

Zweitveröffentlichung



Benning, Anna; Gerholz, Karl-Heinz

Social Entrepreneurship Education in der Lehrkräftebildung als Beitrag zur Professionalisierung

Datum der Zweitveröffentlichung: 02.02.2026

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-112902x

Erstveröffentlichung

Benning, Anna; Gerholz, Karl-Heinz (2025): Social Entrepreneurship Education in der Lehrkräftebildung als Beitrag zur Professionalisierung, in: Juliana Schlicht, Sophie Kaiser, und Franziska Schwehm (Hrsg.), Innovation für Nachhaltigkeit durch berufs- und wirtschaftspädagogische Forschung, Bielefeld: wbv, S. 141–151, doi: 10.3278/9783763977390.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>

Social Entrepreneurship Education in der Lehrkräftebildung als Beitrag zur Professionalisierung

ANNA BENNING, KARL-HEINZ GERHOLZ

Zusammenfassung

Das Konzept Social Entrepreneurship Education verbindet eine Bildung für nachhaltige Entwicklung, deren Relevanz vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Herausforderungen anerkannt ist, mit der Förderung unternehmerischer Kompetenzen. Dieser Beitrag versucht, die Relevanz dieses Konzepts für die berufliche Bildung und (berufliche) Lehrkräftebildung aufzuzeigen und präsentiert erste Befunde zur Wirksamkeit einer universitären Veranstaltung auf motivational-affektive handlungsleitende Überzeugungen von Studierenden des (beruflichen) Lehramts.

Schlagerworte: Social Entrepreneurship Education, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lehrkräftebildung

Abstract

The concept of Social Entrepreneurship Education integrates Education for sustainable development, which relevance is widely recognized against the background of social challenges, and fostering entrepreneurial skills. This article attempts to demonstrate the relevance of this concept for vocational education and (thus) (vocational) teacher training and presents initial findings on the effectiveness of a university course on motivational-affective, possibly action-guiding beliefs of students of (vocational) teaching.

Keywords: Social Entrepreneurship Education, Education for Sustainable Development, teacher training

1 Hinführung

In einer Welt, die sich immer mehr mit ökologischen und sozialen Herausforderungen konfrontiert sieht, wird nachhaltiges Handeln zu einer Notwendigkeit, welche schwer ignoriert werden kann. Dabei geht es nicht nur um die Wichtigkeit von nachhaltigen Produktions- und Konsumangeboten (vgl. Gehenzig & Rostock 2022, S. 18), sondern nachhaltiges Handeln ist mit einem gesamtgesellschaftlichen Anspruch verbunden (vgl. Benning, Gerholz, Kamsker u. a. 2024, S. 2). Ob Auszubildende, Beschäftigte oder Führungskräfte – laut der Bundesregierung (2021) sollen alle gesellschaftlichen Akteure

Verantwortung für nachhaltiges berufliches Handeln übernehmen. Hierfür müssen sie auch entsprechend qualifiziert und auf nachhaltiges Handeln vorbereitet werden. Die berufliche Bildung hat hierbei eine Schlüsselrolle, denn sie befähigt (junge) Menschen, den Wandel hin zu einem nachhaltigen beruflichen wie gesellschaftlichen Handeln und damit der Gestaltung der gesellschaftlichen Transformation zu bewältigen (vgl. Kultusministerkonferenz 2021, S. 142).

Die Verankerung von Prinzipien einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der beruflichen Bildung (BBNE) ist vor diesem Hintergrund zentral (vgl. De Haan, Holst & Singer-Brodowski 2021, S. 12). Als ein Baustein zur weiteren Etablierung einer beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) kann das Konzept der Social Entrepreneurship Education (SEE) aufgefasst werden, weil es Schnitt- und Anknüpfungspunkte zwischen BNE und SEE (vgl. Benning & Gerholz 2023, S. 194; Ebbers 2019, S. 213; Katschnig, Bisanz & Fernbach 2024, S. 342) und auch mit dem Leitziel beruflicher Bildung gibt (vgl. Gerholz & Benning 2024, S. 7). Unter SEE werden Bildungsmaßnahmen und Lerngelegenheiten gefasst, bei denen Lernende Fähigkeiten und Denkweisen entwickeln, um kreative Ideen zur Lösung sozialer und gesamtgesellschaftlicher Probleme zu generieren und unternehmerisch umzusetzen (vgl. Wiepcke 2019, S. 203).

