

Zweitveröffentlichung



Benning, Anna; Gerholz, Karl-Heinz

Social Entrepreneurship Education in der Lehrkräftebildung : Didaktische Gestaltung eines Moduls und Ergebnisse der formativen Evaluation

Datum der Zweitveröffentlichung: 01.12.2025

Verlagsversion (Version of Record), Zeitschriftenartikel

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-111945x

Erstveröffentlichung

Benning, Anna; Gerholz, Karl-Heinz (2023): Social Entrepreneurship Education in der Lehrkräftebildung : Didaktische Gestaltung eines Moduls und Ergebnisse der formativen Evaluation, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Wien: ÖGHD, Jg. 18, Nr. 4, S. 191–207, doi: 10.21240/zfhe/18-04/11.

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-nc-nd/4.0/legalcode>

Anna BENNING¹ & Karl-Heinz GERHOLZ (Bamberg)

Social Entrepreneurship Education in der Lehrkräftebildung – Didaktische Gestaltung eines Moduls und Ergebnisse einer formativen Evaluation

Zusammenfassung

Zur Erreichung einer nachhaltigen Entwicklung in der Gesellschaft gewinnen Bildung für Nachhaltige Entwicklung sowie Social Entrepreneurship an Bedeutung. Hochschulen kommt daher die Rolle zu, Bildungsangebote, die nachhaltiges, sozialunternehmerisches Denken und Handeln fördern, verstärkt zu realisieren. Insbesondere in der universitären Lehrkräftebildung erscheint dies zukunftsweisend, da Lehrkräfte diese bei den jüngeren Generationen bereits früh anstoßen können. Im Beitrag wird ein Modul vorgestellt, das mit dem Ziel entwickelt wurde, Lehramtsstudierende zu Multiplikator:innen für Social Entrepreneurship auszubilden.

Schlüsselwörter

Social Entrepreneurship Education, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Nachhaltigkeit, Unternehmer:innengeist, Lehrkräftebildung

1 E-Mail: anna.benning@uni-bamberg.de



Social entrepreneurship education in teacher education – A university course design and the results of a formative evaluation

Abstract

The vision of achieving sustainable social development implies a strong focus on sustainability education and social entrepreneurship. Therefore, universities should expand the range of learning opportunities they offer in this area. This seems especially promising in teacher education, as teachers can foster sustainable, social entrepreneurial thinking among young generations. This paper presents a university course that seeks to enable and encourage teacher trainees to act as multipliers for social entrepreneurship.

Keywords

social entrepreneurship education, Education for Sustainable Development (ESD), sustainability, entrepreneurship, teacher training

1 Ausgangslage und Einordnung

Der globale und gesellschaftliche Wandel macht es erforderlich, basale Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben, um aktiv und lösungsorientiert reagieren zu können (FERNBACH, 2020). In diesem Kontext gewinnt neben Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) insbesondere auch soziales Unternehmertum (Social Entrepreneurship) an Bedeutung (DÖRNER et al., 2019). Darunter zu verstehen ist, soziale Probleme zu erkennen und mittels unternehmerischer Ansätze zu lösen (GERHOLZ & SLEPCEVIC-ZACH, 2015). Social Entrepreneurs maximieren zunächst den gesellschaftlichen Nutzen und erst danach folgt das Ziel, eine finanzielle Rendite zu erwirtschaften (DÖRNER et al., 2019).

Bildungsmaßnahmen und Lerngelegenheiten, bei denen Lernende Fähigkeiten und Denkweisen entwickeln, um kreative Ideen zur Lösung sozialer und gesamtgesellschaftlicher Probleme zu generieren und unternehmerisch umzusetzen, werden un-

