

Thomas
Retzmann (Hrsg.)

Entrepreneurship und Arbeitnehmer- orientierung

**Leitbilder und Konzepte für die
ökonomische Bildung in der Schule**



**WOCHEN
SCHAU**

WISSENSCHAFT

degöb

Thomas Retzmann (Hrsg.)

Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung

Leitbilder und Konzepte
für die ökonomische Bildung in der Schule

Herausgegeben im Auftrag der
Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die Veröffentlichung wurde finanziell gefördert durch die Wissenschaftsförderung der Sparkassen-Finanzgruppe e. V.

© by WOCHENSCHAU Verlag
Schwalbach/Ts. 2012

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-8997-4734-8 (Buch)
ISBN 978-3-7344-0171-8 (E-Book)

Inhalt

Thomas Retzmann

Einführung in die Thematik: Entrepreneurship-Education und
Arbeitnehmerorientierung in der ökonomischen Bildung 7

I. Fachdidaktische Einordnung der Thematik

Eberhard Jung

Entrepreneurship-Education und Arbeitnehmerorientierung
als didaktische Herausforderungen 13

II. Entrepreneurship-Education – Eine Aufgabe der ökonomischen Bildung

Ewald Mittelstädt, Andreas Liening, Guido Strunk

Ist unternehmerische Kompetenz messbar?
Komplexitätswissenschaftliche Ansätze zur Kompetenzmessung
in Unternehmensspielen 39

Thomas Retzmann, Viona Hausmann

Wie lässt sich unternehmerisches Denken messen?
Überlegungen zur Konstruktion eines standardisierten Tests 50

Mark Euler

Born or made – Kann Entrepreneurship gelehrt werden? 66

Teita Bijedic

Entwicklung unternehmerischer Persönlichkeitspotenziale –
eine empirische Analyse in der Sekundarstufe II 77

| | |
|---|-----|
| <i>Dirk Loerwald, Arne Stemmann</i> Unternehmerische Verantwortung und Entrepreneurship-Education | 88 |
| <i>Holger Arndt</i> Das Projekt „Manager machen Schule“ – Ein Beitrag zur Entrepreneurship-Education? | 101 |
| <i>Susanne Berger, Matthias Pilz</i> Vorbereitung der Bildung in Curricula und Unterrichtsalltag. Befunde aus einem EU-Projekt | 114 |
| <i>Michael Klebl, Bernd Remmele</i> Der Einfluss von Entrepreneurship bei Lehrkräften auf deren Lehrstil | 127 |
| <i>Michael-Burkhard Piorkowsky</i> Haushalts-Unternehmens-Komplexe – ein interessantes Konstrukt für die ökonomische Bildung? | 141 |
| <i>Astrid Ohl-Loff</i> Web-basierte Geschäftskonzeptionen: Brücken in die Zukunft der Entrepreneurship-Education | 155 |
| <i>Thomas Retzmann, Karsten Schröder</i> Der Beitrag von Schülerunternehmen zur Entrepreneurship-Education – Eine fachdidaktische Analyse der Möglichkeiten und Grenzen | 168 |
| <i>Josef Aff, Richard Fortmüller, Franz-Josef Kaiser, Anna Kurmeleva</i> Entwicklung und Implementierung nachhaltig wirksamer Strukturen zu Entrepreneurship-Erziehung in der Russischen Föderation (RF) und Tadschikistan (TD) – EINSEE | 183 |
| <i>Reinhard Schulte</i> Entrepreneurship-Education: Grundsätzliche Überlegungen aus fachwissenschaftlicher Sicht | 197 |
| <i>Ilona Ebberts, Johanna von Luckwald</i> Entrepreneurship-Education unter Gender Aspekten anhand eines Qualifizierungsmodells für Akademikerinnen | 210 |

III. Arbeitnehmerorientierung – Ein Leitbild für die ökonomische Bildung

Franziska Birke, Günther Seeber

Lohnunterschiede im Schülerverständnis:
eine phänomenographische Untersuchung 223

Carolin Kölzer

Arbeit und Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von
Hauptschülerinnen und -schülern 238

Kristina Schmidt-Köhnlein

Wettbewerbsstrukturen auf dem Ausbildungsmarkt –
Ansätze für die Berufsorientierung Jugendlicher 251

Lothar Beinke

Berufswahl und Ausbildungsabbruch 265

Tim Engartner

Ökonomische Grundbildung: Identifikation, Analyse und
Bewertung von Anforderungsbereichen für Geringqualifizierte..... 277

Thorsten Hippe

Entrepreneurship-Education und Arbeitnehmerorientierung
ohne Interdisziplinarität? 290

IV. Standpunkt

Norbert Wichmann

Positionen der Gewerkschaften zur ökonomischen Bildung und
die Erwartungen an die ökonomische Bildung in der Schule 305

Autorinnen und Autoren 315

Einführung in die Thematik: Entrepreneurship-Education und Arbeitnehmer- orientierung in der ökonomischen Bildung

Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sind ebenso wie Unternehmerinnen und Unternehmer maßgebliche Akteure in der Sozialen Marktwirtschaft. Es stellt sich daher die Frage, welcher Stellenwert der Auseinandersetzung mit der Arbeitnehmer- und Unternehmerrolle innerhalb der ökonomischen Bildung zukommen und wie genau diese ökonomisch geprägten Lebenssituationen in Bildungsprozessen repräsentiert und reflektiert werden sollen. In der deutschen Wirtschaftsdidaktik herrscht ein allgemeiner Konsens darüber, dass die ökonomische Bildung auch einen wesentlichen Beitrag zur Orientierung in der Berufs- und Arbeitswelt leisten kann. Die ökonomische Allgemeinbildung soll dabei die Leitidee des mündigen Erwerbstätigen und des mündigen Wirtschaftsbürgers verfolgen, um Schülerinnen und Schüler zu einer reflektierten, selbstbestimmten, sachkompetenten, verantwortlichen und mitgestaltenden Teilnahme am Arbeits- und Wirtschaftsleben zu befähigen. Die Rolle des Erwerbstätigen umfasst dabei gleichermaßen die Rollen des Berufswählers, des Auszubildenden und des Arbeitnehmers wie die Rollen des Selbstständigen bzw. des Unternehmers. Im Ökonomieunterricht haben deshalb Themen wie Ausbildungsberufe und Ausbildungsmarkt, Ausbildungs- und Arbeitsverträge, Erwerbsarbeit und Arbeitslosigkeit, Sozialpartnerschaft und Tarifverträge, Arbeitnehmerrechte und -pflichten, Qualifikationen und berufliche Anforderungen, Arbeitskraftunternehmer und Pionierunternehmer, Gründermentalität und Unternehmerpersönlichkeiten, Unternehmensgründung und -führung, Unternehmenserfolg und -verantwortung ihren angestammten Platz.

Bereits im Jahre 2000 widmete die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung ihre traditionelle Jahrestagung ganz dem Themengebiet „Berufsorientierung und Arbeitsmarkt“ (siehe www.degoeb.de). Die wissenschaftliche Auseinandersetzung damit wurde auch im gleichnamigen Tagungsband geführt und konzentrierte sich auf die schulische Berufsorientierung, den sich im Ungleichgewicht befindenden Ausbildungsmarkt und Entwicklungen in der modernen Erwerbsarbeit.

Die wissenschaftliche Jahrestagung 2011 fokussierte erneut die ökonomische Bildung mündiger Erwerbstätiger als Kernbereich ihrer Domäne.

Dies erfolgte diesmal gezielt in dualer Struktur: Es sollte sowohl die Rolle des Unternehmers als auch die Rolle des Arbeitnehmers zum Gegenstand fachdidaktischer Analysen werden, wobei diese nicht als zwangsläufig gegensätzliche Perspektiven verstanden werden sollten, sondern auch und vielleicht vor allem als komplementäre Situationsfelder innerhalb der ökonomischen Bildung. Denn es gibt keine bildungstheoretische Rechtfertigung dafür, die ökonomische Bildung ganz auf die typischen Lebenssituationen der abhängig Beschäftigten auszurichten und berufliche Selbstständigkeit als individuelle Option unter den Tisch fallen zu lassen. Nicht nur die ökonomische Bildung muss auch in dieser Hinsicht versuchen, zur freien Entfaltung der individuellen Persönlichkeit beizutragen. Ebenso wenig darf die ökonomische Bildung für die bloß wirtschaftlich motivierte Förderung des Entrepreneurships in der Gesellschaft instrumentalisiert werden. Bei allen berechtigten, einzel- und gesamtwirtschaftlichen Erwägungen zur Förderung des Unternehmertums in Deutschland dürfen die Schülerinnen und Schüler als der eigentliche Zweck der Bildung ganz im Sinne des Kant'schen kategorischen Imperatives niemals nur als Mittel behandelt werden. Unter dem Rahmenthema „Entrepreneurship-Education und Arbeitnehmerorientierung in der ökonomischen Bildung“ setzten sich Fachwissenschaftler und Fachdidaktiker aus ganz Deutschland mit der Entrepreneurship-Education, der Gründungspädagogik und -didaktik einerseits und der Arbeitnehmer- und Berufsorientierung andererseits wissenschaftlich auseinander. Der einleitende Beitrag von Eberhard Jung ordnet beide Aufgaben ökonomischer Bildung wirtschaftsdidaktisch ein und zeigt die Herausforderungen auf.

