

Unternehmerisches Wissen, Denken und Handeln in entrepreneurialen Wettbewerben für Schüler*innen Qualitative Inhaltsanalyse der Lehr-Lernmaterialien

Steffen Spitzner*, Thomas Retzmann*, Katharina Nohner*

* Lehrstuhl für Wirtschaftswissenschaften und Didaktik der Wirtschaftslehre,
Universität Duisburg-Essen, Campus Essen

Zusammenfassung

In einer qualitativ-inhaltlichen Dokumentenanalyse wird der *Input* entrepreneurialer Wettbewerbe für Schüler*innen untersucht, die beabsichtigen, das unternehmerische Wissen, Denken und Handeln zu fördern. Den Textkorpus bilden alle Lehr-Lernmaterialien des Wettbewerbsjahres 2024/25 von »Deutscher Gründerpreis für Schüler*innen«, »JUGEND GRÜNDET« und »IW JUNIOR«. Das Korpus umfasst 113 Dokumente mit 947 Seiten. Die verfolgten fachdidaktischen Absichten sowie die thematisierten Situationen, Prozesse, Inhalte und Methoden werden mittels eines modelltheoretisch fundierten Kategoriensystems regelbasiert codiert (1.935 Codierungen; $\kappa=0,82$). Die Ergebnisse zeigen eine Priorisierung entrepreneurialer Situationen bei wettbewerbsspezifisch variierender Einbindung intrapreneurialer Kontexte; zudem stehen die Ideen- und Ressourcenphase sowie betriebswirtschaftliche Inhalte quantitativ hervor. Die erzielten Befunde können als Basis weiterführender Forschung dienen, die auch den *Learning Outcome* der extracurricularen Wettbewerbe erhebt, um sich dem Ziel einer evidenzbasierten Entrepreneurship Education anzunähern.

Abstract

In a qualitative content-oriented document analysis, the input of entrepreneurship contests for school students is examined, which are intended to foster entrepreneurial knowledge, thinking, and action. The text corpus comprises all teaching–learning materials from the 2024/25 competition year of the “Deutscher Gründerpreis für Schüler*innen”, “JUGEND GRÜNDET”, and “IW JUNIOR” programs. In total, the corpus includes 113 documents encompassing 947 pages. The subject-didactic intentions pursued, as well as the situations, processes, contents, and methods addressed, are coded in a rule-based manner using a model-theoretically grounded category system (1,935 codings; $\kappa = 0.82$). The results indicate a prioritization of entrepreneurial situations, with contest-specific variation in the integration of intrapreneurial contexts; moreover, the ideation and resource phases as well as business-administration content stand out quantitatively. The findings can serve as a foundation for further research that also assesses the learning outcomes of extracurricular competitions, thereby advancing the goal of evidence-based entrepreneurship education.

1 Entrepreneuriale Wettbewerbe für Schüler*innen als Desiderat

Schulen, die ihren Schüler*innen die Gelegenheit geben wollen, unternehmerisches Wissen, Denken und Handeln zu erlernen, realisieren dies – neben der Gründung und dem Betrieb von Schüler*innenunternehmen – wohl am häufigsten durch die Beteiligung an entrepreneurialen Wettbewerben. Diese Praxis entspricht dem bildungspolitischen Willen der Kultusministerkonferenz, die den Schulen für die entrepreneuriale Domäne die Wettbewerbe »JUGEND GRÜNDET« und »IW JUNIOR« ausdrücklich empfiehlt (vgl. KMK 2009, 7).

Jedoch wurden bis dato weder entrepreneuriale noch ökonomische Wettbewerbe von der deutschsprachigen Wirtschaftsdidaktik intensiv erforscht. Abhandlungen älteren Datums (Schiller 2006, Kaminski et al. 2011) bilden den aktuellen Stand nicht ab, andere adressieren nicht die Zielgruppe der Schüler*innen (Bechert et al. 2018); vor allem aber sind sie proklamatorisch oder praxeologisch und erheben somit keinen Anspruch auf allgemeingültige Erkenntnisse. Sie fordern zur Teilnahme an Wettbewerben auf oder leiten das Handeln der Lehrkräfte an, bieten aber mangels Theorie und Empirie keine wissenschaftlichen Erklärungen und/oder empirische Befunde zu Lehr-Lernprozessen und etwaigen Lernerfolgen. Eine neuere Abhandlung (Köhler et al. 2022) belegt das anhaltende wirtschaftsdidaktische Interesse am Thema; sie basiert allerdings ebenfalls nicht auf einer empirischen Studie und verdeutlicht dadurch nur nochmals deren Notwendigkeit. Der „Endbericht Unternehmergeist in die Schulen“ (Ivanova et al. 2018) schließlich ist eine Auftragsarbeit des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie, die zwar informativ und durch sogenannte „Mini-Fallstudien“ auch illustrativ ist, deren wissenschaftlicher Status jedoch mindestens unklar ist, weil die damit beauftragte Unternehmensberatung ihre Vorgehensweise nur grob ausgewiesen und methodologisch nicht hinreichend legitimiert hat.

Kursorisch zusammengefasst attestieren diese Abhandlungen den Wettbewerben, dass sie ökonomische Theorie mit praxisbezogenen Entscheidungsprozessen, Teamarbeit und Problemlösung verbinden (vgl. Schiller 2006, 20ff.; Bechert et al. 2018, 9). Im Unterschied zu Wissenswettbewerben gehe es nicht um die Reproduktion ökonomischen Wissens, sondern um die Entwicklung und Ausarbeitung kreativer, tragfähiger Wertschöpfungsideen (vgl. Kaminski et al. 2011, 143f.; Bechert et al. 2018, 9). Ziel sei in der Regel nicht die tatsächliche Gründung eines Unternehmens und dessen Etablierung am Markt, sondern die Förderung von Innovationsfähigkeit und unternehmerischem Denken und Handeln der Schüler*innen, zudem die Entwicklung eines positiven Unternehmer*innenbildes sowie von Eigenverantwortung (vgl. Schiller 2006, 24; Ivanova et al. 2018, 36). Entrepreneuriale Schüler*innenwettbewerbe würden, so

wird behauptet, zur Entwicklung ökonomischer Mündigkeit beitragen, indem sie kognitives Lernen mit praktischer Erfahrung verknüpfen (vgl. Bechert et al. 2018, 9). Diesen allenfalls plausibilisierten Ausführungen kommt aber lediglich der Status empirisch nicht überprüfter Behauptungen zu, deren intersubjektive Nachprüfbarkeit nur eingeschränkt gegeben ist.

Wissenschaftliche Untersuchungen zur Wirksamkeit extracurricularer Lehr-Lernarrangements der Entrepreneurship Education sind rar. Sowohl Grewe (vgl. 2020) als auch Hofhues (vgl. 2011; 2013b) ermitteln zwar ausgewählte Wirkungen jeweils eines solchen externen Angebotes, dies jedoch lediglich anhand von Selbsteinschätzungen insbesondere von Schüler*innen und nicht mittels validierter Leistungstests. Auch werden die Lehr-Lernarrangements und die Ausgestaltung der Lehr-Lernmaterialien von ihnen nicht vertieft fachdidaktisch analysiert.

Der gegenwärtige Stand der wirtschaftsdidaktischen Forschung zu Wettbewerben in der ökonomischen Domäne im Allgemeinen und der entrepreneurialen Domäne im Speziellen kann daher nicht anders als im höchsten Maße defizitär bezeichnet werden. Nicht einmal kann konstatiert werden, dass das Forschungsfeld hinreichend umrissen und erfasst ist. Eine systematische Deskription der Wettbewerbe wäre jedoch die Voraussetzung einer eventuellen Explanation von Wirkungsweisen auf der Grundlage von Theorien und empirischen Befunden.

Vor diesem Hintergrund wird hier folgende *Forschungsfrage* aufgeworfen: Welche fachdidaktischen *Absichten* verfolgen entrepreneurialer Schüler*innenwettbewerbe und welche *Inhaltsgebiete* beinhalten die Lehr-Lernmaterialien in welchem Umfang? Um diese Frage zu beantworten, wurde ein qualitativer Forschungsansatz gewählt, da ein solcher sich für die erstmalige systematische Exploration derart schwach ausgeleuchteter Forschungsfelder besonders eignet. In einer qualitativ-inhaltlichen Dokumentenanalyse sollen die schriftlich kodifizierten oder im Forschungsprozess verschriftlichten Absichten und Inhalte erfasst, systematisiert sowie objektiv und wertneutral analysiert werden. Mit dieser intersubjektiv nachvollziehbaren Analyse des Inputs soll ein erster Schritt in Richtung der empirischen Erforschung des Learning Outcomes unternommen werden. Das methodisch angeleitete Vorgehen und die erzielten, intersubjektiv nachprüfaren Befunde werden in diesem Beitrag dargelegt und erörtert.

Kapitel 2 verschafft einen *Überblick* über die Eckpunkte ausgewählter entrepreneurialer Wettbewerbe. Für einen tiefergehenden *Einblick* in den Input wurden alle wettbewerbsspezifischen Lehr-Lernmaterialien in einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Kapitel 3 legt die Entstehung des *Textkorpus* und die Entwicklung des *Kategoriensystems* dar. In Kapitel 4 werden die *Ergebnisse* der Dokumentenanalyse berichtet und zusammenfassend ausgewertet, ehe diese im abschließenden Kapitel 5 resümierend und ausblickend reflektiert werden.

