

MARIO VÖTSCH, NADJA PITZER**„Das ist omnipräsent in allem, was wir tun!“****Die Relevanz von Entrepreneurship Education in der dualen Ausbildung
am Beispiel einer Berufsschule****Abstract**

This paper asks about the relevance of Entrepreneurship Education in school-based dual apprenticeship training. The importance of economic competencies in the curricula and the structural integration of theory and practice by means of linking school-based and company-based learning venues suggest that this involves an ideal context for promoting Entrepreneurial Competencies. Exploring a Tyrolean vocational school as a case study, the practice of teaching business administration is examined and the EntreComp model is used to ask to what extent Entrepreneurship Competencies are reflected in the topics, didactic methods and learning objectives. In qualitative focus groups, teachers provide information about their experiences as well as their assessment of the possibilities of Entrepreneurship Education in the classroom. The results illustrate a number of overlaps and points of contact that make further research meaningful.

Keywords

Entrepreneurship Education, Dual Education, research into teaching and learning, Vocational Education

Einleitung

Seit Jahren wird Entrepreneurship Education auf nationaler wie internationaler Ebene als eine der großen Zukunftsaufgaben auf allen Stufen des Bildungssystems diskutiert. Die Europäische Union definiert sie als Schlüsselqualifikation im Rahmen des lebenslangen Lernens (EU, 2018), auf nationaler Ebene gibt es in Österreich einen umfassenden Aktionsplan, der das Ziel einer strukturellen Verankerung in allen Schultypen verfolgt (BMDW, 2020). Dies zeigte sich zuletzt an den neuen Lehrplänen der Primarstufe, die Entrepreneurship Education als eines von mehreren übergreifenden Themen anführen, das in allen Unterrichtsgegenständen Anwendung finden soll (Erziehung und Unterricht, 2022). Insbesondere in Fachkreisen der beruflichen Bildung kommt der Entrepreneurship Education schon seit längerem eine prominente Stellung als Leitbild für die Aus- und Weiterbildung zu (Arbeitsgruppe 9+1, 2022), die gerade an den österreichischen berufsbildenden Schulen bereits weit fortgeschritten ist (Aff & Hahn, 2005).

Im Rahmen dieser vielfältigen Bezüge werden auch immer wieder die auffallenden Überschneidungen von Entrepreneurship mit dem übergeordneten Thema der Nachhaltigkeit hervorgehoben, allen voran ihre Bedeutung zur Erreichung der UN Sustainable Development Goals (UN, 2015). Die Mitgestaltung einer nachhaltigen Wirtschafts- und Lebensform macht unternehmerische Kompetenzen zum zentralen Bildungsziel (Lindner, 2012), das darüber hinaus im internationalen Bildungskontext gesellschaftliche Entwicklungsherausforderungen adressiert (Forcher-Mayr, 2022). Dass Entrepreneurship nachhaltig wirken sollte, geht allein mit Blick auf nationale wie internationale Kompetenzmodelle hervor (vgl. EntreComp und TRIO in Kap. 2), in denen Nachhaltigkeit entweder explizit als eigenständige Kompetenz oder implizit als Lernziel anderer Kompetenzen (z.B. ethisches Denken, Resilienz) erwähnt wird.

Vor dem Hintergrund dieser Implikationen fokussiert der vorliegende Beitrag die Relevanz der Entrepreneurship Education in der schulischen Ausbildung an den Berufsschulen im Rahmen der dualen Lehre. Die strukturelle Integration von Theorie und Praxis anhand der Verknüpfung von schulischen und betrieblichen Lernorten gibt Grund zur Annahme, dass dabei ein idealtypischer Kontext zur Förderung unternehmerischer Kompetenzen vorliegt. Zudem stellen wirtschaftliche Grundkompetenzen sowohl auf schulischer Seite in den Lehrplänen als auch auf betrieblicher Seite in den Ausbildungsordnungen einen Kern der Ausbildung dar. Ob mit diesen Prinzipien der Praxis- und Wirtschaftsorientierung auch eine Förderung der Entrepreneurship Education einhergeht und wie sich dies in inhaltlichen Themen, didaktischen Methoden und Lernzielen niederschlägt, das sind die leitenden Fragen dieses Beitrags. Konkret veranschaulichen wir dieses Vorhaben am Fallbeispiel einer Tiroler Fachberufsschule und fragen, inwiefern unterschiedliche Entrepreneurship-Kompetenzen in der Praxis des betriebswirtschaftlichen Unterrichts gefördert werden. Diese Fragestellung fokussiert primär auf klassische Praktiken wie das Vermitteln von Inhalten, das Fördern von Kompetenzen oder die Sensibilisierung für Herausforderungen. Gleichzeitig werden auch Kontextfaktoren wie der Erfahrungshintergrund der Lehrpersonen, die Flexibilität des Lehrplans oder die Abstimmung mit Lehrbetrieben berücksichtigt, insofern diese die Gestaltung des Unterrichts beeinflussen. Bereits an anderer Stelle (Vötsch, 2024) wurden ähnliche Fragen in Bezug auf die betriebliche Ausbildung im Rahmen der dualen Lehre gestellt, wobei die konkreten Maßnahmen von zwei Speditionen untersucht wurden. Diese Ergebnisse haben gezeigt, dass durch vielfältige Ausbildungspraktiken eine Reihe von Entrepreneurship-Kompetenzen adressiert werden, die am Ende sowohl den Lehrlingen als auch den Betrieben zugutekommen. Der vorliegende Beitrag fokussiert nun im selben Berufsfeld auf den Lernort Schule und zieht am Ende Rückschlüsse über die Potenziale und Herausforderungen, die sich für die Entrepreneurship Education in der Berufsschule und darüber hinaus in der dualen Lehre auf tun.

Nach einem kurzen theoretischen Überblick zu Entrepreneurship-Kompetenzen (Kap. 2) werden Kontext und Methoden der empirischen Erhebung vorgestellt (Kap. 3). Den Hauptteil des Beitrags bildet eine ausführliche Präsentation der Ergebnisse, in welcher die Relevanz der konkreten Kompetenzen erörtert wird (Kap. 4). Dabei diskutieren wir auch weitere Kontextfaktoren (z.B. Rolle der Lehrperson, Kooperation mit Betrieben), die Einfluss auf den Unterricht haben. Am Ende fassen wir die Ergebnisse kurz zusammen (Kap. 5).

Entrepreneurship als Schlüsselkompetenz

Entrepreneurship-Kompetenz wird im Folgenden in einem breiten Sinne als Schlüsselkompetenz verstanden, die nicht auf finanzielle und ökonomische Dimensionen begrenzt ist, sondern auch Aspekte wie Persönlichkeit, Kreativität und Nachhaltigkeit integriert. Als theoretische Perspektive dient das von der Europäischen Union entwickelte *EntreComp*-Modell (Abb. 1), das Entrepreneurship entlang der drei Kompetenzdomänen *Ideen & Möglichkeiten*, *Ressourcen* sowie *Unternehmerische Initiative* differenziert und dabei fünfzehn Teilkompetenzen definiert (Bacigalupo et al., 2016).