Die zahlreichen, in diesem Tagungsband versammelten Beiträge zeigen auf, dass beide Situationsfelder ökonomischer Bildung in der Bildungspraxis in mancherlei Hinsicht noch defizitär repräsentiert sind; positiv gewendet: dass noch nicht realisierte Potenziale bestehen. Die Beiträge verdeutlichen in Summe aber auch nachdrücklich, welch' unverzichtbaren Beitrag ökonomische Bildung in allgemein bildenden Schulen zur Orientierung in der modernen Berufs- und Arbeitswelt leistet, sei es im Hinblick auf die abhängige Beschäftigung oder im Hinblick auf die berufliche Selbstständigkeit. Die inhaltliche Bandbreite der Beiträge ist weit gespannt und umfasst sowohl grundlegende als auch unterrichtspraktische Fragen der Entrepreneurship-Education einerseits und der Arbeitnehmer- und Berufsorientierung andererseits.

Auch wenn die Zuordnung der nachfolgenden Beiträge nicht in jedem Fall eindeutig war, so erschien es doch sinnvoll, dem Band eine klare inhaltliche Struktur zu geben. Er wurde daher in zwei nachfolgende Abschnitte unterteilt: auf den Abschnitt „Entrepreneurship-Education – Eine Aufgabe

der Ökonomischen Bildung“ folgt der Abschnitt „Arbeitnehmerorientierung – Ein Leitbild für die Ökonomische Bildung“. Neben sehr interessanten konzeptionellen Beiträgen, die curriculare Innovationen für die Bildungspraxis bereithalten, finden sich mehr als je zuvor empirische Beiträge zur Wirtschaftsdidaktik. Erfreulich ist auch die große Beteiligung des wissenschaftlichen Nachwuchses.

Sowohl mit der bestens besuchten wissenschaftlichen Tagung 2011 als auch mit diesem beeindruckenden Tagungsband unterstreicht die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung einmal mehr, dass sie die erste Adresse der wissenschaftlichen Wirtschaftsdidaktik in Deutschland ist.

Die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung ist als wissenschaftliche Vereinigung von Wirtschaftsdidaktikerinnen und Wirtschaftsdidaktikern in Deutschland den weithin anerkannten ethischen Standards guter Wissenschaft verpflichtet. Sie verfolgt gemäß Satzung ausschließlich und unmittelbar gemeinnützige Zwecke, ist parteipolitisch neutral, selbstverständlich nicht ideologisch und unterstützt deshalb auch keine einseitige Interessenpolitik betreffend die ökonomische Allgemeinbildung.

Gleichwohl ist das Feld, das ihre Mitglieder wissenschaftlich erforschen und in Modellversuchen und Projekten curricular mitgestalten, wie jedes andere Bildungsgebiet Gegenstand bildungspolitischer Gestaltung und damit auch parteipolitischer Willensbildung. Mehr noch: Es ist Gegenstand darauf gerichteter Interessen von gesellschaftlich bedeutsamen und bisweilen einflussreichen Gruppen. Arbeitgeberverbände ebenso wie Gewerkschaften, Verbraucherverbände ebenso wie Lehrerverbände interessieren sich für die ökonomische Allgemeinbildung, unterstützen ihre Weiterentwicklung oder beziehen kritisch Position zu tatsächlichen oder vermeintlichen Fehlentwicklungen. Nicht zuletzt deshalb sucht und unterhält die Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung traditionell Kontakte zu diesen großen gesellschaftlichen Interessengruppen wie auch zur Bildungspolitik und sucht den Gedankenaustausch. Um wissenschaftliche Kontroversen über die ökonomische Allgemeinbildung zu fördern, lädt sie immer wieder auch deren Repräsentanten als Impulsgeber oder „Critical Friends“ zu ihren wissenschaftlichen Tagungen ein. Wir beabsichtigen, ggf. auch zukünftig solche bildungs- und interessenpolitischen Standpunkte einzuholen; dies wie schon in Vergangenheit unabhängig davon, ob sie mit den Positionen und Zielen der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung übereinstimmen.

Beim vorliegenden Tagungsthema lag es nahe, die Erwartungen der Gewerkschaften an die ökonomische Bildung im Allgemeinen und an die Arbeitnehmerorientierung im Besonderen zu hören und zu diskutieren. Dankenswerterweise hat der Deutsche Gewerkschaftsbund die Einladung

angenommen und die Tagung mit einer Positionsbestimmung eröffnet, die kontrovers diskutiert und kritisch kommentiert wurde. Erstmals enthält ein Tagungsband der Deutschen Gesellschaft für ökonomische Bildung auch einen Beitrag, in dem ein Vertreter einer Interessengruppe einen dezidiert politischen Standpunkt vertritt. Um den Unterschied zwischen politischer und wissenschaftlicher Kontroverse zu markieren, werden solche Beiträge jedoch ausdrücklich als Standpunkte gekennzeichnet und als solche zur Diskussion gestellt. Mögen auch sie dazu beitragen, dass den Heranwachsenden die bestmögliche ökonomische Bildung zu Teil wird.

Mein Dank gilt Frau Sigrid Janetzki, Frau Karin Krzatala und Frau Iris Bölke, die die eingereichten Manuskripte bis zur Druckreife weiterverarbeitet haben.

Essen, im Juli 2011

Thomas Retzmann

Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft
für ökonomische Bildung

I. Fachdidaktische Einordnung der Thematik

Entrepreneurship-Education und Arbeitnehmerorientierung als didaktische Herausforderungen

1 Prolog

Gegenstand des Beitrags ist es, die Aufgaben, Ziele und Konzepte der ökonomischen Bildung zu reflektieren, die zu einer erfolgreichen Aufnahme und einem positiven Verlauf einer Erwerbstätigkeit beitragen. Damit geht es auch um die Verbesserung der Anschlussfähigkeit der allgemeinen Bildungsstufe in die Lebensphase der Erwerbsarbeit. Bei aller Vielfalt findet diese – nach dem erfolgreichen Überschreiten verschiedener Schwellen – in den Rollen des Arbeitnehmers oder des Unternehmers statt, an denen es sich zu orientieren gilt. Didaktische Orientierungen bilden Leit- und Schlüsselideen, die den Lerngegenstand als Bildungsbereich legitimieren, inhaltlich bedeutsame Teilmengen bündeln und damit fachdidaktische Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen ermöglichen (Henze 2007, 255). Intentional geht es um die Vermittlung von Befähigungen zur erfolgreichen Bewältigung zukünftiger Arbeits- und Lebenssituationen der Lernenden. Angesichts weit verbreiteter Entrepreneurshipaktivitäten, gewisser Unterschiede zwischen den Rollenbildern des Selbstständigen und des Entrepreneurs sowie permanenter Veränderungen in der Erwerbsarbeit, ist die gewählte Überschrift nicht der Aktualität didaktischer Wellen geschuldet. Vielmehr fokussiert sie den Bildungsgegenstand auf die wichtige nachschulische Lebensphase (Berufs- und Arbeitswelt) und ihre qualifikatorischen Herausforderungen, was didaktische Prinzipien wie Zukunfts-, Lerner-, Arbeits- und Lebensweltorientierung einschließt.

Arbeitnehmer und Unternehmer sind bedeutende Akteure des Wirtschaftsgeschehens. Sie agieren in Unternehmen, produzieren gesellschaftlich notwendige Waren und Dienstleistungen und leisten dabei wesentliche Beiträge für die Güterversorgung und den Wertschöpfungsprozess einer Gesellschaft. Dabei erfüllt der Unternehmer die Rolle des Gestaltenden, in dem er das Unternehmen plant, gründet oder übernimmt, leitet, weiterentwickelt und dabei das finanzielle und persönliche Risiko trägt. Dabei agiert er im Verhältnis zu seiner Umwelt weitgehend autonom (selbstständig), während innerhalb des Unternehmens alle weiteren Akteure nach den Zielen und Direktiven der Unternehmensleitung handeln (Hax 2005, 7 f.). Arbeitnehmer

nehmen in den Wertschöpfungsprozessen vertraglich definierte Rollen ein, in dem sie gegen Entgelt bestimmte Tätigkeiten verrichten. Ihr arbeitsrechtlicher Status wird als *unselbstständig* und *abhängig beschäftigt* bezeichnet, ihr Handeln im Unternehmen gilt als fremdbestimmt (Bönkost 2008, 41 f.).

