

Unternehmerisch handeln auch in abhängigen Erwerbsverhältnissen

Relevanz und Konsequenzen für die Berufliche Orientierung und den Wirtschaftsunterricht

Rudolf Schröder, Stephan Friebel-Piechotta**

** Institut für Ökonomische Bildung, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*

Zusammenfassung

Die Berufliche Orientierung ist angesichts zunehmend fragmentierter Berufsbiografien gefordert, die Jugendlichen nicht nur auf die Bewältigung der unmittelbaren nachschulischen Anschlussalternativen, sondern auch auf weitere Übergänge im Erwerbsleben vorzubereiten. Eine moderne Berufliche Orientierung ist als berufsbiografische Gestaltungskompetenz im Sinne des Life Design und der Laufbahnorientierung zu sehen, um Schüler*innen zur eigenen Gestaltung ihrer späteren Berufsbiografie zu befähigen. Das bedingt auch Kenntnisse über grundlegende berufliche Entwicklungsmöglichkeiten nach dem Abschluss einer Ausbildung oder eines Studiums sowie in späteren Phasen der Erwerbsbiografie. Ausgangspunkt dieses Beitrags ist das selbstverantwortliche Handeln als eine zunehmend bedeutsame Herausforderung im Erwerbsleben. Dies betrifft traditionell die beruflich selbstständigen Menschen, aber auch zunehmend die abhängig Beschäftigten. Das Forschungs- und Entwicklungsprojekt zur Selbstverantworteten Erwerbsarbeit (SEVEA) hat zum Ziel, die besagte Arbeits- und Erwerbsform in die Berufliche Orientierung und den Wirtschaftsunterricht an allgemeinbildenden Schulen zu integrieren und damit zugleich eine Brücke zur Entrepreneurship Education zu bauen. Die Ausprägungsformen und die didaktische Relevanz beruflicher Selbstständigkeit für die schulische Berufliche Orientierung und die Entrepreneurship Education wurden bereits herausgearbeitet (vgl. Schröder et al. 2021; 2022). Nachfolgend soll der Fokus auf die selbstverantwortete Erwerbsarbeit in abhängigen Beschäftigungsverhältnissen gelegt werden. In diesem theoretisch-konzeptionellen Beitrag geht es um die Dimension der selbstverantworteten Arbeit in abhängigen Beschäftigungsverhältnissen verbunden mit den Fragen nach der Relevanz für die Berufliche Orientierung und vorberufliche Bildung insgesamt und die Möglichkeiten zur unterrichtlichen methodischen Umsetzung.

Abstract

In view of increasingly fragmented career biographies, career learning and education is required to prepare young people not only for dealing with the immediate post-school alternatives, but also for further transitions in working life. A modern career learning and education is to be seen as a vocational biographical shaping competence in the sense of life design and career orientation in order to enable students to shape their own later vocational biography. This also requires knowledge of basic career development opportunities after completing training or studies and in later phases of the employment biography. The starting point of this contribution is self-responsible action as an increasingly significant challenge in working life. This traditionally concerns the professionally self-employed, but also increasingly dependent employees. The research and development project on Self-Responsible Employment (SEVEA) aims at integrating the aforementioned form of work and employment into career learning and education and economic education at general education schools, thus building a bridge to entrepreneurship education at the same time. The forms and the didactic relevance of vocational self-employment for career learning and education and entrepreneurship education have already been elaborated (cf. Schröder et al. 2021; 2022). In the following, the focus will be on self-responsible gainful employment in dependent employment relationships. This theoretical-conceptual contribution is about the dimension of self-responsible work in dependent employment, connected with the questions about the relevance for career learning and education and pre-vocational education as a whole and the possibilities for teaching methodological implementation.

1 Selbstverantwortete Erwerbsarbeit in abhängigen Beschäftigungsverhältnissen und Intrapreneurship sowie Konsequenzen für die Beruflichkeit

1.1 Selbstverantwortete Erwerbsarbeit in den verschiedenen Formen der beruflichen Selbstständigkeit und in abhängigen Beschäftigungsverhältnissen

Mit Blick auf die (selbstständige) Erwerbsarbeit lassen sich zwei für die Berufliche Orientierung relevante Entwicklungen identifizieren: Erstens nimmt die Vielfalt möglicher Formen der beruflichen Selbstständigkeit zu. Neben „klassischen“ Formen der Selbstständigkeit (z. B. Einzelhändler*innen, Franchisenehmer*innen, Ärzt*innen, Rechtsanwält*innen), haben sich in den letzten Jahren neue Formen herausgebildet, z. B. Freelancer*innen, Influencer*innen oder Start-up-Gründer*innen. Zudem gibt es neben der Unternehmensgründung weitere Möglichkeiten zum Einstieg in die Selbstständigkeit, diesbezüglich sind beispielsweise die Übernahme von Franchise-Konzepten oder die Nachfolge in bestehenden Unternehmen relevant. Das bedeutet zugleich, dass die Entrepreneurship-Education, die insbesondere die Gründung von Unternehmen mit innovativen Geschäftskonzepten fokussiert, nur einen Ausschnitt der Vielfalt der beruflichen Selbstständigkeit und der Wege in die berufliche Selbstständigkeit beleuchtet. Die Bedeutung der unternehmerischen Selbstständigkeit in ihrer Vielfalt wurde bereits an anderer Stelle fachdidaktisch aufgearbeitet (vgl. Schröder et. al. 2021; 2022). Zweitens – und darauf liegt der Fokus dieses Beitrags - zeigt sich eine Entwicklung hin zum „Unternehmertum in etablierten Organisationen“ (Schießl 2015, 18), welche durch eine proaktive Haltung und innovatives Denken der abhängig Beschäftigten gekennzeichnet ist. Wichtige Ursachen sind technologische und politische Entwicklungen, Änderungen im Wettbewerb und Konsumentenverhalten sowie Veränderungen im politischen und institutionellen Kontext (vgl. Engelen et al. 2015, 2), die sich gegenseitig beeinflussen. Die damit einhergehende Dynamik ist nicht nur im Sinne des Entrepreneurships eine Chance für die Gründung neuer, innovativer Unternehmen, die im Sinne der schöpferischen Zerstörung (vgl. Schumpeter 1976, 83) etablierte Geschäftsmodelle und Unternehmen verdrängen, sondern sie setzt etablierte Unternehmen unter Handlungs- bzw. Innovations- und Veränderungsdruck. Deshalb müssen etablierte Unternehmen sicherstellen, dass ihre bestehenden Geschäftsfelder nicht unerwartet wegbrechen und zugleich neue, zukunftssträchtige Geschäftsfelder aufgebaut werden. Dies bedingt eine hohe Flexibilität, schnelle Entscheidungen, das kontinuierliche Vorantreiben von Innovationen sowie Risikobereitschaft (vgl. Engelen et al. 2015, 8). Dass die Relevanz des Entrepreneurship nicht

nur auf die Ebene der Gründer*innen und Eigner*innen von Unternehmen begrenzt ist, hat bereits Alois Schumpeter, der Nestor des Entrepreneurships, herausgestellt:

„Denn wir nennen Unternehmer [...] nicht bloß jene „selbständigen“ Wirtschaftssubjekte der Verkehrswirtschaft, die man so zu nennen pflegt, sondern alle, welche die für den Begriff konstitutive Funktion tatsächlich erfüllen, auch wenn sie, wie gegenwärtig immer häufiger, „unselbständige“ Angestellte einer Aktiengesellschaft – aber auch Privatfirma –, wie Direktoren, Vorstandsmitglieder usw. sind oder ihre tatsächliche Macht und rechtliche Stellung auf der Unternehmerfunktion begrifflich fremden Ursachen ruht [...]“ (Schumpeter 1926, 111).

Nicht nur mit Blick auf Entre- und Intrapreneurship, sondern vor allem mit Blick auf neuere Erwerbsmöglichkeiten wird deutlich, dass sich berufliche Selbstständigkeit und Unternehmertum auf der einen und abhängige Beschäftigung auf der anderen Seite zwar rechtlich distinktiv voneinander differenzieren lassen, mit Blick auf die Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten sowie der Anforderungsprofile aber eine präzise Unterscheidung allerdings schwierig ist. So zeichnen sich neue Formen beruflicher Selbstständigkeit, die unter Begriffen wie Plattformökonomie, Crowdsourcing oder Gig-Ökonomie gefasst werden, in Teilen durch wenige eigene Entscheidungsmöglichkeiten aus, obwohl die in diesen Arbeitsformen tätigen Personen rechtlich gesehen, beruflich selbstständig sind und auch das entsprechende unternehmerische Risiko tragen müssen (vgl. Fritsch et al. 2012, 230; Obermeier/Schultheits 2014, o. A.). Die an diese Erwerbstätigen gestellten Anforderungen entsprechen in Teilen eher denen eines ausführenden Arbeitnehmenden als denen eines Selbstständigen. Ein typisches Beispiel für diese Arbeitsformen sind selbstständige Paketbot*innen, die im Auftrag eines bestimmten Unternehmens arbeiten oder Über-Fahrer*innen – Formen beruflicher Selbstständigkeit, die oftmals als Scheinselbstständigkeit kritisiert werden. Angestellte, die als Intrapreneur*innen in bestehenden Unternehmen arbeiten, haben hingegen mehr Handlungsspielräume als zahlreiche Selbstständige, wie beispielsweise Franchise-Nehmer*innen. Die an Intrapreneur*innen gestellten Anforderungen entsprechen wiederum in nicht unwesentlichen Teilen eher denen, die an eine*n Entrepreneur*in gestellt werden, wie im folgenden Abschnitt dargestellt wird.

