeit

Methode: Expertengespräch

## EXEMPLARISCHE LERNMODULE FÜR DIE SEKUNDARSTUFE II

### MODUL II.1: GRUNDLAGEN DES ENTREPRENEURSHIP

Themenfeld: Innovationen und ihre Bedeutung für Entrepreneurship und Gesellschaft

Methode: Fallanalyse

### MODUL II.2: UNTERNEHMEN UND UNTERNEHMENSGRÜNDUNG

Themenfeld: Businessplanning – eine Entrepreneurship-Werkstatt für die Sekundarstufe II

Methoden: Projektlernen, Ideenfindung, Projektmanagement

### MODUL II.3: WIRTSCHAFTSPOLITIK UND WIRTSCHAFTSORDNUNG

Themenfeld: Entrepreneurure und ihre Rolle in der Sozialen Marktwirtschaft

Methode: Planspiel

### MODUL II.4: WIRTSCHAFT VOR ORT UND INTERNATIONALE ÖKONOMISCHE VERFLECHTUNGEN

Themenfeld: Unternehmen auf internationalen Märkten

Methode: Betriebserkundung

### MODUL II.5: UNTERNEHMERISCHE VERANTWORTUNG

Themenfeld: (Social) Entrepreneurship und Wirtschafts- und Unternehmensethik

Methode: Zukunftswerkstatt

## RESÜMEE UND AUSBLICK

Der vorliegende Band ist das Zwischenergebnis eines gemeinsamen Projektes zwischen dem Institut für Ökonomische Bildung (IÖB) an der Universität Oldenburg und der Joachim Herz Stiftung in Hamburg. Die grundlegende Zielsetzung dieses Projektes ist die konzeptionelle fachdidaktische Entwicklung exemplarischer Lehr-Lern-Module für die Entrepreneurship Education, die sich in den Wirtschaftsunterricht an Schulen integrieren lassen und die den Unterricht für Lehrkräfte und ihre Schülerinnen und Schüler innovativ und bildungswirksam bereichern sollen.

Dazu war es zunächst notwendig, die konzeptionellen Grundlagen für eine auf Allgemeinbildung zielende Entrepreneurship Education zu erarbeiten, weil es eine solch systematische Konzeption für diesen Teilbereich ökonomischer Bildung unseres Wissens bis dato noch nicht gab. Außerdem mussten über eine Analyse ausgewählter Lehrpläne die curricularen Anknüpfungspunkte für Entrepreneurship Education herausgearbeitet werden, damit die Integrationsfähigkeit der zu entwickelnden Module gewährleistet ist.

Auf der Basis dieser Vorarbeiten werden nun sukzessive die Lernmodule entwickelt und erprobt, die im Anschluss durch die Joachim Herz Stiftung bereitgestellt werden.

Die Module sollen Lehrkräfte dabei unterstützen, eine systematische und fachdidaktisch fundierte Entrepreneurship Education in den regulären Wirtschaftsunterricht zu integrieren. Sie sollen den Wirtschaftsunterricht für die Schülerinnen und Schüler bereichern, denen wir in den Modulen Entfaltungsspielraum geben und die Möglichkeit bieten wollen, sich im Rahmen der Schule auch als Entrepreneure zu erproben.

Schülerinnen und Schüler sollen lernen, dass Unternehmerinnen und Unternehmer selbstbestimmt und in sozialer Verantwortung handeln

müssen. Damit möchte die vorliegende Konzeption von Entrepreneurship Education als integraler Bestandteil ökonomischer Bildung einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Lebensbewältigung und zur gesellschaftlichen Teilhabe und Mitgestaltung leisten.