Hinsichtlich der tätigkeitsbezogenen Anforderungen wurden mit den unterschiedlichen Rollen im Wertschöpfungsprozess bestimmte personelle Eigenschaften verknüpft. Während das Persönlichkeitsprofil des Unternehmers mit Eigenschaften wie Wagemut, Innovationsfähigkeit und Kalkulation charakterisiert wird (Jung 2002, 151 f.), galten für das erfolgreiche Ausüben der Arbeitnehmerrolle über einen langen Zeitraum die klassischen Arbeitstugenden (Gehorsam, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit, Sorgfalt, Genauigkeit, Ordnung usw.). Jedoch bewirkten jüngere arbeitstechnologische, -organisatorische und erkenntnistheoretische Entwicklungen Erweiterungen der traditionell eng gehaltenen arbeitnehmerischen Handlungs-, Entscheidungs- und Kontrollspielräume. Dadurch gerieten auch die traditionellen Rollenanforderungen in Bewegung.

Aktuelle Entwicklungen und die flankierenden didaktischen Konzepte lösen den *Entrepreneur* aus der reinen Arbeitgeber- und den *Intrapreneur*¹ aus der reinen Arbeitnehmerperspektive. Demnach wird ein weites Entrepreneurship-Verständnis nicht nur auf die gründende, planende und disponierende Managertätigkeit bezogen, sondern schließt eine grundsätzliche Selbstständigkeit und eine generelle Beschäftigungsfähigkeit ein (Wiepke 2008, 286). Ebenso zeigt sich der Intrapreneur für unternehmerisches Denken und Handeln – nicht nur auf der Arbeitsplatzebene und in den betrieblichen Abläufen – offen (Aff 2008, 304).

Für die Didaktik der ökonomischen (Allgemein-)Bildung, die sich den personalen Leitideen Mündigkeit, Tüchtigkeit und Verantwortung verpflichtet sieht, besitzen Lebensweltbezug, Zukunftsbedeutung und damit die herausforderungsbewältigende Funktion des Bildungsgegenstandes eine große Bedeutung. Deshalb müssen aktuelle Entwicklungen in der Wirtschafts-, Zivil- und Arbeitsgesellschaft angemessen reflektiert, diskutiert und konzeptualisiert werden. Bildungssubjekt bildet die ökonomisch gebildete Persönlichkeit, die ihre Interessen mündig vertritt, dabei sachkundig urteilt sowie verantwortungsvoll und engagiert handelt (Retzmann u.a. 2010, 12 f.). Damit ist der Blick auch auf die Anschlussfähigkeit allgemeiner Bildungsinhalte gerichtet. Da von einem erfolgreichen (tüchtigen, mündi-

1 Kürzel für Intracorporative Entrepreneur. Intrapreneurship bzw. Binnenunternehmertum bezeichnet das unternehmerische Verhalten von Mitarbeitern. Diese sollen sich innerhalb von Unternehmen und öffentlichen Einrichtungen so verhalten, als ob sie selbst Unternehmer (Entrepreneur) wären.

gen und verantwortlichen) Füllen der beiden Rollen (Arbeitnehmer, Selbstständiger) individueller Erfolg und gesellschaftlicher Wohlstand abhängen, bilden Arbeitnehmerorientierung und Entrepreneurship-Education bedeutende Kategorien der ökonomischen Bildung. Sie erschließen zukünftige Wirklichkeitsbereiche, dienen der Inhalts- und Komplexitätsreduzierung (Kruber 2006, 194) und vermitteln wesentliche Grundlagen für die Bewältigung zukünftiger Arbeits- und Lebensherausforderungen.

2 Entrepreneur – Entrepreneurship-Education

2.1 Die Ausgangslage und Begriffsbestimmung

Aufkommende wirtschaftliche Probleme, wie sinkende Wettbewerbsfähigkeit und steigende Arbeitslosigkeit in den 1980er Jahren sowie die Anerkennung der Bedeutung der Unternehmerrolle in der Marktwirtschaft waren es, die weltweit ein Interesse an Gründungsaktivitäten und Entrepreneurship-Education auslösten (Moog 2005, 7). Gerade vor dem Hintergrund des Wandels von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft wurde Entrepreneurship (Unternehmergeist) als entscheidender Wettbewerbsfaktor gesehen, der die Grundlage für das Entstehen flexibler Unternehmen bildete (Schmette 2007, 58). Verstärkend wirkten empirische Befunde, dass gerade von neu gegründeten Klein- und Mittelunternehmen positive wirtschaftliche Entwicklungen und Beschäftigungsaspekte zu erwarten seien.² Angesichts der positiven Auswirkungen auf Wohlstand und Lebensqualität galt es, die Herausbildung entsprechender Eigenschaften und Kompetenzen nicht mehr weiter dem Zufall zu überlassen, sondern sie in Bildungsprozessen gezielt zu vermitteln. Dazu erschien die Verwendung einer historisch unbelasteten, positiv besetzten Begrifflichkeit als hilfreich.

Der Begriff Entrepreneur ist eine interessante Wortschöpfung mit einer merkwürdigen Karriere. Als französisches Lehnwort³ ist er aus dem Englischen in das Deutsche eingekehrt und im 20. Jahrhundert „in den elaborier-

2 Demnach wurden in den USA zwischen 1969 und 1976 rund zwei Drittel der netto neu geschaffenen Arbeitsplätze in Betrieben unter zwanzig Beschäftigten geschaffen. Ende der 90er Jahre verfügten die drei Industriestaaten mit den höchsten Gründungsquoten (USA, Kanada, Israel) über das größte Wirtschaftswachstum sowie die höchsten Erwerbstätigenquoten. In der Bundesrepublik Deutschland stieg im Zeitraum zwischen 1977-1994 das Beschäftigungsvolumen der Betriebe mit bis zu zwanzig Beschäftigten um 29 Prozent. Im gleichen Zeitraum bauten Großunternehmen (größer 500 Beschäftigte) 12 Prozent (600.000) ihrer Arbeitsplätze ab: vgl. Kanning (2006, 47 f.).

3 Der Begriff „Entrepreneur“ kommt aus dem Französischen und bedeutet „etwas machen“.

ten politikökonomischen Diskursen zu einer transnationalen linguistischen Wortschöpfung geworden“ (Pfeiffle 2006, 97 f.).⁴ Im heutigen Verständnis ist der Entrepreneur eng mit den Vorstellungen Schumpeters über den dynamischen Unternehmer verknüpft, der in enger Verbindung mit dessen Erklärung wirtschaftlicher Entwicklung entstand. Diese wird von den Faktoren Wachstum (Bevölkerung, Produktionsmittel), Ergebnissen außerhalb des Wirtschaftsbereichs (Naturkatastrophen, Kriege, soziale Umwälzungen) und der Person des dynamischen Unternehmers, dem Entrepreneur, verursacht.⁵ Diese Bezeichnung subsumiert das, was die Unternehmerfunktion im Wesentlichen (dynamischer Unternehmer) ausmacht: Er ist Subjekt, Initiator und Promotor der wirtschaftlichen Entwicklung. Deren Objekte sind die Innovationen und der innovative Prozess, die als neue Kombinationen von Produktionsfaktoren am Markt erfolgreich durchgesetzt werden.⁶

Schumpeter unterschied den *dynamischen Unternehmer* (Entrepreneur) vom *statischen Wirt*, der Unternehmerfigur der klassischen Wirtschaftstheorie, der sich darauf beschränkt, aus gegebenen Marktverhältnissen den für ihn größten Nutzen zu ziehen (Hax 2005, 27 f.). Hingegen beruht das Handeln des Entrepreneurs auf seiner außergewöhnlichen Kreativität und Risikobereitschaft, die ihn zum Promotor und Gestalter der wirtschaftlichen Entwicklung und des technischen Fortschritts werden lassen. Er schafft immer wieder etwas Neues und zerstört damit das überflüssig und unrentabel gewordene. Er ist der Motor der *schöpferischen Zerstörung*, jenes Prozesses, der durch Wettbewerb ausgelöst, ständige Erneuerungen und Verbesserungen der Produktionsverfahren und Produkte hervorbringt und den Schumpeter als Motor der wirtschaftlichen Entwicklung ansieht (Burmeister 1996, 25, 30 f.).

4 Bereits am Ende des 18. Jahrhunderts hatte der Philanthrop und Sprachpurist Heinrich von Campe vorgeschlagen, den aus dem französischen kommenden Begriff und seine Konnotationen in *unternehmend*, *unternehmen* bzw. *übernehmen* und *Unternehmen* bzw. *Unternehmung* zu übersetzen (ebd.).

5 Diese sind Individuen, die „über die wirtschaftliche Erfahrung und die erprobte und gewohnte Routine hinausgehende, in den jeweiligen gegebenen Verhältnissen des Wirtschaftslebens neue Möglichkeiten erkennen und durchsetzen“ (Schumpeter 1928, 483).

6 Diese manifestieren sich in fünf Erscheinungsformen (Burmeister 1996, 24):

1. Erzeugung und Durchsetzung neuer Produkte oder neuer Produktqualitäten,
2. Einführung neuer Produktionsmethoden,
3. Erschließung neuer Absatzmärkte,
4. Erschließung neuer Bezugsquellen für Rohstoffe und Halbfabrikate,
5. Einführung neuer Organisationsformen (z.B. Durchbrechung von Monopolen, Konzerngründung).