2 Eckdaten entrepreneurialer Wettbewerbe für Schüler*innen

Das Bundesministerium für Wirtschaft und Energie vernetzt die Träger extracurricularer Lehr-Lernarrangements der Entrepreneurship Education im Initiativkreis »Gründung in school«, vormals: »Unternehmergeist in die Schulen« genannt. Dessen strukturierte Übersicht über aktuell 26 externe „Angebote“ (<https://www.gruendunginschool.de>; Stand: 05.02.2026) dient hier als Auswahlgrundlage der Untersuchung, in die nur jene extracurricularen Lehr-Lernarrangements einbezogen werden, die alle nachfolgenden Kriterien erfüllen:

- (1) Ihr Schwerpunkt ist die entrepreneuriale *Domäne*. Von der Betrachtung ausgeschlossen sind Lehr-Lernarrangements, die nur *untergeordnete* oder gar *randständige* Bezüge zum Entrepreneurship aufweisen, etwa das »European Money Quiz« oder »SCHULBANKER – Das Bankenplanspiel«, aber auch »Wirtschaftswissen im Wettbewerb«. Die ökonomische und die finanzielle Domäne sind inhaltlich zu verschieden und wären daher gesondert zu untersuchen.
- (2) Sie sind *bundesweit* aktiv. Dieses Einschlusskriterium sichert die allgemeine Relevanz der noch zu erzielenden Befunde; es schließt Bildungsinitiativen mit einer lediglich regionalen Bedeutung aus, zum Beispiel »Impact Battle Hamburg« und »GRÜNDERKIDS – Schülerfirmen Sachsen-Anhalt«, womit über deren Qualität selbstverständlich nichts gesagt ist.
- (3) Ihre unmittelbare Zielgruppe sind *Schüler*innen*. Initiativen, deren Zielgruppe in erster Linie Lehrkräfte sind oder bei denen spezifische Qualifikationsanforderungen an Lehrkräfte bestehen – beispielsweise der Nachweis eines Zertifikats –, wie etwa im Falle von »NFTE Deutschland e.V.«, werden daher ausgeschlossen. Nicht zum Ausschluss führt, wenn die Teilnahme von Schüler*innen nur vermittelt ihrer Lehrer*innen möglich ist, etwa wenn diese die Schüler*innengruppen anmelden müssen, weil sie dann lediglich als Gatekeeper fungieren.
- (4) Es handelt sich um *Wettbewerbe*. Diese werden als zeitlich begrenzte, didaktisch begleitete Projektformate verstanden, in denen Schüler*innen meist in Teams eigenständig Lösungen für ökonomische Fragestellungen entwickeln. Die Projektergebnisse werden anschließend zielgruppengerecht, etwa vor einer Jury, präsentiert. Dabei werden die Arbeiten nach festgelegten Kriterien bewertet und in vielen Fällen prämiert, wodurch ein kompetitives Lernsetting entsteht (vgl. Köhler et al. 2022). Dieses Einschlusskriterium soll eine hinreichende Ähnlichkeit des Materialobjekts der Untersuchung gewährleisten und den didaktischen Sinn und Nutzen des angestrebten Vergleichs der Absichten und Inhaltsgebiete sichern. Ausgeschlossen werden durch dieses Kriterium unter anderem entrepreneuriale *Projektwochen* wie

»Futurepreneur«, entrepreneurial *Praxiskontakte* wie »FRAUEN unternehmen« sowie *Schüler*innenunternehmen* wie »School2Start-up« und *Schüler*innengenossenschaften* wie »eSG«, die nicht gleichzeitig einen Wettbewerb ausrichten.

Nach Anwendung dieser Auswahlkriterien verbleiben vier Lehr-Lernarrangements, die einen bundesweiten entrepreneurialen Wettbewerb für Schüler*innen inkludieren. Tabelle 1 gibt einen strukturierten Überblick über die institutionellen, zeitlichen sowie aufbau- und ablauforganisatorischen Eckpunkte. Die Angaben stammen von der Website des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie sowie den Websites der Träger (letzter Zugriff: 05.02.2026). Wettbewerbe wie beispielsweise Young Economic Solutions (YES!), die nach dem Erhebungszeitpunkt hinzugefügt wurden, bleiben von der Analyse ausgeschlossen.

	business@school – A BCG INITIATIVE	Deutscher Gründerpreis für Schüler*innen (DGPS)	IW JUNIOR	JUGEND GRÜNDET
URL	www.businessatschool.de	https://dgp-schueler.de/	https://iwjunior.de/	https://www.jugendgruendet.de/
Träger / Partner	Boston Consulting Group samt Netzwerk mit ca. 400 Betreuer*innen aus über 20 Partnerunternehmen	Deutscher Sparkassen- und Giroverband, ZDF, Porsche, Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ)	Institut der deutschen Wirtschaft (IW), UniCredit Foundation, HDI, UPS, Gesamtmetall, Penny, Deloitte-Stiftung, AXA; auf Länderebene weitere Partner	Steinbeis Innovation Education gGmbH, Karl Schlecht Stiftung, Altana, Volkswagen, Carsten Kraus, McKinsey & Company und diverse Netzwerkpartner
aktiv seit	1998	1999	1994	2003
Rhythmus	jährlich	jährlich	jährlich	jährlich
Laufzeit	ein Schuljahr	vier Monate (Januar bis Mai)	9–12 Monate	ein Schuljahr
Zahl der Teilnehmer*innen	Ø > 1.000 Teilnehmende aus ca. 70 Schulen aus Deutschland und Europa pro Jahr; ca. 30.000 seit 1998	Ø 3.500 Teilnehmende/Jahr, 800 Teams; > 97.500 seit 1999	> 10.000 Teilnehmende (2024/25); > 180.000 seit 1994	> 5.000 Teilnehmende (2024/25); > 80.000 seit 2003
Wettbewerbs-ebenen	gestuft: Schul-, Landes-, Bundes- und Europaebene	Bundesebene	gestuft: Landes-, Bundes- und Europaebene	gestuft: regionale Pitch-Events; Bundesebene; optional: Städte-Cup / Regional-Cup
Lehr-Lern-arrangements	Projektarbeiten, Businessplanwettbewerb	Internetbasiertes Planspiel mit Businessplan-Elementen	Gründung und Leitung von Schüler*innenunternehmen	online Ideen-, Businessplan- und Planspielwettbewerb (Unternehmenssimulation)
Zielgruppe	Schüler*innen der Klassen 10-13 allgemeinbildender und berufsbildender Schulen	Schüler*innen der Klassen 9-13 aller Schulformen	Schüler*innen ab Sekundarstufe I; JUNIOR expert ab Jahrgangsstufe 9	Schüler*innen der Klassen 11-13 allgemeinbildender und berufsbildender Schulen sowie Auszubildende
Gruppenbildung	mindestens zwölf Schüler*innen einer Schule in drei Teams; oder Teambildung mit kooperierenden Schulen	drei bis fünf Personen pro Team	drei bis zehn Personen pro Team	zwei bis fünf Personen pro Team; Beteiligung an mehreren Teams erlaubt; Teilnahme von Einzelpersonen möglich
Phasierung	(1) Analyse eines Großunternehmens (2) Analyse eines Kleinunternehmens (3) Entwicklung einer eigenen Geschäftsidee einschließlich Businessplan	Spielphase mit 9 Aufgabenpaketen von Design Thinking & Teambuilding bis zum Management Summary	(1) Gründungsphase (2) Unternehmensphase (3) Abschlussphase	(1) Businessplanphase einschließlich ‚Pitch Event‘, (2) Planspielphase

Input	Intranet: Lernmaterialien, Lernvideos, Checkliste, Workshops: Online und Präsenz	Aufgabenpakete in der Regel bestehend aus Inspirationsvideo, Case Study und Aufgabenstellung sowie Impulsvorträge, digitale Sprechstunden etc.	Unterrichtsmaterialien, Onlineportal und Workshops in Präsenz	Lernplattform „Business Academy“; Handbuch Planspiel, Start-up Simulator, Webseminare, Video-Sprechstunden, Alumni-Mentoring etc.
Intentionen (deklarierte)	<ul style="list-style-type: none"> ○ praxisnahes Wirtschaftswissen ○ Grundlagen der Betriebswirtschaft ○ gründungsrelevantes Wissen ○ Einblicke in Betriebe unterschiedlicher Größen ○ Training unternehmerischen Denkens und Handelns ○ Persönlichkeitsentwicklung, Selbstvertrauen in eigene Fähigkeiten ○ Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Zeitmanagement, Präsentationstechniken, Digitalkompetenzen ○ Berufswahlorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Wirtschaftswissen, Verständnis für Wirtschaftsfragen, ○ praxisbezogenes, handlungsorientiertes Lernen von betriebswirtschaftlichem Wissen ○ unternehmerisches Denken und Handeln, ○ Präsentationstechniken und Verbesserung des eigenen Auftretens ○ Teamfähigkeit, selbstständiges Arbeiten, Recherche, Analyse, Zeitmanagement ○ Medienkompetenz ○ Studien- und Berufswahlorientierung, Ausbildungsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> ○ praxisnahe Förderung und Vermittlung der Grundprinzipien des unternehmerischen Denkens und Handelns ○ Förderung von Eigeninitiative, Verantwortungsbewusstsein und Teamfähigkeit ○ berufliche Orientierung und Persönlichkeitsentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Gründung und Innovation sowie deren Bedeutung für Wirtschaft und Gesellschaft ○ eigene Ideen entwickeln und umsetzen als Basis für eine zukunftsfähige Gesellschaft ○ Gründungsgeist wecken und Gestaltungswillen entwickeln ○ Offenheit, Neugierde, Experimentierfreude, Kreativität, Durchhalte- und Durchsetzungsvermögen, Eigeninitiative und -verantwortung, Lösungsorientierung, Teamfähigkeit
Jurymitglieder	Lehrkräfte, BCG-Führungskräfte und Berater*innen, Vertreter*innen von Partnerunternehmen, Wirtschaftsexpert*innen	(1) Teamleistung: Lehrkraft und Juror aus der Wirtschaft, (2) Bundesfinale: Expertenjury	Wirtschaftsvertreter*innen und Bildungsfachleute aus Politik und Wirtschaft	Unternehmer*innen, Führungskräfte, Gründer*innen, Alumni, Forscher*innen

Tabelle 1: Eckdaten ausgewählter entrepreneurialer Wettbewerbe für Schüler*innen (Quelle: Angaben des BMWF und der jeweiligen Träger)