# LITERATURVERZEICHNIS

- Aff, J. (2008): Entrepreneurship Education – didaktische »Zeitgeistformel« oder Impuls für die ökonomische Bildung?, in: Kaminski, H. / Krol, G.-J. (Hg.): Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven, Bad Heilbrunn, S. 297 – 324.
- Albers, H.-J. (1987): Allgemeine sozio-ökonomisch-technische Bildung. Zur Begründung ökonomischer und technischer Elemente in den Curricula allgemeinbildenden Unterrichts, Köln, Wien.
- Albers, H.-J. (1996): Ethik und ökonomische Bildung, in: Albers, H.-J. (Hg.): Ethik und ökonomische Bildung, Bergisch Gladbach, S. 1 – 19.
- Arndt, H. (2013): Methodik des Wirtschaftsunterrichts, Opladen.
- Balgar, K. (2011): Zur Verortung von Social Entrepreneurship, in: Hackenberg, H. / Empter, S. (Hg.): Social Entrepreneurship – Social Business: Für die Gesellschaft unternehmen, Wiesbaden, S. 87 – 100.
- Beckmann, I. A. M. (2009): Entrepreneurship-Politik. Neue Standortpolitik im politischen Spannungsfeld zwischen Arbeitsmarkt und Interessengruppen, Wiesbaden.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2009): Heute Schüler, morgen Unternehmer? Das Youth Entrepreneurship Barometer 2008, Gütersloh.
- Bijedic, T. (2012): Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeitspotenziale. Eine empirische Analyse in der Sekundarstufe II, in: Retzmann, T. (Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung: Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, Schwalbach/Ts., S. 77 – 87.
- Bijedic, T. (2013): »Unternehmerisch handeln macht Schule«. Legitimation, Voraussetzungen und Ergebnisse einer Entrepreneurship Education in der Sekundarstufe II, in: Zeitschrift für ökonomische Bildung, 1, S. 44 – 72.
- Bleicher, K. (2009): Unternehmensphilosophie: Visionen und Missionen eines normativen Managements, in: Korf, W. et al. (Hg.): Handbuch der Wirtschaftsethik, Band 3: Ethik wirtschaftlichen Handelns, Berlin, S. 165 – 188.
- Böhm, W. (2005): Wörterbuch der Pädagogik. 16., vollständig überarbeitete Auflage unter Mitarbeit von F. Grell, Stuttgart.
- Braukmann, U. (2001): Wirtschaftsdidaktische Förderung der Handlungskompetenz von Unternehmensgründerinnen und -gründern, in: Koch, L. / Zacharias, C. (Hg.)

- (2001): Gründungsmanagement mit Aufgaben und Lösungen, München, Wien, S. 79 – 94.
- Braukmann, U. / Bartsch, D. (2011): Zur Entwicklung der Wuppertaler Gründungs-  
pädagogik und -didaktik – Genese einer jungen Disziplin im kursorischen  
Überblick, in: Prieß, W. (Hg.): Wirtschaftspädagogik zwischen Erkenntnis und  
Erfahrung – Strukturelle Einsichten und Gestaltung von Prozessen, Norderstedt,  
S. 349 – 387.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie (Hg.) (2010): Mittelstands-  
politik, Existenzgründungen, Dienstleistungen: Unternehmergeist in die  
Schulen?! Ergebnisse aus der Inmit-Studie zu Entrepreneurship Education-  
Projekten an deutschen Schulen, Berlin.
- Bygrave, W.D. (1994): Die einzelnen Stufen des Entrepreneurship, in: Faltin, G. /  
Ripsas, S. / Zimmer, J. (Hg.): Entrepreneurship: Wie aus Ideen Unternehmen  
werden, München, S. 113 – 139.
- Ebbers, I. (2011): Rollenspiel und Szenisches Spiel in der ökonomischen Bildung –  
Unterschiede und Verbindungen, in: Retzmann, T. (Hg.): Methodentraining für  
den Ökonomieunterricht II, Schwalbach / Ts., S. 111 – 124.
- Ebbers, I. (2012): Zur Bedeutung der Entrepreneurship Education und der Gründungs-  
person an allgemeinbildenden Schulen – Eine wissenschaftsinterdisziplinäre  
Annäherung, in: Schuhen, M. / Wohlgemuth, M. / Müller, C. (Hg.) (2012): Öko-  
nomische Bildung und Wirtschaftsordnung, Schriften zu Ordnungsfragen der  
Wirtschaft, Band 96, Stuttgart, S. 113 – 122.
- Ebbers, I. / Klein, R. (2011): Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit, in:  
APuZ 12/2011, S. 28 – 31.
- Ebbers, I. / Luckwald, J. v. (2012): Entrepreneurship Education unter Gender-Aspekten  
anhand eines Qualifizierungsmodells für Akademikerinnen, in: Retzmann, T.  
(Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung: Leitbilder und Konzepte  
für die ökonomische Bildung in der Schule, Schwalbach / Ts., S. 210 – 222.
- Euler, M. (2012): Born or made – Kann Entrepreneurship gelehrt werden?, in:  
Retzmann, T. (Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung: Leitbilder  
und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, Schwalbach / Ts.,  
S. 66 – 76.
- Europäische Kommission (Hg.) (2006): Die Oslo-Agenda: »Erziehung zu unterneh-  
merischem Denken und Handeln in Europa«, abrufbar unter: [http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support\\_measures/training\\_education/doc/oslo\\_agenda\\_final\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/files/support_measures/training_education/doc/oslo_agenda_final_de.pdf) (letzter Zugriff: 17.01.13).
- Europäische Kommission (Hg.) (2012): Entrepreneurship Education at School  
in Europe: National Strategies, Curricula and Learning Outcomes, abrufbar