ter dem Begriff Social Entrepreneurship Education (SEE) gefasst (EUROPÄISCHE KOMMISSION, 2014). SEE zielt dabei auf Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung und der Förderung spezifischer Fähigkeiten im Kontext von Social Entrepreneurship wie z. B. Eigeninitiative, soziale Verantwortungsübernahme, Selbstwirksamkeit, Durchhaltevermögen. Hierbei zeigen sich Anknüpfungspunkte zu BNE und Querschnittsthemen zu anderen Fächern (EBBERS, 2019). EBBERS (2019) spricht in dem Zusammenhang an, dass „soziale Missstände im Bereich des nachhaltigen Handelns“ (S. 213) ein entsprechendes Querschnittsthema sind. In Österreich sind mit dem Changemaker-Programm, das von der WU Wien entwickelt (SCHLÖMMER & DÖMÖTÖR, 2022) und an der Universität Graz adaptiert wurde (KAMSKER et al., 2023), bereits Angebote zu Entrepreneurship-Education in der Lehrkräftebildung etabliert. An deutschen Hochschulen werden jene wiederum erst wenig unterbreitet (BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND KLIMASCHUTZ, 2022). Vor dem Hintergrund einer Resolution des EUROPÄISCHEN PARLAMENTS (2015) zur Förderung unternehmerischer Bildung junger Menschen erscheint es aber vielversprechend, SEE insbesondere in der Lehrkräftebildung zu adressieren, da es (angehenden) Lehrkräften möglich ist, im Rahmen ihrer Unterrichtsarbeit die Lebenseinstellungen von jungen Menschen zu prägen und damit Fähigkeiten für Social Entrepreneurship gezielt zu fördern. Nachfolgend wird ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt vorgestellt, das an dieser Stelle ansetzt (Abschnitt 2) und in dessen Rahmen ein Modul in der Lehrkräftebildung (1. Phase) mit integrierten Praxisphasen entwickelt wurde (Abschnitt 3). Basierend auf der Beschreibung der Umsetzung des Moduls werden erste Erkenntnisse der formativen Evaluation zu Aspekten der Planung der Praxisphasen berichtet (Abschnitt 4).

2 Das Projekt „Teachers as Changemakers“

„Teachers as Changemakers“ (TaC) ist ein vom Freistaat Bayern gefördertes Verbundprojekt von 2022–2026, an dem die Universität Bamberg sowie die Universität Würzburg beteiligt sind. Intention des TaC-Projekts ist es, SEE in den Lehramtsstudiengängen zu etablieren und somit zukünftige Lehrkräfte aller Schulformen zu Multiplikator:innen für sozialunternehmerisches Denken und Handeln an Schulen auszubilden. Auf diese Weise wird ebenfalls angestrebt, als Universitäten einen Beitrag zur Entwicklung von neuen zukunftsweisenden (Gründungs-)Ideen zu leisten.

Die in der Projektlaufzeit erfolgende Ausgestaltung des Qualifizierungsprogramms kann auch als ein Baustein der Etablierung von BNE in der Lehrkräftebildung gesehen werden. SEE und BNE geht es um die Fokussierung auf Verantwortungsübernahme, eine partizipative Teilhabe an der Gesellschaft und die Förderung von Fähigkeiten wie Eigeninitiative, das Erkennen gesellschaftlicher Chancen, Selbstwirksamkeit und werteorientiertes Denken. Auch sind beide Ansätze an dem Konzept der Triple Bottom Line orientiert – dem dauerhaften Ausgleich von ökonomischer, ökologischer und sozialer Leistungen in Unternehmen (SATAR, 2022).

3 Lehr-Lernformat „Schülerinnen und Schüler werden zu Social Entrepreneurs“

3.1 Intention und Zielgruppe

Die Zielstellung des im Projekt TaC entwickelten Moduls „Schülerinnen und Schüler werden zu Social Entrepreneurs“ ist es, dass Schüler:innen unter Begleitung von zuvor geschulten Studierendentandems eigene Social-Entrepreneurship-Projekte planen, umsetzen und reflektieren. Dabei durchlaufen sie den gesamten Prozess einer sozialunternehmerischen Umsetzung, d. h. von der Sensibilisierung und Entwicklung einer sozialunternehmerischen Idee, über die Entscheidungen zu Aspekten des Geschäftsmodells wie Preisgestaltung, Produktion/Herstellung und Marketingmaßnahmen und deren Realisierung. Die Produkte bzw. Dienstleistungen werden hierbei meist aus Abfall (z. B. Altholz, Verpackungsmaterial, alte Spielsachen) hergestellt und an einem schulübergreifenden Markttag präsentiert und auch verkauft. Am Markttag erhalten die Schüler:innen durch eingeladene Gründer:innen und interessierte Bürger:innen Feedback.

Das Konzept „Schülerinnen und Schüler werden zu Social Entrepreneurs“ richtet sich an Studierende des Lehramts an der Universität Bamberg. Es wurde zunächst in ein bestehendes zweiteiliges Fachdidaktikmodul (Theorie: Grundlagen zur Gestaltung von Lernumgebungen & Praxis) mit gleichzeitiger Öffnung für mehrere Lehramtsstudiengänge integriert und die Anrechenbarkeit für das Studium gewährleistet (6 ECTS). Als Praxispartner konnten für den ersten Durchlauf vier Schulen

unterschiedlicher Stufen Schulformen – Primarstufe (1x), Sekundarstufe I (2x) und Sekundarstufe II (1x) – in der Bildungsregion Bamberg gewonnen werden.

3.2 Bausteine des didaktischen Designs

Das didaktische Design von „Schülerinnen und Schüler werden zu Social Entrepreneurs“ baut auf vier Zugängen auf: (1) problembasiertes Lernen, (2) kooperatives Lernen, (3) Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung und (4) Reflexionsimpulse.

