

MARIO VÖTSCH

Entrepreneurship Education in der Lehramtsausbildung: Eine Curricula-Analyse der Sekundarstufe Berufsbildung

Abstract

This article examines the extent to which Entrepreneurship Competencies are part of the initial teacher training. Entrepreneurship is defined in a broad sense as the ability to generate ideas and to transform them into economic, social or cultural values. The curricula analysis carried out in the area of secondary vocational education draws on the competency model of the European Union. It comes to the conclusion that mainly those competence areas are promoted in the analysed learning outcomes, which concern the capacity to act and the handling of resources. Furthermore, the results allow a general insight into conditions and possibilities of Entrepreneurship Education in teacher education. The paper concludes with a critical reflection on the dangers of a one-sided instrumentalization of Entrepreneurship Education.

Key words

Entrepreneurship Education, Curricula-Analysis, Initial Teacher Education, Vocational Education

Einleitung

Die Kompetenz zum unternehmerischen Handeln (fortan: *Entrepreneurship-Kompetenz*) gilt heute als eines der zukunftsweisenden Kernanliegen in bildungspolitischen Fragen. In Österreich zeugt auf nationaler Ebene ein umfassender Aktionsplan von den Aktivitäten zur Entrepreneurship Education, die von der Elementarstufe über die Sekundarstufe II und darüber hinaus bis zur strukturellen Verankerung eines „Entrepreneurship-Education-Ökosystems“ reichen (vgl. BMDW, 2020). Gefördert wird diese Entwicklung auf internationaler

Ebene durch die Europäische Union, die die Entrepreneurship-Kompetenz zu einer von acht Schlüsselkompetenzen im Rahmen des lebenslangen Lernens definiert (vgl. EU, 2007, 2018). Auch die *Sustainable Development Goals* der Vereinten Nationen bauen maßgeblich auf einem breiten Verständnis dieser Entrepreneurship-Kompetenz auf (vgl. UN, 2015).

Auf akademischer Ebene ist Entrepreneurship Education seit den 1990er Jahren ein etablierter Forschungsgegenstand der Wirtschaftspädagogik (Aff, 2008). Allerdings bleibt die Diskussion dabei oft auf finanzielle und ökonomische Dimensionen fokussiert, während die Definition zur Schlüsselkompetenz ein ganzheitliches Verständnis von Entrepreneurship etabliert, das auch Aspekte wie Persönlichkeit, Kreativität und Nachhaltigkeit systematisch integriert. In der Zwischenzeit gibt es eine wachsende Forschungsliteratur, die mit diesem erweiterten Verständnis mikrodidaktische Elemente des Unterrichts oder makrodidaktische Modelle und Strategien erörtert (vgl. Aff & Fortmüller, 2006; Lindner, 2016)¹. Dabei wird meist im Sinne der Schülerinnen und Schüler gefragt, wie Unterricht gestaltet, Lehrmaterialien aufbereitet, Lernziele formuliert und Lehrpläne verfasst sein müssen, um deren Entrepreneurship-Kompetenz zu fördern. Wenig Forschung und folglich wenig Erkenntnisse gibt es hingegen über die andere Seite, jene der Lehrenden. Welches Wissen, Können und Wollen liegt bei ihnen zum Thema Entrepreneurship vor? Was braucht es, um Entrepreneurship versiert und anwendungsbezogen zu unterrichten? Und inwiefern sind die dafür erforderlichen Kompetenzen Bestandteil nicht nur der Fort- und Weiterbildung, sondern auch der Erstausbildung?

Der vorliegende Beitrag geht dieser Frage durch eine Curricula-Analyse im Bereich der Lehramtsbildung der Sekundarstufe Berufsbildung nach. Es handelt sich dabei um die an der Pädagogischen Hochschule Tirol angebotenen Bachelorstudien in den Fachbereichen *Duale Ausbildung/Technik und Gewerbe* sowie *Ernährung*. Die Curricula-Analyse sollte Erkenntnisse liefern, inwiefern Entrepreneurship-Kompetenzen implizit oder explizit in den angeführten Lehrangeboten – v. a. mit Bezug auf die definierten Lernergebnisse – enthalten sind. Damit ist eine makrodidaktische Ebene gewählt, die Einblick gibt in die normativen Setzungen der Lehrinhalte, also in jene Bedeutungsdimensionen und Werthorizonte, die der Auswahl, Zusammenstellung und Ausrichtung der Curricula-Elemente zugrunde liegen.

¹ Mikro- und Makrodidaktik beziehen sich auf unterschiedliche Handlungs- und Gestaltungsebenen. Mikrodidaktik meint die „Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Rahmen von institutionellen und organisatorischen Kontexten“ (Gössling, 2019, S. 552). Konkret sind damit didaktische Arrangements angesprochen, also jene Intentionen, Methoden und Medien, mit denen ein Lerngegenstand vermittelt wird. Die makrodidaktische Ebene verweist dagegen auf die Rahmenbedingungen eines Studiengangs, das heißt auf Curricula, Evaluationsprozesse und verfügbare Ressourcen wie Zeit, Raum, Personal und Infrastruktur (ebd.).