- unter: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/135EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf) (letzter Zugriff: 06.12.12).
- Faltin, G. (1998): Das Netz weiter werfen – Für eine neue Kultur unternehmerischen Handelns, in: Faltin, G./Ripsas, S./Zimmer, J. (Hg.): *Entrepreneurship: wie aus Ideen Unternehmen werden*, München, S. 3 – 20.
- Faltin, G. (2009): Unternehmerische Kompetenzen für die Zukunft, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.): *Generation Unternehmer? Youth Entrepreneurship Education in Deutschland*, Gütersloh, S. 33 – 62.
- Faltin, G. (2011): Social Entrepreneurship – Zwischen Entrepreneurship und Ethik, in: Hackenberg, H./Empter, S. (Hg.): *Social Entrepreneurship – Social Business: Für die Gesellschaft unternehmen*, Wiesbaden, S. 75 – 85.
- Fueglistaller, U./Müller, C./Müller, S./Volery, T. (2012): *Entrepreneurship: Modelle – Umsetzung – Perspektiven*, 3. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden.
- Gartner, W. (1990): What are we talking about, when we talk about entrepreneurship?, in: *Journal of Business venturing*, 5, S. 15 – 28.
- Gerstenmaier, J./Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, S. 867 ff.
- Giesecke, H. (2004): *Einführung in die Pädagogik*. 7. Auflage, Weinheim, München.
- Global Entrepreneurship Monitor (GEM) (2012): *Länderbericht Deutschland 2011*, verfasst von Brixy, U. et al., Hannover, Nürnberg.
- Global Entrepreneurship Monitor (GEM) (2013): *Länderbericht Deutschland 2012*, verfasst von Sternberg, R. et al., Hannover, Nürnberg.
- Grammes, T. (2005): Exemplarisches Lernen, in: Sander, W. (Hg.): *Handbuch politische Bildung*, 3. völlig überarb. Auflage, Schwalbach/Ts.
- Grindel, S./Lässig, S. (2007): Unternehmer und Staat in europäischen Schulbüchern: Deutschland, England und Schweden im Vergleich, hg. v. Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, abrufbar unter: [http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Berichte\\_expertisen/Unternehmer-Staat-Studie.pdf](http://www.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Berichte_expertisen/Unternehmer-Staat-Studie.pdf) (letzter Zugriff 15.09.2013).
- Gudjons, H. (2003): *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*, Bad Heilbrunn.
- Gunter, F. (2012): A Simple Model of Entrepreneurship for Principles of Economic Courses, in: *The Journal of Economic Education*, 4, S. 386 – 396.
- Habisch, A. (2011): Gesellschaftliches Unternehmertum – Blinder Fleck wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Gemeinwohltheorien, in: Hackenberg, H./Empter, S.: *Social Entrepreneurship – Social Business: Für die Gesellschaft unternehmen*, Wiesbaden, S. 49 – 66.

- Hackenberg, H. /Empter, S. (2011) (Hg.): Social Entrepreneurship – Social Business: Für die Gesellschaft unternehmen, Wiesbaden.
- Hekman, B. /Wieland, C. (2009): Generation Unternehmer? Ein einleitender Überblick, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Generation Unternehmer? Youth Entrepreneurship Education in Deutschland, Gütersloh, S. 11 – 20.
- Jung, E. (2007): Das Projekt, in: Retzmann, T. (Hg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht, Schwalbach /Ts., S. 135 – 154.
- Jung, E. (2012): Entrepreneurship-Education und Arbeitnehmerorientierung als didaktische Herausforderungen, in: Retzmann, T. (Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung: Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, Schwalbach /Ts., S. 13 – 35.
- Kaiser, F. /Kaminski, H. (1999): Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen, Bad Heilbrunn.
- Kaiser, F. /Kaminski, H. (2012): Methodik des Ökonomieunterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen, 4. vollständig überarbeitete Auflage, Bad Heilbrunn.
- Kaminski, H. (2008): Zur bildungspolitischen und didaktischen Nachhaltigkeit von ökonomischer Bildung: drei Dilemmata, in: Loerwald, D. /Wiesweg, M. /Zoerner, A. (Hg.): Ökonomik und Gesellschaft. Festschrift für Gerd-Jan Krol, Wiesbaden, S. 156 – 169.
- Kaminski, H. /Krol, G.-J. et al. (2005): Praxiskontakte. Zusammenarbeit zwischen Schule und Wirtschaft, Braunschweig.
- Kaminski, H. /Eggert, K. (2008): Konzeption für die ökonomische Bildung als Allgemeinbildung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, hg. v. Bundesverband deutscher Banken, Berlin.
- Kaminski, H. /Malz, S. /Wolk, I. (2011): Schülerwettbewerbe in der ökonomischen Bildung, in: Retzmann, T. (Hg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht II, Schwalbach /Ts., S. 141 – 158.
- Kaminski, H. /Schröder, R. (2011): Schülerfirma. Arbeitsheft, Braunschweig.
- Karpe, J. /Krol, G.-J. (1997): Ökonomische Verhaltenstheorie, Theorie der Institutionen und ökonomische Bildung, in: Kruber, K.-P. (Hg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung, Bergisch Gladbach, S. 75 – 101.
- KfW Bankengruppe (Hg.) (2013): KfW-Gründungsmonitor 2013. Gründungsgeschehen auf dem Tiefpunkt – kein Anstieg in Sicht, Frankfurt a. M.
- Kirchner, V. /Loerwald, D. (2013): Ökonomische Bildung im Zentralabitur. Eine qualitative Inhaltsanalyse der Zentralabituraufgaben 2007 – 2011, in: Retzmann, T. (Hg.): Ökonomische Bildung in der Sekundarstufe II. Konzepte, Analysen und Forschungsergebnisse, Schwalbach /Ts., S. 67 – 78.