(1) Problembasiertes Lernen: Problembasierte Lernkonzepte beruhen darauf, dass die Studierenden für komplexe und reale Problemsituationen, sowohl alleine als auch in der Gruppe, Lösungen erarbeiten und dabei die Entwicklung von Problemlösekompetenzen gefördert werden (MÜLLER WERDER, 2013; GERHOLZ, 2013). Bei „Schülerinnen und Schüler werden zu Social Entrepreneurs“ findet problembasiertes Lernen in doppelter Hinsicht statt: In Bezug auf die Lehramtsstudierenden und in Bezug auf die Schüler:innen. Die Lehramtsstudierenden müssen als reales Problem bewältigen, dass sie Schüler:innen angemessen dabei unterstützen, eine Social-Entrepreneurship-Idee zur Umsetzungsreife zu bringen und sowohl Nachhaltigkeits- als auch betriebswirtschaftliche Aspekte berücksichtigen. Dies wird über Inputphasen und Begleitungsphasen in Form von Coaching als beratungsorientierte Lehr-/Lernform (FUGE, 2013) gestaltet. Da im Rahmen von Social Entrepreneurship (Education) eine innovative Veränderung von bestehenden Situationen angestrebt wird, wird die Design-Thinking-Methode im Rahmen der Schulworkshops umgesetzt (SCHNEIDER et al., 2022). Konkret werden im Design-Thinking, einem iterativen Prozess, zumeist 6–7 Phasen durchlaufen: Verstehen, Beobachten, Synthese, Ideen finden, (Geschäftsmodell), Prototypen, Testen (SCHNEIDER et al., 2022). Dies stellt den Problemlöseprozess der Schüler:innen dar, um eigene sozial-unternehmerische Ideen für reale Begebenheiten (im persönlichen Umfeld, lokal, regional und global) zu realisieren. Damit wird im Sinne kompetenzorientierten Unterrichts und der Lehre eine Transferierbarkeit in den Alltag berücksichtigt (WESPI & SENN-KELLER, 2014).

(2) Kooperatives Lernen: Kooperatives Lernen zielt darauf, dass sich die Lernenden gegenseitig unterstützen sowie wechselseitig Fähigkeiten und Kenntnisse erwerben (KONRAD & TRAUB, 2019). Auf Ebene der Schüler:innen vollzieht sich das Ko-

operative Lernen beim Durchlaufen des strukturierten Ideenfindungsprozesses nach der Design-Thinking-Methode. Sie arbeiten als Gruppe und müssen eine Lösung für die identifizierte, soziale Problemstellung finden. Die Studierenden wiederum arbeiten in der Vorbereitung und Realisierung der Schulworkshops als Tandem im Sinne eines Peer-to-Peer-Learning zusammen (GERHOLZ, 2014) und müssen somit lernen, für die Entwicklung von Unterrichtsarbeit zu kooperieren.

(3) Theorie-Praxis-Verzahnung: Im Modul findet eine Theorie-Praxis-Verzahnung statt, indem Lehramtsstudierende Schüler:innen bei der Umsetzung von Social-Entrepreneurship-Projekten begleiten. Durch Praxisphasen kann gemäß Hochschulrektorenkonferenz nicht nur die Praxisnähe im Studium erhöht, sondern auch die Theorie-Praxis-Relationierung eingelöst werden (CARUSO et al., 2022). Wengleich empirische Studien zur Integration von Praxisphasen inkonsistente Hinweise aufzeigen (MUST, 2020), zeigt ein aktuelles Review aber auf, dass die Studierenden unmittelbar nach dem Praxissemester fast ausschließlich einen Kompetenzzuwachs berichteten und dass sowohl kurze als auch längere Praxisphasen das Kompetenzerleben zu steigern scheinen (ULRICH et al., 2020).

(4) Reflexionsimpulse: Zur Verstetigung des Lernprozesses führen die Studierenden ereignisbasiert, seit dem Auftakt und über die Praxisphase und den Semesterverlauf hinweg, ein Lerntagebuch. Dieses ist in Anlehnung an den Reflexionszyklus nach GIBBS (1988) mit Prompts (Leitfragen) versehen, um qualitativ bessere Reflexionen und Analysen anzuregen sowie das Anwenden des Reflexionswissens und das Lernen zu fördern (NÜCKLES et al., 2009; PIEPER et al., 2022).

3.3 Modulablauf

Im Rahmen des Moduls sind die zwei Bildungsprozessperspektiven, Social Entrepreneurship Education einerseits und Lehrkräftebildung andererseits, zu unterscheiden (Abb. 1). Die Perspektive Lehrkräftebildung zielt auf die universitäre Professionalisierungsphase der Lehramtsstudierenden. Diese bilden Tandems und unterstützen die Schüler:innen in der Kompetenzentwicklung, d. h. in der Realisierung ihrer Social-Entrepreneurship-Idee.