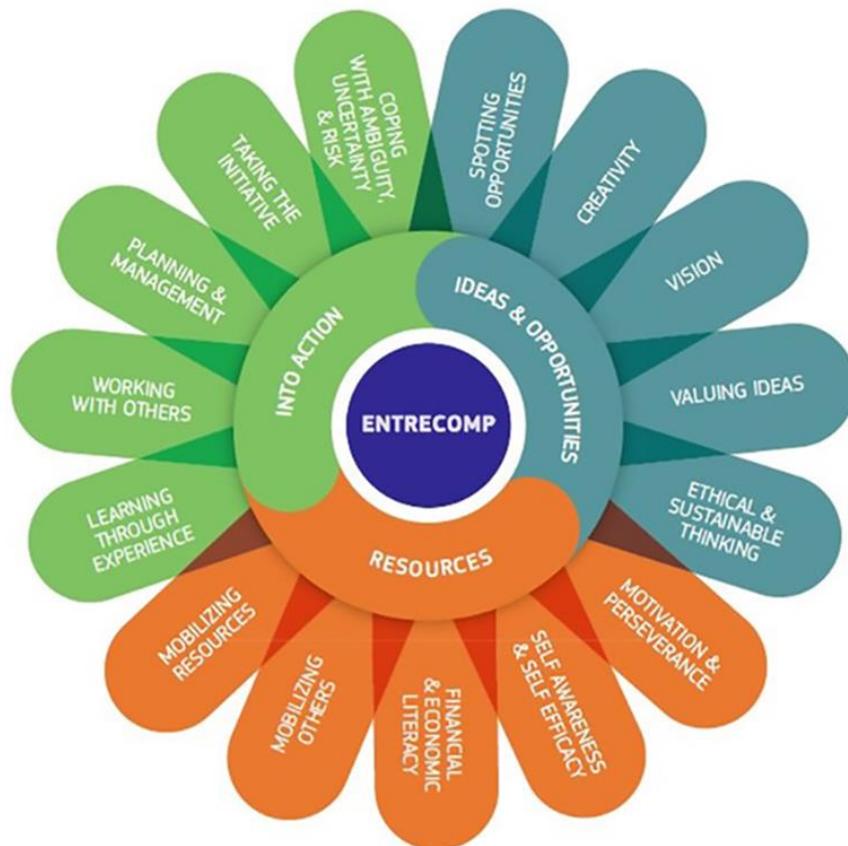


Abb. 1: EntreComp-Modell mit drei Kompetenzdomänen und fünfzehn Kompetenzen (McCallum et al., 2018, S. 14)

Als begriffliche Referenz dient dem *EntreComp*-Modell die vergleichsweise schlichte und ebenso breite Definition von unternehmerischer Kompetenz als „Fähigkeit, Chancen und Ideen umzusetzen und in Werte für andere zu verwandeln“ (EU, 2018,

S. 23). Diese Begriffsbestimmung verweist auf die innovative und schöpferische Kraft des unternehmerischen Handelns, das bereits bei Schumpeter (1911/1997) ausformuliert war, allerdings geht sie über ein verengtes ökonomisches Handlungsfeld hinaus und bezieht sich auch auf soziale oder kulturelle Bereiche der Wertschöpfung. So wie ökonomisches Handeln ist auch unternehmerisches Handeln im Kern eine soziale, weil auf andere gerichtete Praxis, die aus einer bestimmten Haltung, einem *Mindset*, hervorgeht. Dieses Mindset orientiert sich am schöpferisch-kreativen Potenzial und unterscheidet den Entrepreneur vom Manager oder der Geschäftsführerin (Faltin, 2005, S. 93). Damit diese Haltung und das entsprechende Handeln gelernt und gelehrt werden können, macht es Sinn, mit Tramm & Grammlinger (2006) unterschiedliche Handlungs- und Bedeutungsebenen zu differenzieren: (1) die unternehmerische Selbstständigkeit als Wirtschaftssubjekt; (2) die berufliche Selbstständigkeit als professionell und eigenverantwortlich handelndes Subjekt (auch Intrapreneurship), (3) die Subjektivierung als Arbeitskraftunternehmer/in, welche/r für die Vermarktung der eigenen Arbeitskraft verantwortlich ist, sowie (4) die personale Selbstständigkeit im Sinne der Autonomie und Mündigkeit des Individuums. Eine erste wegweisende Zusammenführung von Handlungsebenen und konkreten Kompetenzen findet sich im österreichischen TRIO-Modell, das die Lernbereiche in drei Hauptkategorien unterteilt (Ideen entwickeln, Ideen umsetzen, nachhaltig denken) und einzelne Kompetenzen entlang der Lernniveaus A1 bis C2 definiert (Lindner, 2014; Lindner, 2015). Viele Elemente von TRIO sollten später in das *EntreComp*-Modell einfließen, das der vorliegenden Analyse als Raster dient (vgl. Tab. 1). Die darin enthaltenen Kompetenzen werden den Domänen *Ideen & Gelegenheiten*, *Ressourcen* und *Unternehmerische Initiative* zugeordnet, die darauf verweisen, dass unternehmerische Kompetenz die Fähigkeit bezeichnet, Ideen und Chancen durch die Mobilisierung von Ressourcen in die Tat umzusetzen. Diese drei Domänen umfassen sehr vielfältige, teils divergente Kompetenzen, so können die Ressourcen persönlicher Natur sein (z.B. Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit), materiell (z.B. finanzielle Ressourcen) oder immateriell (z.B. spezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen). Die drei Domänen sind eng miteinander verwoben, ebenso wie die fünfzehn Kompetenzen, und sollten als Teil eines Ganzen begriffen werden. Die einzelnen Kompetenzen werden sodann auf mehrere Handlungsdimensionen heruntergebrochen und entlang von acht Kompetenzstufen durch sogenannte Deskriptoren festgestellt (vgl. Tab. 1). Nehmen wir als Beispiel die Kompetenz Kreativität: Sie ist der Domäne *Ideen & Gelegenheiten* zugeordnet und enthält Handlungsdimensionen wie *Neugierig und offen sein*, *Ideen entwickeln* oder *Wert generieren*. Daraus werden auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen, vom Basis-Level bis zum Experten-Status, Lernziele definiert, etwa: *Ich kann aktiv nach neuen Lösungen suchen, die meinen Bedürfnissen entsprechen*. Mit dieser theoretischen Perspektive von Entrepreneurship und dem vorgestellten Kompetenzmodell werden in Folge die Unterrichtspraktiken an der Berufsschule

untersucht. Das breite Begriffsverständnis erlaubt die Berücksichtigung einer Reihe von Kompetenzen, die das unternehmerische Handeln betreffen, ohne ausschließlich auf einer ökonomischen Handlungsebene verortet zu sein. Während es bei Schumpeter noch vorrangig um die Gründerperson und deren Ressourcen geht, können mit diesem Ansatz auch Kompetenzbereiche wie Ethik, Nachhaltigkeit und Resilienz zum Vorschein kommen.