Verändertes Lehren im Sinne einer BBNE und SEE setzt voraus, dass die Lehrkräfte an beruflichen Schulen und das Ausbildungspersonal in Betrieben in der Etablierung von BBNE- und SEE-Maßnahmen didaktisch gefördert werden (vgl. De Haan, Holst & Singer-Brodowski 2021, S. 12; Valentin 2021, S. 15). Es geht somit um eine Facette professioneller Lehrkompetenz in beruflichen Bildungsbereichen. In Kompetenzansätzen, die zur Beschreibung der Struktur der professionellen Kompetenz von Lehrkräften und inzwischen z. T. auch als Grundlage für BNE-spezifische Modelle (vgl. List, Schönenberger & Hartig 2024; Rieß, Mischo & Waltner 2018) herangezogen werden, wird Kompetenz als mehrdimensionales Konstrukt aufgefasst. Hierbei hat sich eine Unterscheidung zwischen kognitiven (im Sinne von Wissen und Fähigkeiten) und non-kognitiven (im Sinne von Einstellungen, Motivation, Volition, Werten) Kompetenzfacetten durchgesetzt (Baumert & Kunter 2011, S. 31; Schütt-Sayed 2020, S. 94; Weinert 2002, S. 27). Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen stellen als motivational-affektive Konstrukte dabei handlungsleitende Determinanten – auch des Unterrichtsgeschehens – dar (vgl. Schüle, Schriek, Besa u. a. 2016, S. 141; Schütt-Sayed 2020, S. 146; Taube 2022, S. 15; Willems, Thielsch & Dreiling 2021, S. 97). Zielstellung des Artikels ist es, basierend auf dieser Modellierung von Lehrkompetenz zu betrachten, wie die Handlungsabsicht von angehenden Lehrkräften zur Umsetzung von SEE gefördert werden kann.

Nachfolgend wird dabei zunächst Social Entrepreneurship Education konturiert (Abschnitt 2) und auf Basis von im Kontext eines Lernformats in der universitären (beruflichen) Lehrkräftebildung erhobenen Daten der Frage nachgegangen, inwiefern eine Veränderung in den Kontrollüberzeugungen der Studierenden gemessen werden kann, Social Entrepreneurship Education an Schulen ausführen zu können (Abschnitt 3 und 4).

2 Social Entrepreneurship Education

2.1 Ansatz und Wirksamkeit

Social Entrepreneurship Education (SEE) befindet sich an der Schnittstelle zwischen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Entrepreneurship Education (vgl. Lindner 2018, S. 124; Katschnig, Bisanz & Fernbach 2024, S. 324). BNE kann als Bildung aufgefasst werden, die dazu befähigen soll, die ökologischen, sozialen und ökonomischen Aspekte hinsichtlich eines nachhaltigen Handelns in ihrer Gesamtheit zu erkennen und Wege zur Veränderung zu finden (vgl. Bellina, Müller-Christ & Potthast 2018, S. 22). Unter Entrepreneurship Education wird in einem weiteren Sinne das Wecken unternehmerischer und gestaltender Kompetenzen (Mittelstädt & Wiepcke 2013, S. 14) verstanden, die darüber hinaus auch in abhängigen Erwerbsarbeitsbezügen gebraucht werden. Im Zentrum von SEE steht das soziale Engagement von Individuen, welche befähigt werden, durch soziales, unternehmerisches Denken und Handeln gesellschaftliche Herausforderungen eigenverantwortlich anzugehen (vgl. Ebberts 2019, S. 211). Somit kann konstatiert werden, dass SEE die Intention hat, einerseits unternehmerische Fähigkeiten im Sinne von Social-Entrepreneur-Kompetenzen zu fördern und andererseits für soziale Anliegen im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung der Umwelt und der Individuen als verantwortliche Gesellschaftsmitglieder zu sensibilisieren (vgl. Kamsker, Lehner, Gutschelhofer u. a. 2023, S. 159). Alden-Rivers, Armellini und Nie (2015) haben auf Basis eines Reviews von relevanten Lerntheorien im Kontext einer Social Innovation Education – worunter SEE subsummiert werden kann – Attribute zusammengetragen, die durch SEE gefördert werden können. Dazu zählen u. a. Selbstvertrauen, Empathie, kritisches Denken und Problemlösefähigkeit (vgl. ebd., S. 8). Kalemaki, Garefi, Kantsiou u. a. (2019) konnten anhand eines Literaturreviews, Interviews und einer Onlinebefragung von Bildungsbeauftragten eine weitere Übersicht erstellen, die neben ähnlichen Konstrukten insbesondere Facetten von Sozialkompetenz ausweist. Beide Arbeiten stellen demnach auch Kompetenzfacetten heraus, die sich z. T. in zentralen Ansätzen wie den von der OECD (2018) herausgegebenen 21st Century Goals und BNE-Zielformulierungen (vgl. Rieß, Mischo & Waltner 2018, S. 299–300) wiederfinden. Allerdings liegt erst wenig empirische Evidenz dazu vor, ob Lernangebote einer SEE die Entwicklung vorgenannter Attribute und Kompetenzen wirklich zu fördern vermögen (vgl. Moron 2024, S. 83; Wihlenda, Brahm & Habisch 2023, S. 2). Hockerts (2018) konnte im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von SEE-Wahlpflichtkursen für Masterstudierende zeigen, dass diese danach eine höhere Selbstwirksamkeit und Wahrnehmung der sozialen Unterstützung in diesem Kontext sowie eine stärkere Intention, sozialunternehmerisch zu handeln, berichteten. Darüber hinaus fanden Wihlenda, Brahm & Habisch (2023) Hinweise darauf, dass Studierende, die an entsprechenden Studierendeninitiativen teilnahmen, u. a. eine höhere Selbstwirksamkeit, Kreativität und Wahrnehmung der sozialen Unterstützung in diesem Kontext berichteten sowie angaben, besser kooperieren und mit Ambiguität umgehen zu können.