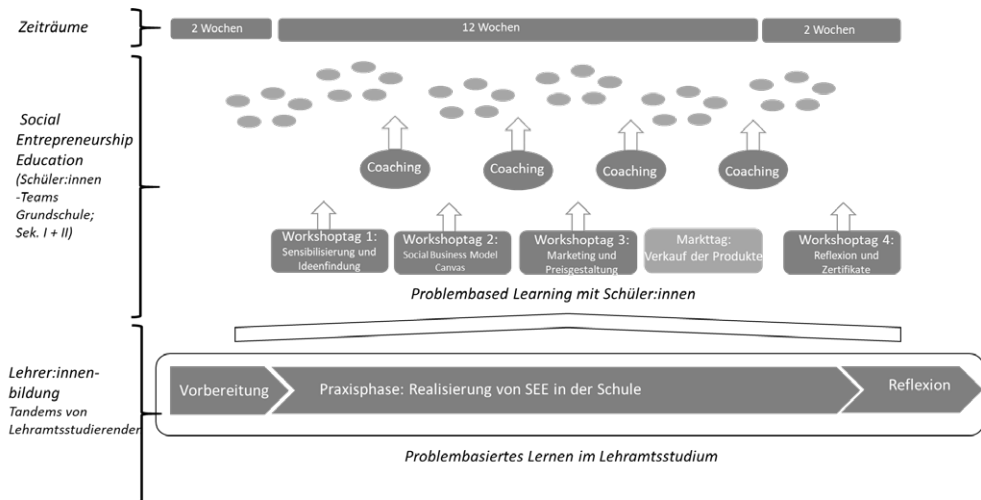


Abb. 1: Ablauforganisation des Lernformats nach Bildungsprozessperspektiven

Die Problemstellung für die Lehramtsstudierenden im Modul besteht darin, ein Orientierungswissen für Social Entrepreneurship Education zu erlangen und darauf basierend ein (fach-)didaktisches Konzept weiterzuentwickeln, durch welches Schüler:innen kooperativ eine Social-Entrepreneurship-Idee entwickeln, umsetzen und reflektieren. Die Problemstellung unterscheidet sich dabei in Hinblick auf die Zielgruppe, d. h. Schüler:innen der Grundschule, Sekundarstufe I bzw. II. Das Modul startet mit einer sich über drei Tage erstreckenden Auftaktveranstaltung, in welcher die Lehramtsstudierenden für die Praxisphase vorbereitet werden. Dabei wird multimethodisch in das Thema Social Entrepreneurship Education eingeführt und in diesem Kontext die Relevanz der Nachhaltigkeitsziele und Kreislaufwirtschaft erarbeitet (Aufbau Orientierungswissen). An den darauffolgenden beiden Tagen steht neben der kooperativen Erarbeitung von handlungsorientierten Methoden und Lernansätzen, die sich für (Social) Entrepreneurship Education im weiten Verständnis eignen (BIJEDIC, 2014; KRÄMER, 2007), auch die Selbsterfahrung von Elementen der Schulworkshopkonzepte (Design-Thinking-Prozess zur Findung einer sozial-unternehmerischen Idee) im Fokus, welche von den Studierenden an die jeweiligen

Kontexte angepasst werden müssen (Entwicklung eines fachdidaktischen Konzepts im Sinne von Workshops mit den Schüler:innen). Bei der Entwicklung der Workshopkonzepte werden die Lehramtsstudierenden von den Dozierenden unterstützt. Darüber hinaus dienen Vorbesprechungen mit den Lehrkräften dazu, Vorstellungen und Erwartungen abzugleichen, eine gemeinsame Basis zu finden und schul- oder schülerschaftsspezifische Erwägungen zu berücksichtigen.