	Kompetenz	Dimensionen (Auszug)	Deskriptoren (Beispiel)
Ideen und Gelegenheiten	Chancenwahrnehmung	Herausforderungen und Chancen annehmen, Kontext analysieren	<i>Ich kann erklären, was eine Gelegenheit zur Wertschöpfung ausmacht.</i>
	Kreativität	Neugierig und offen sein, Ideen entwickeln, Wert generieren	<i>Ich kann aktiv nach neuen Lösungen suchen, die meinen Bedürfnissen entsprechen.</i>
	Vision	Vorstellungskraft, strategisches Denken, Umsetzung	<i>Ich erkenne die Relevanz eines Vision-Statements für die strategische Planung.</i>
	Ideenverwertung	Wert einer Idee erkennen, teilen und schützen	<i>Ich kann den Wert einer Idee aus der Perspektive verschiedener Interessengruppen darlegen.</i>
	Ethisches & Nachhaltiges Denken	Ethisches Handeln, nachhaltiges Denken, Verantwortlichkeit	<i>Ich kann die Auswirkungen einer Organisation auf die Umwelt (und umgekehrt) diskutieren.</i>
Ressourcen	Selbstbewusstsein & Selbstwirksamkeit	Eigene Stärken & Schwächen erkennen, an sich selbst glauben	<i>Ich glaube, dass ich Menschen und Situationen zum Besseren beeinflussen kann.</i>
	Motivation & Ausdauer	Fokussiert bleiben, nicht aufgeben, Resilienz entwickeln	<i>Ich kann mich Herausforderungen stellen, um mich zu motivieren.</i>
	Ressourcen mobilisieren	Ressourcen verantwortlich managen, Unterstützung erhalten	<i>Ich kann anderen helfen, ihre Zeit effektiv zu nutzen</i>
	Finanzielle & ökonomische Bildung	Ökonomische Konzepte verstehen, Budgetierung, Steuern erklären	<i>Ich kann finanzielle Indikatoren erstellen (z.B. Return on Investment).</i>
	Andere mobilisieren	Inspirieren & überzeugen, Kommunikations- und Medienkompetenz	<i>Ich kann Unterstützung für Ideen zur Wertschöpfung aushandeln.</i>
Unternehmerische Initiative	Initiative ergreifen	Aktiv werden, unabhängig sein, Verantwortung übernehmen	<i>Ich zeige Initiative im Umgang mit Problemen, die meine Gemeinschaft betreffen.</i>
	Planung & Management	Ziele und Prioritäten definieren, Business-Plan erstellen, flexibel bleiben	<i>Ich kann die Grundlagen des Projektmanagements zusammenfassen.</i>
	Umgang mit Unsicherheit & Risiko	Risiken kalkulieren und managen, Ambiguitäten erfassen	<i>Ich kann Wege finden, auch bei unvollständigen Informationen Entscheidungen zu treffen.</i>

Zusammenarbeit mit anderen	Teamwork, emotionale Intelligenz, Diversität respektieren	<i>Ich kann konstruktiv zur Entscheidungsfindung in der Gruppe beitragen.</i>
Lernen durch Erfahrung	Reflektieren, Lernen lernen, Erfahrungslernen	<i>Ich kann über Misserfolge reflektieren, ihre Ursachen erkennen und aus ihnen lernen.</i>

Tabelle 1: Kompetenzen von EntreComp im Detail

Quelle: EntreComp (Bacigalupo et al., 2016; eigene Übersetzung und Darstellung)

Kontext und Methoden der empirischen Erhebung

Kontext: Rahmenlehrpläne & Kompetenzorientierter Unterricht

Das vorliegende Fallbeispiel untersucht die Relevanz von Entrepreneurship Education im Unterricht an einer Tiroler Fachberufsschule und stellt in Folge die wesentlichen Kontextbedingungen vor. Die Grundlage des Unterrichts an österreichischen Berufsschulen bilden kompetenzorientierte Rahmenlehrpläne, die neben allgemeinen Bestimmungen, Bildungszielen, Grundsätzen und Unterrichtsprinzipien auch besondere didaktische Grundsätze für das jeweilige Unterrichtsfach definieren. Unsere Analyse beleuchtet die betriebswirtschaftlichen Fächer *Angewandte Wirtschaftslehre (AWL)* und *Betriebswirtschaftliches Projektpraktikum (BWPP)* des Rahmenlehrplans *Speditionskaufmann/frau*.¹ Zentrale Bildungsziele sind dabei die Kenntnis wirtschaftlicher Zusammenhänge, die Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns, Intrapreneurship und reflektiertes Konsumverhalten. In all diesen Bereichen sollten Problemlösungskompetenzen sowie digitale und soziale Kompetenzen gestärkt werden. Der Unterricht sollte sich an den individuellen Erfahrungen der Lernenden orientieren und aktuelle Entwicklungen mit Bezug auf regionale und berufsspezifische Besonderheiten berücksichtigen. Dabei werden Inhalte fachübergreifend verknüpft, insbesondere im Rahmen von projektspezifischen Arbeitsaufträgen, und moderne Medientechnologien integriert.

Besonders hervorzuheben ist das Prinzip des kompetenzorientierten Unterrichts, das in den Berufsschulen den Aufbau der Lehrpläne ebenso prägt wie die konkrete Unterrichtsgestaltung. Dieses Prinzip resultiert aus den 2008/09 eingeführten Bildungsstandards, die das Ziel haben, eine kompetenzorientierte Ausrichtung in der Unterrichts- und Schulpraxis herbeizuführen.² Die Standards umfassen ein breites Spektrum an Kernkompetenzen und Abschlussqualifikationen, die allgemeine, berufsspezifische sowie soziale und persönliche Aspekte adressieren. Sie enthalten elaborierte Kompetenzmodelle für den jeweiligen Unterrichtsgegenstand oder Fachbereich, in welchen anhand von Deskriptoren inhaltliche wie praxisorientierte

¹ Online abrufbar unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bequt/BEGUT_COO_2026_100_2_1218859/COO_2026_100_2_1219504.pdf (4.10.2023).

² Vgl. die vom BMBWF definierten Bildungsstandards für das kompetenzorientierte Unterrichten in der Berufsbildung unter https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/bist/bildungsstandards_bbs.html (4.10.2023).

Dimensionen verknüpft werden. Konkrete Beispiele veranschaulichen die Deskriptoren und erleichtern die praktische Umsetzung im Unterricht.

Durchführung: Sampling & Leitfaden

Unser Fallbeispiel basiert auf zwei durchgeführten Fokusgruppen mit Lehrpersonen der Tiroler Fachberufsschule für Büro und Handel. Die Fallauswahl ergibt sich aufgrund einer laufenden Forschung zu Entrepreneurship Education im Lehrberuf Speditionskaufmann/frau (Vötsch, 2024). Alle Befragten verfügen über mehrjährige einschlägige Berufspraxis und unterrichten in Fachgruppe I. Sie sind damit für die Vermittlung von Allgemeinbildung und betriebswirtschaftlichen Themen zuständig.³ Im Rahmen der Fächer AWL und BWPP bereiten sie die Schüler/innen auf die Lehrberufe Speditionskaufmann/frau, Speditionslogistik, Betriebslogistikkaufmann/frau und E-Commerce-Kaufmann/frau vor. Insgesamt bietet der Schulstandort 23 Lehrberufe an.

Die Interviews mit den Fokusgruppen wurden online durchgeführt und umfassen insgesamt sieben Teilnehmer/innen, wobei die erste Gruppe aus drei Junglehrpersonen besteht (IP1 – IP3), die sich noch in der berufsbegleitenden akademischen Lehramtsausbildung befinden. Die zweite Gruppe besteht aus vier dienstälteren Lehrpersonen (IP4 – IP7), deren Arbeitserfahrung zwischen drei und zwanzig Jahren liegt. Die Gespräche wurden leitfadengestützt geführt und gliederten sich grob in vier Fragedimensionen: Zum Einstieg wurde das Verständnis von Unternehmertum/Entrepreneurship⁴ sowie entsprechenden Kompetenzen erfragt, um jeweilige Zugänge und Erfahrungshintergründe offenzulegen. Sodann wurde eine Basisdefinition von Entrepreneurship-Kompetenz („Chancen und Ideen umsetzen und in Werte für andere verwandeln“) zur Diskussion gestellt und darauf aufbauend das *EntreComp*-Modell vorgestellt. Im Fokus stand dabei die Frage, inwiefern diese Kompetenzen im Rahmen des eigenen Unterrichts relevant sind. Ein dritter Block behandelte Herausforderungen, Probleme und Hürden in der Umsetzung der Kompetenzorientierung. Dies können materielle, soziale oder organisationale Faktoren sein, z.B. Fragen der Motivation und Lernorientierung von Schüler/innen im Unterricht, Ressourcenfragen auf organisationaler Ebene oder Fragen der Schulkultur. In einem abschließenden Block wurde die Abstimmung und Kooperation zwischen den Lernorten Schule und Betrieb diskutiert, um herauszufindenden, inwiefern Entrepreneurship-Kompetenzen koordiniert gefördert werden und ob Lehrlinge ausreichende Entwicklungsmöglichkeiten vorfinden.