Als theoretische Perspektive dient der Analyse ein von der Europäischen Union entwickeltes Kompetenz-Modell, das Entrepreneurship entlang von drei Handlungsbereichen in fünfzehn Teil-Kompetenzen unterteilt (Bacigalupo, Kampylis, Punie & Van den Brande, 2016). Die Ergebnisse der qualitativen Auswertung geben einen ersten empirischen Befund über die inhaltliche Verankerung der Entrepreneurship-Kompetenzen in den untersuchten Studiengängen. Zugleich versprechen sie einen aufschlussreichen Einblick in die Bedingungen und Möglichkeiten der Entrepreneurship Education im Rahmen der Erstausbildung von Lehrenden.

Im Anschluss an diese einleitenden Ausführungen folgt eine kompakte theoretische Diskussion zum Begriff Entrepreneurship, sodann werden die Curricula-Analyse und insbesondere das Codier-Schema vorgestellt. Den Ergebnissen der beiden Studiengänge ist eine kurze Analyse des Professionalisierungsmodells EPIK vorangestellt, das deren bildungspolitische Ausrichtung veranschaulicht. Der Beitrag endet mit einer kritischen Diskussion der Ergebnisse sowie einem Ausblick auf weitere Forschungsfelder.

Entrepreneurship und Entrepreneurship Education

Der Begriff Entrepreneurship hat seit einigen Jahren in wirtschaftlichen, politischen, akademischen und nicht zuletzt in pädagogischen Diskussionen an Bedeutung gewonnen. Mit inflationärem Sprachgebrauch nimmt allerdings auch die Dehnbarkeit des Begriffs zu, wobei der Bedeutungsgehalt je nach theoretischem und praktischem Anwendungsfeld variiert. Als Ausgangsreferenz für die Figur des Entrepreneurs wird meist Joseph Schumpeter (1911/ Neuaufgabe 1997) genannt, in dessen „Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung“ der Unternehmer² als jenes „Wirtschaftssubjekt“ der kapitalistischen Ökonomie auftritt, dessen Funktion die „Durchsetzung neuer Kombinationen“ von Produktionsfaktoren ist (ebd., S. 111). Selbstständigkeit, Kapitalbesitz, Produktions- oder Erwerbstätigkeit alleine machen also noch keinen „Unternehmer“ aus, sondern erst die innovative Kraft in Bezug auf das Bestehende. Auch wenn „der Unternehmer“ als Erneuerer zugleich sozialen Wandel stimulieren kann, bleibt sein Tun und Wirken bei Schumpeter wesentlich auf die ökonomische Sphäre fokussiert. Daraus hat sich eine zum Teil sehr verengte Lesart entwickelt, die im Unternehmertum vorrangig einen Akt der Unternehmensgründung sieht (Bijedić, 2019, S. 25). Diesem formalistischen Verständnis kann jenes breite Konzept entgegengestellt werden, das unter Entrepreneurship allgemein das Denken und Handeln eines Individuums versteht, das in der Lage ist, Ideen zu generieren und die sich bietenden Gelegenheiten für deren Umsetzung zu erkennen. Der springende Punkt liegt dabei in einem *Mindset*, dessen schöpferisch-kreatives Potential die Entrepreneurin/den

² Diese Ausführungen folgen Schumpeters' Originalwortlaut, in dem nur die männliche Form des Unternehmers angesprochen (und wahrscheinlich auch gemeint) ist.

Entrepreneur von der Managerin/vom Manager oder der Geschäftsführerin/dem Geschäftsführer unterscheidet (Faltin, 2005, S. 93). Es ist dieser Aspekt einer gestalterisch-innovativen Haltung, der dem Begriff Entrepreneurship sowie dessen Sprachgebrauch innewohnt und der sich in der deutschen Übersetzung als Unternehmertum tendenziell verflüchtigt. Folglich macht es Sinn, am – wenn auch sperrigen, so doch präziseren – angelsächsischen Original festzuhalten, das sich wiederum vom französischen *Entreprendre* („etwas unternehmen“) ableitet. Gleichzeitig ist die angesprochene Haltung der Grund dafür, dass die Entrepreneurship-Kompetenz von Seiten der Europäischen Union als *transversale* Schlüsselkompetenz bestimmt wird, weil sie über fachliches Wissen, individuelles Können und persönliches Wollen hinausgeht (vgl. Lachmayr & Proinger, 2019). Konkret gilt Entrepreneurship-Kompetenz dabei als „Fähigkeit, Chancen und Ideen umzusetzen und in Werte für andere zu verwandeln“ (EU, 2018, S. 7). Mit dieser schlichten und zugleich maximal breiten Begriffsbestimmung ist eine geeignete konzeptionelle Basis für die vorliegende Untersuchung gegeben. Die Definition verweist auf ein soziales, weil auf Andere gerichtetes Handeln, das aus einer spezifischen Haltung heraus Werte schafft, die sowohl ökonomischer als auch sozialer oder kultureller Natur sein können. Damit ist zugleich eine Vielzahl an Kompetenzen angesprochen, die *das* Unternehmerische betreffen, ohne den Begriff ausschließlich auf ökonomisches Handeln zu reduzieren. Vielmehr wird auf unterschiedliche Handlungsfelder verwiesen, in denen es um die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit ebenso geht wie um die zivilgesellschaftliche Partizipation am gesellschaftlichen Miteinander. Basierend auf diesem Verständnis hat die gemeinsame Forschungsstelle der Europäischen Kommission (Generaldirektion Beschäftigung, Soziales und Inklusion) ein Entrepreneurship-Kompetenz-Modell, kurz: *EntreComp*, entwickelt, das drei Handlungsbereiche mit insgesamt fünfzehn Teil-Kompetenzen differenziert (vgl. Bacigalupo et al., 2016). Während es im eng ökonomischen Konzept vor allem um die Gründerperson und deren Ressourcen geht, kommen hier auch Ideen und Gelegenheiten sowie ein umfassendes Verständnis von Handlungsfähigkeit („Into Action“) zum Tragen.³