Die Workshops für die Schüler:innen an den beteiligten Schulen (Sekundarstufe I und II) beginnen derart, dass sie sich – nach einer Vorstellung des Studierenden tandems und des groben Fahrplans – zunächst spielend und anschließend diskursiv anhand von Material mit den Nachhaltigkeitszielen und der Kreislaufwirtschaft auseinandersetzen. Auf diese Weise werden sie für diese Thematik sensibilisiert. Der spielerische Ansatz (zu Beginn) kann durch Spaß und Freude die Motivation steigern, Aufmerksamkeit für das Thema wecken, einen Perspektivwechsel ermöglichen, Wissen vermitteln und eine kooperative Atmosphäre schaffen (HOLZHEU, 2022). Auf dieser Basis treten die Schüler:innen in einen strukturierten Ideenfindungsprozess ein, dem der Ansatz des Design-Thinking (MEINEL & VON THIE-NEN, 2016) zugrunde liegt. Die Schüler:innen werden nach dem oben skizzierten Einstieg gebeten, sich zunächst allein, anschließend mit anderen darüber Gedanken zu machen, was sie betroffen macht (das kann im persönlichen Umfeld sein, lokal, regional oder global) und für was sie eine sozial-unternehmerische Lösung entwickeln möchten. Auf Basis der Zusammentragung der Ideen erfolgt die Gruppenbildung der Schüler:innen in der Klasse. In den Kleingruppen befassen sie sich dann mit der Zielgruppe, für die sie etwas verbessern möchten, entwickeln eine Vision und führen die Informationen (mithilfe der Personamethode und/oder Empathiekarte) zusammen. Aufbauend auf einem kurzen Input zu sozialem Unternehmertum erfolgt in den Teams ein Brainstorming zu konkreten sozialunternehmerischen Ideen, eine Ideenselektion und die Auseinandersetzung mit dem Social Business Model Canvas zur Reflexion der Schlüsselfaktoren des Geschäftsmodells. Danach werden erste Prototypen der Produkte oder Dienstleistungen entwickelt und im Rahmen eines Kurzvortrags von wenigen Minuten vor den Mitschüler:innen präsentiert. Auf Basis des Feedbacks erfolgt eine Überarbeitungsschleife. Es folgen Phasen, in denen sich die Schüler:innen mit der Preisgestaltung (im Hinblick auf den Markttag oder die voraussichtliche Marktreife), der Gestaltung des Marktstandes, Übungen zu Kundengesprächen und der Fertigstellung der Produkte in kalkulierter Stückzahl auseinandersetzen.

Ab circa drei Wochen nach Modulstart beginnt die Praxisphase in den Schulen bzw. Klassen, in der die Studierenden gemäß den festgelegten Zeitstrukturen (3–4 Halbtage an den weiterführenden Schulen; 8 x 90 Minuten an der Grundschule) die Workshops mit den Schüler:innen durchführen und gelegentlich zu einem angeleiteten Erfahrungsaustausch, zu Beratungssitzungen mit der Dozierenden und zur Vorbereitung des Markttags gegen Ende des Moduls sowie der anschließenden Reflexionsphase an die Universität kommen. Die schulische Einbindung der Praxisphasen bzw. Arbeitsphasen mit den Schüler:innen ist im ersten Durchlauf unterschiedlich gewesen. An drei der vier teilnehmenden Schulen ist entschieden worden, das Format nicht explizit in die Unterrichtsarbeit spezifischer Fächer einzubinden, sondern als freiwillige Arbeitsgruppe am Nachmittag, verpflichtend an vier Vormittagen und an der Grundschule im offenen Ganztagsbereich anzubieten. In der Sekundarstufe II ist es in ein Seminar des Wahlpflichtbereichs eingebaut worden, das sich an diejenigen richtet, die in die 13. Klasse übergehen und mit einer Seminararbeit (Wissenschaftspropädeutik) abschließt.

4 Erkenntnisse der formativen Evaluation

Das didaktische Format „Schülerinnen und Schüler werden zu Social Entrepreneurs“ wird formativ und summativ (u. a. Erfassung von Veränderungen in subjektiven (Kompetenz-)Überzeugungen und Einstellungen) evaluiert. Nachfolgend werden Ergebnisse der formativen Evaluation vorgestellt, da sich die summative Evaluation noch in der Auswertungsphase befindet. Es wurde eine Dokumentenanalyse über Nachrichten der Lehrkräfte und Studierenden (n=98) und den bis dahin verfassten Lerntagebucheinträgen der Lehramtsstudierenden (n=100) vorgenommen. Die Dokumentenanalyse erfolgte nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2008) – inhaltliche Strukturierung. Zielstellung dieser Analyse war es, zentrale organisatorische Rahmenbedingungen für das Gelingen der Praxisphasen zu identifizieren. Kategorien für die Analyse wurden deduktiv aus den grundsätzlichen Planungserfordernissen abgeleitet und Unterkategorien induktiv aus dem Material erschlossen (Tab. 1). Auf Basis des Kategoriensystems wurden Sinneinheiten aus den Nachrichten und Lerntagebucheinträgen zugeordnet.