Im Kontext des Schumpeterschen Entrepreneurbegriffs beschreibt Entrepreneurship eine Geisteshaltung, deren zentrale Elemente die Motivation und Fähigkeit des Einzelnen umfassen, „allein oder im Kontext einer Organisation, Chancen wahrzunehmen und zielgerichtet zu verfolgen, um etwas Neues zu schaffen, und damit wirtschaftlich erfolgreich zu sein“ (Schmette 2007, 57). Dazu bedarf es personaler Eigenschaften wie Engagement, Kreativität, Innovation und dem entsprechenden Wollen, Wissen und Können (Kompetenzen). Auch wird die Bezeichnung Entrepreneurship-Education in den didaktischen Diskursen unterschiedlich weit gefasst. Im engeren Sinne umfasst sie die Vermittlung von Wissen und Können, die für eine erfolgreiche Gründung und Leitung von Unternehmen erforderlich sind. Im weiteren Sinne zielt sie auf die Weckung, Herausbildung und Entwicklung einer Reihe grundlegender Einstellungen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die aktivierende, unternehmende und gestaltende menschliche Eigenschaften fördern, aber nicht unmittelbar zur Gründung eines Unternehmen führen müssen (ebd., 67).

2.2 Unternehmerische Kompetenz als pädagogische Zielvorstellung

Angesichts des positiv Umschriebenen wundert es nicht, dass unternehmerische Kompetenzen und die sie konstituierenden personellen Eigenschaften (Eigeninitiative) als Gegenstand bildungspolitischer Zielsetzungen erhoben werden. Im Rahmen des Lissabonprozesses⁷ wurden auch Grundfertigkeiten für ein lebenslanges Lernen definiert. Der europäische Referenzrahmen umfasst acht Schlüsselkompetenzen⁸, von denen die siebte die Eigeninitiative

7 Der Lissabonprozess (Lissabon-Agenda) umschreibt das auf dem Sondergipfel der europäischen Staats- und Regierungschefs im März 2000 in Lissabon verabschiedete Modernisierungsprogramm. Dieses beinhaltet die Absicht und Strategie der EU Kommission, die EU innerhalb von zehn Jahren zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissenschaftsgetriebenen Wirtschaftsraum der Welt umzugestalten. Die neuen Herausforderungen ergeben sich aufgrund der Globalisierung und des Paradigmenwechsels zur wissensbasierten Wirtschaft. Zu deren Bewältigung sollen „jedem Bürger ... die Fähigkeiten vermittelt werden, die für das Leben und die Arbeit in dieser neuen Informationsgesellschaft erforderlich sind.“
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_de.pdf.

8 Der Referenzrahmen ebd. umfasst die acht Schlüsselkompetenzen: 1. Muttersprachliche Kompetenz, 2. Fremdsprachliche Kompetenz, 3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, 4. Computerkompetenz, 5. Lernkompetenz, 6. Interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, 7. Unternehmerische Kompetenz und 8. Kulturelle Kompetenz.

und unternehmerische Kompetenz umfasst. In ihrer Beschreibung werden Elemente des Schumpeterschen Begriffsinhalts gefasst und lebensbewältigend erweitert.⁹ Damit wird ihr eine große Bedeutung zugestanden, die nahezu jede kognitive, affektive und psychomotorische Tätigkeit des Menschen zu regulieren vermag, die als Schlüsselkompetenz für das lebenslange Lernen gedeutet werden kann. Unternehmerische Kompetenz

- hilft „Arbeitnehmern, ihr Arbeitsumfeld bewusst wahrzunehmen und Chancen zu ergreifen“;
- bietet „Chancen für persönliche, berufliche und/oder gewerbliche Tätigkeiten“;
- vermittelt „ein umfassendes Verständnis der Funktionsweise der Wirtschaft und der Chancen und Herausforderungen, mit denen ein Arbeitgeber oder eine Organisation konfrontiert sind“;
- fördert „die Fähigkeit sowohl eigenständig als auch im Team zu arbeiten“ sowie die „Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen“ sowie der Bewertung von Risiken und die Bereitschaften (Europäische Kommission 2007, 11).¹⁰

2.3 Entrepreneurship-Education: Konzeptuierungen und Ebenen

Im Spannungsverhältnis einer engen und weiten Begrifflichkeit kann als konsensuell gelten, dass Entrepreneurship-Education einen prozessualen Ansatz darstellt, in dessen Zentrum die Förderung von Selbstständigkeit, Eigeninitiative und Unternehmensgeist stehen. Aff/Lindner (2005, 99f.) entfalten ein integratives Entrepreneurship Verständnis für die berufliche Bildung (Vollzeitklassen), welches aber in seiner Bedeutung weit darüber hinausgeht.¹¹ In der intentionalen Begründung betonen sie, dass Entrepreneurship „*keine Chiffre für eine Potenzierung des ökonomischen Prinzips*“ und dessen Übertragung in alle Lebensbereiche darstelle, sondern eine didakti-

9 „Unternehmerische Kompetenz hilft dem Einzelnen in seinem täglichen Leben zu Hause oder in der Gesellschaft, ermöglicht Arbeitnehmern, ihr Arbeitsumfeld bewusst wahrzunehmen und Chancen zu ergreifen. Sie ist die Grundlage für die besonderen Fähigkeiten und Kenntnisse, die Unternehmer benötigen, um eine gesellschaftliche oder gewerbliche Tätigkeit zu begründen“. (ebd., 21)

10 In dieser Elaboriertheit wird Unternehmerische Kompetenz als eine Art pädagogisch-didaktische Superkategorie verstanden, die unter dem Label der Selbstständigkeit und des Unternehmerischen nahezu alle pädagogisch erstrebenswerten Eigenschaften bewirken soll. Auch deshalb wird Entrepreneurship-Education von kritischen Autoren als „Fahnenwort des Neoliberalismus“ angefeindet (Pfeiffle 2006, 97; 102).

11 Ihr Ziel ist es, einen Mentalitätswandel „in Richtung einer generellen Kultur unternehmerischen Denkens und Handelns“ zu bewirken (ebd.).

sche Zielvorstellung umschreibe. Diese zentrierte Eigenverantwortung, Innovationsfreude, Selbstständigkeit usw. in das Zentrum des didaktischen Bestrebens. Die Adressaten in den beruflichen Handlungsfeldern sind nicht nur zukünftige Unternehmer bzw. Existenzgründer, sondern auch dynamische Mitarbeiter. Auch sei das angestrebte selbstständige und eigenverantwortliche Handeln „*nicht bloß auf die Maximierung des eigenen Nutzens beschränkt*“, sondern integriere die Bedeutungen von Solidarität, sozialer Sensibilität und Ökologie. Der Entrepreneur wird damit zu einer generellen handlungsfähigen Persönlichkeit, welche hohe Grade von Mündigkeit, Autonomie und Wertebezug integriert. Seine Eigenschaften decken sich mit den Grundqualifikationen des Citoyen, des eigenverantwortlichen und mündigen Bürgers einer dynamischen Zivilgesellschaft (ebd.).

Das von Aff/Lindner entworfene Gesamtkonzept¹² dokumentiert die drei (bereits angedeuteten) Ebenen eines umfassenden Verständnisses von Entrepreneurship-Education. Im Zentrum (Ebene I) stehen die Kernkompetenzen *Unternehmerische Selbstständigkeit* und *Berufliche Selbstständigkeit*. Letztere bezieht sich auf die Nachgründungsphase und umfasst den Arbeitskraftunternehmer, Mitunternehmer und Intrapreneur. Die *zweite Ebene* enthält die Förderung einer Kultur unternehmerischen Denkens und Handelns, die die Autoren als didaktische Zielkategorie in allen Unterrichtsfächern der beruflichen Bildung verankern. Die *dritte Ebene* umfasst die Förderung der Kultur der Mündigkeit, Autonomie, Eigenverantwortung und Solidarität als Wertebasis für die dynamische Zivilgesellschaft. Hier werden *soziale Sensibilitäten* gegenüber Mitarbeitern, *ökologische Sensibilitäten* gegenüber der Natur und *ethische Sensibilitäten* mit Blick auf die nachfolgende Generation einbezogen (Aff/Lindner 2005, 99).

Damit reicht die Konzeption von der beruflich-unternehmerischen Ebene (im engeren Sinne) bis zu den Eigenschaften des mündigen Staats- und Wirtschaftsbürgers (im weiteren Sinne). Während die Vermittlung der Kerninhalte dem ökonomischen Unterricht vorbehalten bleibt, wird auf den Ebenen zwei und drei Entrepreneurship-Education als didaktische Zielkategorie und Schlüsselkompetenz in allen Unterrichtsfächern (der Berufsschule) verankert¹³ (ebd.). Die ökonomische Allgemeinbildung kann wesentliche Beiträge auf der 2. und 3. Ebene leisten.