Aus diesem Konzept leitet sich der Anspruch der *Entrepreneurship Education* ab, die erforderlichen Fertigkeiten und Denkweisen zu vermitteln, „welche die Lernenden befähigen, kreative Ideen in unternehmerisches Handeln umzusetzen“ (Europäische Kommission, EACEA & Eurydice, 2016, S. 20). Dabei wird im Rahmen des lebenslangen Lernens die persönliche Entwicklung mit einer bürgergesellschaftlichen, sozial-inkluisiven und beschäftigungsbezogenen Perspektive verknüpft (EU, 2002, S. 17). Die Schlüsselkompetenz Entrepreneurship Education sollte demnach gerade nicht zu einer ichbezogenen, rücksichtslosen Haltung führen, die den eigenen Erfolg auf Kosten anderer in Kauf nimmt. Vielmehr geht es um die nachhaltige Förderung eines *Mindsets*, das

³ Das *EntreComp*-Modell wurde bislang nur auf Englisch publiziert. Die Übersetzung der einzelnen Kategorien erfolgte durch den Verfasser (vgl. dazu ausführlich S. 6).

Kernkompetenzen wie Kreativität, Eigeninitiative, Teamfähigkeit, Wirtschaftskompetenz, Gemeinschaftssinn und Verantwortungsbewusstsein integriert. Auf Basis dieses Verständnisses wurde Entrepreneurship Education bereits umfassend im österreichischen Bildungssystem operationalisiert (vgl. den Referenzrahmen für Entrepreneurship-Kompetenzen sowie das TRIO-Modell, Herausgeber*innen/Autor*innen/Ministerium o. ä., Jahr), auf curricularer Ebene institutionalisiert (v. a. in berufsbildenden höheren Schulen) sowie durch ein breites Spektrum bildungspolitischer Strategien und bildungspraktischer Initiativen und Maßnahmen etabliert (vgl. für die genannten Beispiele sowie für einen aktuellen Überblick BMDW, 2020). Auf Forschungsebene sind es neben konzeptionellen Fragestellungen vor allem didaktische Herausforderungen des Schulunterrichts, Lehrplananalysen und Ländervergleiche zur Umsetzung der Kompetenzorientierung, in denen Entrepreneurship Education gut abgedeckt ist (vgl. z. B. Fayrolle, 2008; Sarasvathy & Venkataraman, 2011). Wenige Untersuchungen gibt es hingegen dazu, wie es um die Entrepreneurship-Kompetenz der Lehrkräfte steht. Insbesondere im Bereich der Erstausbildung stellt sich die Frage, inwiefern darin die Vermittlung der erforderlichen fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen ein fester Bestandteil ist (vgl. Deveci & Seikkula-Leino, 2018). Empirische Erkenntnisse dazu gibt es bislang nur vereinzelt, sie beziehen sich auf curriculare Elemente (vgl. Seikkula-Leino, Ruskovaara, Hannula & Saarivirta 2012), persönliche Einstellungen (vgl. Tiernan, 2016) oder institutionelle Kulturen (vgl. Weber, 2002). Der vorliegende Beitrag schließt an diese Ergebnisse an, indem er die curriculare Verankerung der Entrepreneurship-Kompetenzen in der Lehramtsausbildung am Beispiel der Sekundarstufe Berufsbildung untersucht.

Curriculum-Analyse: Methode und Vorgehen

Ziel der folgenden Curricula-Analyse ist es, festzustellen, in welchen Lehrveranstaltungen Entrepreneurship-Inhalte implizit oder explizit vorkommen. Der Fokus liegt dabei auf den definierten Lernergebnissen. Dazu werden zwei Curricula der Bachelorstudien Sekundarstufe Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Tirol untersucht: die Fachbereiche *Duale Ausbildung/Technik und Gewerbe* (DATG) sowie *Ernährung* (E). Allfällige Unterschiede zwischen berufsbegleitendem Studium (DATG) und Vollzeitstudium (E) können an dieser Stelle nur begrenzt berücksichtigt werden, ebenso die unterschiedlichen Voraussetzungen und Erfahrungen, die Studierende mitbringen. Allerdings sollten die Ergebnisse einen aufschlussreichen Befund über die inhaltliche Verankerung der Entrepreneurship-Kompetenzen auf makrodidaktischer Ebene und zugleich einen Einblick in die Bedingungen und Möglichkeiten von Entrepreneurship Education im Rahmen der Erstausbildung von Lehrenden erlauben/ermöglichen.