- Klandt, H. (1998): Entrepreneurship spielend lernen: Erfahrungen beim Einsatz eines Computerplanspiels zur Vermittlung der mittelständischen Unternehmensrolle, in: Faltin, G. / Ripsas, S. / Zimmer, J. (Hg.): Entrepreneurship: wie aus Ideen Unternehmen werden, München, S. 197 – 216.
- Klandt, H. et al. (2009): Ergebnisse einer internationalen Befragung zum akademischen Unternehmertum, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Generation Unternehmer? Youth Entrepreneurship Education in Deutschland, Gütersloh, S. 151 – 180.
- Klebl, M. / Remmele, B. (2012): Der Einfluss von Entrepreneurship bei Lehrkräften auf deren Lehrstil, in: Retzmann, T. (Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung: Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, Schwalbach / Ts., S. 127 – 140.
- Klein, H. (2011): Unternehmer und soziale Marktwirtschaft in Lehrplan und Schulbuch: Der Beitrag gesellschaftswissenschaftlicher Schulbücher zur ökonomischen Bildung, hg. v. Institut der deutschen Wirtschaft Köln, abrufbar unter: <http://www.iwkoeln.de/de/studien/gutachten/beitrag/63375> (letzter Zugriff: 06.06.12).
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hg.) (2006): Umsetzung des Lissabon-Programms der Gemeinschaft: Förderung des Unternehmergeistes in Unterricht und Bildung, Brüssel.
- König et al. (2013): Die Schülerfirma. Didaktischer Leitfaden zur Existenzgründung, Schwalbach / Ts.
- Krämer, J. (2007): Die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens im Zuge einer Entrepreneurship Education, in: Remmele, B. / Schmette, M. / Seeber, G. (Hg.): Educating Entrepreneurship: Didaktische Ansätze und europäische Perspektiven, Wiesbaden, S. 75 – 88.
- Krockner, N. (2008): Zur Struktur von Lehrplänen und deren Wirkung auf die Lehrkräfte, Leipzig.
- Krol, G.-J. (2004): Kultur der Selbstständigkeit und Schule, in: Unterricht Wirtschaft, 4, S. 57 – 61.
- Krol, G.-J. / Loerwald, D. / Zoerner, A. (2006): Ökonomische Bildung, Praxiskontakte und Handlungskompetenz, in: Weitz, B. O. (Hg.): Kompetenzentwicklung, -förderung und -prüfung in der ökonomischen Bildung, Bergisch Gladbach, S. 61 – 110.
- Kron, F. W. (2008): Grundwissen Didaktik, 4., neu bearbeitete Auflage, München.
- Kruber, K.-P. (1996): Der »systematische Ort« für die Ethik in der Marktwirtschaft – ein Problem für die ökonomische Bildung, in: Albers, H.-J. (Hg.): Ethik und ökonomische Bildung, Bergisch Gladbach, S. 39 – 57.
- Kruber, K.-P. (2000): Kategoriale Wirtschaftsdidaktik – der Zugang zur ökonomischen Bildung, in: Gegenwartskunde, 3, S. 285 – 295.