Die voranstehenden Eckdaten markieren unter anderem den Handlungsrahmen der Teilnehmer*innen an entrepreneurialen Wettbewerben. Es handelt sich dabei um Oberflächenstrukturen, die auch die Lehrer*innen bei der Sondierung der Angebote sehen können. (1) Die vier Wettbewerbe werden demnach ausnahmslos von außerschulischen Trägern verantwortet und organisiert. Sie sind – ganz oder teilweise – privat finanziert und realisieren Kooperationen zwischen Schulen, Unternehmen und Organisationen der Wirtschaft sowie der Politik, die die Wettbewerbe zum Teil ideell und/oder materiell unterstützen. (2) Die schulexternen Angebote sind auf Dauer angelegt, langjährig aktiv und erreichen jährlich eine vier- oder fünfstelligen Zahl an Schüler*innen, die sich überwiegend in der Sekundarstufe II befinden. (3) In der Regel agieren die Teilnehmer*innen als Teil eines Teams aus Mitschüler*innen derselben Schule. (4) Innerhalb eines Schuljahres vollziehen sich die Wettbewerbe in einer für alle Teilnehmer*innen einheitlichen Sequenz in der Regel bestehend aus zwei oder drei Phasen. (5) Mitarbeiter*innen der Trägerorganisation sowie der Partnerunternehmen betreuen die Teams und bewerten als Juror*innen die Leistungen der Schüler*innen. (6) Die gestuften Ausscheidungswettbewerbe reichen von der schulischen Ebene bis zur Bundesebene, im Einzelfall

sogar bis zur europäischen Ebene. (7) Lehrkräfte sind auf unterschiedliche Weise in die Umsetzung einbezogen. (8) Die Teilnehmer*innen müssen entrepreneuriale Anforderungen bewältigen, die sich bei der Erstellung von Businessplänen, in Unternehmensplanspielen oder bei der Gründung von Schüler*innenunternehmen und deren Geschäftsbetrieb stellen. Für eine Teilnahme am Wettbewerb seien – so die übereinstimmenden Angaben – keine besonderen Vorkenntnisse aus der ökonomischen Domäne notwendig; dies gelte sowohl für die Lehrer*innen als auch die Schüler*innen. Jedoch wird der Erwerb domänenspezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten durch einen trägerseitig bereitgestellten Input unterstützt, dessen Form, Inhalt und Umfang variiert und schriftliche Lehr-Lernmaterialien, Videos, Online-Tools, Mentoring, Präsenzveranstaltungen etc. umfassen kann. Intendiert werden laut Selbstausskunft über alle Wettbewerbe hinweg die Vermittlung von Wirtschaftswissen sowie die Förderung unternehmerischen Denkens und Handelns, wobei sich im Detail Unterschiede vor allem hinsichtlich der angestrebten Persönlichkeitsentwicklung zeigen.

Dieser Überblick über die institutionellen, zeitlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Wettbewerbe wird im Folgenden um einen ‚Blick hinter diese Kulissen‘ ergänzt, der aus methodologischen Gründen allerdings noch nicht zu den Tiefenstrukturen vordringen kann, die für Lernprozesse als so bedeutsam gelten. Die Datenerhebung war allerdings in einem Fall nicht möglich. Die Anfrage an »business@school«, die Lehr-Lernmaterialien zu Forschungszwecken zugänglich zu machen, blieb unbeantwortet, ebenso die Nachfrage. Daher wurde dieser Wettbewerb von der weiteren Analyse ausgeschlossen.

3 Methodisches Vorgehen bei der qualitativ-inhaltlichen Dokumentenanalyse

Einen tiefergehenden Einblick in die Lehr-Lernarrangements ermöglichen die jeweiligen Lehr-Lernmaterialien – der Input. Als sprachlich ausformulierte Dokumente eignen sie sich für eine qualitativ-inhaltliche Analyse, mittels derer die konkreten Lehr-Lerninhalte nicht nur deskriptiv beschrieben, sondern darüber hinaus auch systematisch und intersubjektiv nachvollziehbar kategorisiert und analysiert werden können. In diesem Kapitel wird zunächst dargelegt, wie das für die Dokumentenanalyse benötigte Textkorpus zusammengestellt wurde, und erörtert, welche methodologisch relevanten Eigenschaften es hat. Sodann wird dargelegt, wie das für die Codierung erforderliche Kategoriensystem entwickelt wurde, auf dessen Basis eine qualitativ-inhaltliche Auswertung der erhobenen Dokumente möglich wird (vgl. Döring 2023, 532).

3.1 Beschreibung und methodologische Beurteilung des Textkorpus

Die Auswahl der Materialien erfolgte nach den Kriterien *Themenrelevanz* und *Zugänglichkeit* (vgl. Kromrey 2006, 337). In die Untersuchung wurden dementsprechend alle thematisch relevanten und für den Forschungszweck zugänglichen Lehr-Lernmaterialien einbezogen, die den Lehrer*innen sowie Schüler*innen im Rahmen der jeweiligen Wettbewerbe von deren Träger offiziell und einheitlich zur Verfügung gestellt werden. Alle Lehr-Lernmaterialien des Wettbewerbs »JUGEND GRÜNDET« sind nach Anmeldung online frei zugänglich. Der »Deutsche Gründerpreis für Schüler*innen (DGPS)« ermöglichte auf Anfrage den uneingeschränkten Zugriff auf alle Lehr-Lernmaterialien. Eine gleichlautende Anfrage an »IW JUNIOR« blieb unbeantwortet, ebenso die nach einiger Zeit erfolgte Nachfrage. Da auf die Materialien nach Anmeldung auf der Homepage zugegriffen werden konnte, war eine Datenerhebung gleichwohl möglich.

Das daraus resultierende Korpus umfasst Präsentationen, Arbeitsblätter, Informations- und Methodentexte, Excel-Dateien sowie videobasierte Inhalte. Videos wurden mit der integrierten Transkriptionsfunktion von Microsoft Word (Version 2602 Build 16.0.19725.20126) verschriftlicht. Die erzeugten Transkripte wurden mit den jeweiligen Videoinhalten wörtlich abgeglichen. Die Bearbeitung folgte den Transkriptionsrichtlinien von Kuckartz et al. (2008). Abschließend wurden sämtliche Dokumente in ein einheitliches Dateiformat (PDF) überführt. Das aus den Materialien des Wettbewerbsjahres 2024/25 resultierende Korpus besteht aus insgesamt 113 Dokumenten mit einem Gesamtumfang von 947 Seiten. Auf den *DGPS* entfallen 30 Dokumente mit 141 Seiten, auf *JUGEND GRÜNDET* 57 Dokumente mit 538 Seiten und auf *IW JUNIOR* 26 Dokumente mit 268 Seiten. Tabelle 2 schlüsselt das Textkorpus näher auf.

Die Dokumente sind als materielle oder digitale Informationscontainer anzusehen, die Text-, Bild- oder multimediale Inhalte als abgrenzbare, speicher- und abrufbare Einheiten bereitstellen (vgl. Döring 2023, 527). Methodologisch betrachtet handelt es sich dabei um institutionell erstellte Dokumente, die eine objektive Datengrundlage darstellen. Sie liegen unabhängig vom Forschungsprozess vor und wurden nicht eigens dafür generiert, wie es etwa bei Interviewtranskripten der Fall ist. Da keinerlei Reaktivität der Akteur*innen zu erwarten ist und Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit ausgeschlossen werden können, erfüllen sie die strenge Anforderung einer genuinen, non-reaktiven Dokumentenanalyse (vgl. Döring 2023, 525ff.; Lamnek/Krell 2016, 259, 263f.). Bei den analysierten Dokumenten handelt es sich zudem um *nicht-persönliche Dokumente*. Sie enthalten *keine* personenbezogenen Daten, so-

dass einer Auswertung weder datenschutzrechtliche noch ethische Bedenken entgegenstehen (vgl. Döring 2023, 527).

Dokumente	DGPS	JUGEND GRÜNDET	IW JUNIOR
Erhebungszeitraum	März 2025	April 2025	Juni 2025
Arbeitsblätter	12 Dokumente, 36 Seiten	10 Dokumente, 29 Seiten	13 Dokumente, 27 Seiten
Handbücher	–	1 Dokument, 28 Seiten	3 Dokumente, 126 Seiten
Informations- und Methodentexte	6 Dokumente, 18 Seiten	44 Dokumente, 478 Seiten	5 Dokumente, 106 Seiten
Pitch Deck / Planspiel	2 Dokumente, 32 Seiten	2 Dokumente, 3 Seiten	–
Vorlagen für Microsoft PowerPoint, Excel und Word	2 Dokumente, 25 Seiten	–	5 Dokumente, 9 Seiten
Videos	8 Dokumente, Dauer: 70 Minuten, Transkript: 30 Seiten	–	–
Korpus insgesamt	30 Dokumente, 141 Seiten	57 Dokumente, 538 Seiten	26 Dokumente, 268 Seiten

Tabelle 2: Übersicht der analysierten Lehr-Lernmaterialien

Der Einbeziehung des weiteren Inputs in die Studie standen *methodologische und forschungsökonomische Gründe* entgegen. Obwohl Workshops, Webinare und das Alumni-Mentoring eine mitprägende Rolle einnehmen mögen – als interaktive Formate variieren sie mit den durchführenden und teilnehmenden Personen, sodass *keine Einheitlichkeit* der erörterten Inhalte über die Gruppen und Wettbewerbsjahre hinweg gegeben ist. Demgegenüber sind die objektivierten Lehr-Lernmaterialien für alle Teilnehmer*innen eines Wettbewerbsjahres identisch; stichprobenartige Überprüfungen ergaben zudem, dass sie über mehrere Wettbewerbsjahre hinweg eine hohe inhaltliche Konstanz aufweisen. Vor allem ist die *Zugänglichkeit* der Inhalte nicht in gleicher Weise gegeben. Aufzeichnungen wären von der Zustimmung aller (!) Teilnehmer*innen abhängig, die vorab einzuholen wäre und im Übrigen nachträglich widerrufen werden könnte. Gegebenenfalls sind sogar Genehmigungen der Bundesländer erforderlich, da die Wettbewerbe als schulische Veranstaltungen für Schüler*innen angeboten werden. Schul- und datenschutzrechtliche Vorgaben (DSGVO-Konformität) erschweren somit deren Einbeziehung, ohne dass dies in zukünftigen Studien unmöglich wäre, wengleich die

Erfassung und Transkription dieser durchaus sehr unterschiedlichen Formate einen erheblichen Mehraufwand bedeutet. Ihre Einbeziehung würde vor allem das vorhandene Korpus deutlich verändern: Während die Lehr-Lernmaterialien als non-reaktiver Korpus anzusehen sind (vgl. Döring 2023, 526), gilt dies nicht für die verschriftlichten Inhalte solcher interaktiven Formate. Da die Teilnehmer*innen wissen, dass ihre Wortbeiträge aufgezeichnet, verschriftlicht und wissenschaftlich ausgewertet werden, wäre die Reaktivität der geäußerten Inhalte forschungsseitig nicht zu verhindern. Dieses methodologische Problem vermeidet ein nicht-reaktiver Textkorpus wie der Vorliegende; abgesehen davon dürfte ein heterogener Korpus, der aus reaktiven und nicht-reaktiven Inhalten besteht, weitere Folgeprobleme nach sich ziehen.