Berufliche Selbstständigkeit und abhängige Beschäftigung verschwimmen in Teilen hinsichtlich der an die Erwerbstätigen gestellten Anforderungen sowie deren Entscheidungs- und Handlungsspielräume. Vor diesem Hintergrund greift der traditionelle Begriff der beruflichen Selbstständigkeit in zumindest zweifacher Hinsicht zu kurz: zum einen hinsichtlich der Vielfältigkeit der beruflichen Selbstständigkeit und zum anderen in Bezug auf die zunehmende Bedeutung des innerbetrieblichen Unternehmertums. Aus diesem Grund wurde der Begriff der selbstverantworteten Erwerbsarbeit eingefügt (vgl. Schröder et al. 2020; 2021),

der die berufliche Selbstständigkeit in ihren vielfältigen Ausprägungsformen sowie das unternehmerische Handeln in abhängigen Erwerbsformen umfasst und der den konzeptionellen Rahmen des vorliegenden Beitrags darstellt.

1.2 Selbstverantwortete Erwerbsarbeit in abhängigen Beschäftigungsverhältnissen und Intrapreneurship

Selbstverantwortete Erwerbsarbeit in abhängigen Beschäftigungsverhältnissen bedeutet grundsätzlich, dass die Beschäftigten unternehmerisch denken und handeln sollen. Die damit einhergehende Nähe zum Thema Entrepreneurship wurde bereits im vorherigen Kapitel angesprochen. Die Verankerung des Entrepreneurship-Gedankens in etablierten Unternehmen wird mit verschiedenen Begriffen, die unterschiedlich interpretiert werden und sich teilweise überschneiden, überschrieben (vgl. Schießl 2015, 19 f.); zu nennen sind insbesondere Corporate Entrepreneurship und Intrapreneurship. „Das oberste Ziel von Intrapreneurship ist die Förderung der Innovationsfähigkeit etablierter Organisationen. Weiterhin soll auch das unternehmerische Denken und Handeln von Mitarbeitern unterstützt werden“ (Schießl 2015, 16). Diese Definition umfasst die organisationale und individuelle Dimension, wobei der Terminus Intrapreneurship stärker die personenorientierte und der Terminus Corporate Entrepreneurship stärker die organisationale Perspektive gewichtet (ebd., 18 f.). Personenorientierte Ansätze des Intrapreneurships können wiederum hinsichtlich des unternehmerischen Verhaltens von Mitarbeiter*innen unterschieden werden (ebd., 17):

- „Interne Mitunternehmer*innen“ (Wunderer/Kuhn 1995, S. 10; Neugebauer 1997, S. 40; Draeger-Ernst 2003, S. 22 f.) managen sich selbst und setzen die Organisationsstrategie überdurchschnittlich aktiv und innovativ um, beispielsweise im Rahmen des agilen Managements (siehe 2. Kapitel).
- „*Innerbetriebliche Unternehmer*innen*“ (vgl. Draeger-Ernst 2003, S. 23) sind festangestellte Mitarbeiter*innen, die sich aber wie Entrepreneur*innen verhalten und die Entwicklung von Innovationen im Unternehmen vorantreiben. Diese Intrapreneur*innen sind hinsichtlich ihrer Berufsausübung zwischen den klassisch Selbstständigen und den klassisch abhängig Beschäftigten anzusiedeln. Wichtig sind für den Erfolg unternehmensinterne Mentor*innen, die den/die Intrapreneur*in gegen Widerstände aus den eigenen Reihen abschirmen (vgl. Schießl 2015, 22 f.). Dieses Verständnis wurde auch – wie im ersten Abschnitt zitiert – von Schumpeter (vgl. Schumpeter 1926, 111) geteilt.

Die zunehmende Relevanz der Intrapreneurship-Thematik zeigt sich insbesondere an dem Trend, Unternehmen nach den Prinzipien des agilen Managements zu führen, um flexibel auf sehr schnelle und teilweise disruptive Veränderungen bei Technologien, Märkten, Stakeholdern, Wettbewerbern und Gesetzgebung reagieren zu können (Thomaschewski/Völker 2019, 19). Agiles Management stellt eine Unternehmensstruktur mit flachen Hierarchien dar, in der Mitarbeiter*innen selbstständig und selbstverantwortlich und in crossfunktionalen Teams handeln, damit die Unternehmen zeitnah Veränderungen im Umfeld identifizieren und Lösungen entwickeln können (vgl. Weinreich 2016, 14). Die Abb. 1 verdeutlicht die tiefgreifenden Konsequenzen des agilen Managements für die Unternehmenskultur und Beschäftigten inklusive den Führungskräften.

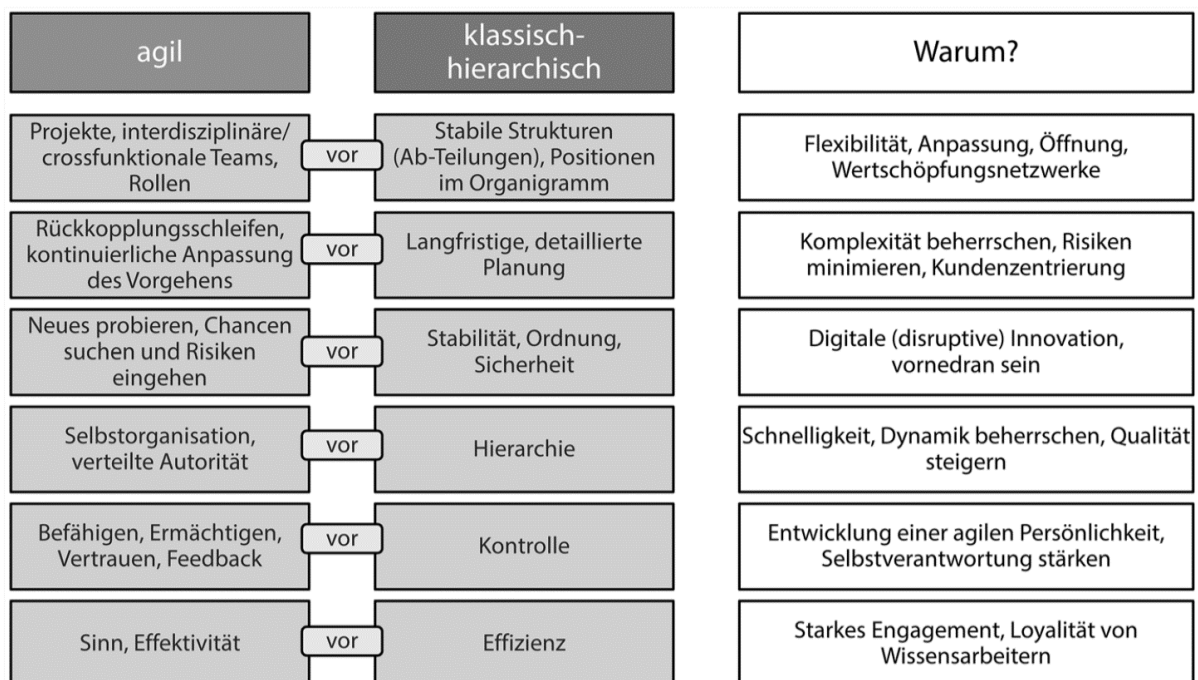


Abbildung 1: Die agile Organisationsform im Vergleich zur klassisch-hierarchischen Organisation (Schmidt 2019, 81)

1.3 Anforderungen an die Beschäftigten und Konsequenzen für Berufe und Beruflichkeit

Im Abschnitt 1.2 wurde bereits die Unterscheidung zwischen innerbetrieblichen Unternehmer*innen und internen Mitunternehmer*innen vorgenommen. Bei den innerbetrieblichen Unternehmer*innen handelt es sich um festangestellte Mitarbeiter*innen, die sich aber wie Entrepreneur*innen verhalten und die Entwicklung von Innovationen im Unternehmen vorantreiben. Wie auch Jain et al. in ihrer Studie (vgl. 2015) zeigen, ähneln sich

die Merkmale von Intrapreneur*innen im Sinne innerbetrieblicher Unternehmer*innen und von Entrepreneur*innen. Wichtige gemeinsame Merkmale sind demnach: Leistungsorientierung, Risikobereitschaft, interner Kontrollmechanismus, Innovationsfähigkeit, proaktives Handeln und Marktorientierung. Vargas-Halabí et al. (2016) gehen in ihrer explorativen Studie ebenfalls von Intrapreneur*innen als innerbetriebliche Unternehmer*innen aus und identifizieren die folgenden, ähnlich gelagerten Eigenschaften: Förderung von Chancen, Proaktivität, Flexibilität, Tatkraft und Risikobereitschaft.