Tab. 1: Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

Kategorien	Unterkategorien	Ankerbeispiel
Koordination von Studierenden und Schulen	Passung Neigungen und Einsatzschule (9 Nennungen):	
	Andere Schulform als Herausforderung (6 von 9)	„Zukünftig wäre ein Austausch zwischen Grundschullehr- amtsstudierenden und uns Wirtschaftspädagog:innen sinnvoll, damit es voraussicht- lich noch besser an die Grund- schule angepasst werden kann“ (Stud. 15)
	Potenzial des Einsatzes in anderen Schulformen (3 von 9)	„Ich freue mich auf die Er- fahrung in der Grundschule“ (Stud. 14).
	Besprechung mit Lehrkräften der Einsatzschule in der Pla- nung (10 Nennungen)	
	Hilfreiche Unterstützung Planung (8 von 10)	„Gut gelungen ist, einen ersten Eindruck zu erhalten was uns erwartet und auch nochmal Fragen zu klären bzw. den Ablauf mit den Lehrkräften zu besprechen. Das hat einem beim Vorbereiten auf jeden Fall geholfen“ (ankaee5)
Mangelnde Unterstützung Planung (2 von 10)	„Lockere Atmosphäre, welche dazu geführt hat, dass einige Punkte nur durch Zufall ge- sprochen wurden.“ (mbanao4)	

Herausforderungen in der Ablaufplanung

Herausforderungen in der Terminplanung bei Einsatzschule (14 von 20)

„die Termine für die Fremdsprachen stehen leider noch nicht fest. Es kristallisieren sich allerdings ein paar fixe Tage heraus, die ggf. blockiert sein könnten. Dann können wir beginnen, um diese Tage her-umzuplanen“ (LP2)

Bewertung der Terminherausforderungen durch Studierende (6 von 20)

„Eine Fixierung der Termine für die Unterrichtseinheiten wäre hilfreich gewesen“ (nginar5)

Als eine Herausforderung erwiesen sich bei der Durchführung des Moduls *konterkariierende Planungshorizonte*. Zum einen zeigt sich das Erfordernis, sowohl mit Blick auf die frühe Lehrplanung und den Akquirierungsaufwand von Schulen ein Dreiviertel- bis ein Jahr im Voraus auf die potenziellen Einsatzschulen zuzugehen. Gleichzeitig lassen es (in Abhängigkeit der Einbindung) kurzfristige Abstimmungsprozesse (Stundenplan, Pflicht- und Wahlpflichtbereiche) an einzelnen Schulen nicht zu, frühzeitig vor Vorlesungsbeginn konkrete Termine für die Arbeit mit den Schüler:innen festzulegen (nginar5: „*Bezüglich der Termine für die Unterrichtseinheiten gab es noch Unsicherheiten*“.) Oder aber die vor Lehrveranstaltungsstart fixierten Termine müssen teilweise aufgrund bis dato nicht absehbarer Erwägungen in den Schulen verschoben werden (LP 1: „*Mit unserem angedachten Termin für den Workshop gibt es leider ein organisatorisches Problem. Könnten wir das Ganze vorziehen*“; LP 2: „*die Zeitplanung hat sich nochmals verschoben. Jetzt trifft sich eine Gruppe am Freitag, eine am Montag und eine andere am Dienstag*“).

Im Zusammenhang damit zeigt die Dokumentenanalyse, dass der Umstand, dass zu Lehrveranstaltungsbeginn noch nicht alle Termine mit den Praxispartnern feststehen, einige der Studierenden, die im Studium die Relevanz von Zeitmanagement

lernen, beschäftigt. Lehramtsstudierende wünschen sich in der Regel Praxiserfahrungen (HASCHEK, 2006). Die vorliegenden Auswertungen deuten aber darauf hin, dass es die Studierenden im Umgang mit *Unwägbarkeiten der Praxis* stärker zu unterstützen gilt und ihnen die Perspektive der Planung an Schulen – der Schulpraxis – aufzuzeigen ist, um Verständnis bei den Studierenden für Terminherausforderungen an den Schulen zu erzeugen. (eiagee0: „Die Auftaktveranstaltung wurde mit einem Organisationsgespräch zur weiteren Vorgehensweise abgeschlossen“ (Lerntagebucheintrag zum Prompt bzgl. Beschreibung einer zentralen Situation), „Termine früher planen, sodass die Organisationsgespräche nicht in solchem Ausmaß stattfinden müssen.“ (Lerntagebucheintrag zum Prompt bzgl. Handlungsalternative); nginar5: „Frühere und ausführlichere Kommunikation der Rahmenbedingungen. Mir ist jedoch bewusst, dass dies von vielen beteiligten Personen abhängig ist und in diesem Fall nicht möglich war.“ (Lerntagebucheintrag zum Prompt bzgl. Handlungsalternative).)