Auch Verlinkungen zu externen Websites wurden nicht in die Studie einbezogen. Obwohl von den Trägern gesetzt – und ihnen insofern zuzuschreiben – führen sie doch zu Drittinhalten, die von den Trägern selbst nicht kontrollierbar sind. Sie werden hier nicht als Bestandteil der *originären* Lehr-Lernmaterialien der entrepreneurialen Wettbewerbe betrachtet, die von den Trägern in didaktischer Absicht autonom neu- und umgestaltet werden können. Gegen ihre Berücksichtigung spricht nicht zuletzt der forschungsökonomische Grund, dass dies zu einem enormen Anwuchs des Textkorpus führt. Vor allem ginge dadurch aber der Fokus der Untersuchung auf die im Rahmen der Wettbewerbe zur Verfügung gestellten Lehr-Lernmaterialien verloren – bei gleichzeitig unklarer Aussicht auf einen etwaigen Erkenntniszuwachs.

3.2 Entwicklung des Kategoriensystems und Vorgehen bei der Codierung

Die Dokumente wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) analysiert. Im Unterschied zu Mayring (2022) gilt ihnen die *strikte* Theorieorientierung nicht als notwendiges Gütekriterium; sie könne vielmehr in den jeweiligen Analyseschritten *unterstützend* herangezogen werden (vgl. Kuckartz/Rädiker 2024, 114). Eine strikte Theorieorientierung ist in dem wenig erforschten bis nahezu unbekanntem Feld der entrepreneurialen Wettbewerbe für Schüler*innen derzeit nicht zu gewährleisten; schon eine bündig formulierte, domänenspezifische, fachdidaktische Theorie für die Entrepreneurship Education ist nicht zu erkennen. Das Verfahren nach Kuckartz und Rädiker ermöglicht eine flexible Kombination aus deduktiver und induktiver Kategorienbildung, verbindet hermeneutische Prinzipien des Textverstehens mit der Nutzung von QDA-Software und erlaubt die Berücksichtigung sowohl fall- als auch themenorientierter Perspektiven. Dieses Vorgehen erscheint auch in Anbetracht des *heterogenen* Materials der untersuchten Schüler*innenwettbewerbe angemessen (vgl.

Kuckartz/Rädiker 2024, 104, 113f.), das – wie dargelegt – in unterschiedlicher medialer Form (schriftlich, audio-visuell) vorliegt. Es soll unterschiedliche Funktionen im Lehr-Lernprozess (Information, Anleitung, Kalkulationshilfe etc.) erfüllen, die über den bloßen Inhalt des Materials hinaus verstanden und somit auch hermeneutisch interpretiert werden müssen. Die untersuchten Wettbewerbe weisen nicht nur die oben herausgearbeiteten, äußeren Ähnlichkeiten auf, sondern sind vor allem thematisch verwandt, da sie alle der entrepreneurialen Domäne zuzuordnen sind. Daher wurde die Anwendung eines deduktiven Kategoriensystems als vielversprechend angesehen, das auf einer fachwissenschaftlichen Domänenanalyse beruht. Gleichwohl waren inhaltliche Unterschiede im Detail zu erwarten, die eine Ergänzung um eine fallspezifische Perspektive und eine induktive Kategorienbildung nahelegten, um etwaige Spezifika der Wettbewerbe adäquat abzubilden.

Es wurde eine *strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* durchgeführt, die Steigleder (2008, 197f.) zufolge mit ihren differenzierten Auswertungstechniken „qualitativ erhobenes Material auch unter ungünstigen theoretischen Voraussetzungen“ zuverlässig auswerten kann, was ihre Praxistauglichkeit für explorative Studien wie die vorliegende unter realistischen Bedingungen unterstreicht. Diesem methodischen Ansatz folgend, sollen fachdidaktische Absichten und inhaltliche (Schwerpunkt-)Setzungen in den Lehr-Lernmaterialien systematisch rekonstruiert werden (vgl. Döring 2023, 529). Diese Analysen folgen primär einer qualitativen Logik, können aber – wie auch im Folgenden geschehen – punktuell durch quantitative Häufigkeitsauswertungen ergänzt werden, wodurch sich das Vorgehen besonders für offene, explorative Forschungsfragen eignet (vgl. ebd., 532).

Zur Vorbereitung der Inhaltsanalyse wurde das Material umfassend gesichtet; vorab wurden einzelne Passagen im Falle ihrer besonderen fachlich-inhaltlichen Relevanz markiert sowie Memos und Fallzusammenfassungen erstellt (vgl. Rädiker/Kuckartz 2019, 125ff.). Um dem fachdidaktischen Erkenntnisinteresse Rechnung zu tragen, erfolgte die deduktive Kategorienbildung zum einen auf Grundlage des »Strukturmodells Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften« (Jongebloed/Twardy 1983), das eine Weiterentwicklung und Spezifizierung des allgemeindidaktischen Modells darstellt, welches gemeinhin als »Berliner Didaktik« (Heimann 1962) bezeichnet wird. Und aufgrund der ausgewählten Domäne erfolgte die Kategorienbildung zum anderen auf Grundlage des fachwissenschaftlich fundierten »Rahmenmodells zum unternehmerischen Wissen und Denken« (Spitzner 2023; Spitzner/Retzmann 2024).

Didaktisch-methodische Dimensionen			
Oberkategorien	Subkategorien		
Sozialform	- Einzelarbeit - Partnerarbeit	- Gruppenarbeit - Frontalunterricht (Plenum)	
Eingesetzte Medien	- Digitale Medien	- Analoge Medien	
Domänenspezifische Dimensionen			
Arbeits- und berufsweltliche Situationen (Kontexte)	- Unternehmerische Selbstständigkeit (Entrepreneurship) - Berufliche Selbstständigkeit (Intrapreneurship)		
Prozesse des Entrepreneurships	- Kreative Ideen und unternehmerische Gelegenheiten identifizieren und bewerten - Ressourcen analysieren und nutzen - Innovativ-unternehmerische Initiative am Markt realisieren und bewerten		
Inhalte der Entrepreneurship Education		Sub-Subkategorien	
	Entrepreneurship & Erwerbstätigkeit	- Erwerbstätige im Wirtschaftsgeschehen: Entrepreneurship, Intrapreneurship, Existenzgründung, Unternehmertum und unabhängige Beschäftigung - Innovativ-unternehmerisches Denken & Handeln sowie Strategien dafür - Unternehmerische und berufliche Verantwortung - Formen des Entrepreneurships sowie Bedeutung und Verständnis von Innovationen und Differenzierung von Innovationsarten - Geschäftsidee, -entwicklung und -bewertung bzw. -überprüfung, Vorgehen bei Geschäftsmodellentwicklung und Gelingensbedingungen der Idee	
	Unternehmen & Unternehmensgründung	- Gründungsprozess - Businessplan - Management-Prozess & unternehmerische Strategien	- Rechtsformen - Unternehmerischer Wertschöpfungsprozess & unternehmerische Ressourcen
	Wirtschaft & Wirtschaften	- Grundprinzipien des Wirtschaftens - Weltweiter Handel - Gesellschaftliche Entwicklungen - (Volks-)Wirtschaftliche Zielkonflikte	- Wachstums- und Exit-Strategien - Volkswirtschaftliche Entwicklungen - Gesetzlicher Rahmen & nationale, europäische und internationale Wirtschaftsordnung und -politik
Entrepreneuriale Methoden	deduktiv	induktiv	
	- Benchmarking - Brainstorming - Brainwriting / 635 Methode - Business Model Canvas (BMC) - Businessplan / Pitch (Deck) / 5-Jahresplan / Management Summary - Crowdsourcing - Design Thinking - Five Why's - Ideenwettbewerbe - (Konsequente) Konkurrenzbeobachtung / Marktforschung - Kund*innenbeobachtung / Kund*innenbefragung / Kund*innenworkshops - Lean-Startup-Ansatz - Mind Mapping - Minimum Viable Product (MVP) / Prototyp - Mystery Shopping - SWOT-Analyse	- 30 Kreise Challenge - Analogie - Balanced Scorecard - Bilanzanalyse - Bisoziation - Bootsstrapping - Brain Race - Break-even-Analyse - Collective Notebook - Corporate Design - Feedback - Fremdeinschätzungsfragebogen - Fünf-Kräfte-Modell - Gewinn- und Verlustrechnung - How-Now-Wow-Ciao! Matrix - Ikigai - Inkubatoren / Acceleratoren - JG-Würfelspiel "We Got This" - Lieferantenauswahl und -bewertung	- Machbarkeitsanalyse - Markenaufbauprozess - Marketing-Mix - Marshmallow Challenge - Metaplan - Mitarbeitermotivation - Persona-Methode - Planspiel - PR-FAQ-Methode - Preiskalkulation - Produktlebenszyklus - Provokationstechnik - Scamper - Selbsteinschätzungsfragebogen - SMART-Technik - S-O-R-Modell - Stummer Dialog - Teambuilding - Walt-Disney-Methode - Zukunftswerkstatt

Tabelle 3: Kategoriensystem zur Inhaltsanalyse der Lehr-Lernmaterialien

Das auf dieser konzeptionellen, modelltheoretischen Basis entwickelte Kategoriensystem (siehe Tabelle 3) umfasst sechs deduktive Oberkategorien mit 30 Subkategorien sowie 17 Sub-Subkategorien im Bereich „Inhalte der Entrepreneurship Education“.

In einem Pretest wurde das entwickelte Kategoriensystem von zwei Codierer*innen an etwa 25 % des Datenmaterials auf Anwendbarkeit und Trennschärfe überprüft und validiert. Nach Abschluss der Probecodierung tauschten sich die beiden Codierer*innen aus, was zu geringfügigen Ergänzungen des Kategoriensystems führte – vor allem im Bereich der entrepreneurialen Methoden, die zwischen den Wettbewerben stark variieren. Insgesamt erfüllten die Kategorien grundsätzlich die Kriterien deduktiver Kategorienbildung nach Kuckartz und Rädiker (2024, 64ff.) hinsichtlich Erschöpfung, Trennschärfe, Kohärenz, Verständlichkeit und hierarchischer Logik, wie sich beim Systematisieren und Ordnen mit der QDA-Software ergab. Es wurde eine klare Hierarchie geschaffen und die Gesamtstruktur auf Schlüssigkeit, plausible Relationen sowie vollständige Materialabdeckung geprüft (vgl. ebd., 99f.). Zudem wurden Übereinstimmungen und Abweichungen analysiert und insbesondere unterschiedlich codierte Textstellen gemeinsam diskutiert. Auf dieser Basis wurden – wie von Rädiker und Kuckartz (vgl. 2019, 289) empfohlen – konsensuell Verfahrensweisen und Anwendungsregeln von den zwei Codierer*innen definiert, um ein möglichst einheitliches und objektives Vorgehen zu gewährleisten.