In Interdependenz des engen und weiten Begriffsgegenstandes beziehen sich Konzepte von Entrepreneurship-Education auf drei Ebenen: In der *Tertiärbildung* geht es darum, Studienabsolventen – neben zeitgemäßen

12 Siehe dazu auch den Beitrag von Aff et al. in diesem Band.

13 Hinzu kommen extracurriculare Aktivitäten und Elemente der Entwicklung einer entsprechenden Schulkultur.

fachbezogenen akademischen Kompetenzen – mit Übergangs- und Gründungskompetenzen auszustatten. Akademischen Gründungen wird (zu Recht) eine besondere Rolle im Kontext von Innovationsentwicklung und Strukturanpassung zugestanden, die sich positiv auf die nationale Wettbewerbsfähigkeit auswirken (Moog 2005, 7).¹⁴ Deshalb ist Entrepreneurship-Education im Sinne von Gründungslehre zum festen Bestandteil der Hochschullehre geworden (Schulte 2006; Schmette 2007, 68 ff.; Ebbers 2008, 49 f.). Obwohl auch hier das Gründungsobjekt eindeutig im Vordergrund steht, wird dem Gründungssubjekt – im Sinne einer Förderung entsprechender Eigenschaften – höchste Aufmerksamkeit gewidmet (Braukmann 2002, 56).

Entrepreneurship-Education in der beruflichen Bildung (dazu Bader/Schulz 2004, 12 ff.) verfolgt die Absicht, dass aus geeigneten Berufsbildungsabsolventen auch Unternehmer werden sollten. Deshalb gilt es, ihnen über die berufsbezogenen Inhalte hinaus, Elemente einer Kultur der Selbstständigkeit und des unternehmerischen Denkens und Handelns grundlegend zu vermitteln. Diese reichen bis hin zu den konkreten Gründerinhalten und beziehen betriebswirtschaftliche Kenntnisse ein. Bekannte Konzepte sind die von Josef Aff und Philipp Gonnon; die Dokumentation des BLK – Projekts: *Unternehmerische Selbstständigkeit in der Berufsbildung* (Bader u.a. 2004) ist als grundlegend anzusehen. Bader/Schulz (2004, 12 ff.) begründen die „Grundlegung einer Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit in der Berufsbildung“ anhand bildungstheoretischer, didaktischer und bildungsökonomischer Aspekte. Aff und sein Team koppeln Entrepreneurship-Education und Begabungsförderung und erzielen damit an den österreichischen wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen (Schumpeterschulen) beachtliche Erfolge (Aff/Hahn 2005).¹⁵ Gonnon (Konzepttitel: *Vom ehrbaren Handwerker zum innovativen Self-Entrepreneur*) analysiert Modernisierungsaspekte der Berufsbildung anhand idealtypischer Leitfiguren und deren Wandel. Als solche werden der *Handwerker*, der *Berufsmensch* und der „*Unternehmer seiner Selbst*“ untersucht. Er gelangt zu der Erkenntnis, dass sich in der globalisierten Welt, diese drei historisch und in Abfolge entstandenen Profile mehr und mehr überlagern und im zunehmenden Maße in verschiedenen

14 Beispielhaft gilt das Massachusetts Institut of Technologie (MIT): Eine Studie aus dem Jahr 1997 belegt, dass MIT-Absolventen über 400 Unternehmen mit einem weltweiten Umsatz von 2,32 Milliarden US-Dollar gegründet hatten, in denen 1,1 Millionen Menschen beschäftigt waren (Pfeiffle 2006, 102). Das MIT ist – selbst wenn andere Rahmenbedingungen herrschen – besonders für unsere Technischen Universitäten und Fachhochschulen beispielhaft.

15 Dieser Ansatz erscheint als geeignet, in seinen wesentlichen Elementen auf die Teilzeitberufsschule übertragen zu werden.

Erwerbstätigkeiten Einzug gehalten haben (Bertelsmann Stiftung 2008, 16).¹⁶ Bader/Schulz (2004, 12 ff.) begründen die „*Grundlegung einer Kultur der unternehmerischen Selbstständigkeit in der Berufsbildung*“ anhand bildungstheoretischer, didaktischer und bildungsökonomischer Aspekte.

Auf der *dritten Ebene* wird Entrepreneurship-Education auf das Erschließen entsprechender Persönlichkeitsmerkmale und individueller Potenziale bezogen. Es dient als Mittel zur Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, eröffnet Chancen und Perspektiven und trägt zur Verbesserung der eigenen wirtschaftlichen Lage bei (Schmette 2007, 59). Damit bildet es die Grundlage für die beiden anderen Ebenen. Hier geht es weniger um den Erwerb eines speziellen Gründungswissens und -könnens als vielmehr um die Förderung grundlegender Personaleigenschaften wie Mündigkeit, Selbstständigkeit, Tüchtigkeit und Verantwortung im Rahmen einer fundierten ökonomischen Allgemeinbildung (Krämer 2007, 76).

3 Arbeitnehmer – Arbeitnehmerorientierung

Angesichts des Dargestellten kann es für die Didaktik der ökonomischen Allgemeinbildung nicht damit getan sein hervorzuheben, dass zeitgemäße Konzepte von *Entrepreneurship* und *unternehmerischer Kompetenz* Arbeitnehmerbefähigungen einbeziehen und gerade der Intrapreneur (oder Arbeitskraftunternehmer) ein gewünschtes unternehmerisches Verhalten von Mitarbeitern unter Beweis stellt. Selbst wenn Entrepreneurship-Education – als Teil ökonomischer Allgemeinbildung – Lernenden ermöglichen soll „sich aufgeklärt und selbstständig innerhalb des wirtschaftlichen Systems zu orientieren“, um das eigene wirtschaftsbezogene Verhalten in Haushalt, Beruf und Gesellschaft selbstbewusst und engagiert zu gestalten (Wiepcke 2011a), sind die natürlichen Interessengegensätze zwischen der Arbeitgeber- und Arbeitnehmerrolle nicht hinwegzuvellieren. Gerade die neueren Entwicklungen in den Arbeitsverhältnissen, der Arbeitsbelastung und der Entlohnung – die Birgit Weber (2007) sach- und anwendungsbezogen aufbereitet – erfordern es, die Arbeitnehmerorientierung in der ökonomischen Bildung neu und zielstrebig zu begründen.

16 Wichtig erscheint dabei die Koppelung von Entrepreneurship-Education mit der Begabungsförderung, denn es macht wenig Sinn, dass die Auszubildenden, die bereits mit den herkömmlichen zeitgemäßen Bildungsinhalten ausgelastet sind, mit curricularen Erweiterungen einer Gründungskultur überfordert werden.

3.1 Anmerkungen zu jüngeren Entwicklungen der Arbeitsverhältnisse¹⁷

In Deutschland und den westeuropäischen Ländern, die die Überwindung frühindustrieller Arbeits- und Lebensbedingungen evolutionär anstrebten, setzten – nahezu parallel mit der Demokratieentwicklung verlaufend – kontinuierliche Prozesse der Verbesserungen der *sozialen Lage der Arbeiterschaft* und der *Arbeitsverhältnisse* ein. Diese gingen mit stetigen Lohnzuwächsen, einem beispielhaften Auf- und Ausbau von Arbeitnehmerrechten und sozialer Sicherungssysteme einher. In den hoch entwickelten Volkswirtschaften des ausgehenden 20. Jahrhunderts regelten die Tarifparteien Arbeitsverhältnisse und Lohnhöhen weitgehend autonom. Jedoch traten im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts tief greifende Veränderungen hervor, mit markanten Auswirkungen auf die Organisation und Verfasstheit von Arbeit (dazu Jung 1999, 13 f.; 2010, 42 ff.).