³ Die Arbeits- und Aufgabenbereiche von Lehrpersonen an österreichischen Berufsschulen gliedern sich in drei Fachgruppen: Neben Fachgruppe I unterrichtet die Fachgruppe II fachtheoretische und die Fachgruppe III fachpraktische Gegenstände.

⁴ Die Begriffe Unternehmertum und Entrepreneurship sind nicht gleichzusetzen, da sich der deutsche Begriff oft auf ein verengtes ökonomisches Handlungsfeld bezieht, insbesondere auf die Unternehmensgründung. Dagegen fokussiert das angloamerikanische Verständnis von Entrepreneurship die wertschaffende Tätigkeit sowie ein spezifisches *Mindset* und hält damit breitere Konnotationen offen (vgl. Bijedić, 2019). Trotz dieses für die theoretische Perspektive wichtigen Unterschieds wurden die Begriffe in den Gesprächen oft synonym verwendet.

Analyse: Inhaltsanalyse & Ergebnisdarstellung

Allgemein fiel in der Gesprächsführung auf, dass die Junglehrpersonen vieles sehr kritisch sehen, dass große Teile dieser Kritik aber aus Sicht der dienstälteren Lehrpersonen bereits längst realisiert worden sind. Es zeigen sich also unterschiedliche Erfahrungshintergründe, was bei den einen in zukunftsgerichteten Verbesserungsvorschlägen („Man müsste doch ...“) zum Ausdruck kommt, bei den anderen in einer durchaus zufriedenen Rückschau auf das Erreichte. Das wird auch in der Sprache deutlich: Während die Junglehrpersonen in ihren Aussagen oftmals suchend, fragend und unsicher sind, kommen bei den dienstälteren Lehrpersonen meist klare, präzise und in sich schlüssige Argumentationen vor. Auffallend ist zudem, dass sich die Jüngeren stärker von den Älteren abgrenzen als umgekehrt, Letztere werden oftmals einem alten Schulsystem zugeordnet. Umgekehrt verstehen die Jüngeren das eigene Unterrichten durchaus als Mission, bringen Pioniergeist mit, betonen aber gleichzeitig den Respekt vor den ersten Dienstjahren und den anstehenden Erfahrungen der Professionalisierung und Integration in den Lehrkörper.

Die Analyse der transkribierten Gespräche erfolgte inhaltsanalytisch (Früh, 2017) und wurde mithilfe von MAXQDA durchgeführt. Als theoretische Perspektive diente das *EntreComp*-Modell, Hauptkategorien des Codier-Schemas waren daher die drei Kompetenzdomänen *Ideen & Gelegenheiten*, *Ressourcen* und *Unternehmerische Initiative*, Unterkategorien waren die entsprechend ausdifferenzierten Kompetenzen (Kreativität, Teamwork etc.). Der Fokus lag auf Aussagen, die explizit oder implizit auf diese Kompetenzen und ihre Relevanz im Unterricht Bezug nehmen. Die codierten Passagen wurden zunächst kategorisch zusammengeführt, dann inhaltlich komprimiert und in einem weiteren Durchgang abstrahiert. Ziel war es, übergreifende Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster herauszuarbeiten, was in Anbetracht der überschaubaren Anzahl an Probanden allerdings nur zum Teil gelang. In manchen Themenbereichen waren perspektivische Bündelungen notwendig (z.B. dienstjüngere vs. dienstältere Lehrpersonen). Einzelmeinungen oder die Referenz auf Einzelpersonen werden in der Ergebnisdarstellung dann explizit angeführt, wenn sie einen allgemeinen Sachverhalt illustrieren oder zuspitzen. Neben den kompetenzorientierten Analysekatoren gab es weitere, die als Kontextfaktoren entweder vorab im Leitfaden definiert waren (z.B. Abstimmung mit Betrieben, Herausforderungen und Probleme in der Umsetzung) oder aber sich induktiv entwickelt haben (z.B. Abwehrmechanismen, Rolle des Lehrplans).

Die folgende Ergebnisdarstellung orientiert sich an den drei deduktiv vorgegebenen Domänen von *EntreComp* und beschreibt die am ausgeprägtesten diskutierten Kompetenzen. Eine zentrale Kategorie, die induktiv aus dem Material generiert wurde, ist das Prinzip des kompetenzorientierten Unterrichts und dessen Einfluss auf die Planung und Durchführung des Unterrichts. Diese Kategorie ist den Ergebnissen vorangestellt.

Ergebnisse

Kompetenzorientierter Unterricht

Insbesondere aus Sicht der erfahrenen, dienstälteren Lehrpersonen wird fast durchgehend bestätigt, dass das Prinzip des kompetenzorientierten Unterrichts eine hohe Schnittmenge mit der Entrepreneurship Education hat. Folglich werden im Unterricht an den Berufsschulen bereits viele der im *EntreComp*-Modell definierten Kompetenzen automatisch adressiert und eingelöst. Dies betrifft nicht nur inhaltliche Themen, sondern auch didaktische Methoden und lernorganisatorische Prinzipien. Entrepreneurship Education ist, so drückt es eine Lehrperson aus, „omnipräsent in allem, was wir tun“ (IP7, FG 2, 141–142). Und weiter:

Uns geht es in allem, was wir machen, tatsächlich ums unternehmerische Verstehen, ums Verstehen von Abläufen, und darum sind wir auch lehrplanmäßig in allen Lehrberufen so konzipiert, dass unsere Fachgegenstände vernetzende Gegenstände sind, Anwendungsgegenstände. (IP7, FG 2, 143–146)

Kompetenzorientierter Unterricht ist per definitionem interdisziplinär ausgerichtet, Inhalte werden fächerübergreifend geplant und anwendungsbezogen vermittelt. Lerngegenstände sind dabei nicht auf Themen reduziert, im Fokus steht die Aneignung von Kompetenzen. Folglich sind Fachgegenstände, zumindest in den diskutierten Lehrberufen, stets vernetzte und vernetzende Gegenstände. Ein weiterer Aspekt kompetenzorientierten Unterrichts ist der Anwendungsbezug: Es gibt keine Theorie ohne Praxis (IP5, FG2, 682–702). Ziel ist die optimale Umsetzung des Erlernenen, sei es unmittelbar im Lehrbetrieb oder mittelbar im späteren Berufsleben. Erst die systematische Integration von Theorie und Praxis ermöglicht das Verstehen von Zusammenhängen. Damit steigt auch das Wissen um die Konsequenzen des eigenen Tuns, was wiederum Motivation und Engagement der Handelnden stärkt (IP2, FG1, 177–187).