Anschließend erfolgte die Codierung aller Lehr-Lernmaterialien durch zwei Codierer*innen, die unabhängig voneinander agierten. Die deduktiv entwickelten Kategorien wurden auf das gesamte Korpus angewandt. Im Rahmen des vollständigen Codierdurchlaufs erfolgte die induktive Subkategorienbildung direkt am Material (vgl. Rädiker/Kuckartz 2019, 103). Die Dokumente wurden dabei sequenziell bearbeitet, Kategorien unmittelbar am Text gebildet und ausschließlich der Oberkategorie „entrepreneuriale Methoden“ zugeordnet (vgl. Kuckartz/Rädiker 2024, 97ff.). Alle Fundstellen wurden anschließend zunächst ungeordnet in einer Tabelle erfasst, sodann systematisch geordnet, verdichtet und gegebenenfalls gebündelt. Für jede identifizierte Subkategorie wurde im Codierhandbuch eine Definition samt Ankerbeispiel ergänzt.

Die Übereinstimmung wurde durch eine Diskussion der beiden Codierer*innen sichergestellt (vgl. ebd., 138). Für die induktive Kategorienbildung wurde keine (separate) Intercoder-Übereinstimmung berechnet, da sich diese aufgrund der hohen Subjektivität nicht zielführend über den Übereinstimmungs-Koeffizienten bestimmen lässt (vgl. Rädiker/Kuckartz 2019, 102f.). Insgesamt wurden 39 induktive Subkategorien im Bereich der „entrepreneurialen Methoden“ identifiziert (siehe Tabelle 4).

Die Segmentierung orientierte sich an vollständigen (Ab-)Sätzen; Mehrfachcodierungen waren zulässig. Die Qualitätssicherung erfolgte durch ein vorab entwickeltes Codierhandbuch samt Definitionen, Ankerbeispielen und Anwendungsregeln. Ein exemplarischer Auszug daraus (siehe Tabelle 4) veranschaulicht die Ausdifferenzierung der Sub- bzw. Sub-Subkategorien zu den Dimensionen „Arbeits- und berufsweltliche Situationen“, „Prozesse des Entrepreneurships“, „Inhalte der Entrepreneurship Education“ sowie „entrepreneuriale Methoden“.

Domänenspezifische Dimensionen			
Kategorien	Beschreibung	Ankerbeispiel / Indikator	Anwendungsregeln
(1) Arbeits- und berufsweltliche Situationen (Kontexte)			
Entrepreneurship	Innovativer Unternehmensgründer, Unternehmensnachfolger und -käufer, Existenzgründer, Arbeitgeber, Erwerbstätigkeitsorientierender und -wähler	„Hallo, ich bin Paul. Ich habe Lemonaid gegründet und freue mich heute hier zu sein“ (DGPS Video 1).	<ul style="list-style-type: none"> • Definition der Codierungseinheit (in der Regel Satz oder inhaltlich zusammenhängender Absatz). • Codierung ausschließlich auf Basis der Inhalte, keine Interpretationen. • Codierung auf Ebene der Sub- bzw. Sub-Subkategorien (Grundebene der Analyse). • Aggregation auf Oberkategorien für höhere Abstraktion. • Mehrfachcodierungen erlaubt, aber Doppelzählungen innerhalb eines Materials werden vermieden.
(2) Prozesse des Entrepreneurships			
Kreative Ideen und unternehmerische Gelegenheiten identifizieren und bewerten	<ul style="list-style-type: none"> • Bestimmung der Ziele einer unternehmerischen Initiative. • Analyse der (zukünftigen) beruflichen Situation und Bewertung von Handlungsalternativen. • Identifikation von Innovationsbedarfen und Möglichkeiten innerhalb und außerhalb der Wertschöpfungskette. • Überprüfung von kreativen Ideen und Feststellung von unternehmerischen Gelegenheiten. • Identifikation von Informations-, Interaktions- und Transaktionspartnern zur Ressourcenakquise. • Berücksichtigung von Wirtschaftskreisläufen, Marktstrukturen, rechtlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. 	„Bevor ihr eine Idee umsetzt, müsst ihr zunächst analysieren, ob diese überhaupt durchführbar ist. ...“ (IW JUNIOR Gründungsphase).	
(3) Inhaltsbereiche der Entrepreneurship Education			
Formen des Entrepreneurships sowie Bedeutung und Verständnis von Innovationen und Differenzierung von Innovationsarten	Zum Beispiel: Business, Social, Green und Digital Entrepreneurship	„Grob gesagt spricht man bei Social Entrepreneurship von Sozialunternehmertum“ (JUGEND GRÜNDET Social Entrepreneurship).	
(4) Entrepreneuriale Methoden			
Benchmarking	Vergleich der eigenen Leistungsfähigkeit mit anderen Unternehmen zur Identifikation von Handlungs- und Entwicklungsfeldern (vgl. Fust et al. 2019, S. 113).	„Also ich glaube, was wir zuallererst gemacht haben, was man natürlich nur jedem und jeder empfehlen kann, die ein Produkt oder eine Dienstleistung an den Markt bringen möchte, ist Recherche“ (DGPS Video 4).	

Tabelle 4: Auszug aus dem Codierhandbuch¹

¹ Das vollständige Codierhandbuch kann bei den Autor*innen zu Forschungszwecken angefordert werden.

Die Codierung erfolgte unter Einsatz von MAXQDA Analytics Pro (Version 24.0.0). Insgesamt wurden 1.935 Codierungen vorgenommen. Die Güte der Codierung wurde über die Inter-coder-Übereinstimmung überprüft. Die abschließende Berechnung des Kappa-Koeffizienten nach Brennan und Prediger (1981) ergab $\kappa = 0,82$ bei 90 % Segmentübereinstimmung, was auf eine hohe inhaltliche Konsistenz und Anwendbarkeit des entwickelten Kategoriensystems sowie des Codierhandbuchs hinweist (vgl. Kuckartz/Rädiker 2024, 242). Dieser zufallskorrigierte Übereinstimmungs-Koeffizient erfordert ein wie hier durchgeführtes unabhängiges Codieren und quantifiziert die Qualität der qualitativ-inhaltlichen Analyse. Er kann Werte zwischen -1,00 und +1,00 annehmen, wobei der Wert von +1,00 einer perfekten Übereinstimmung der Codierenden entspricht (vgl. Rädiker/Kuckartz 2019, 301ff.). Landis und Koch (vgl. 1977) sprechen ab einem Kappa-Koeffizienten von 0,81 von einem sehr guten, zuverlässigen Ergebnis.

4 Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse

Der Schwerpunkt der nachfolgend dargestellten Ergebnisse liegt zunächst auf den *Situationen, Prozessen und Inhalten* im Sinne des Rahmenmodells zum unternehmerischen Wissen und Denken, das den *deduktiv* bestimmten Kategorien zugrunde liegt. Anschließend werden die Befunde zu den *entrepreneurialen Methoden* dargelegt, die von den Wettbewerben thematisiert werden, die den *induktiv* gebildeten Kategorien zugeordnet wurden. Die miterhobenen Oberkategorien „Sozialformen“ und „eingesetzte Medien“ bleiben hier außen vor, da sie nicht im Zentrum der eingangs aufgeworfenen Forschungsfrage stehen. Hier sei lediglich festgehalten, dass die Lehr-Lernmaterialien den betreuenden Lehrer*innen diesbezüglich einen großen Spielraum gewähren.

4.1 Befunde zu den Situationen, Prozessen und Inhalten der Wettbewerbe

Die in den Lehr-Lernmaterialien thematisierten Sachverhalte wurden den Subkategorien dieser drei Oberkategorien regelbasiert zugeordnet. Tabelle 5 weist für jeden Wettbewerb gesondert die absoluten Häufigkeiten der Codierung der Subkategorien aus; die Angabe von Prozentwerten ist nicht opportun, da die absoluten Häufigkeiten dafür nicht groß genug sind. Da der anteilige Umfang der Wettbewerbe am Textkorpus aber wie dargelegt recht unterschiedlich ausfällt, ist besonders auf die Verteilung der Anteile *innerhalb* der Oberkategorien zu achten. Dies lässt eventuelle Schwerpunktsetzungen *innerhalb* der Wettbewerbe erkennen.

Kategorien	DGPS	JUGEND GRÜNDET	IW JUNIOR
(1) Arbeits- und berufsweltliche Situationen (Kontexte)			
Entrepreneurship	25	50	52
Intrapreneurship	9	21	49
(2) Prozesse des Entrepreneurships			
Kreative Ideen und unternehmerische Gelegenheiten identifizieren und bewerten	26	30	13
Ressourcen analysieren und nutzen	58	30	56
Innovativ-unternehmerische Initiative am Markt realisieren und bewerten	15	18	10
(3) Inhaltsbereiche der Entrepreneurship Education			
Entrepreneurship & Erwerbstätigkeit	67	72	48
Unternehmen & Unternehmensgründung	50	60	69
Wirtschaft & Wirtschaften	20	33	10

Tabelle 5: Häufigkeitsverteilung der Kategorien nach Wettbewerben

(1) Arbeits- und berufsweltliche Situationen (Kontexte)

Die arbeits- und berufsweltlichen *Kontexte* werden mit Spitzner (2023, 146ff.) in die zwei Situationsklassen Entrepreneurship und Intrapreneurship unterschieden.