- Die Auswirkungen *neuer Technologien* auf die Arbeitsprozesse ermöglichten flexible Automatisierungen in nahezu allen Bereichen von Produktion und Dienstleistung, die mit höheren Beanspruchungen für die in Arbeit befindlichen einhergingen. Darüber hinaus beschleunigten sie durch permanente Verbesserungen und Verbilligungen mikroelektronischer und informationstechnischer Leistungen die Reduzierung des Arbeitsvolumens (Haefner 1996, 14).
- Das Arbeitsstrukturierungskonzept *Lean Production* (dazu Womack u.a. 1992) verband die Vorteile selbstverantwortlicher Teams mit einer Mischung von handwerklicher Fertigung (Qualität, Flexibilität) und Fließbandarbeit (Schnelligkeit). Diese Rationalisierungsstrategie ging mit hohen Flexibilisierungsgraden, einer hohen Standardisierung und Taktbildungen der Arbeitsaufgaben, bei knapper personeller Besetzung der Arbeitsgruppen und der Null-Puffer-/Null-Fehler-Forderung einher (Schmitz u.a. 1992, 17; Malsch u.a. 1994, 1; Retzmann 1997).
- Regionalisierung und Globalisierung kennzeichnen einen weltweiten Strukturwandel, der mit geänderten Konkurrenzverhältnissen einhergeht. Dabei gerieten die monotonen und routinemäßigen Arbeitsplätze der Massenproduktion in ein doppeltes Spannungsverhältnis. Einerseits fielen sie (wie erwähnt) der Automation und Rationalisierung zum Op-

17 Um die Arbeitnehmerorientierung als didaktische Leitidee angemessen fassen zu können, wären intensive Analysen des Arbeitsbegriffs, der Entwicklung der Arbeitsverhältnisse und des Wandels der Qualifikationsanforderungen erforderlich, was im vorgesehenen Rahmen nicht zu leisten ist. Jedoch soll Wesentliches in den Fokus gerückt werden.

fer, andererseits waren sie einem immer schärfer werdenden globalen Wettbewerb ausgesetzt (Reich 1993, 194 ff.).¹⁸

- Weitere dramatische Veränderungen ergaben sich durch die Vergrößerungen des globalen Arbeitnehmerpotentials. Der Niedergang der zweiten Welt und das Auftreten neuer Akteure wie Indien und China haben den globalen Arbeitsmarkt im Vergleich zu 1989 um ca. 1,5 Milliarden Arbeitnehmer wachsen lassen. Dem erheblichen Arbeitskräftezuwachs stand keine vergleichbare Nachfragesteigerung gegenüber. Dadurch gerieten die ca. 350 Millionen gut ausgebildeten aber teuren Arbeitskräfte des Westens, die noch immer große Teile der Weltproduktion unter sich ausmachen, in kürzester Zeit in die Minderheit (Steingart 2006, 175 f.).
- An der Jahrtausendwende galt der Wirtschaftsstandort Deutschland als der „kranke Mann Europas“ (Sinn, H. W.), der über die schmerzhaften Reformen der Schröderära seine Genesung antrat. Nicht die Qualität der Arbeit („Wie wir arbeiten“) stand in den beiden letzten Jahrzehnten im Fokus der gesellschaftlichen Auseinandersetzungen, sondern die Frage, ob genügend Arbeit zur Aufrechterhaltung der Lebensqualität vorhanden war (Motto: „Hauptsache Arbeit“). Mit dem Ziel der Standort- und Beschäftigungssicherung wurden viele ehemals von Arbeitnehmern und Gewerkschaften erkämpfte Arbeitsstandards und soziale Errungenschaften gegen Zusagen zur Arbeitsplatzsicherung eingetauscht (Sauer 2011, 18, 22).

Die implizierten Veränderungspotentiale waren politisch und wirtschaftstheoretisch in Prozesse der Liberalisierung, Deregulierungen und Globalisierung eingebettet. Das Motto „Hauptsache Arbeit“ fand unter marktliberalen Bedingungen statt und war vom Machtverlust der ehemaligen Gegenmacht begleitet. Die Auswirkungen all dieser ineinander verschränkten Prozesse auf die Arbeitsverhältnisse verdeutlichen sich anhand der Merkmale: Hohe mentale Arbeitsbelastung, flexible Arbeitszeit, Kundenorientierung, virtuelle und dezentrale Betriebsformen, Selbstorganisation von Arbeitsabläufen, Erweiterung der sekundären Dienstleistungen, Entstandardisierung von Arbeitsverträgen, Anstieg atypischer Beschäftigungsverhältnisse und neue Formen der Selbstständigkeit (z.B. Aff 2008, 300; Weber 2007 a, 61 f.). Auf die konkrete Arbeitsverrichtung bezogen zeigen sie ein „ambivalentes Gesicht“. Einerseits implizieren sie ganzheitliche Formen der Arbeitsgestaltung, die planende, disponierende und kontrollierende Tätigkeiten integrieren. So dominierte über einen langen Zeitraum eine Form von (tayloristischer und

18 Ebenso gerieten die wegen ihres weitgehenden Routinecharakters im direkten Kontakt mit dem Kunden, Patienten oder Klienten zu erbringenden Dienstleistungen unter einen wachsenden Rationalisierungsdruck.

fordistischer) Arbeitskraftvernutzung, die sich eher passiv den betrieblichen Arbeitsanweisungen und Kontrollanforderungen unterwarf, so kennzeichnet der Übergang vom Arbeitnehmer zur Intrapreneur die Umkehrung der Anforderungslogik.¹⁹ Arbeitsautonomie und Selbstverantwortung gelten heute als individuelle Ressourcen, die nicht mehr über Mitbestimmung erwirkt werden müssen. Vielmehr werden sie von der Unternehmenseite im Rahmen der Bewältigung zeitgemäßer Arbeitsanforderungen erwartet (Sauer 2011, 24).²⁰

Der umrissene Anspruch verdeutlicht andererseits, dass die damit einhergehenden Anforderungen nicht mehr von allen Arbeitnehmern erbracht werden können, was die Arbeitnehmerschaft in Gewinner und Verlierer spaltet. Seitens der Gewerkschaften und kritischer Wissenschaftler wird anerkannt, dass diese Entwicklungen für Hochqualifizierte ein Mehr an Freiheit, Autonomie und Eigenverantwortung bedeuten, jedoch mit größeren Unsicherheiten und höheren Beanspruchungen verbunden sind. Der Entrepreneur wird so zum Arbeitskraftunternehmer, dessen besondere Eigenschaften mit Selbstkontrolle, Selbstökonomisierung und Selbstrationalisierung beschrieben werden. Problematisch ist, dass Arbeitnehmer, die diesen Ansprüchen nicht gerecht werden können, „zu den Verlierern des gewandelten Arbeitsmarktes zählen“ (Aff 2008, 300 f.).

3.2 Vom Arbeitnehmerinteresse zur Arbeitnehmerorientierung

Deutlich wurde, dass der skizzierte Wandel von Wirtschaft und Beschäftigung zu Problemzonen in der Arbeitswelt führt, in denen der zunehmende Dualismus von Gewinnern und Verlierern deutlich wird. Seit langem öffnet sich *eine Schere* zwischen denen, die die Vorzüge von Normalarbeitsverhältnissen genießen und jenen – die jenseits von Tarifbindungen und Kündigungsschutz – „außen vor“ bleiben. Die im globalen Wettbewerb

19 Zukünftig bedeutet Arbeit immer weniger die alleinige Erfüllung „fremdgesetzter Anforderungen bei geringen Gestaltungsspielräumen und fixen Ressourcen“. Viel häufiger ist das Gegenteil gefragt: Eine Verinnerlichung von Unternehmenszielen, „eine aktive Selbststeuerung im Sinne allgemeiner Unternehmensefordernisse, die im Detail erst definiert und für die Ressourcen erst beschafft und kostenbewusst gehandhabt werden müssen“ (Voß 2001, 7).

20 Die Arbeitnehmereigenschaften in der aktuellen Kompetenzgesellschaft lassen sich als *gestaltend, autonom handelnd, flexibel agierend und adaptiv erfolgreich* beschreiben. Arbeitnehmer sollen in der Lage sein, arbeitsweltliche Herausforderungen weitgehend selbstständig (individuell oder kollektiv) zu bewältigen, die erforderliche Motivation bereitzustellen, sich das erforderliche Wissen und Können anzueignen und die erzielten Ergebnisse und die prozessualen Verläufe kritisch zu reflektieren (Jung 2010, 45).

vielfach zu beobachtende Absenkung von Löhnen und Transferleistungen sowie die Erhöhung der Flexibilität (Bock et al. 1999) trifft hauptsächlich die ständig wachsende Gruppe der an der Peripherie des Arbeitsmarktes entstandenen *atypischen Beschäftigungsverhältnisse* (Dingeldey 2010,18). Diese konstituierten sich durch Arbeitsverträge, die von den üblichen Standards des Normalarbeitsverhältnisses (NAV)²¹ abweichen und manifestieren so unterschiedliche soziale Sicherungsniveaus in der gegenwärtigen Arbeitsgesellschaft. Als *atypische Beschäftigungsverhältnisse* gelten:

- zeitlich befristete Beschäftigungsverhältnisse ohne allgemeinen Kündigungsschutz,
- Erwerbstätigkeit im Rahmen der Arbeitszeitüberlassung (Zeitarbeit, *Leiharbeit*, *Personalleasing*),
- Arbeitsausübung außerhalb des Sozialversicherungsschutzes
- (Schein-)selbstständige Arbeit, bei der es sich um ein Quasi-Beschäftigungsverhältnis handelt (ohne arbeits- und sozialrechtlichen Schutz),
- Beschäftigungen mit einem geringen Monats- oder Stundenlohn (geringfügig Beschäftigte, Mini-Jobs).²²

Die ebenfalls häufig verwandte Bezeichnung *Prekäre Arbeit* bündelt die vom Normalarbeitsverhältnis abweichenden Arbeitsverhältnisse, die sich mehr und mehr zu Lebenslagen verfestigen und durch Merkmale wie materieller Mangel, Unsicherheit, ungünstige Arbeitsbedingungen, Anerkennungsdefizite und schwindende Möglichkeiten zu einer längerfristigen Lebensplanung gekennzeichnet sind. Dabei handelt es sich nicht um ein Phänomen, welches sich eindeutig an den Rändern der Arbeitsgesellschaft verorten lässt, denn es gelangt über die kollektiven Statusängste der Stammebelegschaft und eine disziplinierende Wirkung bis in deren Mitte (Dörre 2006, 174 ff.).