Aus didaktischer Perspektive folgen aus dem Prinzip des kompetenzorientierten Unterrichts die übergreifende Bearbeitung von Arbeitsaufträgen und der Fokus auf der Lösungsorientierung. Die gestellten Aufgaben thematisieren Inhalte problemorientiert, es erfolgt keine Reduktion auf Wissensabfragen, vielmehr wird Wissen in Problemlösungen angewandt. Erst das führt zu jener wertvollen „Praxis“-Erfahrung, die zum Weiterlernen anregt, da Lernen immer über das Wissen hinausgeht (IP7, FG2, 669–681). Eine integrative Funktion des kompetenzorientierten Unterrichts liegt in der breiten Förderung unterschiedlicher Fähigkeiten. Im Rahmen der übergreifenden und anwendungsbezogenen Arbeitsaufträge können Schüler/innen mit Lernschwächen (etwa Legasthenie oder Dyskalkulie) ihre Stärken zeigen, anstatt auf Defizite reduziert zu werden. Das ist nach mehrheitlicher Einschätzung der Befragten auch im projektorientierten Unterricht der Fall: Dabei erfassen Schüler/innen Zusammenhänge leichter, lernen vernetzt zu denken, verstehen, wie etwas funktioniert, und sind am Ende auch

motivierter. Diese Potenziale können auch auf die Entrepreneurship Education übertragen werden, wenngleich die konkrete Anwendung erst ab dem zweiten Lehrjahr empfohlen wird, da die Schüler/innen davor noch mit den inhaltlichen Grundlagen sowie dem eigenen Lernmanagement ausreichend gefordert sind (IP1, FG1, 425–437).

Die Kompetenzorientierung erfordert nicht nur die inhaltliche Ausrichtung zum fächer- und themenübergreifenden Unterricht, sondern auch die organisatorische Ausrichtung hin zu Teamwork, Kommunikation und Transparenz. Das Unterrichtsfach AWL ist ein gutes Beispiel, das zeigt, wie der Fächerkanon und die Unterrichtsblöcke auf die Kompetenzorientierung abgestimmt sind, weil darin verschiedene wirtschaftliche Fächer wie Rechnungswesen und Wirtschaftskunde verknüpft sind und traditionelle Fächergrenzen aufgehoben werden: „Wir sind ganz weit weg von diesen 50-Minuten-Einheiten. Verschiedene Fächer – das machen wir schon ganz lang nicht mehr“ (IP7, FG2, 669–681). Die kollegiale Abstimmung erfolgt am untersuchten Schulstandort bevorzugt in Lernhäusern, in denen Fächer verknüpft, Themen abgestimmt und Materialien gemeinsam geprüft oder erarbeitet werden. Dazu ein längerer Auszug:

Beispiel Spediteure: jetzt momentan, wenn ich von Kalkulation rede, beispielsweise, die habe ich in AWL, die habe ich in BWPP, habe ich die genauso wieder gehabt, wo ich es im Excel gelöst habe, die haben sie aber auch bei der Kollegin im Fachpraktikum jetzt machen müssen, in den Geschäftsfällen. Also es ergänzt sich immer wieder und wir unterstützen uns auch gegenseitig und sprechen uns auch in den Lernhäusern sehr gut miteinander ab, dass wir sagen: Wie weit bist du, kann ich schon anfangen mit dem Thema oder sollte ich noch ein bisschen warten? Was machst du ganz genau, wo kann ich noch unterstützen oder wo kannst du mir etwas helfen? (IP5, FG2, 694–702)

Die Integration von Theorie und Praxis eröffnet auch entsprechende Möglichkeiten in der Lernortkooperation zwischen Schule und Betrieb. Das bedeutet nicht nur fachlich eine erweiterte Perspektive, sondern auch zeitlich einen langfristigen Blick auf Lernprozesse, die erst später zur Vollendung kommen.

Ideen & Möglichkeiten

Die Kompetenz, Gelegenheiten für unternehmerische Initiativen zu erkennen, erfordert im Unterricht die Sensibilisierung für *Handlungskontexte* (Welche Möglichkeiten sind gegeben?) und *Handlungskompetenzen* (Welche Möglichkeiten sind *mir* gegeben?). Zunächst gilt es, durch die Vermittlung von Inhalten Handlungskontexte zu analysieren. So kann etwa eine interdisziplinäre Diskussion des Lieferkettenthemas (aus logistischer, betriebswirtschaftlicher, politischer, ökologischer und ethischer Sicht) die Kenntnis ökonomischer Basiskonzepte fördern und ihre Zusammenhänge erhellen. Dieses Wissen stärkt immer auch die *Ressourcen* (4.3) der Lernenden. Allerdings bleiben die Anwendungsbezüge oft

abstrakt und auf mehrere Zeithorizonte verteilt. Ein Beispiel: Schüler/innen sollten nicht nur für die Lehrabschlussprüfung (LAP) lernen oder für einen konkreten Beruf, sondern generell für die Möglichkeit einer späteren Anwendung ihrer Fähigkeiten. Es geht also um die Förderung von Potenzialen. Die Haltung, nicht nur für konkrete Ziele, sondern für Potenziale zu lernen, kann als unternehmerisches *Mindset* bezeichnet werden. Potenziale haben auch eine pragmatische Komponente – so kann auch das Kennenlernen von Betrieben während der Ausbildung als Kapital betrachtet werden, das später einmal „etwas bringen“ könnte (IP3, FG1, 572–573).

Generell fördern die Kompetenzen dieser Domäne das Über-den-Tellerrand-Hinausschauen und decken sich mit Grundprinzipien der Kompetenzorientierung (4.1). Eine Schwierigkeit bleibt das häufige Anreiz-Denken der Lernenden: Solange diese fragen, ob sie ein Plus bekommen, wenn sie eine Aufgabe erfüllen, oder ob eine Leistung am Ende auch benotet wird, bleiben sie einem formalen Leistungsdenken verhaftet, das weder Selbstständigkeit und Kreativität noch eine kritische Haltung fördert. Folglich würden manche befragte Lehrpersonen gerne die „Wertigkeit“ einzelner Prozesse und Entwicklungen stärker diskutieren, finden dafür im Unterricht aber weder die Zeit noch bei den Schüler/innen das Interesse (weil nicht „prüfungsrelevant“). Kategorien wie *Vision* oder *Nachhaltigkeit* gehen allerdings gerade über dieses kurzfristige, anreizgesteuerte Lernen hinaus, es sind „langfristige Perspektiven, die man ja, beruflich gesehen, haben sollte – [es ist] die Hauptaufgabe von den Lehrerinnen und Lehrern, das den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, ohne [sie] jetzt direkte[m] Notendruck auszusetzen“ (IP4, FG2, 502–505).

Ein wichtiger Aspekt für *Kreativität* ist die Generierung von Ideen: Es gilt, möglichst alle Grenzen und Tabus aus dem Weg zu räumen, um ein freies Spiel der Ideen zu fördern. Die Schüler/innen sollten Ideen ausprobieren, etwa anhand eines Businessplans, den sie von Beginn an selbst konzipieren:

[U]nd das ist für die natürlich auch oft dann das erste Mal, dass die sich mit so was überhaupt auseinandersetzen, und da kam[en] dann auch wirklich allerhand unterschiedliche Ideen, zum Beispiel so ein ganz witziges: Er wollte einen günstigeren Döner machen[,] und zwar am Hauptbahnhof, zusammen mit einer Shisha-Bar, also so eine Mischkalkulation [...], also sie haben wirklich komplett unterschiedliche Ideen, von nicht realistisch und gar nicht umsetzbar zu okay, ist tatsächlich keine schlechte Idee. (IP1, FG1, 156–163)

In diesem Auszug werden zugleich das Engagement im Ausprobieren als auch Fehler- und Frustrationstoleranz gefördert, weil nicht alle Ideen erfolgreich umzusetzen sind. Manche Ideen müssen einfach scheitern, so sei es auch im „wahren Leben“ (IP1, FG1, 173). Die Schule ist folglich ein „Testlabor“, in dem experimentiert werden und auch mal etwas schiefgehen darf (IP3, FG1, 252–253). Gerade die Berufsschule kann und soll ein Ort sein, wo man sich und eigene Ideen ausprobieren und Visionen verfolgen darf. Kreativität wird dann insgesamt zum Gegengewicht einer verengten Fehlerkultur und Notenfixierung im Schulsystem. Es

muss dabei nicht immer um *neue* Ideen gehen, sondern oft auch um Verbesserungs- und Optimierungspotenziale (z.B. wie kann ich vorhandene Produkte nachhaltiger machen?). Auch die Suche nach alternativen Lösungen ist eine Förderung von Kreativität, die von Lehrpersonen aktiv unterstützt werden kann: „Klar hat man als Lehrperson eine Musterlösung, aber das heißt natürlich nicht, dass das die einzige Lösung ist“ (IP6, FG2, 375–377). Zentral bleibt jedenfalls, dass die Lernenden ihre eigenen Erfahrungen einbringen und damit auch ihre Kreativität in der konkreten Anwendung entfalten können.