- Ladenthin, V. (2006): Die Ökonomie muss als Teil des schulischen Bildungsauftrags neu interpretiert werden, in: Orientierungen zur Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik, 107, S. 41 – 46.
- Levine, R. / Rubinstein, Y. (2013): Smart and Illicit: Who Becomes an Entrepreneur and Does it Pay? NBER Working Paper No. 19276.
- Liening, A. (1996): Moralische Erziehung im Wirtschaftsunterricht. In: Albers, H.-J. (Hg.): Ethik und ökonomische Bildung, Bergisch Gladbach, S. 93 – 116.
- Loerwald, D. (2007): Praxiskontakte Wirtschaft, in: Retzmann, T. (Hg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht, Schwalbach /Ts., S. 91 – 100.
- Loerwald, D. (2009): Sind soziale Dilemmata handlungsorientiert erfahrbar? Eine kritische Analyse von Dilemma-Spielen für den Wirtschaftsunterricht, in: Seeber, G. (Hg.): Befähigung zur Partizipation. Gesellschaftliche Teilhabe durch ökonomische Bildung, Schwalbach /Ts., S. 171 – 188.
- Loerwald, D. (2010): Wirtschaftsethik im Ökonomieunterricht. Zum Spannungsverhältnis von ethischer Ökonomie und ökonomischer Ethik aus wirtschaftsdidaktischer Sicht, in: Fischer, A. (Hg.): Schule – der Zukunft voraus, Baltmannsweiler, S. 75 – 92.
- Loerwald, D. (2011): Das Schülerbetriebspraktikum – Betriebe als außerschulische Lernorte, in: Retzmann, T. (Hg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht II, Schwalbach /Ts., S. 125 – 140.
- Loerwald, D. /Stemann, A. (2012): Unternehmerische Verantwortung und Entrepreneurship-Education, in: Retzmann, T. (Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung: Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, Schwalbach /Ts., S. 88 – 100.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 11. Aufl., Weinheim.
- Meyer, H. (1987): Unterrichtsmethoden. I: Theorieband, Frankfurt a. M.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? 2., durchgesehene Auflage, Berlin.
- Mittelstädt, E. /Wiepcke, C. (2013): Einführung Gründungserziehung, in: König, H. et al. (Hg.): Die Schülerfirma – didaktischer Leitfaden zur Existenzgründung, Schwalbach /Ts., S. 10 – 34.
- Nicolai, A. (2007): Entrepreneurship, hg. v. Institut für ökonomische Bildung, Oldenburg.
- OECD (2009): Evaluation of Programmes Concerning Education for Entrepreneurship.
- Ohl-Loff, A. (2012): Web-basierte Geschäftskonzeptionen: Brücken in die Zukunft der Entrepreneurship-Education, in: Retzmann, T. (Hg.): Entrepreneurship

- und Arbeitnehmerorientierung: Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, Schwalbach /Ts., S. 155 – 167.
- Remmele, B. /Seeber, G. (2007): Spielbasiertes Lernen als Methode der Entrepreneurship Education, in: Remmele, B. / Schmette, M. / Seeber, G. (Hg.): Educating Entrepreneurship: Didaktische Ansätze und europäische Perspektiven, Wiesbaden, S. 89 – 100.
- Retzmann, T. (2011): Die Szenariotechnik – eine zukunftsorientierte Methode ökonomischer Bildung, in: Retzmann, T. (Hg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht II, Schwalbach /Ts., S. 175 – 194.
- Retzmann, T. (Hg.) (2012a): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung: Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, Schwalbach /Ts.
- Retzmann, T. (2012b): Einführung in die Thematik: Entrepreneurship-Education und Arbeitnehmerorientierung in der ökonomischen Bildung, in: Retzmann, T. (Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung: Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, Schwalbach /Ts., S. 7 – 10.
- Retzmann, T. (2012c): Wirtschafts- und Unternehmensethik in der ökonomischen und politischen Bildung. Curriculumentwicklung im Projekt »ethos«, in: Ihne, H. /Krickhahn, T. (Hg.): Werthaltungen angehender Führungskräfte, Baden-Baden, S. 287 – 308.
- Retzmann, T. /Hausmann, V. (2012): Wie lässt sich unternehmerisches Denken messen? Überlegungen zur Konstruktion eines standardisierten Tests, in: Retzmann, T. (Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung: Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, Schwalbach /Ts., S. 50 – 65.
- Retzmann, T. /Schröder, K. (2012): Der Beitrag von Schülerunternehmen zur Entrepreneurship-Education – Eine fachdidaktische Analyse der Möglichkeiten und Grenzen, in: Retzmann, T. (Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung: Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, Schwalbach /Ts., S. 168 – 182.
- Retzmann, T. /Seeber, G. /Remmele, B. /Jongebloed, H.-C. (2012): Bildungsstandards der ökonomischen Allgemeinbildung: Kompetenzmodell, Aufgaben, Handlungsempfehlungen, Schwalbach /Ts.
- Ripsas, S. (1998): Elemente der Entrepreneurship Education, in: Faltin, G. /Ripsas, S. /Zimmer, J. (Hg.): Entrepreneurship: wie aus Ideen Unternehmen werden, München, S. 217 – 233.
- Robinson, S. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied, Berlin.