Angesichts nicht vorhandener Mindestlöhne, einem Niedriglohnbereich in dem 65,8% aller Minijobber, 10,5% aller Teilzeitbeschäftigten und 23,8% aller Vollzeitbeschäftigten einen Stundenlohn von unter 5,- € erhalten (Schröder u.a. 2010, 475), einem starken Anstieg atypischer Beschäftigungsverhältnisse und einer nie da gewesenen Steigerung der mentalen

21 Das NAV kennzeichnet sich durch die Merkmale: a) Unbefristete Dauer der Einstellung, b) Vollzeitbeschäftigung (oder gewünschte Teilzeit), c) Arbeitnehmer arbeiten unselbstständig und kontinuierlich für einen Arbeitgeber und sind in die betrieblichen Strukturen integriert, d) Arbeitsplatz und Wohnung sind räumlich voneinander getrennt. Absicherung erfolgt durch die Sozialversicherungspflicht.

22 Die atypischen Beschäftigungsverhältnisse variieren nach Form und Branche erheblich. 2007 befanden sich 38 Prozent der abhängig beschäftigten Frauen in atypischer Beschäftigung und 14 Prozent der Männer (Statistisches Bundesamt 2008, 15). Problemgruppen bilden junge Menschen 15-24 Jahre, Personen ohne oder mit nur niederem Schulabschluss und Nicht-EU-Ausländer (ebd., 17 f.).

Arbeitsbelastung (Aufzählung unvollständig), verwundert es wenig, wenn sich gegenwärtig unter dem *Leitbegriff* „Gute Arbeit“ die Gegenmacht neu formiert (dazu Schröder u.a. 2010, Sauer 2011; Negt 2011).²³

Im Rahmen der aufgezeigten jüngeren Entwicklungen hat sich auch das gewandelt, was in didaktischen Kontexten als *Arbeitnehmerinteresse* zu bezeichnen ist und die didaktische Kategorie *Arbeitnehmerorientierung* speist. Beide Begriffe beziehen die besonderen Interessen- und Bedarfslagen von abhängig Beschäftigten ein und haben in der ökonomischen Bildung eine besondere Tradition. Erinnern wir uns: Herwig Blankertz (1978, 191 f.) hatte einst das *Arbeitnehmerinteresse* (für die Arbeitslehre) unter Bezug auf die Sozialstaatsklausel des Grundgesetzes (Art. 20) abgeleitet und in Anlehnung an die Problematik Parteilichkeit – Parteinahme der politischen Bildung (Hilligen 1975, 5 f.) begründet.²⁴ Eine *Parteinahme für den abhängig Beschäftigten* bedeute nicht nur die Berücksichtigung der Interessen späterer Fach- oder Jungarbeiter, sondern auch späterer Akademiker und Selbstständiger. Entscheidend sei, dass der Gesichtspunkt, unter dem die Inhalte ausgewählt und die Bewertungsakzente gesetzt würden, „dem Interesse der wirtschaftlich schwächeren Mehrheit der Bevölkerung“ entspreche (Blankertz 1978, 191 f.; dazu Jung 1993, 30 f.). Die Parteinahme für das Arbeitnehmerinteresse wurde von Bernd Henning (1985, 45-52) für die Wirtschaftsdidaktik spezifiziert. Leitendes Gebot war die Befähigung der Lernenden zur Wahrnehmung ihrer Interessen als zukünftige Arbeitnehmer sowie als Wirtschafts- und Staatsbürger. Im Zentrum des didaktischen Bestrebens standen Prozesse, die Lernende zu eigenen Urteilen, zu Stellungnahmen und zu Handlungsentschlüssen befähigten.²⁵ Arbeitsweltbezogen aktualisiert und zivilgesellschaftlich erweitert besitzt diese Definition des

23 In diesem Sinne erkennt Oskar Negt (2001, 5) eine noch nie da gewesene „Akkumulation des Angststoffes“, nach der selbst qualifiziert und fleißig Arbeitende keine Sicherheit besäßen.

24 Ebenso wie der politische Unterricht keine blinde Affirmation der staatlichen Ordnung anstrebe, sondern diese als „geschichtlich gewordene Ordnung mit ihren Voraussetzungen und Konsequenzen“ für ein kritisch-abwägendes Urteil bewertbar mache, dürfe der Arbeitslehreunterricht keine „unkritische Parteinahme im Sinne verminderter Möglichkeiten von Aufklärung“ beinhalten.

25 Henning begründete die Legitimation des didaktischen Gebotes Arbeitnehmerinteresse vom Anspruch des Lernenden in doppelter Weise: a) „über die Beschaffenheit der Lebenswirklichkeit ... aufgeklärt zu werden“, was auch die Thematisierung kritischer, die Grundlagen des wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Systems in Frage stellender Inhalte zum Gegenstand habe; b) „nicht nur über die Möglichkeiten demokratischer Teilnahme und Notwendigkeit weiterer Demokratisierung aufgeklärt zu werden, sondern auch zum selbstverantwortlichen Umgang mit den von ihm gegebenenfalls als richtig erachteten Wissensbeständen und Urteilen befähigt zu werden“ (ebd., 50 f.).

Arbeitnehmerinteresses in der ökonomischen Bildung höchste Aktualität. Die nachstehende Tabelle benennt wesentliche Elemente und Merkmale eines zeitgemäßen Verständnisses. Sie verbindet traditionelle Anforderungen mit neuen Entwicklungen.

| Elemente | Merkmale |
|------------------------------------|---|
| Beschäftigung | Besitz bzw. Sicherung eines (Normal-)Arbeitsverhältnisses: geregelte Arbeitszeit, Sozialversicherungspflicht, Kündigungsschutz, Urlaubsanspruch usw.; Vermeidung von atypischen Beschäftigungsverhältnissen (Zeitarbeit, Leiharbeit, Personal-leasing usw. sowie prekärer Arbeit) |
| Qualifikation | Angemessenheit von Arbeitsinhalten und Arbeitsorganisation (Handlungs-, Entscheidungs- und Kontrollspielräume); Gestaltungsmöglichkeiten, Vermeidung von Dequalifikation |
| Menschenwürdige Arbeitsverrichtung | Einhaltung physischer, psychischer und mentaler Leistungsgrenzen: Ausführbarkeit, Erträglichkeit, Zumutbarkeit, subjektive Zufriedenheit |
| Selbstbestimmung/ Mitbestimmung | Teilhabe am Wirtschaftsleben; Wahrnehmung von Partizipationsrechten auf der Arbeitsplatzebene, der Unternehmensebene, als Staats- und Zivilbürger |
| Einkommen | Angemessener Verdienst: Lohn muss zur Lebensbewältigung ausreichen und um private Vorsorge leisten zu können; Vermeidung von Leichtlohn, gleicher Lohn für gleiche Arbeit |
| Soziale Sicherheit | Sozialversicherungen (plus private Vorsorge) müssen Lebensrisiken abdecken: Arbeitslosigkeit, Krankheit, Unfall, Pflege, Rente |

Abbildung 1: Arbeitnehmerinteresse: Elemente und Merkmale (Quelle: Jung 2011)

Die vom Arbeitnehmerinteresse abzuleitende didaktische Leitidee Arbeitnehmerorientierung wirkt – der Aff/Lindner’schen (2005) Entrepreneurship Konzeptuierung entsprechend – ebenfalls auf die drei interdependenten Kompetenzerwerbsfelder (KEF). Im Zentrum (KEF I) stehen zeitgemäße arbeitnehmerische Kernkompetenzen, die vom dargestellten Arbeitnehmerinteresse abzuleiten sind und auch Elemente des unternehmerischen Denkens und Handelns enthalten. Der Kompetenzerwerb ist schwerpunktmäßig in der beruflichen Fachbildung, der Tertiärbildung oder der außerschulischen Fort- und Weiterbildung zu verorten. Das *zweite Kompetenzerwerbsfeld* ist mit der *Förderung einer Kultur des arbeits- und berufsbezogenen Denkens und Handelns* zu umschreiben, die die Grundlage für eine lebenslange Beschäftigungsfähigkeit bildet (dazu Wiepke 2008, 268 f.) und im Zusammenhang mit einer zeitgemäßen Berufsorientierung (Fach/Fächerverbund plus inner-

schulische und überschulischer Vernetzung) steht (Jung 2009, 40; Famulla 2008, 27 f.). Die entsprechenden Kompetenzen, die im Rahmen dieses Beitrags leider nicht entfaltet werden können, sind schwerpunktartig in der allgemein bildenden ökonomischen Bildung zu erwerben.²⁶ Das *dritte Kompetenzerwerbsfeld* umfasst die Förderung einer Kultur der Handlungs- und Beschäftigungsfähigkeit, der Mündigkeit, Autonomie, Eigenverantwortung und Solidarität²⁷, als Wertbasis für die dynamische Staatsbürger-, Zivil- und Arbeitsgesellschaft.