Ressourcen

Die Ressourcen-Kompetenzen von *EntreComp* finden vergleichsweise viel Resonanz in den Aussagen der Befragten. Dies betrifft primär thematische Aspekte wie das *Wissen* um ökonomische Basiskonzepte, Kaufvertrag, Buchhaltung sowie das Verständnis von wirtschaftlichen und finanziellen Zusammenhängen. Auch einige der sozialen und personalen Kompetenzen (Mobilisierung, Selbstreflexion, Selbstwirksamkeit, Motivation) werden erwähnt, wenngleich nicht in gleichem Ausmaß. Im Fokus des Unterrichts stehen die im Lehrplan vorgegebenen Themen. Im Fach AWL verankert der Kompetenzbereich *Unternehmensorganisation und -führung* Themen wie Unternehmensgründung, Steuern und Abgaben, Unternehmensgesetzbuch, Gewerbeordnung, Verbuchung und Bilanz. Weitere Kompetenzbereiche sind *Geschäftsprozesse*, *Speditionelle Dienstleistungen* und *Volkswirtschaftliches Denken und Handeln*. In BWPP findet die übergreifende praktische Umsetzung der einzelnen Lehr- und Lernaufgaben statt.

Zentrale didaktische Unterrichtsmethoden sind das Bearbeiten und Lösen von Geschäftsfällen und das Erstellen von Business-Plänen. Dabei kann es durchaus vorkommen, dass einzelne Themen manche Lernenden ab einem gewissen Niveau langweilen, wie etwa das wiederholte Besprechen von Businessplänen: „die schlafen ja eh ein, wenn du das mit ihnen durchgehst“ (IP3, FG1, 243–245). Andere Kernthemen wie Kaufvertrag und Finanzierungsformen sind in der Praxis nicht nur beruflich, sondern auch privat relevant. Es gibt fächerübergreifende Themen wie Lagerplanung, in denen mehrere theoretische Wissensgebiete durch Arbeitsaufträge im Rahmen von BWPP gleichzeitig zur Anwendung kommen (IP4, FG2, 94–125). Dabei werden die in AWL gelernten Vorlagen (z.B. zu Mahnwesen, Bestellungen, Angebotsvergleiche) eingesetzt. Aus den Fokusgruppen geht hervor, dass nicht alle Themen in derselben Tiefe durchgenommen werden müssen – etwa reiche bei Buchhaltung oder Lohnverrechnung eine „Grundahnung“ und man brauche kein Spezialwissen, weil das in der Praxis andere Berufsgruppen wie Steuerberatung, Buchhaltung, Lohnverrechnung oder Controlling abdecken. (IP6, FG2, 44–73). Allerdings ist die Grenze zwischen Grund- und Detailwissen oft schwer zu ziehen, wenn das Verständnis von Zusammenhängen angestrebt wird:

Natürlich gibt es in jedem Unternehmen irgendeine Vorlage, wo ich auf Vorlage erstellen drücke und die Mahnung ist fertig. Dennoch muss ich

wissen, okay, passt das, sind die Bestandteile, was ich wissen muss, drinnen?
Und ich finde, das ist eigentlich die Aufgabe auch von der Berufsschule, dass das vermittelt wird, das Hintergrundwissen. (IP6, FG2, 225–229)

Auch für die hier angesprochene Vermittlung grundlegender Kenntnisse und das Verständnis von Zusammenhängen wird immer wieder die allgemeine Kompetenzorientierung lobend hervorgehoben. Vereinzelt kommen Klagen, dass zu bestimmten *hard facts* der Betriebswirtschaft (Umsatz, Kostensenkung, Gewinnsteigerung) viele *soft facts* wie Umweltschutz, Arbeitsbedingungen, Nachhaltigkeit aufgrund von Zeitmangel nicht zum Zug kommen (IP4, FG2, 186–198).

Unternehmerische Initiative

In dieser Domäne stehen Kompetenzen im Fokus, die im schulischen Bereich auf eine Theorie-Praxis-Verknüpfung ausgelegt sind (Initiative ergreifen, Planung & Management, Umgang mit Unsicherheiten, Erfahrungslernen, Teamwork). Bereits das Bewusstsein, dass die Komponenten eines Lernprozesses nie für sich alleine stehen, sondern in einem Anwendungszusammenhang, kann die *Lernkompetenz* maßgeblich fördern. Daneben geht es um die unmittelbaren Erfahrungen, die Schüler/innen machen, etwa durch Aktivwerden, Partizipieren und Ausprobieren. Eine Möglichkeit oder Vorstufe dazu sind Firmenbesuche, denn bereits das Wahrnehmen und Erleben dessen, wie etwas praktisch umgesetzt wird, kann als Erfahrung gewertet werden: „Wenn die [Schüler/innen] mal die großen Unternehmen sehen und mal sehen, was da abgeht, dann ist das ja für die total augenöffnend“ (IP2, FG1, 266–268). Wenn Unternehmensbesuche „augenöffnend“ im Sinne einer Theorie-Praxis-Verknüpfung sind, könnte Entrepreneurship Education eine solche Vernetzung generell noch weiter fördern.

Hervorgehoben wird speziell *Teamarbeit* als wichtiger Faktor der heutigen Wirtschaft, dementsprechend werden Arbeitsaufträge in der Regel an Gruppen vergeben. Insbesondere das Zusammenarbeiten in zufällig zusammengewürfelten Teams ist für viele Lernende eine Herausforderung, weil sie das aus ihrem Lehrbetrieb oft nicht gewohnt sind:

Also ich glaube, dass die da wirklich ihren Arbeitsbereich haben und den erledigen sie mehr oder weniger alleine oder mit dem Lehrlingsausbildner oder wie auch immer, aber so das Teamwork habe ich jetzt teilweise an der Schule wirklich schwierig erfahren. (IP6, FG2, 328–331)

Das Arbeiten in heterogenen Gruppen ist zudem eine Heranführung an praktische Arbeitsverhältnisse: „Im Betrieb sagt der Chef auch, okay, ihr drei arbeitet zusammen – und nicht die drei besten Kollegen oder sonst irgendwas.“ (IP4, FG2, 473–475) Betont werden daher auch die sozialen Kompetenzen bei der Zusammenarbeit in heterogenen Teams: wechselseitiger Respekt, gegenseitige Motivation, die Führungserfahrung als Teamleader, überhaupt die Verantwortung in einem

Kollektiv. Darüber hinaus hat Teamarbeit eine didaktische Dimension im Sinne der Wissensakkumulation: Schüler/innen tauschen sich aus, lernen von gegenseitigen Erfahrungen, erklären einander Inhalte, profitieren vom Wissen der anderen und sind nicht auf reines Buchwissen beschränkt (IP5, FG2, 648–655).