Mit Blick auf die Führungsverantwortung von innerbetrieblichen Unternehmer*innen ist zu berücksichtigen, dass agile Organisationsformen spezifische Anforderungen an das Führungspersonal stellen. So ermittelte die Hays-Studie auf der Basis einer Befragung von 952 Personen (Führungskräfte und Mitarbeitende) in Deutschland, Österreich und Schweiz folgende Zustimmungswerte bzgl. der Anforderungen (vgl. Hays AG 2018, 20):

- Förderung der Eigenverantwortung der Mitarbeiter (42 %)
- Aktive Beteiligung der Mitarbeiter an Entscheidungsprozessen (35 %)
- Wandel von Kontrolle hin zur Unterstützung der Mitarbeiter (29 %)
- Führungskraft als Manager der Schnittstellen zwischen Linien- und agiler Organisation (23 %)
- Umgang mit neuen Formen der internen Kommunikation (23 %)
- Führungskraft in der Koordinationsfunktion (23 %)

Vor dem Hintergrund des späteren Berufseinstiegs der Schüler*innen ist die Perspektive der internen Mitunternehmer*innen besonders relevant; zugleich übernehmen Beschäftigte in dieser Phase ihrer Erwerbsbiografie in der Regel noch keine umfängliche Führungsverantwortung. Mit Blick auf das agile Management geht es stärker um die Mitarbeit in agilen Teams, die sich durch ein hohes Maß an Selbstorganisation auszeichnen. Die damit einhergehenden Anforderungen stellen im Kern spezifische Ausprägungen bzw. Erweiterungen der beruflichen Handlungskompetenz im Sinne von Fach-, Methoden- und Selbstkompetenz (vgl. Euler 2020, 210) dar, die die berufliche Bildung seit Jahrzehnten prägt. Zu berücksichtigen sind außerdem, dass die Teammitglieder oftmals unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen, die mit unterschiedlichen Anforderungen einhergehen. Das mit dem agilen Management verbundene Modell des projektbezogenen Sprintlernens beinhaltet deshalb die drei Gestaltungselemente Instrumente (Methoden), Ablauf und Rollen (vgl. Jungclaus et al. 2019, 218 ff.).

Mit Blick auf die neuen Anforderungen, die mit der selbstverantworteten Erwerbsarbeit einhergehen, stellt sich auch die Frage nach der Konsequenz für die Ausübung von Berufen. So beschreibt der „Beruf“ im deutschen Kontext traditionell das Konzept zur Befähigung einer Erwerbsarbeit. Berufe bieten den Individuen zum einen Orientierung hinsichtlich der Ausbildungsanforderungen (vgl. Dostal 2002, 465). Zum anderen drückt der Begriff den persönlichen Sinn aus, der mit den enthaltenen Aufgabenbereichen verbunden ist (vgl. Rebmann et al. 2011, 92). Das Konzept des Berufs ist sowohl aufgrund dessen Orientierungsfunktion als auch als pädagogische Leitidee, durch die eine positiv bewertete Beziehung zwischen dem Individuum und seiner Arbeit ausgedrückt wird, bedeutsam für die Berufliche Orientierung, worauf ja bereits der Terminus hindeutet. Berufe bzw. Berufsbilder dienen in beruflichen Orientierungssituationen sowohl der objektiven als auch einer normativen Orientierung. Um diese Orientierungsfunktionen auch in einer sich wandelnden Arbeitswelt aufrecht erhalten zu können, ist das Konzept Beruf an die neuen Anforderungen anzupassen und zu erweitern, in diesem Fall um das unternehmerische Denken und Handeln. Mit der Strukturierung der Ausbildungsberufe nach Lernfeldern, die in den 1990er Jahren eingeführt wurden, um den Unterricht stärker an den beruflichen Anforderungen auszurichten (vgl. Tramm/Naeve-Stoß 2020, 312), sind die Voraussetzungen für eine entsprechende Weiterentwicklung gegeben.

Aus Sicht der beruflichen Bildung besteht mit Blick auf die selbstverantwortete Erwerbsarbeit allerdings nicht nur die Aufgabe der Anpassung der beruflichen Bildungsmaßnahmen an die neuen Anforderungen, sondern es könnte sich auch die Frage stellen, ob Berufe noch ihre Orientierungsfunktion erfüllen können oder ob die Beruflichkeit als Konzept und Zielperspektive an Bedeutung verliert. Beides – das soll hier betont werden – ist nicht der Fall, denn sowohl bei der selbstverantworteten Erwerbsarbeit in abhängiger Beschäftigung als auch in Form beruflicher Selbstständigkeit stellen Berufe nach wie vor in aller Regel die Basis für das berufliche Handeln dar. Selbstverantwortete Erwerbsarbeit und damit auch Intrapreneurship und Beruflichkeit bzw. das Ausüben eines Berufs bedingen sich in der Regel gegenseitig. Vor diesem Hintergrund sollten berufliche (Aus-)Bildungsmöglichkeiten in der schulischen beruflichen Orientierung ebenso adressiert werden, wie eine Vorbereitung auf die Anforderungen der selbstverantwortlichen Erwerbsarbeit (in abhängiger Beschäftigung).

2 Zur Kompetenzförderung der Schüler*innen in der vorberuflichen Bildung

Eine traditionelle Aufgabe der allgemeinbildenden Schulen ist die vorberufliche Bildung, verstanden als

„alle Maßnahmen, die im Wesentlichen für die Primarstufe und alle Bildungsgänge der Sekundarstufe I zum Verständnis der Arbeits- und Wirtschaftswelt erforderlich sind. Es handelt sich dabei um jene Kenntnisse und Fertigkeiten, Einsichten und Verhaltensweisen, die dem Jugendlichen für einen unmittelbaren oder späteren Übergang in eine berufliche Grundbildung zu vermitteln sind. [...] In den studienbezogenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II wird die vorberufliche Bildung fortgesetzt“ (Bundesausschuss für Berufsbildung 1972, 1).

Die vorberufliche Bildung fokussiert somit nicht nur die nachschulischen, sondern auch perspektiven Übergänge im Erwerbsleben. Außerdem umfasst die Definition nicht nur den Orientierungscharakter, sondern auch die Vorbereitung auf spätere berufliche Anforderungen, wobei eine trennscharfe Unterscheidung nur bedingt möglich ist. Zu berücksichtigen ist, dass die Genese der Definition im Zusammenhang mit der Einführung des Faches Arbeitslehre an Hauptschulen steht und die Berufliche Orientierung im Gymnasium in den letzten 20 Jahren deutlich erweitert wurde. Auch wenn ein Studium die vorrangige Anschlussalternative im Gymnasium und insbesondere der gymnasialen Oberstufe darstellt, so ist doch eine Öffnung für alle nachschulischen Anschlussalternativen festzustellen, was auch die Einführung des Begriffs „Berufliche Orientierung“, der alle potenzielle Anschlussalternativen umfasst, durch die Kultusministerkonferenz (vgl. KMK 2017, 2) verdeutlicht.

2.1 Intrapreneurship-Kompetenzen und Entrepreneurship Education

Die Entrepreneurship Education gewinnt in allgemeinbildenden Schulen an Bedeutung. Dies zeigt sich einerseits in der Bildungspraxis anhand der zahlreichen Projekte und in der Wissenschaft an der Einrichtung einer eigenen Arbeitsgruppe in der Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung (vgl. DeGöB o. J.).

Bezogen auf die Möglichkeit zur Vorbereitung ist zunächst einmal festzustellen, dass insbesondere mit Blick auf die notwendigen Kompetenzen eines Intrapreneurs im Sinne eines innerbetrieblichen Unternehmers zahlreiche Überschneidungen zu einem Entrepreneur und somit zur Entrepreneurship Education vorliegen. Kirchner und Loerwald benennen „Entscheidungsfähigkeit, Selbstwirksamkeitsüberzeugung [und] Durchhaltevermögen“ (ebd., 205) sowie „fachlich-ökonomische Kompetenzen“ (ebd.). Diese Überzeugungen, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie Kompetenzen, so betonen sie, sind neben beruflichen Kontexten zudem in zahlreichen ökonomisch geprägten Lebenssituationen relevant (vgl. ebd.). In ihrem

Konzept für eine Entrepreneurship Education in der ökonomischen Bildung haben Kirchner und Loerwald diese Überzeugungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie fachlichen Kompetenzen konkretisiert bzw. ausdifferenziert (vgl. Kirchner/Loerwald 2014, 80 ff.). Sie haben hierbei grundlegende ökonomische Kompetenzanforderungen formuliert. So sollen die Schüler*innen beispielsweise ...

- „erklären, was eine Innovation ist, [...]
- einen Preis kalkulieren, [...]
- im Team eine Entrepreneurship-Idee entwickeln [oder] [...]
- die Umsetzung einer Geschäftsidee kritisch reflektieren“ (ebd., 80 ff.).