Codier-Schema

Die vorliegende Curricula-Analyse folgt einer qualitativ-inhaltsanalytischen Methode, die das empirische Material anhand eines vordefinierten Codier-Schemas systematisch durchsucht (vgl. Früh, 2017). Dabei dient das auf Seite 68 vorgestellte und anschließend ausgeführte *EntreComp*-Modell der Europäischen Union als Codier-Schema. *EntreComp* unterteilt Entrepreneurship-Kompetenzen in drei Bereiche (*Ideen & Gelegenheiten*, *Ressourcen*, *Handlungsfähigkeit*), die jeweils fünf Teil-Kompetenzen enthalten (vgl. Tab. 1)⁴. So enthält z. B. der Bereich *Ideen & Gelegenheiten* die Kompetenzen *Chancenwahrnehmung*, *Kreativität*, *Vision*, *Ideenverwertung* sowie *Ethisches & Nachhaltiges Denken*. Jede dieser Kompetenzen wird in mehrere Dimensionen unterteilt und entlang von acht Kompetenzstufen festgestellt. In Summe definiert *EntreComp* 442 Deskriptoren (also Ausprägungen der Kompetenz bzw. Lernziele), die den fünfzehn Kompetenzen zugeordnet sind. Nehmen wir als Beispiel die Kompetenz *Kreativität* aus dem Bereich *Ideen & Gelegenheiten*. Sie enthält folgende Dimensionen: 1. *Neugierig und offen sein*, 2. *Ideen entwickeln*, 3. *Probleme definieren*, 4. *Wert generieren*, 5. *Innovativ sein*. Diese Dimensionen lassen sich nun auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen – vom Basis-Level bis zum Expertinnen/Experten-Status – veranschaulichen und anhand konkreter Deskriptoren beschreiben, die zugleich als Lernziele zu lesen sind. Für die Dimension *Innovativ sein* wäre es etwa eine Basiskompetenz, dass ich als Proband/in Beispiele für innovative Produkte, Dienstleistungen und Lösungen erkenne. In einem zweiten Schritt kann ich bereits differenzieren, ob eine Idee, ein Produkt oder ein Prozess wirklich innovativ ist oder einfach nur neu für mich. Auf fortgeschrittener Stufe kann ich beschreiben, wie sich Innovationen in Gesellschaft, Kultur und auf dem Markt verbreiten. Schließlich – auf Expertinnen/Experten-Level – bin ich in der Lage, Innovationsprozesse zu managen, die auf neue Bedürfnisse reagieren, und dabei Chancen zu nutzen, sobald sie sich ergeben.

⁴ Das komplette Modell findet sich (auf Englisch) anschaulich aufbereitet in McCallum, Weicht, McMullan & Price (2018).

	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>
Handlungsfähigkeit	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: Codier-Schema: Entrepreneurship-Kompetenzen
 nach: EntreComp (Bacigalupo et al., 2016; eigene Übersetzung und Darstellung).

Mit diesem umfassenden Kompetenzmodell als Codier-Schema werden die ausgewählten Curricula untersucht, wobei als Analyseebene die Modulbeschreibungen herangezogen werden. Diese stellen den inhaltlichen Hauptteil der Curricula dar und machen allein quantitativ etwa zwei Drittel des jeweiligen Dokuments aus (rund 70 von 100 Seiten bei DATG; 40 von 70 Seiten bei E). Während sie standardisierte Informationen zu Modulniveau, -art und -stufe enthalten, daneben Semesterzuordnung und Voraussetzungen definieren, gibt es auch längere Abschnitte zu Inhalten, Lernergebnissen/Kompetenzen und Lehr-/Lernmethoden der jeweiligen Lehrveranstaltungen. Diese Abschnitte sind der Kern der vorliegenden Analyse, das Hauptaugenmerk liegt auf den Lernergebnissen. Darüber hinaus werden auch solche Formulierungen aus der Inhaltsangabe berücksichtigt, die einen Kompetenzerwerb implizieren. Die gewonnenen Ergebnisse werden anschließend kategorisch zusammengefasst und inhaltlich komprimiert.

Analyseraster

Die Feinanalyse berücksichtigt den Wortlaut einer Aussage (Syntax) und deren Bedeutung (Semantik). Die eigentliche Herausforderung des Codierens ist es, einen inhaltlichen Bezug herzustellen zwischen vorhandenem Material und vorgegebenem Analyseraster sowie der dahinterstehenden theoretischen Perspektive. Die deduktiv abgeleiteten Kategorien müssen im Zweifelsfall immer wieder überprüft werden. Kommen in einem Satz mehrere Kompetenzen vor, wird in Abschnitten codiert, sodass alle Aspekte erfasst werden können. In Tab. 2 ist ein Analyseraster exemplarisch dargestellt. Das angeführte Lernergebnis wird als Beispiel für die Kompetenz *Zusammenarbeit mit anderen* und die Dimension *Erweitere dein Netzwerk* codiert. Das Lernergebnis könnte durchaus auch als Ausprägung einer anderen Dimension oder als Beispiel einer anderen Kompetenz (z. B. *Andere mobilisieren*) codiert werden. In einer quantitativen Analyse würde man diese Mehrfachzuordnungen systematisch erfassen und aus der Häufigkeit Schlussfolgerungen ziehen. In der qualitativen Analyse geht es aber um die möglichst präzise Auslegung der Bedeutungsebenen einer Kategorie, veranschaulicht durch aussagekräftige Beispiele. Mehrdeutigkeiten und Grenzfälle zeigen dabei nur einmal mehr: Inhaltliches Codieren heißt immer auch Interpretieren.