| | Entrepreneurship-Orientierung | Arbeitnehmer-Orientierung | Didaktische Verortung |
|-------|---|---|---|
| KEF 1 | Unternehmerische Kernkompetenzen des Gründens, Leitens, ... | arbeitnehmerische Kernkompetenzen der Bewältigung arbeitsweltlicher Herausforderungen | Tertiärbildung berufliche Bildung Weiterbildung |
| KEF 2 | Kultur des unternehmerischen Denkens und Handelns | Kultur des arbeits- und berufsbezogenen Denkens und Handelns | berufliche Grundbildung ökonomische Allgemeinbildung |
| KEF 3 | Förderung einer Kultur der Handlungs- und Beschäftigungsfähigkeit in domainbezogenen Rollen. Erwerb von Mündigkeit, Autonomie, Eigenverantwortung und Solidarität als Basis für die dynamische Bürger-, Zivil- und Arbeitsgesellschaft | | Ökonomische Allgemeinbildung in allen Schulformen und -stufen Schulkultur, weitere Disziplinen |

Abbildung 2: *Kompetenzerwerbsfelder Entrepreneurship- und Arbeitnehmerorientierung*
(Quelle: Jung 2011)

4 Epilog: Was ist das didaktisch Herausfordernde?

Für eine *Didaktik der ökonomischen Allgemeinbildung*, die sich den Leitideen Arbeitnehmerorientierung und Entrepreneurship-Education verpflichtet fühlt, ergeben sich eine Fülle von Herausforderungen²⁸, von denen die fünf wichtigsten kurz erläutert werden sollen:

-
- 26 Diese bezieht die allgemein bildenden Fächer der beruflichen Schulen ein.
 - 27 Zu den Inhalten siehe die einschlägigen Erläuterungen im Wörterbuch Ökonomische Bildung, Hedtke/Weber 2008.
 - 28 Im Kontext des Kompetenzerwerbs bilden Herausforderungen besondere Subjekt-Objekt-Konstellationen, die Kompetenzentwicklungen – positive Bewältigungen – fördern oder gar provozieren. Der Kompetenzerwerb erfordert eine Annahme der latent oder manifest wahrgenommenen Herausforderung und strebt nach deren

So gilt es (erstens), konkrete Kompetenzen für die interdependenten Kompetenzerwerbsfelder zu modellieren und entsprechende Standards zu entwickeln. Dies kann nicht am Rande programmatischer Beiträge geleistet werden. Gegenwärtige entrepreneurbezogene Ausformulierungen (z.B. Döring 2001, 43; Weber 2002 b, 166 f.; Knischewski/Zedler 2004, 9 ff.; Bader 2005, 36 ff.; Ebbers/Klein 2011, 31) enthalten zumeist wichtige Intentionen sowie Inhalts- und Eigenschaftsbeschreibungen (Dimensionen), die hinsichtlich eines zeitgemäßen Anspruchs auf Kompetenzerwerb zu konkretisieren sind. Dazu wurden im aktuellen Gutachten *Ökonomische Allgemeinbildung* (Retzmann u.a. 2010) wichtige Schritte vollzogen. Das entworfene Kompetenzmodell (ebd., 15 f.) verknüpft u.a. die auf die Erwerbstätigkeit bezogenen wirtschaftlichen Rollen: Arbeitnehmer (Berufswähler, Auszubildende, Arbeitnehmer) und Selbstständige/Unternehmer (Produzenten/Anbieter, Entrepreneur, Arbeitgeber) mit drei gestuften domänenbezogenen Kompetenzstufen (Mikroebene: der Einzelne; Mesoebene: die Gruppe; Makroebene: das System). Für die sechs Akteursrollen, die über den drei Kompetenzbereichen abgebildet werden, ergeben sich 18 Kernkompetenzen, die – didaktisch begründet – weiter zu differenzieren sind.

Diese auf die zukünftige Erwerbstätigkeit bezogenen didaktischen Kompetenzziele *des Arbeitnehmenden* und *des Unternehmenden* bedürfen (zweitens) einer breiten gesellschaftlichen Akzeptanz (Eltern, administrative Ebene, Lehrenden und deren Verbände).²⁹ Erst wenn die Ziele Gegenstand föderaler Zielvorgaben (Bildungspläne) sind, können sie mit den erforderlichen Zeitbudgets versehen werden. Jetzt können sie in Schulprogramme/-profile integriert werden und im Rahmen schulischer Teilautonomie schulstufenbezogen belebt und gelebt werden (dazu IÖB, 2 f.; Ebbers/Klein 2011, 32).

Der Kompetenzerwerb sollte in den Lerngruppen (drittens) über einen angemessenen Methodenmix inszeniert werden, der von der Kompetenzvermittlung („eher angeleitet“) zur Kompetenzentwicklung („eher selbst

Überwindung bzw. Abmilderung. Er verläuft über die Aktualisierung und den zielgerichteten Einsatz von kognitiven, methodischen, affektiven, sozialen und personeller Befähigungen, die herausforderungsbewältigend erworben, integriert, weiterentwickelt und reflektiert werden (Jung 2010, 10 ff.).

29 Während die Lehrenden überwiegend in neuhumanistischer Tradition sozialisiert wurden, streben Elternverbände – angesichts der ausbleibenden Entrümpelungen von Lehrplänen – danach, den curricularen Rahmen überschaubar zu halten. Grundsätzlich ist es im Rahmen der Durchsetzung gesellschaftlich bedeutsamer Ziele wichtig, (starke) Verbündete zu haben. Nur: In Zeiten der Entzauberung marktliberaler Welterklärungsmodelle kann ein allzu lautes Rufen aus „einer Ecke“ kontraproduktiv wirken.

verantwortet“) verläuft (Jung 2010, 4f.). Dabei besitzen Makromethoden, wie die Schülerfirma (Weber 2007b), Planspiele (Seeber 2007) und projektpädagogisch inszenierte Lehr-Lernarrangements (Jung 2007) eine besondere Bedeutung (dazu Weber 2002b, 176 ff.). Grundsätzlich wirken alle handlungsorientierten methodischen Inszenierungen leitideeförderlich, wenn sie a) zum Kompetenzerwerb und b) zur Weckung aktivierender und gestaltender Eigenschaften beitragen (Krämer 2007, 76).

Ebenfalls gilt es (viertens) den Erwerb der gewünschten Eigenschaften spielerisch zu wecken und weiter zu entwickeln (Döring 2001, 136 ff.; Remmele/Seeber 2007; Game Handbuch 2009). Der spielerische Erwerb integriert die intrinsischen Motivationsebenen (Remmele/Seeber 2007, 95), sollte in frühen Jahrgangstufen einsetzen, an familiäre Aktivitäten anknüpfen und keinesfalls versuchen, ein allzu komplexes Geschehen abzubilden. Dies alles gelingt nur jenseits der üblichen „Schulmeisterei“ im Rahmen geänderter Lehrenden- und Lernendenrollen (dazu Oesterle 2008). Gegenwärtig scheinen im Rahmen der Ganztagschülerweiterung erforderliche Räume geöffnet zu werden.

Letztendlich (fünftens) hat die Wissenschaftsdisziplin *Didaktik der ökonomischen Bildung* die Aufgabe, den Kompetenzerwerb zeitgemäß zu evaluieren, wozu neben entsprechenden didaktischen Kompetenzmodellen empirisch belastbare Messmodelle und valide Messinventarien zu entwickeln, zu erproben und zu überprüfen sind (Jung 2010, 188 ff.).

Fazit: Deutlich wurde, dass aus der Vorbereitung auf die zukünftige Erwerbsrolle besondere Aufgaben für die ökonomische Allgemeinbildung erwachsen, die nicht mit dem Gegenstandsbereich der Berufsorientierung identisch sind. Die damit verbundene geänderte Lernkultur stellt besondere Anforderungen an allgemein bildende Schulen, nicht nur an die Ökonomische Bildung. Die hier entfalteteten Leitideen können – sollen sie intentional glaubwürdig sein – nur nach den Grundsätzen einer aktivierenden und handlungsorientierten Didaktik vermittelt werden, angereichert mit Elementen des selbst gesteuerten Lernens. Dass dazu bestimmte Rahmenbedingungen wie: curriculare Einbettung, genügend Zeit, methodische Vielfalt, einschlägig gebildete Lehrpersonen usw. erforderlich sind, bedarf keiner weiteren Erläuterung. Deshalb gilt es für die Wissenschaftsdisziplin *Didaktik der ökonomischen Bildung*,

- weiterhin (zielstrebig und vielfältig) für die gesellschaftliche Akzeptanz des bedeutsamen Bildungsgegenstands einzutreten;
- die Vermittlung der erforderlichen Ziele und Inhalte in den Hochschulen, der zweiten Phase der Lehramtsbildung und allen schulischen Bil-