Neben diesen fachspezifischen Kompetenzen sind für eine Einbeziehung der Intrapreneurship-Perspektive in die Berufliche Orientierung vor allem die von Kirchner und Loerwald formulierten überfachlichen Fähigkeiten, wie u. a. Teamfähigkeit, Durchhaltevermögen, Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Problemlösefähigkeit, (vgl. ebd., 87 ff.) bedeutsam, die im Rahmen schulischer Entrepreneurship Education gefördert werden sollen, aber auch für zukünftige Intrapreneur*innen im Sinne innerbetrieblicher Unternehmer*innen und interne Mitunternehmer*innen relevant sind. Beispiele hierfür sind: „Die Schülerinnen und Schüler...

- arbeiten im Team arbeitsteilig zusammen [Teamfähigkeit] [...]
- ergreifen Initiative und entwickeln eigene Ideen und Vorschläge [Selbstständigkeit] [...]
- arbeiten ausdauernd und über einen längeren Zeitraum an einem Vorhaben [Durchhaltevermögen] [...]
- haben Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten [Selbstwirksamkeitsüberzeugung] [...]
- sehen den Aufforderungscharakter in ungelösten Schwierigkeiten [Problemlösefähigkeit]“ (ebd., 87 ff.).

Grewe und Brahm (2019) haben ausgehend von der Analyse verschiedener Kompetenzmodelle zur Entrepreneurship Education einen eigenen Kompetenzrahmen formuliert, der wiederum in weiten Teilen kongruent zu den von Kirchner und Loerwald formulierten überfachlichen Fähigkeiten ist. So umfasst der Kompetenzrahmen Kompetenzbereiche wie Eigeninitiative, Motivation, Durchhaltevermögen, Selbstwirksamkeit und Kreativität (vgl. ebd., 143 ff.).

In den besagten Modellen sind die expliziten Anforderungen eines agilen Managements nicht berücksichtigt, wenngleich wichtige Schnittstellen wie die Eigenverantwortung bereits angelegt sind. Wichtige Erweiterungen scheinen aus der Perspektive der Autoren zu sein:

- arbeiten im verschiedenen Team und mit verschiedenen Aufgaben im Team zusammen [Teamfähigkeit]
- arbeiten eng mit Kunden zusammen
- setzen sich eigene Ziele hinsichtlich ihrer Arbeit
- organisieren ihre Arbeit weitgehend eigenständig
- nutzen digitale Tools zur Unterstützung der Teamarbeit

Insgesamt ist festzustellen, dass die Entrepreneurship Education insbesondere dazu geeignet ist, um die Schüler*innen auf die späteren mit der selbstverantworteten Erwerbsarbeit verbundenen Anforderungen des Berufslebens vorzubereiten. Auf die Schnittmengen von Beruflicher Orientierung und Intrapreneurship wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

2.2 Berufliche Orientierung, Berufswahlkompetenzen und Intrapreneurship

Angesichts der zunehmend fragmentierten Berufsbiografien kann sich die Berufliche Orientierung in Schulen nicht nur auf den unmittelbaren anstehenden Übergang beschränken, sondern ist gefordert, die Schüler*innen auf die weiteren Übergänge im Erwerbsleben vorzubereiten. Dies zeigt sich anhand neuerer Berufswahltheorien, insbesondere den Laufbahntheorien und dem Life Design.

- Die Theorien zur Laufbahnentwicklung stellen einerseits die Adaptabilität an sich wechselnde berufliche Anforderungen und die Beschäftigungsfähigkeit in den Mittelpunkt (vgl. Hirschi 2015, 68 ff.); die proteistische Theorie betont außerdem die persönliche Wertorientierung (vgl. Hall 1996; 2004).
- Gemäß dem Life Design wird die berufliche Identität über das gesamte Erwerbsleben gestaltet und kontinuierlich weiterentwickelt (vgl. Schreiber 2015, 93 f.). Die Career Construction Theory (vgl. Savickas 2013) ist einerseits dem Life Design zuzuordnen, schlägt aber zugleich die Brücke zu den Laufbahntheorien, weil sie persönliche Lebensthemen, berufliche Persönlichkeit und die Laufbahnadaptabilität vereint.

Darüber hinaus wird die Förderung einer Berufswahlkompetenz als Ziel der schulischen Beruflichen Orientierung angesehen (vgl. KMK 2017, 3). Vor dem Hintergrund wurden in den letzten Jahren zahlreiche Forschungsmaßnahmen zur Erhebung und Förderung der

Berufswahlkompetenz unternommen (vgl. Jung 2019, 51 ff.); besonders bekannt sind das Thüringer Modell (vgl. Driesel-Lange et al. 2010) und die Übergangskompetenzen von Bußhoff (vgl. 2015, 60 f.). Diese Kompetenzmodelle stellen einen wichtigen Fortschritt zur gezielten Unterstützung der Schüler*innen dar, aber gleichwohl ist festzustellen, dass das arbeitsweltbezogene Wissen und die fachdidaktischen Bezüge zum Unterricht nur sehr eingeschränkt berücksichtigt werden. Dies hat zur Folge, dass die notwendigen perspektivischen Aspekte bei den Ausbildungsberufs- und Studienwahlentscheidungen schwerlich berücksichtigt werden können. So gibt es bei zahlreichen Studiengängen - eine Ausnahme stellen berufsbezogene Studiengänge, wie beispielsweise Lehramtsstudiengänge, dar - keine vorgezeichneten Wege für die weitere Erwerbsbiografie.

Mit Blick auf die fachdidaktische Anschlussfähigkeit hat Jung (vgl. ebd., 61 ff.) das „Erwerbsmodell der Berufswahlkompetenz“ entwickelt. Es handelt sich dabei um ein Modell unter besonderer Berücksichtigung der ökonomischen Bildung, das den affektiv-volitionalen und kognitiv-handelnden Bereich der Kompetenzentwicklung verbindet. Das Kompetenzmodell enthält im affektiv-volitionalen Bereich mehrere Kompetenzen mit einer hohen Kompatibilität zur selbstverantworteten Erwerbsarbeit in abhängigen Beschäftigungsverhältnissen (aber auch zur beruflichen Selbstständigkeit). Allerdings ist bzgl. des kognitiv-handelnden Bereiches festzustellen, dass die Frage der Entwicklungsmöglichkeiten und Anforderungen im Erwerbsleben im Allgemeinen und die selbstverantwortete Erwerbsarbeit nur bedingt konkretisiert werden. Im kognitiv-handelnden Bereich sind deshalb einige Erweiterungen notwendig, die sich aber gut in das Modell integrieren lassen. Die Abbildung 2 enthält das Kompetenzmodell mit entsprechenden Erweiterungen der Autoren.

Berufswahlkompetenz		
Kompetenzerwerb in der Domäne Berufs- und Studienorientierung		
Phasen des Kompetenzerwerbs	Kognitiv-handelnder Bereich	Affektiv-volitionaler Bereich
4. Berufs- und Studienorientierungsprozesse gestalten/reflektieren	<p>Berufs- und Lebensbiografie planen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zielerreichung und eingeschlagene Wege kritisch reflektieren - Ggf. Alternativen generieren - Ursachen für Absagen reflektieren - Übergangsdefizite überwinden + Perspektivische Anforderungen und Chancen antizipieren + Perspektivische Qualifizierungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten erkennen und planen - ... 	<p>Arbeits- und berufsbezogene Lebensperspektive entwickeln Merkmale untergeordnet Gelten für alle Phasen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prozesse und Ziele reflektieren - Gestalten wollen - Abläufe optimieren - Rückschläge verarbeiten - Couragiert agieren - Selbstbewusstsein und Gelassenheit entwickeln - Einstellungen und Engagement entfalten - Bereitschaft und Akzeptanz entwickeln - Herausforderungen annehmen - Konzentriert arbeiten - Initiativ werden - Aufmerksamkeit aufbringen - Bereitschaft entwickeln + Verantwortungsbewusstsein entwickeln (für sich selbst und andere)
3. Entscheidungen treffen/zielgerichtetes Handeln	<p>Sich im Übergangsprozess bewähren</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bewerbungs- und Auswahlverfahren bestehen: Eignungstests, Assessment Center, Vorstellungsgespräche usw. - Aussagekräftige Bewerbungen erstellen - Freie Ausbildungs- und Studienplätze finden - Zwischen Ausbildungswegen entscheiden (vollzeitschulisch/dual/tertiär) - Eine Berufsentscheidung treffen und realisieren/ggf. umorientieren - ... 	
2. Bewerten/Abwägen/Urteilen	<p>Berufliche Neigungen, Eignungen und Interessen mit den Anforderungen des Wunschberufs abstimmen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Neigungen und Eignungen ermitteln + Unternehmerisches Denken + Agiles Management - Berufe ermitteln, die zu eigenen Stärken und persönlichen Interessen passen + unter Berücksichtigung der späteren beruflichen Anforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten - Urteile bilden - Informationen zielgerichtet auswerten - ... 	
1. Wahrnehmen/Wissen erwerben/Verstehen	<p>Eigene Neigungen und Eignungen/die Anforderungen von Ausbildungsberufen und Studiengängen kennen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tätigkeitsprofil/Beanspruchung + Veränderungen in der Arbeitswelt und Konsequenzen für die Erwerbstätigen + Neue bzw. zukünftige Anforderungen u. a. aufgrund von Intrapreneurship - Arbeitsumgebung + Agile Unternehmensorganisation - Arbeitsgegenstände/-mittel - Zugangsvoraussetzungen - Verdienst-/Beschäftigungsmöglichkeiten (+ Aufstiegschancen) - Perspektiven + einer weitgehend eigenverantwortlichen Arbeit in Beschäftigungsverhältnissen + Übergangsmöglichkeiten in die berufliche Selbstständigkeit - Informationen beschaffen - Zusammenhänge verstehen + Unternehmensumwelt und Implikationen für die Beschäftigten + Gemeinsamkeiten und Unterschiede von selbstständiger und abhängiger Beschäftigung hinsichtlich der jeweiligen Anforderungen und 	

	Entscheidungsmöglichkeiten auf individueller Ebene vergleichen.		
	– ...		