Nicht codiert werden in der vorliegenden Analyse alle Kompetenzen, die sich ausschließlich auf den Unterricht beziehen, also auf dessen Vorbereitung, Durchführung und Reflexion. Würde das Unterrichten an sich bereits als wertschaffende Tätigkeit gelten – was ein durchaus plausibler pädagogischer Standpunkt sein könnte –, dann würden nahezu alle Lernergebnisse Entrepreneurship-Kompetenz fördern. So ein Ansatz würde das Konzept unbrauchbar machen, weil er keine ausreichende Differenzierung und Präzisierung mehr zuließe.

Lernergebnis	Quelle	Kompetenz
„Studierende wissen, wie sie mit den relevanten Akteurinnen und Akteuren aus dem sozialen Umfeld ihrer Institution kommunizieren und kooperieren.“	Sek BB (DATG), Modul 2-3: <i>Kommunikation, Konfliktbewältigung und Gewaltprävention</i>	Domäne: Handlungsfähigkeit Kompetenz: Zusammenarbeit mit anderen Dimension: Erweitere dein Netzwerk Ausprägung (<i>Advanced</i>): <i>Ich kann mein Netzwerk nutzen, um die richtigen Leute für die Arbeit an meiner wertschöpfenden Tätigkeit zu finden.</i>

Tabelle 2: Analyseraster (Beispiel, Auszug aus der empirischen Analyse).

Ergebnisse

Professionalisierungsmodell

Bevor wir uns den berufsbildenden Curricula zuwenden, sei auf das Professionalisierungsmodell EPIK verwiesen, das diesen an der Pädagogischen Hochschule Tirol als übergreifender Rahmen vorangestellt wird. Das EPIK-Modell (**E**ntwicklung von **P**rofessionalität im **i**nternationalen **K**ontext) definiert seinen Professionalisierungsanspruch entlang von fünf Kompetenzfeldern – sogenannten Domänen (vgl. Schratz, Schrittmesser, Forthuber, Pahr, Paseka & Seel, 2007). Es geht darum, 1. sich als Expertin/Experte wahrzunehmen (Professionsbewusstsein), 2. Wissen und Können zu teilen (Reflexions- und Diskursfähigkeit), 3. produktive Zusammenarbeit anzustreben (Kooperation und Kollegialität), 4. mit großen wie kleinen Unterschieden umgehen zu lernen (Differenzfähigkeit) sowie 5. die Kraft individueller Könnerschaft auszuschöpfen (Personal Mastery). Diese fünf Domänen stecken allgemeine Bildungsziele ab, die sich in den Curricula auf Modulebene widerspiegeln. Eine Analyse zeigt, dass auch sie Elemente der Entrepreneurship-Kompetenz im Sinne von *EntreComp* enthalten. Die folgenden Auszüge sind dem Abschnitt „Kompetenzprofil“ entnommen, der beiden Curricula jeweils vorangestellt ist. Wenn es unter *Professionsbewusstsein* heißt, dass Absolventinnen/Absolventen „ihre Vorbildfunktion für Lernende“ reflektieren und „die Bedeutung ihres Handelns für das gesellschaftliche Umfeld“ erkennen, dann zeigen sich darin Kompetenzen im Bereich der *Ideen & Gelegenheiten (Analyse des Kontextes)*, *Ressourcen (Selbstwirksamkeit, Andere mobilisieren)* sowie der *Handlungsfähigkeit (Initiative ergreifen, Lernen durch Erfahrung)*. Die EPIK-Domäne *Reflexions- und Diskursfähigkeit* führt aus, dass Absolventinnen/Absolventen „in der Lage [sind], sich von ihrem eigenen Tun zu distanzieren“ und „Strategien der Selbstbeobachtung“ zu entwickeln. Auch hier können Entrepreneurship-

Kompetenzen verortet werden, Ressourcen wie Selbstbewusstsein oder die Handlungsfähigkeit durch erfahrungsbasiertes Lernen. Das Ziel, wonach Absolventinnen/Absolventen über „theoretisches und praktisches Wissen zur Gestaltung von sozialen Beziehungen und kooperativen Arbeitsformen“ verfügen (*Kooperation und Kollegialität*), umfasst Dimensionen der Mobilisierung anderer Menschen ebenso wie des kompetenten Zusammen-arbeitens. Schließlich soll auch die *Personal Mastery* angeführt werden, die erreicht ist, wenn sich Absolventinnen/Absolventen als „aktive und kreative Könnner*innen ihrer Profession“ verstehen und „Strukturen im Sinne professioneller Verantwortung“ gestalten. Auch hier sind Dimensionen wie der Glaube an die eigenen Fähigkeiten, das Ergreifen der Initiative und das Übernehmen von Verantwortung angesprochen, die wir *EntreComp* zufolge als Entrepreneurship-Kompetenzen interpretieren können.

Fachbereich Duale Ausbildung/Technik und Gewerbe

Das modularisierte und kompetenzorientierte Curriculum, das mit 1. Oktober 2018 im Umfang von 8 Semestern und 240 ECTS in Kraft trat, besteht aus bildungswissenschaftlichen (60 ECTS), fachwissenschaftlichen (120 ECTS), fachdidaktischen (60 ECTS) und pädagogisch-praktischen Studienteilen (letztere sind mit 40 ECTS inkludiert). Das Studium wird berufs begleitend angeboten, fachwissenschaftliche Kompetenzen können durch Berufspraxis angerechnet werden.⁵

Die Analyse ergab, dass in diesem Curriculum vor allem Kompetenzen der Handlungsfähigkeit stark verankert sind, besonders in Lehrveranstaltungen des zweiten und achten Semesters (vgl. PH Tirol, Curriculum DATG, 2018). Lernergebnisse, die die Planung von Werkstättensituationen, Methoden des Projektmanagements sowie Faktoren gelingender Managementarbeit aufweisen, fördern die Kompetenz *Planung & Management*. Die *Zusammenarbeit mit anderen* ist angesprochen, wenn Lernergebnisse Kooperation mit dem Lehrerkollegium, Kommunikation mit relevanten Akteurinnen/Akteuren sowie Strategien des aktiven Konfliktmanagements beinhalten. Das *Lernen durch Erfahrung* kommt in Basiskompetenzen des lebenslangen Lernens, Professionalisierungsstrategien und der Lernbegleitung zum Tragen.