Ein weiterer Aspekt ist das Lernen aus *Erfahrungen*, wobei besonders die Möglichkeit betont wird, aus Fehlern lernen zu können. Allerdings sind dabei die schulischen Möglichkeiten begrenzt, weil unmittelbare Auswirkungen nicht spürbar werden:

Also wenn ich jetzt im Betrieb was falsch mache, dann lerne ich durch die Erfahrung wesentlich mehr, weil das eine ganz andere Auswirkung hat. Also weil ich hab auf einmal mit dem Kunden ein Problem, weil ich was falsch gemacht habe, also das ist auch – auf emotionaler Ebene [...] erfahre ich das ganz anders, das Lernen, als wenn ich sage, okay das war jetzt einfach falsch. (IP6, FG2: 354–359)

Gerade diese praktische Dimension einer umfassenden Fehlerkultur ist in einer Schule wohl generell schwierig abzubilden.

Bedeutung von Lehrperson und Lehrplan

Neben den Entrepreneurship-Kompetenzen, die aus Sicht der Befragten im Unterricht relevant sind und gefördert werden, gibt es noch weitere Themen, die in der Analyse kategorisch herausgearbeitet und teilweise induktiv angereichert wurden. So wie die Zufriedenheit mit dem bestehenden System der Kompetenzorientierung zwischen den Gruppen variiert, so wird auch die Relevanz der Lehrperson für die Umsetzung unterschiedlich eingeschätzt. Junglehrpersonen werten die Rolle der Einzelperson hoch, weil von ihrer Kompetenz, Engagement und Vorbildwirkung abhängen. Lehrpersonen, die aus der Wirtschaft kommen, vielleicht auch mit eigenem Unternehmen im Hintergrund, wird dabei generell mehr Nähe zum Gegenstand attestiert, daher auch mehr Know-how, Leidenschaft sowie Kompetenz in der Teamarbeit. Umgekehrt sehen Junglehrpersonen ihre eigenen Einflussmöglichkeiten eher begrenzt, wobei teils starre Grenzen zu älteren Kolleg/innen und deren „verkrusteten“ Routinen gezogen werden (IP3, FG1, 581–588). Diese, so eine Argumentationslinie, beharrten seit Jahren auf ähnlichen Lehrkonzeptionen, hätten wenig Einsicht in aktuelle Entwicklungen aus der Praxis und erlügen einem „Sättigungsgefühl“ (IP2, FG1, 496). Gleichzeitig reflektieren die Junglehrpersonen ihren schulisch-pädagogischen Erfahrungsmangel und setzen die Priorität eher auf vorgegebene Ziele wie Lehrplan und LAP anstatt auf neue Themen, Ideen oder Methoden.

Was den Lehrplan betrifft, sehen insbesondere dienstälteren Lehrpersonen mehr Flexibilität darin, Inhalte übergreifend zu verknüpfen und gleichzeitig individuellen Spielraum zu bewahren. Einzelne jüngere Lehrpersonen wünschen sich noch systematischere Integration von Entrepreneurship Education in den Unterricht (z.B.

fixe Exkursionen und Betriebsbesuche) und insgesamt eine noch stringenter aufgebaute und abgestimmte Lehrgangsplanung. Dabei fällt auf, dass das Ziel eines übergreifenden, projektbezogenen Unterrichts aus Sicht vieler dienstälterer Lehrpersonen bereits durch die Kompetenzorientierung realisiert ist. Außerdem muss nicht jede inhaltliche Verknüpfung notwendig über den Lehrplan erfolgen; sie kann auch über Lernhäuser passieren.

An solchen Ergebnissen zeigt sich eine interessante Ambivalenz: Je mehr im Lehrplan fixiert wird, desto mehr Legitimation ergibt sich daraus, zugleich aber werden individuelles Ermessen und Handlungsspielraum reduziert (was manchmal sogar erwünscht sein kann). Grundsätzlich werden inhaltliche und didaktische Spielräume durch die Vorgaben der LAP als begrenzt wahrgenommen, die allgemeine Relevanz eines Themas wird dessen Prüfungsrelevanz untergeordnet oder geopfert. Dabei kommen manche Themen zu kurz oder werden „stiefmütterlich“ behandelt, indem sie rasch abgearbeitet werden (vgl. IP6, FG2, 524–534).

Kooperation und Abstimmung mit den Lehrbetrieben

Manchmal wird in den Gesprächen die Zusammenarbeit mit den Lehrbetrieben ins Spiel gebracht, meist positiv, etwa wenn Unternehmen von sich aus eine Firmenbesichtigung anbieten, auch um sich vor dem Hintergrund des Personalmangels als attraktiver Arbeitgeber zu präsentieren. Die Abstimmung zwischen den Lernorten ist vom Einzelfall abhängig und oft anlassbezogen. Viel Austausch und Abstimmungsbedarf gibt es bei der Einführung neuer Lehrberufe, wie in einer Gruppe anhand des Beispiels Personaldienstleister diskutiert wird. In anderen Bereichen könnte es mehr Kooperation geben, etwa wenn es um die Abstimmung von Lernprozessen geht. Auch ist nicht immer der gegenseitige Austausch auf Augenhöhe gegeben, obwohl es in Einzelfällen große Anerkennung und Dankbarkeit für die schulische Ausbildung gibt. Ein durchgehender Befund ist aber auch hier nicht möglich, zu sehr variieren die Erfahrungen der Befragten, zu sehr differenzieren die Befunde je nach Betrieb und Kontext.

Eine Gefahr, die sich aus dem höheren Ausbildungsanteil der Betriebe ableitet (80 Prozent Betrieb, 20 Prozent Schule), ist, dass viele Inhalte in ihrer Relevanz vom Unternehmen her gedacht werden, also ein zu verengter instrumenteller Blick vorherrscht, der die Aneignung von Kompetenzen einschränkt. Manche Probanden fragen provokant: „Was bringt es dem Unternehmen?“ Es ist demnach nicht überraschend, wenn der Betrieb aufgrund der ungleich verteilten Lehrzeit viel stärker im Bewusstsein der Schüler/innen verankert ist und diese die unmittelbare Verwertbarkeit des Gelernten einfordern. Aber auch hier fällt ein genereller Befund schwer, manche Betriebe fördern den Lernprozess ihrer Lehrlinge mehr als andere, lassen sie den Arbeitsplatz wechseln, bieten Fortbildungen an und stärken damit Elemente der Entrepreneurship Education. Vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels wäre es nur plausibel, wenn Betriebe ihre Lehrlinge nachhaltig

fördern. Jedenfalls ist das Verhältnis von Schule und Betrieb immer auch eine Frage der gegenseitigen Anerkennung, die sich oft als „Gratwanderung“ herausstellt:

Allerdings besteht auch wieder die Gefahr, dass wir sagen: Wir sind Schule, wir sind nicht Betrieb, und wir wollen uns von den Betrieben auch nicht so abhängig machen lassen, indem wir uns diktieren lassen, was wir zu tun haben. Es ist ein bisschen so eine Gratwanderung, die wir da haben. (IP7, FG2, 423–426)