Abbildung 2: Kompetenzerwerbsmodell Berufswahlkompetenz (vgl. Jung 2019, 63) mit gekennzeichneten („I“) Erweiterungen

3 Ansatzpunkte zur schulischen Vorbereitung auf die selbstverantworteten Erwerbsarbeit in abhängigen Beschäftigungsverhältnissen

3.1 Zur Rolle des (Wirtschafts-)Unterrichts

Wie bereits im Kapitel 2.1 dargestellt wurde, ist die Entrepreneurship Education ein wichtiges Aufgabenfeld der ökonomischen Bildung und des Wirtschaftsunterrichts; die angestrebten Kompetenzen sind in nicht geringen Teilen auch für eine Intrapreneurship Education relevant. Zur Bestimmung der Beiträge des Unterrichts ist insbesondere die Unterscheidung zwischen einer Beruflichen Orientierung im engeren und weiteren Sinne (vgl. Müller 2002, 180; Dibbern et al. 1974, 22 f.) hilfreich:

- Die Berufliche Orientierung im engeren Sinne betrifft die unmittelbare, individuelle Berufswahl. Die Intrapreneurship-Perspektive unterstützt die Jugendlichen, die (zukünftigen) Anforderungen in individuell relevanten Berufen und in ihrer individuellen Karriereplanung besser zu reflektieren. Hierbei ist der Matching-Ansatz zur individuell passenden Berufswahl um einen „Creating-Ansatz“ (vgl. Loerwald/Kirchner 2019) zu erweitern, wonach die aktive Gestaltungsperspektive im eigenen beruflichen Tätigkeitsfeld – sowohl in abhängigen als auch selbstständigen Erwerbsformaten – zu berücksichtigen ist (ebd., 195). Diese Forderung ist kompatibel mit den angesprochenen Theorien zur Laufbahnentwicklung und des Life Design.
- Die Beruflichen Orientierung im weiteren Sinne dient zur Auseinandersetzung mit der Arbeitswelt und spannt den Rahmen für die individuelle Orientierung im engeren Sinne. Hier ist insbesondere das Verständnis der Jugendlichen für die Entwicklungen in der Wirtschafts- und Arbeitswelt und den damit einhergehenden Konsequenzen für die zukünftige Erwerbs- und Lebensbiografie relevant. Intrapreneurship und agile Strukturen sind eben solche Entwicklungen, die für zukünftige Erwerbstätige relevant sind.

Die Bedeutung der Beruflichen Orientierung zeigt sich auch an der umfassenden Berücksichtigung in den Kompetenzmodellen zur ökonomischen Bildung (vgl. Schröder 2019, 36 f.; Jung 2019, 63). Ein zentrales Ziel schulischer ökonomischer Bildung bzw. des Wirtschaftsunterrichts ist es, die Schüler*innen zur Bewältigung derzeitiger und zukünftiger

Lebenssituationen zu befähigen (vgl. hierzu Krol et al. 2006, 62 ff.). Die berufliche Orientierung als eine etablierte Aufgabe der ökonomischen Bildung bzw. des Wirtschaftsunterrichts soll in diesem Sinne dabei unterstützen, die Lebenssituation der „Berufswahl“ (vgl. Steinmann 1997) zu bewältigen. Die Bewältigung von beruflich und ökonomisch geprägten Lebenssituationen soll möglichst mündig und selbstbestimmt erfolgen. Der Beruflichen Orientierung liegt somit ebenso wie der ökonomischen Bildung ein emanzipatorisches Bildungsverständnis zugrunde. Sie stellen demnach „ihren Adressaten in Aussicht, durch eine umfassende [...] Bildung der Persönlichkeit sich aus den vorgefundenen Lebensverhältnissen erheben und als mündiges Subjekt die Lebenswelt gestalten zu können“ (Krol/Zoerner 2008, 94). Mündigkeit weist hierbei mit Selbstbestimmung und sozialer Verantwortung zwei Dimensionen auf (vgl. Loerwald 2008, 143). Selbstbestimmung ist „als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen [aufzufassen]“ (Klafki 1986, 458). Des Weiteren bezieht sich Bildung auf die Gemeinschaft, wobei der Blick auf „die Möglichkeiten und Aufgaben des humanitären Fortschritts“ (ebd., 463) zu lenken sei. Gerade Intrapreneurship, wie auch die berufliche Selbstständigkeit, bieten Möglichkeiten, einen Beitrag zu einer (nachhaltigen) Weiterentwicklung der Gesellschaft zu leisten. So können durch Intrapreneur*innen oder interne Mitunternehmer*innen generierte soziale und ökologische Innovationen eine wichtige Rolle bei der Erreichung gesellschaftlicher Ziele spielen. Selbstverantwortete Erwerbsarbeit und Intrapreneurship bieten zudem in Teilen weitgehende Möglichkeiten zum selbstbestimmten arbeitsbezogenen Handeln.

Die Einbeziehung der Intrapreneurship-Perspektive in die ökonomische Bildung zur Unterstützung einer vorberuflichen Bildung lässt sich somit mehrfach begründen.

- Eine reflektierte Berufswahlentscheidung setzt im Sinne der laubbahntheoretischen Ansätze und des Life Design zumindest grundlegende Kenntnis der mit bestimmten beruflichen Werdegängen potenziell einhergehenden Handlungsmöglichkeiten und Anforderungen voraus.
- Da das unternehmerische Denken und Handeln auch im Kontext abhängiger Beschäftigung eine zunehmende Bedeutung einnimmt (vgl. u. a. Aff 2008, 8), gilt es selbiges zu fördern. Hier bietet der Wirtschaftsunterricht – auch durch die Einbeziehung der Entrepreneurship Education – zahlreiche Anknüpfungspunkte.
- Praxiskontakte und Schülerfirmen stellen typische Methoden der vorberuflichen Bildung wie auch des Wirtschaftsunterrichts dar.

Auf die konkreten methodischen Umsetzungsmöglichkeiten wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

3.2 Praxiskontakte

Praxiskontakte lassen sich hinsichtlich ihres Realitätsbezugs in verschiedene Formen unterteilen (siehe Abbildung 3).

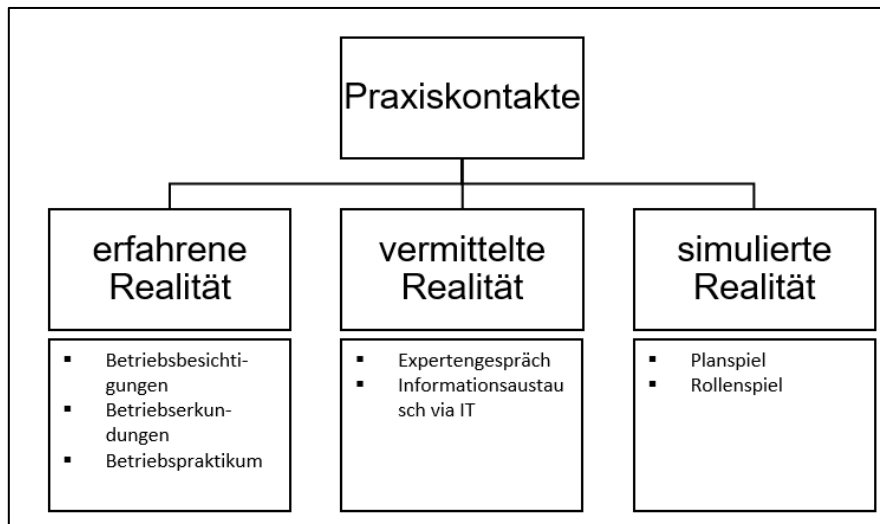


Abbildung 3: Formen von Praxiskontakten, Systematisiert nach Realitätsbezügen (vgl. Kaiser/Kaminski 2012, 247)

Zu Praxiskontakten in Form einer *erfahrenen Realität*, die sich durch ein „entdeckendes und ganzheitliches Lernen“ auszeichnen (Kaiser/Kaminski 2012, 246), zählen vor allem Betriebserkundungen und Betriebspraktika. Betriebspraktika und -erkundungen in dynamischen Unternehmen StartUps sind eine gute Möglichkeit, um konkretere Einblick in z. B. in die Umsetzung agilen Managements und Lernens sowie die Anforderungen an die Beschäftigten zu erhalten. Betriebspraktika bieten darüber hinaus die Möglichkeit, durch die Mitarbeit die eigenen Kompetenzen entsprechend zu erweitern.