Der *DGPS* fokussiert primär entrepreneuriale Situationen, zum Beispiel durch Aufgaben wie die Erstellung eines Management Summary oder eines Businessplans, die in unternehmerische Entscheidungsprozesse eingebunden sind. So sollen die Teilnehmenden für das Management Summary „alles zusammenfügen und allem dem letzten Schliff geben“ (*DGPS*, Aufgabe 9, 1). Dies umfasst neben der Zusammenfassung von Marktanalyse, Strategie und Finanzplanung auch eine kritische Reflexion der eigenen Geschäftsidee. Der *DGPS* thematisiert vergleichsweise deutlich seltener, jedoch erkennbar auch intrapreneuriale Situationen, insbesondere bei analytisch-reflexiven Aufgaben wie der SWOT-Analyse, die zur internen Bewertung der Geschäftsidee anregen und damit Kompetenzen fördern soll, die im theoretischen Modell als Bestandteil unternehmerischen Handelns verortet sind:

„Mithilfe einer SWOT-Analyse ermittelt ihr Stärken und Schwächen und findet heraus, welche Chancen und Risiken eure Geschäftsidee birgt“ (DGPS, A3, 1).

Auch JUGEND GRÜNDET legt den Schwerpunkt auf entrepreneuriale Situationen, etwa bei der Entwicklung eines Pitches, der als zentrale Präsentationsform unternehmerischer Ideen eingeführt wird:

„Die Geschäftsidee steht. Jetzt geht es darum, andere – wie zum Beispiel Investor:innen – für die Idee zu gewinnen. Die Königsdisziplin ist hier der sogenannte Pitch: Viele Gründer:innen begeben sich auf solche Pitches, wo sie ihre Idee vor einer Jury präsentieren. Das Ziel: Die Jury von der Notwendigkeit und den Vorteilen der Geschäftsidee zu überzeugen. Mit einem guten Pitch gewinnt man im besten Fall Geldmittel und Aufmerksamkeit für die Idee. Doch was macht einen guten Pitch aus?“ (JUGEND GRÜNDET (JG), PITCHEN!, 1).

Relativ nur etwas häufiger als der DGPS thematisiert JUGEND GRÜNDET intrapreneuriale Situationen der Erwerbstätigkeit, die unternehmensinterne Planungs- und Entscheidungsprozesse beinhalten. So werden die Lernenden beispielsweise angeleitet, den Einkauf für kommende Perioden zu planen, wobei explizit auf Unsicherheiten im Wettbewerbsumfeld hingewiesen wird (JG, Wie plane ich den Einkauf meiner Produkte, 2). Besonders ausgeprägt ist dieser Aspekt im Planspiel „Balkonia“, in dem operative Entscheidungen über Absatzmengen, Produktion oder Einkauf innerhalb eines simulierten Marktes getroffen werden müssen, um Kennzahlen in der Balanced Scorecard zu optimieren. Zudem wird das Intrapreneurship reflektiert, etwa durch den Hinweis, dass sich die Aufgabenbereiche von Gründer*innen und leitenden Angestellten in der heutigen Arbeitswelt zunehmend annähern (JG, Warum ein Start-up gründen, 2).

Bei IW JUNIOR tritt das Intrapreneurship vor allem im thematischen Kontext der Ressourcenplanung (Kapital, Personal, Material) auf. Die Lernenden agieren dann innerhalb bestehender Unternehmensstrukturen. In der Unternehmensphase reflektieren die Lernenden, wie ihre Geschäftsidee praktisch umgesetzt werden kann, unter anderem im Hinblick auf Arbeitsabläufe, Personalstruktur und Lieferantenauswahl (IW JUNIOR, 69). In Summe behandelt IW JUNIOR Entrepreneurship- und Intrapreneurship-Kontexte annähernd gleich häufig. Die Lernenden werden sowohl mit klassischen Gründungssituationen konfrontiert, etwa der Planung und Organisation von Schüler*innenunternehmen, als auch mit entrepreneurialen Entscheidungsprozessen. So entwickeln sie nicht nur ein Verständnis dafür, was einen Unternehmensnamen ausmacht, sondern entwerfen auch eigenständig einen geeigneten Namen für ihr JUNIOR-Unternehmen (IW JUNIOR, 25ff.).

(2) Prozesse des Entrepreneurships

Die *Prozessdimension* wird mit Spitzner (2023, 152ff.) dreigeteilt. Die Häufigkeitsverteilung über die drei Prozessphasen hinweg offenbart erneut unterschiedliche Akzentsetzungen der Wettbewerbe.

Die Identifikation und Bewertung kreativer Ideen sowie unternehmerischer Gelegenheiten ist bei *JUGEND GRÜNDET* am stärksten ausgeprägt. Dies zeigt sich in zahlreichen Aufgaben zur Entwicklung und Bewertung von Geschäftsideen, etwa im Zusammenhang mit der Unique Selling Proposition (USP) und der problemorientierten Ideengenerierung: Geschäftsideen sollen „*ausgehend von einem Problem entwickelt*“ werden (JG, Die Zielgruppen, 2). Auch beim *DGPS* ist dieser am Beginn einer innovativ-unternehmerischen Initiative stehende Prozessschritt deutlich vertreten, beispielsweise durch den Einsatz von Design Thinking. Die Lernenden werden dazu angeregt, gezielt nach Marktlücken zu suchen und Bedarfe im Alltag zu identifizieren (DGPS, A1, 3).

Die Prozessphase der Analyse und Nutzung von Ressourcen ist beim *DGPS* und bei *IW JUNIOR* jedoch vergleichsweise deutlicher präsent. Beide Wettbewerbe fokussieren damit die betriebswirtschaftliche Ebene. Dies betrifft beispielsweise finanzielle Ressourcen, etwa das Grundkapital von Schüler*innenunternehmen, aber auch personelle Ressourcen, wie die Aufgabenverteilung innerhalb von Gründungsteams (IW JUNIOR, 90; DGPS, Video 2, 3). Bei *JUGEND GRÜNDET* zeigt sich ein exakt ausgeglichenes Verhältnis von Ideen- und Ressourcenphase.

Die Realisierung und Bewertung innovativ-unternehmerischer Initiativen am Markt weist insgesamt die geringste Codierhäufigkeit auf, wobei sich diese Prozessphase noch am häufigsten bei *JUGEND GRÜNDET* findet. Bei *IW JUNIOR* erfolgt dies beispielsweise durch die Erstellung eines Jahresabschlusses, der eine zusammenfassende Reflexion des gesamten Schüler*innenunternehmensjahres ermöglicht (IW JUNIOR, 143). *JUGEND GRÜNDET* greift diese Phase insbesondere im Rahmen der Business Academy auf, etwa durch die Auseinandersetzung mit der Bedeutung und Entstehung von Innovationen (JG, Was ist eine Innovation, 12ff.). Beim *DGPS* wird dieser Prozess unter anderem durch Aufgaben zur Entwicklung einer Vertriebsstrategie auf Basis des Marketing-Mix operationalisiert (DGPS, A5, 1).

Basierend auf diesen Ergebnissen kann jedem der drei Wettbewerbe zugesprochen werden, dass es sich nicht um entrepreneuriale *Ideenwettbewerbe* handelt, sondern um *Leistungswettbewerbe*. Dies beginnt schon in der Prozessphase „Kreative Ideen und unternehmerische Gelegenheiten identifizieren und bewerten“, in der die kreative Idee gleichwohl ein stärkeres Gewicht haben muss.

(3) Inhaltsbereiche der Entrepreneurship Education

Die Inhalte der Lehr-Lernmaterialien lassen sich schließlich nach den von Spitzner (2023, 158ff.) unterschiedenen Inhaltsbereichen *Entrepreneurship & Erwerbstätigkeit*, *Unternehmen & Unternehmensgründung* sowie *Wirtschaft & Wirtschaften* differenziert ausweisen.

Der Inhaltsbereich *Entrepreneurship & Erwerbstätigkeit* ist beim *DGPS* und bei *JUGEND GRÜNDET* am stärksten vertreten. Der Fokus liegt dabei auf der Entwicklung von Geschäftsideen und innovativ-unternehmerischem Denken. Dies zeigt sich beispielsweise an den zwar schlichten, aber klaren Aussagen wie: „Nun geht es auch schon los mit der Entwicklung eurer Geschäftsidee“ (*DGPS*, A1, 3) oder „Eine gute Geschäftsidee ist der Grundstein für jede erfolgreiche Organisation, [...]“ (*JG*, Was ist eine Geschäftsidee, 39).

Bei *JUGEND GRÜNDET* steht die Ausarbeitung der Geschäftsidee im Mittelpunkt eines vorzubereitenden Pitches, wobei betont wird, dass dieser „kurz und knapp [...] und gleichzeitig möglichst umfassend die Idee beschreiben“ soll (*JG*, PR-FAQ-Methode, 1). *IW JUNIOR* verknüpft diesen Inhaltsbereich stärker mit formal-rechtlichen Rahmenbedingungen unternehmerischen Handelns, beispielsweise durch die Thematisierung von Urheberrechten und Datenschutz (*IW JUNIOR*, 79). Eine explizite und systematische Gegenüberstellung von Vor- und Nachteilen der arbeitsweltlichen Situationen des Entre- und Intrapreneurships erfolgt in keinem der Wettbewerbe. Zudem werden die Themenkomplexe Risiko und Unsicherheit sowie Krisen im Gründungsprozess und Scheitern des Gründungsvorhabens – wenn überhaupt – lediglich randständig behandelt, deren Relevanz sowohl in der fachwissenschaftlichen (vgl. Grichnik et al. 2017) als auch in der fachdidaktischen Literatur (vgl. Thompson et al. 2025, Tiberius 2024) betont wird. Kein Wettbewerb greift diese Themenkomplexe übergeordnet bzw. vertieft in den Lehr-Lernmaterialien auf. Die sehr wenigen expliziten Fundstellen erwähnen sie beispielsweise am Rande der klassischen, intrapreneurialen SWOT-Analyse (*DGPS*, V2, 1) oder klammern sie gar aus: „Im Start-up Simulator dürft Ihr nun ausprobieren, was es heißt, tatsächlich Unternehmer zu sein und unternehmerische Entscheidungen zu treffen – ohne eigenes und persönlich finanzielles Risiko“ (*JG*, OnePager, 1). In den Lehr-Lernmaterialien des *DGPS* finden sich beispielsweise folgende Nennungen: Risiko (7 Fundstellen), Ungewissheit (0 Fundstellen), Unsicherheit (1 Fundstelle). Diese Beiläufigkeit der Erwähnung oder gar der ausdrücklichen Ausklammerung des unternehmerischen Risikos rechtfertigt keine eigene induktiv gebildete Analysekategorie.