- Schlösser, H. (2009): Experimentelle Ökonomie und Wirtschaftsunterricht, in: Seeber, G. (Hg.): Forschungsfelder der Wirtschaftsdidaktik. Herausforderungen – Gegenstandsbereiche – Methoden, Schwalbach/Ts., S. 113–122.
- Schlösser, H. et al. (2009): Ökonomische Experimente. Anleitungen mit Kopiervorlagen, Stuttgart.
- Schlösser, H. / Schuhen, M. (2011): Mit ökonomischen Experimenten Wirtschaft erleben, in: Retzmann, T. (Hg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht II, Schwalbach/Ts., S. 57–74.
- Schmette, M. (2007): Entrepreneurship und Entrepreneurship Education in Deutschland, in: Remmele, B. / Schmette, M. / Seeber, G. (Hg.): Educating Entrepreneurship: Didaktische Ansätze und europäische Perspektiven, Wiesbaden, S. 57–74.
- SCHUFA Holding AG (2013): SCHUFA Kredit-Kompass 2013. Empirische Untersuchung der privaten Kreditaufnahme in Deutschland. Finanzverhalten von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Wiesbaden.
- Schulte, R. (2012): Entrepreneurship-Education: Grundsätzliche Überlegungen aus fachwissenschaftlicher Sicht, in: Retzmann, T. (Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung: Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, Schwalbach/Ts., S. 197–209.
- Schumpeter, J. A. (1950): Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie, 2., erweiterte Auflage, München.
- Seeber, G. (2007): Planspiele im Ökonomieunterricht, in: Retzmann, T. (Hg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht, Schwalbach/Ts., S. 155–167.
- Seeber, G. (2009) (Hg.): Befähigung zur Partizipation. Gesellschaftliche Teilhabe durch ökonomische Bildung, Schwalbach/Ts.
- Seeber, G. (2011a): Unternehmen in Wirtschaft und Gesellschaft als Unterrichtsthema. in: Unterricht Wirtschaft und Politik, 3, S. 6–7.
- Seeber, G. (2011b): Zur Bedeutung einer Entrepreneurship Education in der allgemein bildenden Schule, in: Unterricht Wirtschaft und Politik, 3, S. 51–52.
- Steinmann, B. (1997): Das Konzept Qualifizierung für Lebenssituationen im Rahmen der ökonomischen Bildung heute, in: Kruber, K.-P. (Hg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung, Bergisch Gladbach, S. 1–22.
- Stevenson, H. H. / Gumpert, D. E. (1998): Der Kern unternehmerischen Handelns, in: Faltin, G. / Ripsas, S. / Zimmer, J. (Hg.): Entrepreneurship: wie aus Ideen Unternehmen werden, München, S. 93–111.
- Veith, H. (2003): Lernkultur, Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Selbstorganisation. Begriffshistorische Untersuchungen zur gesellschaftlichen und pädagogischen Konstruktion von Erziehungswirklichkeiten in Theorie und

- Praxis, in: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hg.): Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung, QUEM-Report, 82, Berlin, S. 179 – 229.
- Weber, B. (2002): Berufliche und unternehmerische Selbstständigkeit in der ökonomischen Bildung – Weder Gründererziehung, noch inhaltlich beliebige Selbstständigkeit, in: Weber, B. (Hg.): Eine Kultur der Selbstständigkeit in der Lehrerausbildung, Bergisch Gladbach, S. 161 – 180.
- Weber, B. (2007): Schülerfirmen als Gegenstand und Methode ökonomischer Bildung, in: Retzmann, T. (Hg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht, Schwalbach/Ts., S. 185 – 204.
- Weber, B. (2008): Bildung für Selbstständigkeit, in: Hedtke, R./Weber, B. (Hg.): Wörterbuch Ökonomische Bildung, Schwalbach/Ts., S. 283 – 285.
- Weber, B. (2009): Entrepreneurship Education oder Bildung zur Selbstständigkeit für Schule und Lehrerausbildung, in: Bertelsmann Stiftung (Hg.): Generation Unternehmer? Youth Entrepreneurship Education in Deutschland, Gütersloh, S. 183 – 206.
- Weitz, B. (2007): Fallstudien im Ökonomieunterricht, in: Retzmann, T. (Hg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht, Schwalbach/Ts., S. 101 – 119.
- Wiater, W. (2005): Bildung und Erziehung als Aufgabe der Schule, in: Apel, H.-J./Sacher, W. (Hg.): Studienbuch Schulpädagogik, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn, S. 301 – 326.
- Wiepcke, C. (2008): Entrepreneurship Education im Fokus von Employability und Nachhaltigkeit, in: Loerwald, D./Wiesweg, M./Zoerner, A. (Hg.): Ökonomik und Gesellschaft. Festschrift für Gerd-Jan Krol, Wiesbaden, S. 267 – 281.
- Wildner, C. (2007): Die Nutzwertanalyse, in: Retzmann, T. (Hg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht, Schwalbach/Ts., S. 35 – 50.
- Zoerner, A. (2001): Welche ökonomische Bildung wollen wir?, in: Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik, Jahresband, Schwalbach/Ts., S. 190 ff.