Das Modul steht Studierenden im Grundschul- und beruflichen Lehramt offen, wengleich im ersten Durchlauf nur Studierende des beruflichen Lehramts (Wirtschaftspädagogik) teilgenommen haben. Zum Teil müssen die Wirtschaftspädagogikstudierenden (deshalb) ohne Partner:innen des Grundschullehramts jüngere Schüler:innen an Schulen, die nicht zu den berufsbildenden Schulen zählen, begleiten. Die zum Teil nicht vermeidbare, finale *Zuteilung zu den eigenen Neigungen fernerer Schulformen* ist – gemäß der formativen Evaluation – unterschiedlich wahrgenommen worden: Einige betonten den herausfordernden Moment (ürstao8: „auch wenn wir keine/wenig Erfahrung haben mit Grundschulern“) und jemand dokumentierte darüber hinaus Missmut (Stud. 22: „Da Studierende der Wirtschaftspädagogik in ihrem Studium nicht auf den Umgang mit SuS im Grundschulalter vorbereitet werden, war die Zuteilung zur Grundschule einer Enttäuschung gleich.“). Andere nahmen eine solche Erfahrung als gewinnbringend wahr. (Stud. 21: „Auch der Einblick in die Schulform einer [...] Schule hat meinen Blick auf die Schule bereichern können“). Der Umstand, dass es nicht geschafft wurde, Studierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge zusammenzubringen, kann – unabhängig von der qualitativen Datenbasis – als Anlass genommen werden, den Mehrwert von Querschnittsmodulen deutlicher herauszustellen. Die vorliegenden Auswertungen geben Hinweise darauf, dass Studierende fokussiert auf ihr Lehramt denken – und die verstärkte (Thematisierung der Idee und) Ermöglichung lehramtsübergreifende(r) Lehr- und Lernerfahrungen sinnvoll erscheint.

Die initiierten Besprechungen mit den Lehrkräften der Einsatzschulen im Vorfeld der Praxisphase wurden überwiegend als hilfreich eingeschätzt (acht versus zwei Nennungen).

5 Ausblick

Mit dem Projekt „Teachers as Changemakers“ wurde ein Vorhaben ins Leben gerufen, das anstrebt, Social Entrepreneurship Education nachhaltig in die universitäre Lehrkräftebildung zu implementieren. Damit wird einerseits verfolgt, den zukünftigen Lehrkräften Social Entrepreneurship näherzubringen, als auch anzubahnen, dass diese im Lehrberuf Social Entrepreneurship Education in die Unterrichtsarbeit integrieren und damit junge Menschen darin unterstützen, den Herausforderungen dieser Zeit und künftigen proaktiv und lösungsorientiert begegnen zu können. Das vorgestellte Modulkonzept bzw. Lehr-/Lernformat ist eine Gestaltungsmöglichkeit, diese Zielstellung unter Einsatz von teils innovativen Methoden zu adressieren. Das evaluierte und weiterzuentwickelnde Konzept und die dazugehörigen Lernmaterialien werden perspektivisch inneruniversitär als Grundlage für die Ausgestaltung von Lehrveranstaltungsangeboten in unterschiedlichen Fachdidaktiken sowie Fachwissenschaften dienen – und künftig von anderen Hochschulen übernommen werden können. Ziel ist dabei, dass Universitäten in Bayern das Thema Social Entrepreneurship Education in ihre Lehramtsstudiengänge integrieren. Damit die zukünftigen Multiplikator:innen die Thematik umfassend in den Schulalltag und die Unterrichtsarbeit einbringen, erscheint es – unter anderem angesichts der Strukturierung von Unterricht gemäß den Fächern – allerdings auch wichtig, Inhalte einer SEE in die fachspezifischen Lehrpläne aufzunehmen (EBBERS, 2019).

6 Literaturverzeichnis

Bijedic, T. (2014). Unternehmerisch handeln macht Schule – Entrepreneurship Education – Entrepreneurship-Education zur Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns. In T. Retzmann (Hrsg.), *Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe I und Primarstufe. Konzepte, Analysen, Studien und empirische Befunde* (S. 174–186). Schwalbach: WOCHENSCHAU.

Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz (Hrsg.) (2022). Social Entrepreneurship – ein Thema für Hochschulen. https://www.exist.de/EXIST/Redaktion/DE/Aktuelles/Im-Fokus/hochschulen_social_entrepreneurship.html. Stand vom 22. Juni 2023.

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* (4th ed.). CA: Sage.

Dörner, A., Notz, K. & Stark, W. (2019). Social Entrepreneurship Education. Sozial und unternehmerisch Denken und Handeln lernen. In J. Miller & W. Stark (Hrsg.), *Bildung durch Verantwortung*, Bd. 4. https://www.bildung-durch-verantwortung.de/wp-content/uploads/2019/04/Broschuere_Social_Entrepreneurship.pdf. Stand vom 22. Juni 2023.