Im Ressourcen-Bereich überwiegt die Kompetenz *Motivation & Ausdauer* (Lernergebnisse sind Work-Life-Balance, Erkennung von Stress und Burnout, Strategien der Krisenprävention). *Selbstbewusstsein & Selbstwirksamkeit* werden durch die Reflexion der Berufswegentscheidung und professionsspezifische Entwicklungsziele erreicht. Die Möglichkeiten der Begabten- und

⁵ Laut Curriculum (S. 8) werden die fachwissenschaftlichen Kompetenzen „durch die in den Zulassungsvoraussetzungen normierte facheinschlägige Berufspraxis sichergestellt“. Die Anrechnung erfolgt je nach Fächerbündel unterschiedlich, für Fächerbündel 2 und 3 zu jeweils 90 ECTS, für Fächerbündel 1 zu 60 ECTS.

Begabungsförderung anwenden zu können, fällt unter die Kompetenz *Ressourcen mobilisieren*, ebenso die Offenheit für berufsbegleitende Fortbildungen.

Im Bereich *Ideen & Gelegenheiten* tritt fast ausschließlich die Kompetenz der *Chancenwahrnehmung* hervor, insbesondere durch die Dimension der Kontextanalyse (Lernergebnisse: Konzepte der Lernortekooperation, Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Handelns, Gelingensbedingungen gesellschaftlichen Zusammenlebens). Nahezu mustergültig für unseren Fokus sind die Dimensionen der *Chancenwahrnehmung* in einem Lernergebnis aus dem Modul „Global Citizenship Education und nachhaltige Entwicklung“ formuliert: Studierende „analysieren Chancen und Risiken selbstständiger wirtschaftlicher Tätigkeit und entwickeln Strategien zur Förderung unternehmerischer Einstellungen und Fertigkeiten“.

Fazit: Das Curriculum zeichnet sich vor allem durch Entrepreneurship-Kompetenzen der *Handlungsfähigkeit* aus, die in Lernergebnissen über Planung, Management, Zusammenarbeit und Lernkompetenz zum Ausdruck kommen. Der kompetente Umgang mit *Ressourcen* konzentriert sich auf individuelle und immaterielle Ressourcen wie *Motivation* und *Selbstwirksamkeit*, während die Nutzbarmachung von *Ideen & Gelegenheiten* fast ausschließlich auf die Kompetenz der *Chancenwahrnehmung* reduziert bleibt. Für einzelne Entrepreneurship-Kompetenzen wie *Kreativität*, *Vision* und *Ideenverwertung* konnten keine Lernergebnisse zugeordnet werden.

Fachbereich Ernährung

Im Gegensatz zu DATG wird der Fachbereich *Ernährung* (ebenso wie *Information und Kommunikation*) als Vollzeitstudium angeboten. Das aktuelle Curriculum trat mit 1. Oktober 2018 im Umfang von 8 Semestern und 240 ECTS in Kraft. Grundlage ist auch hier ein modularisiertes und kompetenzorientiertes Curriculum, bestehend aus bildungswissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogisch-praktischen Studienteilen.

Die Analyse zeigte, dass auch in diesem Curriculum die Handlungsfähigkeit überwiegt (vgl. PH Tirol, Curriculum Ernährung, 2018). *Planung & Management* ist eine wiederkehrende Kompetenz, mit Lernergebnissen etwa im Bereich des Prozessmanagements (Optimierungsmöglichkeiten bei Arbeitsabläufen, Erstellen von Ablauflisten, Evaluierung) oder des Projektmanagements (konkrete Planung von Veranstaltungen). Die ebenfalls häufige Kompetenz *Zusammenarbeit mit anderen* zeigt sich in der Förderung von Kommunikations- und Kooperationskompetenzen, Diversitätskompetenzen sowie im „Networking“.

Im Bereich *Ressourcen* sind alle Kompetenzen vertreten, vorneweg die *finanzielle und ökonomische Bildung*, die konkret auf das Verständnis von Organisationsstrukturen, Managementtheorien und betriebswirtschaftliche Fragestellungen abzielt. Die *Mobilisierung von Ressourcen* ist angesprochen,

wenn es darum geht, Grundsätze des Verkaufs zu reflektieren, Menüs mit vorgegebenem Materialeinsatz zu erstellen oder Hygiene- und Sicherheitsvorschriften zu managen. Die Kompetenzen *Motivation & Ausdauer* sowie *Selbstbewusstsein & Selbstwirksamkeit* finden mitunter dieselben Ausprägungen wie im Fachbereich DATG, da sie sich auf dieselben, übergreifend angebotenen Lehrveranstaltungen beziehen.