# VERZEICHNIS DER ANALYSIERTEN CURRICULAREN RAHMENVORGABEN

## HAMBURG

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hg.) (2009): Bildungsplan Gymnasiale Oberstufe: Rahmenplan Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Hamburg.

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hg.) (2009): Bildungsplan Gymnasiale Oberstufe: Rahmenplan Wirtschaft, Hamburg.

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hg.) (2011): Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I: Wirtschaft. Jahrgangsstufe 10, Hamburg.

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hg.) (2011): Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I: Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Hamburg.

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hg.) (2011): Bildungsplan Stadtteilschule (Jahrgangsstufen 5 – 11): Lernbereich Gesellschaftswissenschaften, Hamburg.

Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (Hg.) (2011): Bildungsplan Stadtteilschule (Jahrgangsstufen 5 – 11): Wirtschaft. Jahrgangsstufe 11, Hamburg.

## NIEDERSACHSEN

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2006): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 8 – 10: Politik-Wirtschaft, Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2007): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe, die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe, das Fachgymnasium, das Abendgymnasium, das Kolleg: Politik-Wirtschaft, Hannover

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2008): Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule. Schuljahrgänge 5 – 10: Gesellschaftslehre, Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2009): Kerncurriculum für die Hauptschule. Schuljahrgänge 7 – 10: Wirtschaft, Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2009): Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 7 – 10: Wirtschaft, Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2010): Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule. Schuljahrgänge 5 – 10: Arbeit-Wirtschaft-Technik, Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2011): Ergänzende Curriculare Vorgaben für die Integrierte Gesamtschule. Schuljahrgänge 5 – 10: Gesellschaftslehre und Arbeit-Wirtschaft-Technik, Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2011): Curriculare Vorgaben für die Realschule. Profil Wirtschaft, Hannover.

Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.) (2013): Kerncurriculum für die Oberschule. Schuljahrgänge 7 – 10, Hannover.

## SACHSEN

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (Hg.) (2011): Lehrplan Gymnasium: Gemeinschaftskunde: Rechtserziehung/Wirtschaft, Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (Hg.) (2009): Lehrplan Mittelschule: Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung, Dresden.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus und Sport (Hg.) (2009): Lehrplan Mittelschule: Wirtschaft/Technik/Haushalt/Soziales, Dresden.

## SCHLESWIG-HOLSTEIN

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.) (1997): Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Gesamtschule: Wirtschaftslehre, Kiel.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.) (1997): Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule: Wirtschaft/Politik, Kiel.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.) (2002): Lehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium, Gesamtschule: Wirtschaft/Politik, Kiel.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hg.) (2008): Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemein bildenden Schulen Gymnasium. Fachliche Konkretionen: Wirtschaft/Politik, Kiel.

## DIE AUTOREN



**Vera Kirchner** ist seit 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Ökonomische Bildung (IÖB) im Bereich Schulpraxis und Unterrichtsforschung und nimmt Lehraufträge in den Lehramtsstudiengängen Ökonomische Bildung und Politik/Wirtschaft an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg wahr.

Zuvor schloss sie ein gymnasiales Lehramtsstudium mit den Fächern Wirtschaft/Politik, Deutsch und Geschichte an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel mit dem ersten Staatsexamen ab und unterrichtete als Vertretungslehrkraft u. a. das Fach Wirtschaftslehre an einer Gesamtschule in Lübeck.

Ihre Forschungsschwerpunkte sind Fachdidaktik der Ökonomischen Bildung, Entrepreneurship Education sowie Schüler- und Lehrervorstellungen im Rahmen ökonomischer Bildung.