Dies sind Hinweise, dass es von Relevanz ist, SEE in der Lehrkräftebildung zu adressieren, da es (angehenden) Lehrkräften möglich ist, im Rahmen ihrer Unterrichtsarbeit den sozialen Unternehmergeist von jungen Menschen gezielt zu fördern (vgl. Benning & Gerholz 2023, S. 193). In der universitären (beruflichen) Lehrkräftebildung im deutschsprachigen Raum wurden allerdings erst wenige Angebote einer SEE geschaffen bzw. publik gemacht, wozu das Changemaker-Programm zählt, das an der WU Wien entwickelt (vgl. Schlömmer & Dömötör 2022, S. 110) und von der Universität Graz adaptiert wurde (vgl. Kamsker, Lehner, Gutschelhofer u. a. 2023, S. 161). Und an der KPH Wien wurde gemeinsam mit den Niederlanden, Finnland, Belgien und der Tschechischen Republik ein Erasmus+-Programm entwickelt und 2023 erstmalig mit Lehramtsstudierenden durchgeführt (vgl. Katschnig, Bisanz & Fernbach 2024, S. 341). In der wissenschaftlichen Begleitung wird in Graz das Bild der Studierenden vom Wirtschaften erfasst (vgl. Benning, Gerholz, Kamsker u. a. 2024, S. 8) – im Erasmus+-Programm konnte auf Basis unterschiedlicher Zugänge erfasst werden, dass die Studierenden den „Besuch von Grundschulen mit Schwerpunkt auf der Umsetzung von SEE“ (Katschnig, Bisanz & Fernbach 2024, S. 347) sowie die Teilnahme an der internationalen Kooperation als wertvollsten Teil benannten. Des Weiteren wurde anhand der Analyse von Reflexionstagebüchern festgestellt, dass die Studierenden zwar Kompetenzen entwickeln, allerdings kritisches Denken weniger stark entfalten konnten als Kommunikation, Kollaboration und Kreativität (vgl. ebd.). Mit Blick auf die Multiplikatorenrolle für SEE, die (angehende) Lehrkräfte in der Schule erfüllen können, erscheint es sinnvoll (im Rahmen der Gestaltung und Evaluation von Lernangeboten in der Lehrkräftebildung), auch zu beleuchten, welche Faktoren die Handlungsabsicht bedingen, die für die (einstellungsabhängige) Einbringung von Social Entrepreneurship in den Unterrichts- und Schulalltag grundlegend sind, sowie ob und welche SEE-Angebote in der Lehrkräftebildung dahingehend (lern-)wirksam sind.