Aber auch Praxiskontakte in Formen der vermittelten Realität eignen sich im Kontext der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit der selbstverantworteten Erwerbsarbeit. So können Entrepreneur*innen ebenso wie Intrapreneur*innen als Expert*innen von den Schüler*innen befragt werden. Im Zuge der Auseinandersetzung mit den eher problematischen Formen selbstverantworteter Erwerbsarbeit (Scheinselbstständigkeit) könnten Expert*innen aus der Wissenschaft oder von Gewerkschaften in den Unterricht eingeladen werden.

Gerade, aber nicht nur mit Blick auf Praxiskontakte in deren Rahmen Expert*innen einbezogen werden, ist es wichtig, Praxiskontakte fachlich ausreichend vor- und nachzubereiten (vgl. Fletemeyer/Friebel-Piechotta 2019, 156). Zunächst einmal gilt es im Vorfeld das notwendige Vorwissen sicherzustellen, damit die vielfältigen Praxiseindrücke verarbeitet werden können.

Darüber hinaus ist der inhaltliche Schwerpunkt und die erkenntnisleitenden Fragen zu präzisieren. Dies betrifft insbesondere die Frage, ob es um die Analyse generelle arbeitsweltliche Aspekte und/oder die Passung mit den eigenen beruflichen Plänen geht. Eine Nachbereitung ist auch notwendig, um die exemplarischen Erfahrungen des Praxiskontaktes zu dekontextualisieren und hinsichtlich der Relevanz für individuelle berufliche Pläne zu reflektieren und auf ihre Verallgemeinerbarkeit zu prüfen (vgl. Kirchner/ Loerwald 2014, 104).

3.3 Schülerfirmen

Schülerfirmen stellen eine Ausprägungsform von Lernfirmen dar (zu den Ausprägungsformen vgl. Gramlinger/Tramm 2006, 2). Schülerfirmen in allgemeinbildenden Schulen können durch folgende Merkmale beschrieben werden (vgl. Schröder 2016, 96):

- Es werden kaufmännisches und produzierendes Arbeiten miteinander verbunden, beispielsweise in Werkstätten oder im Dienstleistungsbereich. Es gibt aber auch reine Handelsunternehmen, z. B. Schulkioske.
- Die Geschäftsmodelle haben ein überschaubares Volumen; der Jahresumsatz liegt zumeist im drei- oder vierstelligen Bereich.
- Es werden „echte“ Güter und Dienstleistungen gegen „echtes“ Geld verkauft. Gleichwohl sind die Geschäftsmodelle nur bedingt real, weil in geschützten Märkten und mit atypischen Kostenstrukturen gearbeitet wird.
- Schülerfirmen werden auch wirtschaftlich zumeist unter dem rechtlichen Dach der Schule als Schulprojekt geführt.

Diese Firmen werden durch unterschiedliche Initiativen gefördert und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen betrieben (vgl. Schröder 2016, 96 f., Penning 2018, 33 f.), wie in Abb. 4 visualisiert wird:

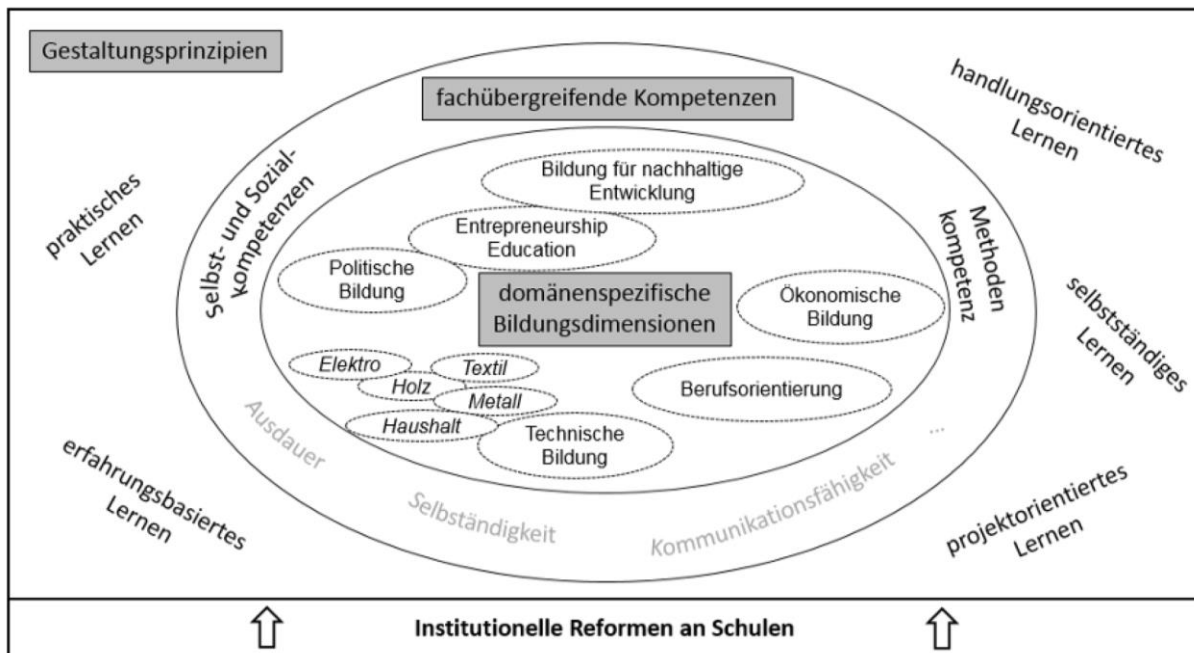


Abbildung 4: Fachliche Bezüge und Prinzipien der Schülerfirmenarbeit (Penning 2018, 32)

Schülerfirmen sollen unterschiedlichste Ziele der ökonomischen Bildung (inklusive Entrepreneurship Education), wie unter anderem die Berufsorientierung, Umweltbildung, Persönlichkeitsförderung, Inklusion u. a. m. einlösen, woraus sich eine Dissonanz zwischen universalpädagogischem Heilsversprechen und den realen Umsetzungsmöglichkeiten ergibt (vgl. Schröder 2016, 98). Die Gefahr einer solchen Dissonanz ist auch bei der Förderung der Entrepreneurship und Intrapreneurship Education zu berücksichtigen. So werden Schülerfirmen zumeist ab der Jahrgangsstufe sieben (teilweise noch früher) eingesetzt, d. h. die Voraussetzungen hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung und ökonomischen Vorkenntnisse sind deutlich geringer als im berufsbildenden Bereich ausgeprägt. Außerdem ist der Zeitumfang für die Arbeit zumeist auf zwei bis vier Unterrichtsstunden pro Woche begrenzt. Diesbezüglich gibt es aber Ausnahmen, wenn z. B. Schülerfirmen im Rahmen von Projektwochen organisiert werden. Nicht zu unterschätzen ist auch das Problem, dass die fachliche und fachdidaktische Qualifikation der Wirtschaftslehrkräfte nur bedingt gesichert ist (vgl. Koch 2019, 254).

Schülerfirmen weisen mit Blick auf die Implementierung der Intrapreneurship-Perspektive in die Berufliche Orientierung und in den Wirtschaftsunterricht Potenziale auf. So sollte die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Intrapreneurship ebenso wie die Entrepreneurship Education nach Möglichkeit handlungsorientiert erfolgen (vgl. Kirchner/Loerwald 2014, 93 ff.). Die Schülerfirma ermöglicht nicht nur diese Handlungsorientierung, sondern bietet zudem die nötige Offenheit und Flexibilität, um in einem gewissen Rahmen die Schüler*innen