Ausgewählte Veröffentlichungen: *Diagnosekompetenz von Wirtschaftslehrkräften – Empirische Studien zu ökonomischen Vorstellungen und Denkweisen und ihr Beitrag zur Diagnostik*, in: Unterricht Wirtschaft + Politik, 01/2013, S. 48 – 52, zusammen mit D. Loerwald; *Ökonomische Bildung im Zentralabitur. Eine qualitative Inhaltsanalyse der Zentralabituraufgaben 2007–2011*, in: Retzmann, T. (Hg.) (2013): *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II*, Schwalbach/Ts., S. 67 – 78, zusammen mit D. Loerwald.

Kontakt: [kirchner@ioeb.de](mailto:kirchner@ioeb.de)



**Prof. Dr. Dirk Loerwald** ist seit 2011 Professor für Ökonomische Bildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und leitet darüber hinaus den Bereich Schulpraxis und Unterrichtsforschung am Institut für Ökonomische Bildung (IÖB) in Oldenburg.

Zuvor absolvierte er das erste und zweite Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien, promovierte anschließend im Bereich Wirtschaftswissenschaften und ihre Didaktik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und war dann als Akademischer Rat an der Universität Duisburg-Essen und als Juniorprofessor für Wirtschaft/Politik und ihre Didaktik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel tätig.

Seine Forschungsschwerpunkte sind die Fachdidaktik der Ökonomischen Bildung, Praxiskontakte Schule – Wirtschaft, Gestaltungsanforderungen in ökonomischen Lehr-Lern-Prozessen, Diagnostik in ökonomischen Lehr-Lern-Prozessen, ökonomische Schülervorstellungen, ökonomische Kompetenzmodelle sowie wirtschaftsethische Implikationen ökonomischer Bildung.

Ausgewählte Veröffentlichungen: *Unternehmerische Verantwortung und Entrepreneurship Education*, in: Retzmann, T. (Hg.) (2013): *Entrepreneurship Education und Arbeitnehmerorientierung*, Schwalbach/Ts., S. 88 – 100, zusammen mit A. Stemmann; *Vertrauen*, in: *Unterricht Wirtschaft + Politik* 01/2013, zusammen mit C. Meyer.

Kontakt: [loerwald@ioeb.de](mailto:loerwald@ioeb.de)

## **JOACHIM HERZ STIFTUNG VERLAG**

Seit 2013 publiziert die Joachim Herz Stiftung im eigenen Verlag. Mit Sach- und Fachbüchern wollen wir die gesellschaftlichen und fachlichen Diskurse um die Perspektiven ausgewiesener Experten bereichern und Handreichungen für Lehre und Unterricht geben. Studien erschließen neue Forschungsfelder und liefern Impulse für die Stiftungsarbeit und gesellschaftliche Entwicklungen. Unsere Publikationen aus den Programmbereichen Naturwissenschaften, Persönlichkeitsbildung und Wirtschaft begleiten die operative Arbeit der Stiftung, fassen Ergebnisse der Projektarbeit zusammen oder bilden Tagungen und Unterrichtsmaterialien ab.

## **DIE JOACHIM HERZ STIFTUNG**

Seit ihrer Gründung 2008 stellt die Joachim Herz Stiftung Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene in den Mittelpunkt ihrer Arbeit, die sich in Schule, Ausbildung oder Studium befinden oder erste Schritte im Berufsleben gehen. Unsere Vision: Junge Menschen sollen ihr Leben eigenverantwortlich und selbstbestimmt gestalten und damit zu einer leistungsfähigen und toleranten Gesellschaft beitragen können – unabhängig von Herkunft oder sozialem Status. Deshalb eröffnen wir Bildungschancen und bieten Zugang zu unterschiedlichen Kulturen und Lebenswelten. Außerdem unterstützen wir den wissenschaftlichen Nachwuchs sowie exzellente Wissenschaft und Forschung. Unsere Ziele verwirklichen wir in eigenen operativen Projekten und in Kooperationen mit unseren Partnern.

## **DER STIFTER**

Für Joachim Herz waren Eigenverantwortung, Eigeninitiative und der unbedingte Wille, sich selbst weiterzuentwickeln, die Grundvoraussetzungen für ein demokratisches Gemeinwesen. Er war überzeugt, dass erst das aktive Leben dieser Werte den Menschen befähigt, seine individuelle Freiheit verantwortlich zum Nutzen unserer Gesellschaft einzusetzen. Am 24. Juli 2008 wurde die Joachim Herz Stiftung als 1100. Hamburger Stiftung anerkannt, seitdem führt seine Ehefrau Petra Herz die Stiftung als Vorstandsvorsitzende.