2.2 Einflussfaktoren auf die Absicht der Umsetzung von SEE

Ein theoretischer Ansatz, der vielfach als Grundlage für die Untersuchung von Anteuzendenzien und Determinanten der Absicht, eine Handlung ausführen zu wollen, herangezogen wird, ist die Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen 1991). Im Kern wird davon ausgegangen, dass diese Absicht von drei Einflussfaktoren abhängt:

1. von der Einstellung der Person gegenüber der Handlung, welche sich aus Überzeugungen zur Wirkung und der Bewertung der Wirkung zusammensetzt;
2. von der sozialen Norm, die die Annahme, was andere erwarten könnten, und die Motivation, sich dieser Norm entsprechend zu verhalten, umfasst sowie
3. von der wahrgenommene Handlungskontrolle, die sich in Überzeugungen manifestiert, das erwartete Verhalten kompetent ausführen zu können (vgl. Schütt-Sayed 2020, S. 91–93).

Die Theorie des geplanten Verhaltens ist auch im Rahmen der Entwicklung eines Fort- und Weiterbildungskonzepts im Kontext einer beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung aufgegriffen worden (Schütt-Sayed 2020, u. a. S. 91–93 & 105) – und ebenfalls

im Rahmen von Studien zur Social Entrepreneurship Intention (vgl. u. a. Ernst 2011, S. 83; Mair & Noboa 2006, S. 9). Darunter ist die Absicht zu verstehen, sozialunternehmerisch zu handeln. Mair und Noboa (2006) fanden in Anlehnung an das Modell heraus, dass Empathie, moralisches Urteilen, Selbstwirksamkeit und die wahrgenommene soziale Unterstützung Antezedenzen für sozialunternehmerisches Handeln darstellen und diese durch die medierenden Merkmale der wahrgenommenen Erwünschtheit und Durchführbarkeit Einfluss nehmen. Ernst (2011) adaptierte wiederum das klassische Modell nach Ajzen (1991) und fand Hinweise darauf, dass alle drei Faktoren (Einstellung bzgl. Social Entrepreneurship, die wahrgenommene Kompetenz, dies erfolgreich ausführen zu können, und die wahrgenommene soziale Norm) einen Beitrag zur Entwicklung einer Intention lieferten, sozialunternehmerisch tätig zu werden. Des Weiteren folgerte sie, dass die soziale Verantwortungsübernahme, die wahrgenommenen sozialunternehmerischen Kenntnisse und die anderweitige erwartete Unterstützung Einfluss nehmen auf einzelne Antezedenzen (vgl. Ernst 2011, S. 202–212). Inwieweit die Theorie des geplanten Verhaltens oder genannte Adaptionen explizit auf die Intention, Social Entrepreneurship Education in der Schule durchzuführen, übertragbar ist, ist bislang ungeklärt. In diesem Beitrag soll dafür ein erster Weg geebnet und basierend auf einem Modellausschnitt des geplanten Handelns der Frage nachgegangen werden, ob Studierende des (beruflichen) Lehramts am Ende eines SEE-Kurses mit Praxisphasen an Schulen Veränderungen hinsichtlich Kontrollüberzeugungen berichten. Vor dem Hintergrund der aufgezeigten Studienlagen wird angenommen, dass positive Veränderungen aufgetreten sind.

3 Vorgehen

3.1 Kontext der Untersuchung

Den Kontext bildet eine Lehrveranstaltung zu SEE, die im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Teachers as Changemakers“ entwickelt wurde, das seit 2022 durch das Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst u. a. an der Universität Bamberg im Bereich der Wirtschaftspädagogik gefördert wird (vgl. u. a. Benning & Gerholz 2023, S. 193). Die ein Semester umfassende Lehrveranstaltung ist eine von mehreren Maßnahmen, um Social Entrepreneurship Education in die universitäre Lehrkräftebildung einzubringen und angehende Lehrkräfte zu Multiplikatoren für nachhaltiges sozialunternehmerisches Denken und Handeln an Schulen auszubilden. Die Gestaltung wurde durch das Changemaker-Programm an den Universitäten Wien und Graz (vgl. Schlömmner & Dömötör 2022, S. 110; Kamsker, Lehner, Gutschelhofer u. a. 2023, S. 161) inspiriert und die Grundidee ist, dass Lehramtsstudierende im Sinne des problembasierten Lernens (vgl. Müller-Werder 2013, S. 51) Schülerinnen und Schüler dabei begleiten, eigene Social-Entrepreneurship-Ideen (im Sinne von sozialen Dienstleistungen und Produkten) zu entwickeln und umzusetzen. Höhepunkt ist ein schulübergreifender Markttag, an dem die Schüler:innen ihre Ideen vor Bürgerinnen und Bürgern aber auch Gründerinnen und Gründern präsentieren sowie anbieten.