eigenverantwortlich kreativ und innovativ arbeiten bzw. sein zu lassen. Eine Schülerfirma umfasst aber auch (nach ihrer Gründung) eine festgelegte Aufbau- und Ablauforganisation und stellt daher als vereinfachtes Modell eines realen Unternehmens einen Rahmen dar, in dem Schüler*innen als innerbetriebliche Unternehmer*innen oder interne Mitunternehmer*innen agieren können. Somit können moderne Strukturen in Unternehmen für die Schüler*innen simuliert werden, wodurch wiederum entsprechende Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernenden gefördert werden können. Um den Schüler*innen einen realistischeren Einblick in reale Anforderungen, die zum Beispiel an Mitarbeitende in agilen Strukturen gestellt werden, zu ermöglichen, bietet sich die Verbindung mit Praxiskontakten an (z. B. Betriebserkundungen, Expertenbefragung), die in der ökonomischen Bildung und Beruflichen Orientierung gleichermaßen relevant sind (vgl. Schröder 2016, 99). Durch die Vorbereitung und Durchführung solcher Praxiskontakte kann zudem das eigenständige Lernen und Arbeiten in Teams gefördert werden. Zu bedenken ist allerdings, dass sich Schülerfirmen oftmals in der Geschäftsphase (vgl. zu Phasen der Schülerfirmenarbeit Penning 2018, 16 ff.) befinden und (nur) statisch ihrem Geschäftsbetrieb nachgehen, also sich die Frage nach neuen Produkten oder innovativen Ideen gar nicht stellt. Zudem sind die in der Praxis anzutreffenden Geschäftsmodelle zumeist konservativer Natur, beispielhaft seien Fahrrad-, Textil- und Holzwerkstätten sowie Schulkioske genannt. Hieraus ergeben sich aber auch sehr gute Ansatzpunkte, um verstärkt Kreativitätsmethoden des Entrepreneurship (z. B. Ebeling 2019) zur Neuentwicklung oder Erweiterung der Geschäftsmodelle einzubinden.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die Möglichkeiten zur Heranführung der Schüler*innen an die selbstverantwortete Erwerbsarbeit in abhängigen Erwerbsverhältnissen in berufsbildenden Lernfirmen (vgl. zu den verschiedenen Ausprägungsformen Tramm/Gramlinger 2002, 3) deutlich besser sind, weil der berufsbezogene Charakter eindeutig gegeben ist und zumeist größere Zeitdeputate zur Verfügung stehen. Dies betrifft insbesondere die Möglichkeit des agilen Arbeitens in Juniorfirmen als reale Tochterfirmen größerer Unternehmen und schulische Übungsfirmen (die untereinander in simulierten Kunden-/Lieferantenbeziehungen stehen). Dies hängt neben dem zumeist deutlich größerem Zeitumfang mit dem konkreten beruflichen Profil zusammen. Einzuschränken ist allerdings, dass insbesondere Übungsfirmen nur in kaufmännisch-verwaltenden Berufsbildern zum Einsatz kommen.

4 Fazit: Konsequenzen für das Projekt SEVEA

In dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt SEVEA, welches von der Hermann-Leverenz-Stiftung in Bremen finanziell gefördert wird, wird in enger Abstimmung mit Bremer Schulen ein didaktisches Konzept zur selbstverantworteten Erwerbsarbeit entwickelt und erprobt (vgl. Schröder et al. 2021). Das Projekt ist in der gymnasialen Oberstufe angesiedelt; ein späterer Transfer in die Sekundarstufe I ist geplant. Die Projektarbeit beinhaltet die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsmodulen und einer Handreichung für Lehrkräfte. Als empirische Basis für die Materialien und Handreichungen werden im Sinne eines Design-Based-Research-Ansatzes (vgl. Euler 2014) Ergebnisse einer Schüler- und einer Lehrervorstellungsstudie, die im Rahmen des Projekts durchgeführt werden, herangezogen. Generell werden in SEVEA die Lehr-/Lernmaterialien als Unterrichtsstunden mit einem Umfang von jeweils ein bis zwei Unterrichtsstunden entwickelt, um eine flexible Einbindung im Unterrichtsalltag zu gewährleisten. Dies ist notwendig, da sich die schulischen Konzepte für die Berufliche Orientierung, Entrepreneurship Education und Schülerfirmenarbeit sehr unterschiedlich darstellen und sich die Vorgaben zwischen den Bundesländern erheblich differieren.

In der ersten Projektphase wurde die selbstverantwortete Erwerbsarbeit im Rahmen der beruflichen Selbstständigkeit bearbeitet; die Auswertung der Erprobung der Unterrichtsmodule erfolgt derzeit; in der zweiten Projektphase steht nun die selbstverantwortete Erwerbsarbeit im Rahmen der abhängigen Beschäftigung an.

Die theoretisch-konzeptionellen Überlegungen in diesem Beitrag haben gezeigt, dass

- sich selbstverantwortete Erwerbsarbeit in abhängigen Beschäftigungsverhältnissen sehr unterschiedlich darstellt. Dies betrifft insbesondere die Unterscheidung zwischen innerbetrieblichen Unternehmer*innen und internen Mitunternehmer*innen,
- agile Formen der Arbeitsorganisation einen hohen Bezug zum Thema Intrapreneurship aufweisen,
- im Sinne einer vorberuflichen Bildung die Vorbereitung der Schüler*innen spätere berufliche Anforderungen wie auch die Unterstützung der beruflichen Orientierung zum Gegenstand haben kann, wobei eine eindeutige Grenzziehung nicht immer möglich ist,
- es für eine Berücksichtigung im Rahmen einer Beruflichen Orientierung im weiteren Sinne und im Zeichen des Life Design und Laufbahnplanung generell erforderlich ist, berufliche Perspektiven nach einer Ausbildung oder Studium stärker in den Blick zu nehmen,

- die selbstverantwortete Erwerbsarbeit in abhängigen Beschäftigungsverhältnissen auf mehreren Wegen unterstützt werden kann. Dies betrifft den Wirtschaftsunterricht (wo auch zugleich die Entrepreneurship Education eine wichtige Rolle spielt), Praxiskontakte und die Schülerfirmenarbeit.

Im Mittelpunkt von SEVEA steht die Einbeziehung der hier bearbeiteten Thematik in die berufliche Orientierung. Vor diesem Hintergrund werden bei der Entwicklung der Unterrichtsmodule die folgenden Schwerpunkte gesetzt, damit die Schüler*innen die Anforderungen an gegenwärtige und zukünftige Erwerbstätige sowie für ihre individuelle Berufswahl und Karriereplanung reflektieren können:

- Neue Anforderungen an Unternehmen und Beschäftigte im Zusammenhang mit einer dynamischen Unternehmensumwelt
- Bedeutung von Intrapreneur*innen für Unternehmen und die Gesellschaft
- Anforderungen an Intrapreneur*innen
- Merkmale des agilen Managements und Konsequenzen für die Beschäftigten
- Reflexion der Anforderungen in den persönlichen Wunschberufen
- Implementation von Aspekten des Intrapreneurship und des agilen Managements in Schülerfirmen
- Durchführung thematisch affiner Praxiskontakte

Als Forschungsdesiderat wurde festgestellt, dass die Modelle zur Berufswahlkompetenz vor dem Hintergrund des Life Design und der Laufbahnorientierung um den Aspekt den perspektivischen Laufbahnaspekte erweitert werden sollten.

Literaturverzeichnis

- Aff, J. (2008): Entrepreneurship Education – didaktische Zeitgeistformel oder Impuls für die ökonomische Bildung? In: Kaminski, H./Krol, G.-J. (Hg.): Ökonomische Bildung - legitimiert, etabliert, zukunftsfähig, Bad Heilbrunn, 297-324.
- Bundesausschuss für Berufsbildung (1972): Vorberufliche Bildung und Beratungsdienste. Empfehlung des Bundesausschusses für Berufsbildung (§ 50 BBiG) vom 26.1.1972. Online: <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA008.pdf> (18.03.2022).
- Bußhoff, L. (2015). Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In Ziehlmann, R./Jungo, D. (Hg.): Berufswahl in Theorie und Praxis, Bern, 9-64.
- DeGöB (Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung) o. J.: Arbeitsgruppen. Online: <https://www.degoeb.de/arbeitsgruppen/> (18.03.2022).
- Dibbern, H./Kaiser, F.-J./Kell, A. (1974). *Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dostal, W. (2002): Der Berufsbegriff in der Berufsforschung des IAB. In: Kleinhenz, Gerhard (Hg.): IAB-Kompodium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, 463–474.
- Draeger-Ernst, A. (2003): Vitalisierendes Intrapreneurship - Gestaltungskonzept und Fallstudie, München/Mering.
- Diesel-Lange, K./Hany, E./Kracke, B./Schindler, N. (2010): Berufs- und Studienwahl: Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen, Bad Berka.
- Ebeling, J. (2019): Entrepreneurship Toolbox. Online: <https://entrepreneurship-toolbox.com> (14.01.2022).
- Engelen, A./Engelen, M./Bachmann, J.-T. (2015): Corporate Entrepreneurship: Unternehmerisches Management in etablierten Unternehmen, Wiesbaden.
- Euler, D. (2014): Design-Research – a paradigm under development. In: EULER, Dieter/Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): Design-Based Research, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft (2014a) 27, S. 15-44
- Euler, D. (2020): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hg.): Handbuch Berufsbildung, 3. Auflage, Wiesbaden, 205-218.
- Fletemeyer, T./Friebel-Piechotta, S. (2019): Regionale Bezüge im Rahmen der Beruflichen Orientierung und des Wirtschaftsunterrichts - Potenziale und Herausforderungen. In: Schröder, R. (Hg.): Berufliche Orientierung in der Schule - Gegenstand der ökonomischen Bildung, Wiesbaden, 132-162.
- Fritsch, M./Bublitz, E./Rusakova, A. (2012): Berufstätigkeit und Entrepreneurial Choice – Welchen Einfluss hat die Berufstätigkeit auf die Entscheidung zur unternehmerischen Selbständigkeit? In: Krause, A./Köhler, C. (Hg.): Arbeit als Ware? Soziologische Perspektiven, Bielefeld, 229-250.
- Gramlinger, F./Tramm, T. (2006): Editorial zur Ausgabe 10: Lernfirmen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (10), 1-7. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe10/editorial_bwpat10.pdf (06.01.2022).
- Grewe, U./Brahm, T. (2019): Kompetenzorientierung in der Entrepreneurship Education. In: Bijedić, T./Ebbers, I./Halbfas, B. (Hg.): Entrepreneurship Education. Begriff – Theorie – Verständnis, Wiesbaden, 133-150.