Fazit

Die empirischen Ergebnisse des vorliegenden Fallbeispiels zeigen eine Fülle an Themen, Methoden und Praktiken, durch die der Unterricht in der Berufsschule an den Kompetenzen der Entrepreneurship Education orientiert ist. Eine grundsätzliche Schnittmenge ergibt sich allein aus dem Prinzip des kompetenzorientierten Unterrichts, das auf verstehendes und gelingendes Handeln ausgerichtet ist. Darauf aufbauend zeigt sich in vielen Inhalten und Aufgabenstellungen ein relativ deutlicher Bezug zum unternehmerischen Handeln, wobei einzelne Kompetenzen und Domänen stärker vertreten sind als andere. Eine seltener herangezogene und von manchen Befragten vielleicht sogar unterschätzte Domäne liegt in den *Ideen & Möglichkeiten*. Dabei verweisen exemplarische Erfahrungsberichte sehr wohl auf die wichtige Aufgabe der Berufsschule, die Schüler/innen darin zu unterstützen, ihre Kreativität zu entfalten, ihre Potenziale aufzuzeigen und eine offene, reflektierte Haltung zu fördern. Offenkundige Resonanz finden die untersuchten Kompetenzen im Bereich der *Ressourcen*, indem vor allem handlungsrelevantes Wissen (*know that*) aufgebaut und insgesamt die berufliche Selbstständigkeit durch *know how* gestärkt wird. Auch die Domäne *Unternehmerische Initiative* gilt durchaus als Vorzug der Berufsschule, insofern Schüler/innen vielfältige Einblicke und Erfahrungen sammeln, die ihr unternehmerisches Handlungsrepertoire vergrößern. Allerdings haben die in unseren Ergebnissen diskutierten Kontextfaktoren auch gezeigt, dass Entrepreneurship Education nicht im luftleeren Raum stattfindet, sondern je nach gegebenen (und wahrgenommenen) Möglichkeiten unterschiedlich ausfällt. Dies kann beispielsweise abhängen vom Erfahrungsgrad der Lehrperson, vom schulinternen Umgang mit dem Lehrplan oder auch von der Abstimmung mit dem Lehrbetrieb. Nicht zuletzt aus solchen Gründen werden in den Diskussionen auch regelmäßig kritische Stimmen zum Anspruchsniveau und Bildungsauftrag der Berufsschulen geäußert. Demnach gehen viele der Entrepreneurship-Kompetenzen über den Auftrag (und die Ressourcen) der Berufsschule hinaus. Die Berufsschule, so bringt es eine befragte Person auf den Punkt, mache „Basisarbeit“, *Ideen* und *Visionen* seien hingegen „das Modul oben drauf“, das für besonders Talentierte oder Motivierte relevant sein könne, aber nicht für die Mehrheit der Schüler/innen (IP7, FG2, 575–580). Es wäre vorschnell, solche Befunde als Abwehrmechanismen einzuordnen, dafür bräuchte es vertieften Einblick in die Unterrichtspraxis. Gleichzeitig fallen wiederholt dieselben Argumente, warum Entrepreneurship

Education *nicht* im Unterricht anwendbar ist, etwa ein vollgestopfter Lehrplan, die fehlende Akzeptanz des Kollegiums, die schwierige Zusammenarbeit mit einzelnen Lehrbetrieben oder bei Junglehrpersonen die Notwendigkeit, sich zu integrieren. Auch hier bräuchte es mehr Forschung, um die Bedeutung solcher Ergebnisse präziser interpretieren zu können. Schließlich wäre es auch lohnend, die unterschiedlichen Einstellungen und Zugänge von jüngeren und älteren Lehrpersonen noch breiter und zugleich tiefergehend zu erfassen. Das bringt uns zur generellen Limitierung unserer Erhebung, denn sie ist sehr begrenzt in ihrer generellen Aussagekraft, weil sie nur einen kleinen Einblick an einem konkreten Schulstandort gibt. Doch auch wenn die Ergebnisse je nach Kontext, Lehrberuf und Dienstalter der Lehrpersonen variieren mögen, geben sie einen exemplarischen Einblick in die inhaltliche Verankerung der Entrepreneurship-Kompetenzen im Unterricht, der zugleich aufschlussreich hinsichtlich deren allgemeinen Bedingungen und Möglichkeiten sein kann. Wenn es das Ziel von Entrepreneurship Education ist, jene Fertigkeiten und Denkweisen zu vermitteln, „welche die Lernenden befähigen, kreative Ideen in unternehmerisches Handeln umzusetzen“ (Europäische Kommission et al., 2016, S. 20), dann finden sich am Lernort Berufsschule durchaus überzeugende Angebote, um diesem Ziel in Ansätzen gerecht zu werden.

Literatur

- Aff, J. & Hahn, A. (Hrsg.) (2005). *Innovationen in der Berufsbildung: Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen: Darstellung curricularer und theoretischer Überlegungen sowie empirischer Befunde und Handlungsempfehlungen eines Modellversuchs*. Wien: Studienverlag.
- Arbeitsgruppe 9 + 1 (2022). *Zukunftsfähig bleiben! 9 + 1 Thesen für eine bessere Berufsbildung*. Bonn: bibb.
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Bijedić, T. (2019). Begriffliche und disziplinäre Genese der Entrepreneurship Education. In T. Bijedic, I. Ebbers & B. Halbfas (Hrsg.). *Entrepreneurship Education. Begriff – Theorie – Verständnis* (S. 21–40). Wiesbaden: Springer.
- BMDW (2020). *Entrepreneurship Education: Landkarte der Aktionen für Kinder und junge Erwachsene*. Wien: Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort.
- Erziehung und Unterricht (2022). *Themenschwerpunkt: Wir gestalten die Zukunft oder Entrepreneurship Education für Kinder und junge Erwachsene*. Heft 5–6.

- EU (2018). *Anhang des Vorschlags für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. Brüssel: Interinstitutionelles Dossier des Ausschusses der Ständigen Vertreter.
- Europäische Kommission, EACEA & Eurydice (2016). *Erziehung zu unternehmerischem Denken und Handeln an den Schulen in Europa*. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Faltin, G. (2005). Für eine Kultur des Unternehmerischen. Entrepreneurship als Qualifikation der Zukunft. In A. Bucher, K. Lauermann & E. Walcher (Hrsg.), *Leistung – Lust & Last. Erziehen in einer Wettbewerbsgesellschaft* (S. 78–106). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Forcher-Mayr, M. (2022). Entrepreneurship Education für nachhaltige Entwicklung. Ein transformativer Ansatz aus Südafrika. *Erziehung & Unterricht*, 172(5/6), 346–355.
- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. 9. Aufl. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Lindner, J. (2012): Sustainability meets Entrepreneurship oder die Next-Practice mitgestalten lernen. *GW-Unterricht*, 127, 3–11.
- Lindner, J. (2014). *Referenzrahmen für Entrepreneurship-Kompetenzen*, Version 15. Impulszentrum für Entrepreneurship Education (eesi) des bmbf & Initiative for Teaching Entrepreneurship (ifte), Wien. <http://www.youthstart.eu/de/whyitmatters> (4.10.2023).
- Lindner, J. (2015). Entrepreneurship Education für Jugendliche. *GW-Unterricht*, 140, 39–49.
- McCallum E., Weicht R., McMullan L. & Price A. (2018). *EntreComp into Action: get inspired, make it happen*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Schumpeter, J. (1911/1997). *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung: Eine Untersuchung über Unternehmergewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus*. 9. Aufl. Berlin: Duncker & Humblot.
- Tramm, T. & Gramlinger, F. (2006): Lernfirmenarbeit als Instrument zur Förderung beruflicher und personaler Selbständigkeit. *bwp@-online*, 10, 1–21.
- UN – United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda> (22.12.2023).
- Vötsch, M. (2024). Die Zukunft der Lehre unternehmerisch gestalten!? Zur Relevanz von Entrepreneurship Education in der dualen Ausbildung. In P. Schlögl (Hrsg.), *Tagungsband der 8. Österreichischen Berufsbildungsforschungskonferenz*. In Druck.

VÖTSCH MARIO

Mag. Dr.; Hochschulprofessor für Berufsbildungsforschung, Leiter der Arbeitseinheit 4 in der Berufsbildung, Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Tirol, Innsbruck, Österreich

PITZER NADJA

Mag.a BEd; Studienleitung Facheinschlägige Studien ergänzende Studien, Institut für berufsbildende und allgemeinbildende Studien der Sekundarstufe, Pädagogische Hochschule Tirol, Innsbruck, Österreich