Insgesamt haben 36 Studierende teilgenommen, die überwiegend der Altersgruppe 25–34 angehörten (57,6 %) und das Lehramt für berufliche Schulen (Wirtschaftspädagogik) absolvierten. Das Format steht Studierenden aller Lehrämter offen und ist curricular anrechenbar.

3.2 Datenerhebung und Auswertung

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Lehrveranstaltung wird ein Mixed-Method-Ansatz mit konvergent-parallelem Design angewendet (s. dazu Creswell 2014). Die quantitativen Datenformate, auf die sich hier zunächst beschränkt wird, wurden gemäß eines Prä- und Postdesigns erhoben. Die Studierenden füllten jeweils zu Beginn (t1) und am Ende der Lehrveranstaltung (t2) einen Fragebogen aus, mit dem vorrangig Konstrukte erfasst wurden, die gemäß der vorgestellten Literatur als Antezedenzien für die Handlungsabsicht zur Umsetzung von SEE in der Schule angesehen werden können. Als Indikatoren für die Kontrollüberzeugungen werden herangezogen:

- i) Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer & Jerusalem 1999), die anhand von 10 Items mit einem Antwortformat von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll und ganz zu“ erfasst wurde (Beispielitem: „Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir meistens, wenn ich mich darum bemühe.“). Die Reliabilitäten sind zu beiden Messzeitpunkten gut ($\alpha_1 = .87$, $\alpha_2 = .85$).
- ii) Die Selbsteinschätzung fachdidaktischer Kompetenz, die u. a. in Anlehnung an Gröschner (2009) sowie Gröschner und Schmitt (2012) entwickelt wurde. Sieben Items, die auf einer siebenstufigen Skala von 1 = „gar nicht kompetent“ bis 7 = „voll kompetent“ eingeschätzt wurden, gingen in die finale Skalenbildung ein. Ein Beispielitem lautet: „Inwieweit fühlen Sie sich derzeit darin kompetent ... Grundlagen von Social Entrepreneurship so aufzubereiten, dass diese Schülerinnen und Schülern zugänglich werden?“ Die Reliabilitäten sind zu beiden Messzeitpunkten als sehr gut zu bezeichnen ($\alpha_1 = .95$, $\alpha_2 = .89$).

Angesichts der kleinen Fallzahl sowie der Attrition im Hinblick auf die Befragungsteilnahme zum zweiten Messzeitpunkt und Hinweisen, dass die Normalverteilungsannahme nicht beibehalten werden kann, werden zur Untersuchung etwaiger Veränderungen der Ausprägungen auf die Kontrollüberzeugungen (Mittelwertvergleich) sowohl parametrische als auch nicht-parametrische Tests gerechnet und verglichen.

4 Ergebnisse und Diskussion

Um einen Eindruck über die Gesamtentwicklung der selbsteingeschätzten Überzeugungen im Verlauf eines Semesters zu erhalten, sind in Tabelle 1 die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche zwischen den beiden Messzeitpunkten auf Ebene der Gesamtstichprobe dargestellt.

Tabelle 1: Mittelwertunterschiede (eigene Darstellung)

Skala	MZP 1	MZP 2	T-test				Wilcoxon-Test			
	M (SD)	M (SD)	t	df	p	d	z	df	p	r
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	4.39 (.55)	4.58 (.58)	1.623	16	.062		-1.307		.10	
Selbsteinschätzung fachdidaktischer Kompetenz	3.14 (1.26)	5.03 (.94)	5.563	14	.00	1.44	-3.411		.00	.88

Anmerkung: Signifikante Mittelwertunterschiede sind fett markiert; Skalierung allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung: 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft voll und ganz zu“; Skalierung Selbsteinschätzung fachdidaktischer Kompetenz: 1 = „gar nicht kompetent“ bis 7 = „voll kompetent“.