Dagegen finden sich speziell bei *DGPS* und *JUGEND GRÜNDET* Aspekte unternehmerischer und beruflicher Verantwortung, die vor allem im Kontext innovativ-unternehmerischer Initiativen behandelt werden, die mit sozialen und nachhaltigen Zielen einhergehen. Beim *DGPS*

geschieht dies etwa durch Gründer*inneninterviews. Die porträtierten Unternehmer*innen verknüpfen ihr Handeln explizit mit gesellschaftlicher Verantwortung, etwa wenn ein Entrepreneur betont, ein Unternehmen zu gründen, *„um soziale Dinge zu fördern und eben nicht, um mit dem Bentley um die Alster zu rasen“*, und Social Entrepreneurship als damals noch neuartigen Ansatz beschreibt (DGPS, V1, 1). Auch Kombinationen von Social und Sustainable Entrepreneurship werden aufgezeigt, beispielsweise durch die Vorstellung der Upcycling-Manufaktur Bridge & Tunnel: *„Wir haben seit über 7 Jahren eine Upcycling Manufaktur [...] aufgebaut, mit gesellschaftlich benachteiligten Menschen, mit denen wir aus wunderschönen Alttextilien noch schönere Designs machen“* (DGPS, V4, 1).

JUGEND GRÜNDET greift vor allem das Social Entrepreneurship systematischer auf. Innerhalb der Business Academy ist dem Thema ein eigenes Kapitel gewidmet, das neben einer Begriffsdefinition auch motivational ausgerichtete Fragen wie *„Warum machen die das?“* aufgreift oder besondere Anforderungen an Social Entrepreneurs behandelt. Ergänzend wird nachhaltiges Wirtschaften als Bestandteil der Unternehmensführung thematisiert und damit auch Sustainable Entrepreneurship adressiert, wenn auch insgesamt weniger stark ausgeprägt als dies beim Social Entrepreneurship der Fall ist:

„Nachhaltigkeit ist zentral für jedes wirtschaftliche Unterfangen und sollte auch von Start-ups am besten von Anfang an mitbedacht werden [...], weil unter dem Begriff Nachhaltigkeit sehr viel mehr zu verstehen ist, als ‚nur‘ ein Bio-Siegel“ (JG, Nachhaltig wirtschaften, 1).

IW JUNIOR behandelt vom klassischen Business Entrepreneurship abweichende Formen nur am Rande. Kein Wettbewerb thematisiert explizit Digital, Political, Cultural oder Corporate Entrepreneurship.

Der betriebswirtschaftliche Inhaltsbereich *Unternehmen & Unternehmensgründung* ist bei *IW JUNIOR* am stärksten ausgeprägt. Die Aufgaben reichen von klassischen Gründungsschritten über Planungsinstrumente bis hin zur Simulation betrieblicher Abläufe. So umfasst die Gründungsphase beispielsweise auch die gezielte Suche nach Mitarbeitenden für einzelne Abteilungen. Der *DGPS* greift diesen Inhaltsbereich unter anderem durch die Erstellung eines Pitch Decks auf (DGPS, A8, 1), behandelt jedoch, im Gegensatz zu den anderen Wettbewerben, keine unterschiedlichen Rechtsformen, obwohl diese für unternehmerische Entscheidungen grundsätzlich von Bedeutung sind (vgl. Spitzner 2023, 55f.). *JUGEND GRÜNDET* thematisiert in diesem Bereich insbesondere den Einsatz von Mitarbeiter*innen in der Produktentwicklung: *„Die Mitarbeiter in der Produktentwicklung entwickeln dein Produkt weiter. [...] Je mehr Mitarbeiter [...] desto höher ist dein Innovationsindex.“* (JG, Planspiel-Handbuch 2021 (PH), 10),

während *IW JUNIOR* einen starken Fokus auf Prozessmanagement und Wertschöpfung legt; so wird betont, dass „die Herstellung eines Produktes oder [...] einer Dienstleistung mehrere aufeinanderfolgende Tätigkeiten erfordert, die zusammengenommen [...] als Prozess bezeichnet“ (*IW JUNIOR*, 69) werden. Insgesamt weist die Sub-Subkategorie „Unternehmerischer Wertschöpfungsprozess & Ressourcen“ die höchste Codierhäufigkeit auf. Thematisiert werden dabei betriebswirtschaftliche Teilprozesse wie das Controlling, etwa in Form der Preisermittlung für Produkte (*IW JUNIOR*, 24) oder die Beschaffung und der Einkauf; beispielsweise wird auf die Abhängigkeit von Lieferant*innen und deren Verhandlungsmacht hingewiesen (*DGPS*, A2, 2). Ebenso werden unterschiedliche Finanzierungsformen aufgegriffen, darunter Eigen- und Fremdfinanzierung, beispielsweise durch Kredite, Ersparnis, Crowdfunding oder staatliche Fördermittel (*DGPS*, A4, 4). Darüber hinaus wird der Absatz als weiterer Bestandteil des Wertschöpfungsprozesses behandelt, indem erläutert wird, dass viele Produkte nicht direkt, sondern über Absatzhelfer oder Absatzmittler an die Endnutzer*innen vertrieben werden (*JG*, Märkte und ihr Umfeld, 15).

Der Bereich *Wirtschaft & Wirtschaften* ist in allen drei Wettbewerben quantitativ am schwächsten ausgeprägt, wobei er sich noch am häufigsten bei *JUGEND GRÜNDET* findet. Thematisiert werden vor allem grundlegende wirtschaftliche Prinzipien, staatliche Rahmenbedingungen sowie gesellschaftliche Bezüge unternehmerischen Handelns. Dies zeigt sich beispielsweise in der Auseinandersetzung mit staatlichen Fördermaßnahmen, die als Unterstützung für Gründer*innen und Start-ups dargestellt werden (*JG*, Warum StartUp gründen, 8). Darüber hinaus wird die gesellschaftliche Verantwortung von Unternehmer*innen aufgegriffen, etwa in der Reflexion über Werteorientierung und den gesellschaftlichen Beitrag von Unternehmen (*DGPS*, A6, 6). Vereinzelt werden auch Aspekte entrepreneurialer Exit-Strategien thematisiert, etwa durch die Planung der Unternehmensauflösung in der Abschlussphase bei *IW JUNIOR* (138ff.). Insgesamt bleibt dieser Inhaltsbereich jedoch deutlich unterrepräsentiert, womit sich die von Loerwald (2016, 56) beschriebene Tendenz bestätigt, dass volkswirtschaftliche Perspektiven in der Entrepreneurship Education häufig unberücksichtigt bleiben. Über alle Wettbewerbe hinweg werden Inhalte wie der weltweite Handel (zum Beispiel: Globalisierung, Auslandsmärkte, Freihandel, Zölle) oder volkswirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen (zum Beispiel: Konjunkturzyklus, Inflation, demografische Entwicklung, veränderte Konsumeigenschaften) nahezu gänzlich ausgespart.

4.2 Befunde zu den entrepreneurialen Methoden

Die drei Wettbewerbe nutzen mehrere, zum Teil sogar eine Vielzahl innovativ-unternehmerischer Methoden, darunter sowohl lineare als auch nicht-lineare Ansätze des Entrepreneurships im Sinne von Causation und Effectuation (vgl. Sarasvathy 2001; 2008).

Für den DGPS wurden 13 verschiedene, deduktiv und induktiv erfasste Methoden identifiziert, wobei nicht-lineare Ansätze, wie beispielsweise das Ikigai oder der Marketing-Mix, eine untergeordnete Rolle spielen. Der DGPS setzt überwiegend auf lineare Verfahren wie den Businessplan, ergänzt um analytische Instrumente wie das Minimum Viable Product (MVP) und die SWOT-Analyse. Die Methoden werden in der Regel zunächst erläutert und anschließend angewendet:

„Ein Minimum Viable Product, kurz MVP, bezeichnet eine erste, sehr einfache Version eines Produkts. Wichtig ist, dass Kernfunktionen des Produkts bereits vorhanden sind, denn ihr wollt damit ein frühzeitiges Feedback von Nutzer:innen bekommen. [...] Habt ihr euch für eine Dienstleistung entschieden, dann könnte ein MVP zum Beispiel ein Entwurf einer Website bzw. App sein – oder Bilder, die die Nutzung der Dienstleistung erklären. So könnt ihr vorgehen: In Aufgabe 1 habt ihr bereits einen Prototyp entwickelt. [...] Vielleicht habt ihr auch in den vergangenen Aufgaben noch einmal Änderungen an eurer ursprünglichen Geschäftsidee vorgenommen. Diese könnt ihr nun in euer MVP einfließen lassen, indem ihr gemeinsam überlegt, wie und wo ihr euren Prototyp noch optimieren könnt.“ (DGPS, A5, 3).

Die Lehr-Lernmaterialien von JUGEND GRÜNDET beinhalten 37 Methoden, die deduktiv und induktiv erfasst wurden und ein breites Spektrum unternehmerischer Vorgehensweisen repräsentieren. Neben klassischen *linearen* Verfahren wie Businessplan, Konkurrenz- und Marktforschung oder Planspielen werden zahlreiche kreative und *nicht-lineare* Methoden eingesetzt. So werden beispielsweise im Abschnitt Team & Idee „14 kreative Methoden für die Ideenfindung“ vorgestellt, darunter Mind Mapping, Brainwriting und die Zukunftswerkstatt. Jede Methode wird eingeführt und erläutert, zum Beispiel die Zukunftswerkstatt als dreiphasiger Prozess aus Kritik, Utopie und Umsetzung (JG, Was ist eine Geschäftsidee, 19). Dieser Wettbewerb weist somit die größte methodische Vielfalt auf, wobei sein Anteil am Textkorpus mit ca. 57 % die Anteile der beiden anderen Wettbewerbe auch sehr deutlich übersteigt. Das Angebot an entrepreneurialen Methoden ist demnach zwar groß, nicht bekannt ist dagegen, welche davon wie und in welchem Maße von Schüler*innen tatsächlich genutzt werden.

Die 19 für IW JUNIOR erfassten Methoden zählen überwiegend zu den *linearen* Verfahren, konkret sind dies Konkurrenz- und Marktforschung, Gewinn- und Verlustrechnung sowie Kundenbefragungen. Dafür werden standardisierte Vorlagen zur Verfügung gestellt, beispielsweise eine „Umfrage zur Kundenzufriedenheit“. *Nicht-lineare* Methoden wie Design Thinking

und Mind Mapping finden sich in den Materialien nicht.