Am schwächsten ist auch in diesem Curriculum der Kompetenzbereich *Ideen & Gelegenheiten* verankert. Relativ häufig beziehen sich Lernergebnisse auf Dimensionen der *Chancenwahrnehmung*, etwa die Kontextanalyse (Technologien der Lebensmittelindustrie kritisch beurteilen, Basiswissen zu Qualitäts- und Lebensmittelkontrollen) oder das Erkennen von Gelegenheiten (Möglichkeiten der Veränderung des Ernährungsverhaltens reflektieren). Immerhin konnte zumindest ein handlungsleitendes Lernergebnis für eine *Vision* ausgemacht werden, nämlich das Erarbeiten von „Strategien zur Minimierung der Theorie-Praxis-Kluft unter Berücksichtigung (...) der Induktion im Berufsfeld“.

Fazit: Das Curriculum weist, bezogen auf Entrepreneurship-Kompetenzen, ähnliche Schwerpunkte auf wie der Fachbereich DATG, allerdings meist noch tiefgreifender. Dies mag nicht zuletzt auf die erhöhten fachwissenschaftlichen Anteile des Vollzeitstudiums zurückzuführen sein, die im anderen Fall durch Berufspraxis angerechnet werden. Unbeachtet bleiben auch hier Kompetenzen wie *Kreativität* und *Ideenverwertung* sowie der *Umgang mit Unsicherheit, Ambiguität & Risiko*.

Diskussion

Curricula sind ein zentrales makrodidaktisches Element, das auf institutionell-organisatorischer Ebene den Rahmen für die Gestaltung mikrodidaktischer Lehr- und Lernprozesse absteckt (vgl. Sloane, 2010). Ihre Analyse legt normative Orientierungen und ordnungspolitische Absichten frei, die Aufschluss geben über allgemeine Bildungsziele und deren Verankerung in gesellschaftlichen Handlungsfeldern. In diesem Sinne präsentiert die vorliegende Analyse einen ersten Befund über die Relevanz der Entrepreneurship Education im Rahmen der Lehramtsausbildung. Die untersuchten Curricula fördern eine Reihe von Entrepreneurship-Kompetenzen, auch wenn diese nicht explizit als solche bezeichnet werden. Die zugrundeliegende breite Definition von Entrepreneurship ist mit einer Reihe von Lerninhalten und Lernergebnissen anschlussfähig, insbesondere in Bereichen der Handlungsfähigkeit und des Ressourcenumgangs. Damit reflektieren die Curricula sozio-ökonomische Entwicklungen, die durch eine zunehmende Ökonomisierung aller Lebensbereiche beschrieben werden können, was sich auf Ebene der Individuen durch Forderungen nach Selbstmanagement, Kompetenzerwerb und *Employability* niederschlägt. Diese Ökonomisierung wird in den kritischen Sozialwissenschaften häufig mit Verweis auf herrschende Diskurse, neoliberale Politikagenden und den Einzug des „New Public Management“ erklärt

(vgl. Bröckling, 2013). Aus einer solchen Perspektive läuft die Entrepreneurship Education stets Gefahr, von unmittelbaren wirtschaftlichen Interessen vereinnahmt und für marktkonforme Verwertungszwecke instrumentalisiert zu werden. Diesem Risiko kann ein breites, zugleich kritisches Begriffsverständnis entgegenwirken, das die Umsetzung von Ideen und die Generierung von Werten in größeren gesellschaftlichen Handlungsfeldern verortet. Die Folge wäre ein auch im deutschen Sprachgebrauch differenziertes Bild von *Unternehmerinnentum/Unternehmertum*, das in unterschiedlichen sozialen, ökonomischen und kulturellen Kontexten Werte hervorbringt und die Figur der Unternehmerin/des Unternehmers nicht auf klischeehafte Zerrbilder der Profitgier und Ausbeutung verkürzt. Das Verb *unternehmen* stünde dann für ein im besten Wortsinne bereicherndes Handeln, das nicht einer *Blackbox* entspringt, sondern gelehrt und gelernt werden kann.

Diese diskursiven Verschiebungen und ihre immanenten Werte-Ordnungen werden durch die Curricula-Analyse zum Teil manifest. Sie erlaubt somit Einblicke in normative Setzungen, nicht jedoch in deren praktische Umsetzungen. Ob und wie sehr curriculare Vorgaben realisiert werden, hängt neben strukturellen Ressourcen vor allem von der mikrodidaktischen Handlungsebene und ihren Akteurinnen/Akteuren ab, insbesondere von der Lehrkraft und den selbst gesetzten Schwerpunkten. In welcher Form Entrepreneurship Education also tatsächlich in den untersuchten Studiengängen stattfindet, kann nicht im Rahmen der Curricula-Analyse beantwortet werden, sondern bedarf der Unterrichtsforschung. Diese kann aus der konkreten Umsetzung der Lehrinhalte Rückschlüsse auf deren Verständnis geben. Im Fokus muss dabei die Didaktik stehen, die im Grunde nichts anderes ist als die Interpretation des Curriculums, präziser: seine hermeneutische Auslegung (vgl. Hodge, 2018).