Für die mittlere Selbsteinschätzung der fachdidaktischen Kompetenz lässt sich ein signifikanter Zuwachs im Verlauf eines Semesters nachweisen. Die Effektgröße des Mittelwertunterschieds ist als groß zu bewerten ($d = 1.44$; $r = .88$). Dieser Befund stimmt mit einem Review von Ulrich, Klingebiel, Bartels u. a. (2020) überein, gemäß dem die Studierenden unmittelbar nach dem Praxissemester fast ausschließlich einen Kompetenzzuwachs berichteten und sowohl kurze als auch längere Praxisphasen das Kompetenzerleben zu steigern scheinen. Praxisphasen sind daher und mit Blick auf eine Relationierung von Theorie und Praxis (vgl. Caruso, Neuweg, Wagner u. a. 2022, S. 1483) also bereits ein zentrales Element. Einschränkend ist festzuhalten, dass in dieser Untersuchung nur die subjektive Kompetenzüberzeugung betrachtet wurde und nicht explizit auch das kognitive Zielkriterium der Kompetenzentwicklung. Denn laut Willems, Thielsch und Dreiling (2021) können sich kognitive Merkmale und motivational-affektive Veränderungen auch gegenläufig entwickeln. Deshalb seien Maßnahmen dann als erfolgreich anzusehen, wenn sie neben Effekten auf motivationale Entwicklungen auch zu einer Erweiterung kognitiver Merkmale beitragen (vgl. ebd., S. 112).

Im Gegensatz dazu weist der Befund für die mittlere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden keine statistisch signifikante Veränderung nach (s. Tabelle 1). Dies kann methodisch mit der geringen Stichprobengröße und dadurch geringen Power zusammenhängen, weshalb die Ergebnisse obendrein nur eine limitierte Reichweite beanspruchen können. Oder aber es liegt darin begründet, dass es vor allem im Bereich der Veränderungen personaler Kompetenzfacetten (z. B. Selbstbild und Engagementeinstellung) i. d. R. längerer Zeithorizonte bedarf (vgl. Gerholz & Slepcevic-Zach 2015, S. 105).

5 Ausblick

In diesem Beitrag wurde auf Basis von Daten, die im Rahmen einer existierenden Lehrveranstaltung zu SEE in der beruflichen Lehramtsausbildung mit Praxisphasen an Schulen erhoben wurden, die Wirksamkeit dieser auf die Entwicklung von Kontroll-

überzeugungen untersucht, von denen angesichts theoretischer und empirischer Erwägungen angenommen werden konnte, dass sie a) handlungsleitend sind im Hinblick auf die Absicht, SEE an Schulen umzusetzen, und b) im Rahmen eines Kurses für Multiplizierende in diesem Kontext gefördert werden können. In Bezug auf die mittlere Kompetenzselbsteinschätzung, SEE umsetzen zu können, konnte eine positive statistisch signifikante Veränderung erfasst werden. Damit konnte die Befundlage zur Wirksamkeit von SEE – trotz aufgezeigter Limitationen – ein wenig erweitert werden. Insgesamt wurde dadurch allerdings erst ein Ausschnitt des Gefüges an handlungsleitenden Antezedenzen und Determinanten für die Absicht, SEE in den Unterricht zu integrieren, in den Blick genommen. An diesem Punkt gilt es, in der weiteren Forschung anzusetzen – auch durch die gemeinsame Betrachtung und Verschränkung von qualitativen und quantitativen Daten, was Potenzial für zusätzliche Erkenntnisse birgt (vgl. Mejeß & Hagenauer 2021, S. 16) sowie ggf. anhand der Durchführung größer angelegter Studien mit (angehenden) Lehrkräften.

Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. (1991). The Theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Alden-Rivers, B., Armellini, A & Nie, M. (2015). Embedding social innovation and social impact across the disciplines: Identifying „Changemaker attributes“. *Higher Education Skills and Work Based Learning*, 5(3), 242–257.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, 29–53. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Bellina, L., Tegeler, M. K., Müller-Christ, G. & Potthast, T. (2018). *Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Hochschullehre (Betaversion)*. BMBF-Projekt „Nachhaltigkeit an Hochschulen: entwickeln – vernetzen – berichten (HOCHN)“. Bremen und Tübingen. Verfügbar unter <https://www.hochn.uni-hamburg.de/-downloads/handlungsfelder/lehre/hoch-n-leitfaden-bne-in-der-hochschullehre.pdf> (Zugriff am: 16.12.2023).
- Benning, A. & Gerholz, K.-H. (2023). Social Entrepreneurship Education in der Lehrkräftebildung – Didaktische Gestaltung eines Moduls und Ergebnisse der formativen Evaluation. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(4), 177–193.
- Benning, A., Gerholz, K.-H., Kamsker, S., Slepcevic-Zach, P. & Stock, M. (2024). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Professionalisierung von Lehrkräften durch Social Entrepreneurship Education. *bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, 1–19.
- Bundesregierung (2021). *Bericht der Bundesregierung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. 19. Legislaturperiode*. Verfügbar unter https://www.bne-portal.de/bne/shared/docs/downloads/files/20210407_bne-bericht_breg21_kabinetvorlage_cps_bf.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Zugriff am: 29.07.2024).

- Caruso, C., Neuweg, G. H., Wagner, M. & Harteis, C. (2022). Theorie-Praxis-Relationierung im Praxissemester: Die Perspektive der Mentor*innen. Eine explorative Studie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25, 1481–1503.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, 4 Aufl. CA: Sage.
- De Haan, G., Holst, J. & Singer-Brodowski, M. (2021). Berufliche Bildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE). Genese, Entwicklungsstand und mögliche Transformationspfade. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 50(3), 10–14.
- Ebbers, I. (2019). Social Entrepreneurship Education im beruflichen Übergang. In R. Schröder (Hg.), *Berufliche Orientierung in der Schule. Gegenstand ökonomischer Bildung*, 209–220. Wiesbaden: Springer.
- Ernst, K. (2011). *Heart over mind – An empirical analysis of social entrepreneurial intention formation on the basis of the theory of planned behaviour*. Wuppertal, Univ., Diss.
- Gehenzig, M. & Rostock, S. (2022). Lösung für den doppelten Fachkräftemangel. Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Berufsberatung. *dvb-Forum*, 61(2), 18–23.
- Gerholz, K.-H. & Benning, A. (2024). Social Entrepreneurship Education in der Lehrkräftebildung. *Bildung und Beruf*, 7(1), 6–13.
- Gerholz, K.-H. & Slepcevic-Zach, P. (2015). Social Entrepreneurship Education durch Service Learning – eine Untersuchung auf Basis zweier Pilotstudien in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 10(3), 91–111.
- Gröschner, A. (2009). *Skalen zur Erfassung von Kompetenzen in der Lehrerausbildung. Ein empirisches Instrument in Anlehnung an die KMK „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Gröschner, A. & Schmitt, C. (2012). Kompetenzentwicklung im Praktikum? Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Kompetenzeinschätzungen und Ergebnisse einer Befragung von Lehramtsstudierenden im betreuten Blockpraktikum. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 5, 112–128.
- Hockerts, K. (2018). The Effect of Experiential Social Entrepreneurship Education on Intention Formation in Students. *Journal of Social Entrepreneurship*, 9(3), 234–256.
- Kalemaki, I., Garefi, I., Kantsiou, S., Diego, I., Protopsaltis, A. & Wall, J. C. (2019). Towards a learning framework for Social Innovation Education. *EMES Selected Conference Papers*. Sheffield, GB: EMES.
- Kamsker, S., Lehner, J., Gutschelhofer, A. & Stock, M. (2023). Changemaker – Studierende als Multiplikator:innen zur Förderung von Entrepreneurship Kompetenzen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 18(2), 153–171.
- Katschnig, T., Bisanz, A. & Fernbach, E. (2024). Social Entrepreneurship Education (SEE) in einem internationalen Erasmus+-Programm für Lehramtsstudent*innen. *R&E Source*, 11(3), 341–349. doi: 10.53349/resource.2024.i3.a1301.