Ebbers, I. (2019). Social Entrepreneurship Education im beruflichen Übergang. In R. Schröder (Hrsg.), *Berufliche Orientierung in der Schule. Gegenstand ökonomischer Bildung* (S. 209–220). Wiesbaden: Springer.

Europäische Kommission (2014). *Final Report of the Thematic Working Group on Entrepreneurship Education*. <https://www.tesguide.eu/form/download.ashx?FileId=162>. Stand vom 11. Oktober 2023.

Europäisches Parlament (2015). *Förderung des Unternehmergeists junger Menschen durch Bildung und Ausbildung*. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2015-0292_DE.html. Stand vom 19. April 2023.

Fernbach, E. (2020). Social Entrepreneurship Education in Art Education of Future Primary School Teachers. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 11(1), 26–40.

- Fuge, J.** (2013). Zur Konzeption und Anwendung beratungsorientierter Lehr-/Lernformen in der akademischen Ausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 109(3), 374–398.
- 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. <https://doi.org/10.3217/zfhe-10-03/06>
- Gerholz, K.-H.** (2013). Fallstudien in der Hochschullehre – Problembasiertes Lernen hochschuldidaktisch gestalten. In K.-H. Gerholz & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Studiengänge entwickeln – Module gestalten. Eine Standortbestimmung nach Bologna* (S.139–165). Wiesbaden: Springer.
- Gerholz, K.-H.** (2014). Peer Learning in der Studieneingangsphase – Didaktische Gestaltung und Wirkung am Beispiel der Wirtschaftswissenschaften. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 163–178. <https://doi.org/10.3217/zfhe-9-05/10>
- Gibbs, G.** (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechnic.
- Hascher, T.** (2006). Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 130–148.
- Holzheu, W.** (2022). Wirtschaft und 21st Century Skills spielend erlernen! In J. Lindner & H. Huber (Hrsg.), *Wirtschaft spielend lernen, 21 Spiele für die Kompetenzen des 21. Jahrhunderts* (S. 10–13). Wien: IFTE.
- 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. <https://doi.org/10.3217/zfhe-18-02/08>
- Konrad & Traub** (2019). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Hohengehren: Schneider.
- Krämer, J.** (2007). Die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens im Zuge einer Entrepreneurship Education. In B. Remmele, M. Schmette & G. Seeber (Hrsg.), *Educating Entrepreneurship. Didaktische Ansätze und europäische Perspektiven* (S. 75–88). Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P.** (2008). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 468–474). Reinbek: Rowohlt.

Meinel, C. & von Thienen, J. (2016). Design Thinking. *Informatik Spektrum*, 39(4), 310–314.

Müller Werder, C. (2013). Problem-based Learning erfolgreich gestalten. In H. Bachmann (Hrsg.), *Hochschullehre variantenreich gestalten. Ansätze, Methoden und Beispiele rund um Kompetenzorientierung* (S. 50–77). Bern: Hep-Verlag.

Must, T. (2020). Kompetenzentwicklung im Praxissemester. Anspruch und Wirklichkeit im Fach Geschichte im empirischen Vergleich. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2(1), 64–82.

Nückles, M., Hübner, S. & Renkl, A. (2009). Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. *Learning and Instruction*, 19(3), 259–271.

Pieper, M., Roelle, J., vom Hofe, R., Salle, A. & Berthold, K. (2022). Prompts im Lerntagebuch fördern die Reflexion von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 69, 262–277.

Satar, S. (2022). Sustainability and Triple Bottom Line Planning in Social Enterprises. Developing the Guidelines for Social Entrepreneurs. *International Journal of Sustainable Development and Planning*, 17(3), 813–821.

Schlömmer, M. & Dömötör, R. (2022). *Changemaker Program – kids become entrepreneurs*. Beitrag in Danube Cup Conference 2022, Ungarn.

Schneider, H. L., Baharian, A. & Weyland, M. (2022). Design Thinking und Entrepreneurship Education. In I. Schmidberger, S. Wippermann, T. Stricker & U. Müller (Hrsg.), *Design Thinking im Bildungsmanagement. Innovationen in Bildungskontexten erfolgreich entwickeln und umsetzen* (S. 239–257). Wiesbaden: Springer.

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 (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Wiesbaden: Springer.

Wespi, C. & Senn Keller, C. (2014). Subjektorientiertes Lernen und Lehren in einer kompetenzorientierten Unterrichtskonzeption. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(3), 54–74.

Autor:in



Anna BENNING || Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
Wirtschaftspädagogik || Kärntenstraße 7, D-96052 Bamberg

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

anna.benning@uni-bamberg.de



Karl-Heinz GERHOLZ || Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
Wirtschaftspädagogik || Kärntenstraße 7,
D-96052 Bamberg

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

karl-heinz.gerholz@uni-bamberg.de