- Hall, D. T. (1996): Protean careers of the 21st century. In: *The Academy of Management Executive*, 10 (4), 8–16.
- Hall, D. T. (2004): The protean career: A quarter-century journey. In: *Journal of Vocational Behavior*, 65 (1), 1–13.
- Hays AG (2018): HR-Report 2018: Schwerpunkt agile Organisation auf dem Prüfstand, Mannheim/Zürich/Wien.
- Hirschi, A. (2015): Konzepte zur Förderung von Laufbahnentwicklung im 21. Jahrhundert. In: Ziehlmann, R./Jungo, D. (Hg.): *Berufswahl in Theorie und Praxis*, Bern, 65-82.
- Jain, R./Ali, S. W./Kamble, S. (2015): Entrepreneurial and Intrapreneurial Attitudes - Conceptualization, Measure Development, Measure Test and Model Fit. In: *Management an Labour Studies*, 40 (1-2), 1-21.
- Jung, E. (2019): Förderung der Berufswahlkompetenz im Wirtschaftsunterricht. In: Schröder, R. (Hg.): *Berufliche Orientierung in der Schule - Gegenstand der ökonomischen Bildung*. Wiesbaden, 51-74.
- Jungclaus, J./Korge, G./Arndt, P.A./Bauer, A. (2019): Agiles Sprintlernen – ein Konzept für dezentrales betriebliches Lernen: Empirische Begründung und praktische Erfahrungen. Gruppe. Interaktion. Organisation. In: *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 50 (2), 217-227.
- Kaiser, F.-J./Kaminski, H. (2012). *Methodik des Ökonomieunterrichts*. 4. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kirchner, V./Loerwald, D. (2014): *Entrepreneurship Education in der ökonomischen Bildung - Eine fachdidaktische Konzeption für den Wirtschaftsunterricht*, Hamburg.
- Klafki, W. (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 32 (4), 455-476.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2017): Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen (Beschluss der KMK vom 07.12.2017). Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf (18.03.2022).
- Koch, M. (2019): Damit berufliche Bildung in Schulen gelingen kann - Status und Herausforderungen der Lehrerbildung. In: Schröder, R. (Hg.): *Berufliche Orientierung in der Schule - Gegenstand der ökonomischen Bildung*, Wiesbaden, 249-263.
- Krol, G.-J./Loerwald, D./Zoerner, A. (2006): Ökonomische Bildung, Praxiskontakte und Handlungskompetenz. In: Weitz, B. O. (Hg.): *Kompetenzentwicklung, -förderung und -prüfung in der ökonomischen Bildung*, Bergisch Gladbach, 61-109.
- Krol, G.-J./Zoerner, A. (2008): Ökonomische Bildung, Allgemeinbildung und Ökonomik. In: Kaminski, H./Krol, G.-J. (Hg.): *Ökonomische Bildung - Legitimiert, etabliert, zukunftsfähig: Stand und Perspektiven*, Bad Heilbrunn, 91-129.
- Loerwald, D. (2008): Multiperspektivität im Wirtschaftsunterricht. In: Loerwald, D./ Maik Wiesweg, D./Zoerner, A. (Hg.): *Ökonomik und Gesellschaft*, Wiesbaden, 232-250.
- Loerwald, D.; Kirchner, V. (2019): Beruf Unternehmer*in? Ansatzpunkte für ein erweitertes Konzept der Beruflichen Orientierung. In: Schröder, R. (Hg.) (2019): *Berufliche Orientierung in der Schule - Gegenstand der ökonomischen Bildung*, Wiesbaden, 193-208.
- Müller, W. (2002). Abitur – und dann? Berufsorientierung in der Gymnasialen Oberstufe. In:

- Schudy, J. (Hg), Berufsorientierung in der Schule - Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn, 175-190.
- Neugebauer, L. (1997): Unternehmertum in der Unternehmung - Ein Beitrag zur Intrapreneurship-Diskussion, Göttingen.
- Obermeier, T./Schultheis, K. (2014): Selbstständigkeit. Online: <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarktpolitik/187821/selbststaendigkeit> (04.03.2020).
- Penning, I. (2018): Schülerfirmen aus Sicht von Lehrenden - Eine qualitative Studie zu einem Lernarrangement der ökonomischen Bildung, Wiesbaden.
- Rebmann, K./Tenfelde, W./Schlömer, T. (2011). Berufs- und Wirtschaftspädagogik - Eine Einführung in Strukturbegriffe, 4. Aufl., Wiesbaden.
- Savickas, M. L. (2013): Career Construction Theory and Practice. In: Brown S. D.; Lent, R. W. (Hrsg.): Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work. 2. Aufl. Hoboken, New Jersey: Wiley. 147-186.
- Schießl, N. (2015): Intrapreneurship-Potenziale bei Mitarbeitern - Entwicklung, Optimierung und Validierung eines Diagnoseinstruments, Wiesbaden.
- Schmidt, S. (2019): Charakteristika agiler Organisation. In: Thomaschewski, D./Völker, R. (Hg.): Agiles Management, Stuttgart, 80-83.
- Schreiber, M. (2015): Life Design und Career Construction Theory. In: Ziehlmann, R./Jungo, D. (Hg.): Berufswahl in Theorie und Praxis, Bern, 83-104.
- Schröder, R. (2016): Schülerfirmen: eine Methode zwischen universalpädagogischem Heilsversprechen und fachdidaktischer Überforderung. In: Greimel-Fuhrmann, B./Fortmüller, R. (Hg.): Facetten der Entrepreneurship Education, Wien, 95-104.
- Schröder, R. (2019): Berufliche Orientierung als fachdidaktische Aufgabe der ökonomischen Bildung: Eine etablierte Aufgabe vor neuen Herausforderungen. In: Schröder, R. (Hrsg.): Berufliche Orientierung in der Schule: Gegenstand der ökonomischen Bildung. Wiesbaden: Springer. S. 29-50.
- Schröder, R./Betker, K./Bieda, I./Fletemeyer, T./Friebel-Piechotta, S. (2021): Selbstverantwortete Erwerbsarbeit als Perspektive der Beruflichen Orientierung und des Wirtschaftsunterrichts. Eine Projektvorstellung In: Weyland, U./Ziegler, B./Diesel-Lange, K./Kruse, A. (Hg.): Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung - Stand und Herausforderungen, Leverkusen, 216-236.
- Schröder, R./Fletemeyer, T./Friebel-Piechotta, S./Henschel, J.-S. (i.E.): Berufliche und unternehmerische Selbstständigkeit - Allgegenwärtig und doch unterrepräsentiert!? Stellenwert und Perspektiven der selbstverantworteten Erwerbsarbeit als Gegenstandsbereich der ökonomischen Bildung und Beruflichen Orientierung. In: Ebbers, I. (Hrsg.): Entrepreneurship Education - Theoretische Zugänge curricularer Planung und Entwicklung. Eingereichter Beitrag.
- Schumpeter, J. (1926): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung, 2. Aufl., München/Leipzig.
- Schumpeter, J. (1976): Capitalism, Socialism and Democracy, London.
- Steinmann, B. (1997): Das Konzept Qualifizierung für Lebenssituationen im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In: Kruber, Klaus-Peter (Hrsg.): Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung. Bergisch Gladbach, 1-22.
- Thomaschewski, D./Völker, R. (2019): Agilität und Agilitätsmanagement - Eine Einführung. In:

- Thomaschewski, D./Völker, R. (Hg.): *Agiles Management*, Stuttgart, 15-28.
- Tramm, T./Gramlinger, F. (2002): Editorial zur Ausgabe 10: Lernfirmen. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (10), 1-7. Online: https://www.bwpat.de/ausgabe10/editorial_bwpat10.shtml (04.03.2020).
- Tramm, T./Naeve-Stoß, N. (2020): Curricula für die berufliche Bildung – Lernfeldstruktur zwischen Situations- und Fächerorientierung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hg.): *Handbuch Berufsbildung*, 3. Auflage, Wiesbaden, 309-324.
- Vargas-Halabí, T./Mora-Esquivel, R./Siles, B. (2016): Intrapreneurial competencies: Development and validation of a measurement scale. In: *European Journal of Management and Business Economics*, 26 (1), 86-111.
- Weinreich, U. (2016): *Lean Digitization - Digitale Transformation durch agiles Management*, Berlin/Heidelberg.
- Wunderer, R./Kuhn, T. (1995): Unternehmerisches Personalmanagement - Zentraler Ansatzpunkt zur Förderung unternehmerischen Verhaltens. In: Wunderer, R./Kuhn, T. (Hrsg.): *Innovatives Personalmanagement - Theorie und Praxis unternehmerischer Personalarbeit*, Neuwied, 3-20.