- Kultusministerkonferenz (2021). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_17-GEP-Handreichung.pdf (Zugriff am: 14.07.2024).
- Lindner, J. (2018). Entrepreneurship education for a sustainable future. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 115–127.
- List, M. K., Schönenberger, S. & Hartig, J. (2024). Spezifizierung des COACTIV-Modells der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften für den Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (2024). doi: 10.1007/s11618-024-01224-9.
- Mair, J. & Noboa, E. (2006). Social Entrepreneurship: How Intentions to Create a Social Venture are Formed. In J. Mair, J. Robinson & K. Hockerts (Hg.), *Social Entrepreneurship*, 121–135. New York: Palgrave.
- Mejeh, M. & Hagenauer, G. (2021). Mixed Methods. In T. Hascher (Hg.), *Handbuch Schulforschung*, 1–17. Wiesbaden: Springer.
- Mittelstädt, E. & Wiepcke, C. (2013). Einführung Gründungserziehung. In H. König, B. Hilbert, Mittelstädt, E. & C. Wiepcke (Hg.), *Die Schülerfirma. Didaktischer Leitfaden zur Existenzgründung*, 10–35. Schwabach: Wochenschau.
- Moron, Nicoleta (2024). The impact of social entrepreneurship education on students' competencies and intentions: a systematic review. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 14(76), 76–86.
- Müller Werder, C. (2013). Problem-based Learning erfolgreich gestalten. In H. Bachmann (Hg.), *Hochschullehre variantenreich gestalten. Ansätze, Methoden und Beispiele rund um Kompetenzorientierung*, 50–77. Bern: Hep-Verlag.
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills 2030*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/54ac7020-en.
- Rieß, W., Mischo, C. & Waltner, E.-M. (2018). Ziele einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule und Hochschule: Auf dem Weg zu empirisch überprüfbaren Kompetenzen. *Gaia: Ökologische Perspektiven in Natur-, Geistes- und Wirtschaftswissenschaften*, 27(3), 298–305.
- Schlömmer, M. & Dömötör, R. (2022). *Changemaker Program – kids become entrepreneurs*. Beitrag in Danube Cup Conference 2022, Budapest.
- Schüle, C., Schriek, J., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H. (2016). Der Zusammenhang der Theorie des geplanten Verhaltens mit der selbstberichteten Individualisierungspraxis von Lehrpersonen. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(2), 140–152.
- Schütt-Sayed, S. (2020). *Nachhaltigkeit im Unterricht berufsbildender Schulen: Analyse, Modellierung und Evaluation eines Fort- und Weiterbildungskonzepts für Lehrkräfte*. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. doi: 10.3278/6004723w.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin.

- Taube, D. (2022). *Globalität lehren: eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*, 1–66. Wiesbaden: Springer.
- Valentin, K. (2021). *BNE in der Lehrkräftebildung. Eine Handreichung zum Einstieg für Dozierende an Hochschulen in eine Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Weinert, F. E. (2002). Kapitel 1. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, 2. Aufl., 17–31. Weinheim: Beltz
- Wiepcke, C. (2019). Social Entrepreneurship Education zur Förderung von Inklusion. In T. Bijedic, I. Ebbers & B. Halbfas (Hg.), *Entrepreneurship Education. Begriff – Theorie – Verständnis*, 201–211.
- Wihlenda, M., Brahm, T. & Habisch, A. (2023). Responsible management education: Social entrepreneurial competences of civically-engaged students. *The International Journal of Management Education*, 21, 1–12.
- Willems, A. S., Thielsch, A. & Dreiling, K. (2021). Unterrichtsbezogene Reflexionskompetenzen praxisorientiert vermitteln: Konzeption, Durchführung und Evaluation eines (e-) Inverted Classroom für die Lehrer*innenbildung. *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 3(1), 94–118.

Angaben zu der Autorin und zum Autor

M. Sc. Anna Benning, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Wirtschaftspädagogik, Kärntenstraße 7, DE-96052 Bamberg

<https://www.uni-bamberg.de/wipaed-p/team/anna-benning/>

anna.benning@uni-bamberg.de

Forschungsschwerpunkte/Arbeitsgebiete: Frau Benning forscht zu Social Entrepreneurship Education in der Lehrkräftebildung und Unterrichtsqualität.

Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Wirtschaftspädagogik, Kärntenstraße 7, DE-96052 Bamberg

<https://www.uni-bamberg.de/wipaed-p/team/prof-dr-karl-heinz-gerholz/>

karl-heinz.gerholz@uni-bamberg.de

Forschungsschwerpunkte/Arbeitsgebiete: Herr Prof. Dr. Gerholz forscht zur digitalen Didaktik und künstlichen Intelligenz in der beruflichen Bildung, Zivilgesellschaftlichen Bildungsprozessen in der Lehrkräftebildung sowie Educational Management.