Forschungsdiesiderate können folglich nicht bloß auf der curricularen Ebene ausgemacht werden, etwa in der noch ausstehenden Analyse weiterer Curricula (z. B. der Sekundarstufe Allgemeinbildung). Darüber hinaus fehlen auch weitgehend empirische Untersuchungen dazu, wie Lehrkräfte in der Erstausbildung Entrepreneurship Education wahrnehmen und umsetzen.⁶ Daneben könnte eine vertiefende Analyse von Studienhandbüchern und Lehrmaterialien aufschlussreich sein, begleitet von der Frage, welche Gestaltungsspielräume es in der Hochschullehre gibt. Eine letzte Ebene wäre es schließlich, neben der Intention und Umsetzung des Curriculums auch danach zu fragen, was am Ende damit erreicht wird. Hier braucht es die Kompetenzforschung, leitende Fragestellungen könnten sein: Welche Entrepreneurship-Kompetenzen können im Laufe des Studiums tatsächlich angeeignet werden? Was lässt sich diesbezüglich aus prüfungsrelevanten

⁶ Der vorliegende Beitrag entstand vor dem Hintergrund des Erasmus+-Projekts „Partnership for Initial Entrepreneurship Teacher Education“ (www.entrepreneurialteachers.eu), das im Rahmen einer internationalen Vergleichsstudie der Wahrnehmung und den Möglichkeiten von Entrepreneurship Education nachgeht. Im Fokus steht dabei die Erstausbildung von Lehrenden der Sekundarstufe II (ISCED 3-4).

Leistungen ablesen? Und inwiefern geben die Lehramtsstudierenden die erworbenen Kompetenzen im eigenen Unterricht weiter?

Literaturverzeichnis

Aff, J. & Fortmüller, R. (2006). Entrepreneurship-Erziehung. *wissenschaftplus*, 1, I–VIII.

Aff, J. (2008). Entrepreneurship Education – didaktische „Zeitgeistformel“ oder Impuls für die ökonomische Bildung? In H. Kaminski & G.-J. Krol (Hrsg.), *Ökonomische Bildung: legitimiert, etabliert, zukunftsfähig. Stand und Perspektiven* (S. 297–324). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

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.

Bröckling, U. (2013). *Das unternehmerische Selbst: Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt: Suhrkamp.

Deveci, I. & Seikkula-Leino, J. (2018). A review of entrepreneurship education in teacher education. *Malaysian Journal of Learning and Instructions*, 15 (1), 105–148.

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.

EU (2002). *Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens. Teil 1*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

EU (2007). *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Union.

EU (2018). *Anhang des Vorschlags für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. Brüssel: Interinstitutionelles Dossier des Ausschusses der Ständigen Vertreter.

Faltin, G. (2005). Für eine Kultur des Unternehmerischen. Entrepreneurship als Qualifikation der Zukunft. In A. Bucher, K. Lauermaun & E. Walcher (Hrsg.), *Leistung – Lust & Last. Erziehen in einer Wettbewerbsgesellschaft* (S. 78–106). Wien: Österreichischer Bundesverlag.

- Fayrolle, A. (2008). Entrepreneurship education at a crossroads: towards a more mature teaching field. *Journal of Enterprising Culture*, 16 (4), 325–337.
- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. 9. Auflage. Konstanz/München: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Hodge, S. (2018). Standardised curriculum and hermeneutics: the case of Australian vocational educators. *Journal of Curriculum Studies*, 50 (1), 38–55.
- Lachmayr, N. & Proinger, J. (2019). Transversale Schlüsselkompetenzen in der schulischen Berufsbildung in Österreich. *BWP*, 4, 46–49.
- Lindner, J. (2016). Entrepreneurship Education. In G. Faltin (Hrsg.). *Handbuch Entrepreneurship* (S. 407–423). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- McCallum E., Weicht R., McMullan L. & Price A. (2018). *EntreComp into Action: get inspired, make it happen*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- PH Tirol, Curriculum Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe (2018). In Kraft getreten mit 1. Oktober 2018 gem. § 38 Abs. 1 Z 3 HG 2005 idgF. Online unter <https://www.ph-online.ac.at/pht/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=650615>
- PH Tirol, Curriculum Bachelorstudium Sekundarstufe Berufsbildung Fachbereich Ernährung (2018). In Kraft getreten mit 1. Oktober 2018 gem. § 38 Abs. 1 Z 3 HG 2005 idgF. Online unter <https://www.ph-online.ac.at/pht/wbMitteilungsblaetter.display?pNr=650629>
- Sarasvathy, S. & Venkataraman, S. (2011). Entrepreneurship as method: open questions for an entrepreneurial future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35 (1), 113–135.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A. & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innen/professionalität. Rahmen einer kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung* (S. 123–137). Münster: Waxmann.
- Schumpeter, J. (1911/ Neuauflage 1997). *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung: Eine Untersuchung über Unternehmergewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus*. 9. Auflage. Berlin: Duncker & Humblot.
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Hannula, H. & Saarivirta, T. (2012). Facing the changing demands of Europe: integrating entrepreneurship education in Finnish teacher training curricula. *European Educational Research Journal*, 11 (3), 382–399.
- Sloane, P. (2010). Makrodidaktik. Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 205–212). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Tiernan, P. (2016). Enterprise education in initial teacher education in Ireland. *Education + Training*, 58 (7/8), 849–860.

United Nations (2015). *Transforming Our World. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1. Verfügbar unter: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> [31.01.2021].

Weber, B. (Hrsg.) (2002). *Eine Kultur der Selbstständigkeit in der Lehrerausbildung*. Bergisch Gladbach: Thomas Hobein.

MARIO VÖTSCH

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