Tabelle 6 listet für jeden Wettbewerb die fünf am häufigsten enthaltenen entrepreneurialen Methoden auf. Die dadurch erkennbaren methodischen Schwerpunktsetzungen zeigen, dass die Wettbewerbe das unternehmerische Handeln unterschiedlich operationalisieren und die Lernenden in variierendem Umfang an analytische und kreative Vorgehensweisen heranzuführen.

DGPS		JUGEND GRÜNDET		IW JUNIOR	
Businessplan	10	Businessplan	8	(Konsequente) Konkurrenzbeobachtung	8
Kund*innenbeobachtung	4	Kund*innenbeobachtung	5	Kund*innenbeobachtung	4
Minimum Viable Product (MVP)	4	(Konsequente) Konkurrenzbeobachtung	5	Gewinn- und Verlustrechnung	4
SWOT-Analyse	4	Planspiel	5	Brainstorming	3
(Konsequente) Konkurrenzbeobachtung	3	Mind Mapping	4	Marketing-Mix	3

Tabelle 6: Vergleich der fünf meistgenutzten entrepreneurialen Methoden in den Wettbewerben

4.3 Zusammenfassende Charakterisierung der Befunde

Die vorgenommene Unterteilung eines zusammenhängenden Textkorpus in *Segmente* und deren regelbasierte Codierung anhand von mehr oder weniger abstrakten *Kategorien* entspricht dem Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse, bietet aber *keine Gesamtschau* über den thematischen Input durch die Lehr-Lernmaterialien. Sie wirft zudem die Frage nach den *Zusammenhängen der Segmente* auf, die unter Umständen wie Fragmente erscheinen mögen. Dieses Kapitel soll dazu beitragen, solche Zusammenhänge methodisch kontrolliert zu erhellen.

Zusammengefasst ergibt die Dokumentenanalyse, dass die Lehr-Lernmaterialien der drei Wettbewerbe sowohl den arbeits- und berufsweltlichen Kontext des Entrepreneurships als auch den des Intrapreneurships adressieren, wobei ersterer akzentuiert wird. Sie fokussieren wesentlich die am Beginn einer innovativ-unternehmerischen Initiative stehenden Prozessschritte der Ideen- und Ressourcenphase und zentrieren dabei entrepreneuriale wie betriebswirtschaftliche Inhalte. Demgegenüber sind die Realisierung der Initiative am Markt und der volkswirtschaftliche Inhaltsbereich *Wirtschaft & Wirtschaften* geringer gewichtet. Methodisch kombinieren alle Wettbewerbe lineare und nicht-lineare Ansätze, wobei unterschiedliche Schwerpunktsetzungen ermittelt werden konnten.

Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass die kontextuellen, prozessualen und inhaltlichen Kategorien von den Lehr-Lernmaterialien nicht – wie es hier aus methodischen Gründen erforderlich war – isoliert betrachtet werden, sondern stets systematisch miteinander verknüpft auftreten. Beim *DGPS* stehen insbesondere die Inhalte zur Entwicklung und Bewertung von Geschäftsideen in enger Beziehung zum Prozess der kreativen Ideenfindung und der Identifikation unternehmerischer Gelegenheiten. Die Lernenden werden dabei angeleitet, den Fokus auf Lösungsansätze zu richten und diese systematisch zu reflektieren, wodurch die Inhalte unmittelbar in unternehmerische Handlungsprozesse eingebettet werden. Diese Zusammenhänge werden exemplarisch für den *DGPS* in Abbildung 1 deutlich: Je häufiger Kategorien gemeinsam codiert wurden (mindestens fünfmal), desto stärker ausgeprägt sind die dargestellten Verbindungen. So heißt es beispielsweise in den Materialien, die Schüler*innen sollen sich *„nicht mehr mit dem Problem, sondern mit seiner Lösung beschäftigen“* und dabei *„zunächst alle Ideen sammeln und erst anschließend bewerten“* (*DGPS*, A1, 4). Darüber hinaus wird der unternehmerische Wertschöpfungsprozess häufig in Verbindung mit dem Prozess *„Ressourcen analysieren und nutzen“* thematisiert, etwa im Kontext der Finanzplanung, die als zentrale Voraussetzung für den Unternehmenserfolg beschrieben wird (*DGPS*, A4, 1).

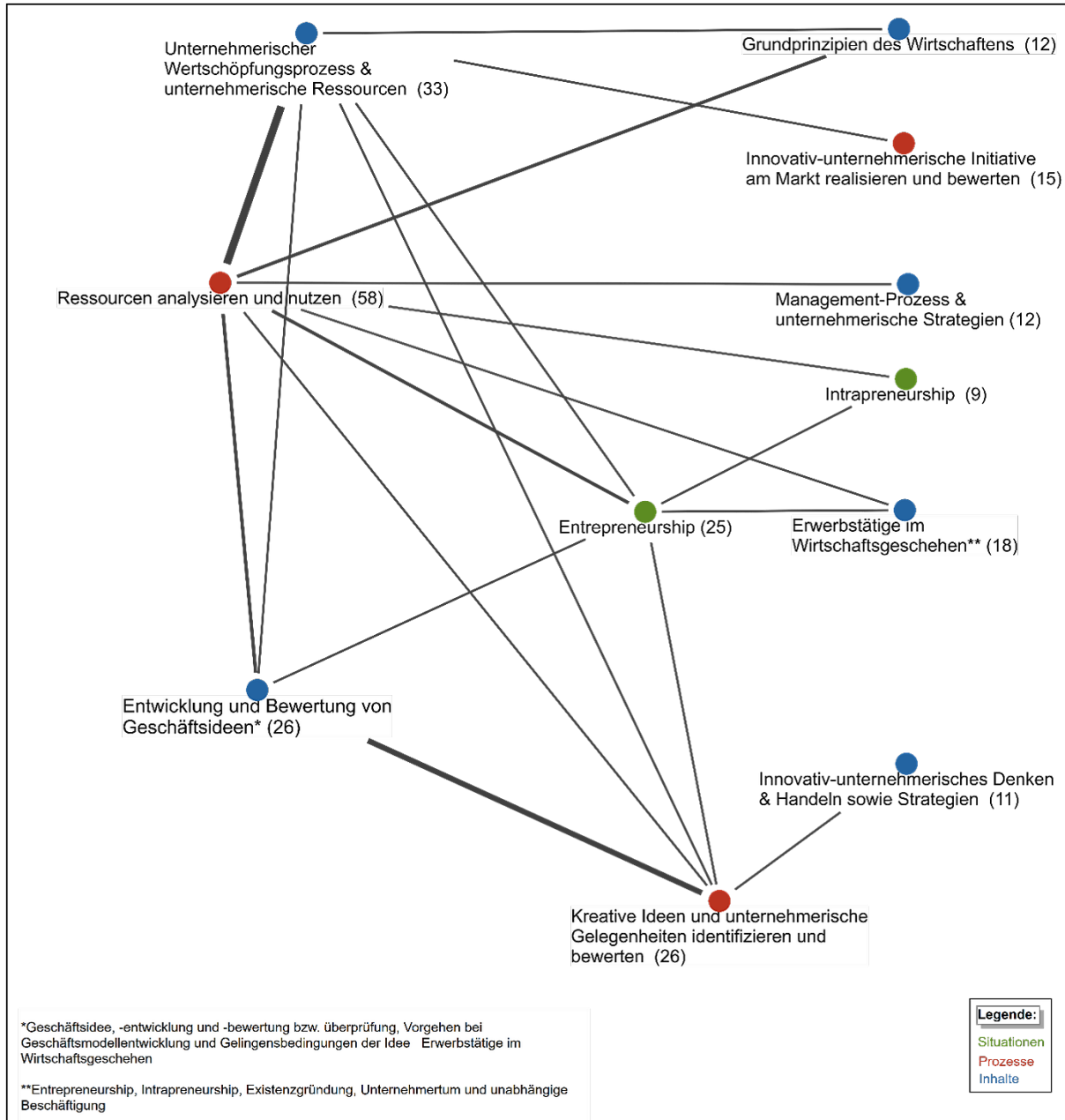


Abbildung 1: Kategorie-Verbindungen beim DGPS (mindestens fünf Codierungen)

JUGEND GRÜNDET verknüpft den Prozess der Realisierung und Bewertung innovativ-unternehmerischer Initiativen am Markt eng mit Entrepreneurship-Kontexten und integriert dabei zugleich zentrale Aspekte des unternehmerischen Wertschöpfungsprozesses. Dabei werden auch wirtschaftliche Rahmenbedingungen berücksichtigt, etwa indem zu Beginn jedes Plan-spieljahres eine Übersicht über die aktuellen Rahmenbedingungen in Form allgemeiner Wirt-

schaftsnachrichten bereitgestellt wird (JG, PH, 7). Gleichzeitig zeigt sich eine relevante Verbindung zwischen dem Prozess der Identifikation kreativer Ideen und unternehmerischer Gelegenheiten, der Entwicklung und Bewertung von Geschäftsideen als Inhaltsdimension sowie Entrepreneurship-Situationen. Dies wird unter anderem dadurch deutlich, dass die Bedeutung einer tragfähigen Geschäftsidee als Grundlage unternehmerischen Handelns hervorgehoben wird (JG, Was ist eine Geschäftsidee, 1).

IW JUNIOR weist ebenfalls eine enge Verknüpfung der drei prozessualen Kategorien auf. Die Zusammenhänge zeigen sich insbesondere in der Analyse und Nutzung von Ressourcen innerhalb von Intrapreneurship- und Entrepreneurship-Situationen sowie im thematischen Zusammenhang mit dem unternehmerischen Wertschöpfungsprozess, etwa bei der Organisation von Schüler*innenunternehmen oder der Kapitalbeschaffung. So wird beschrieben, dass das über Förderurkunden erwirtschaftete Kapital als Grundkapital dient und für die ersten betrieblichen Ausgaben eingesetzt wird (IW JUNIOR, 90). Darüber hinaus werden Managementprozesse und unternehmerische Strategien als Inhaltsdimension häufig gemeinsam mit dem Prozess „Ressourcen analysieren und nutzen“ codiert. Diese Verbindung tritt insgesamt zwölfmal auf und umfasst unter anderem das Kapitel 4.3 „*Preise richtig kalkulieren*“ (IW JUNIOR, 92ff.).

Die aus methodischen Gründen erforderliche Zerlegung des zusammenhängenden Textkorpus in je für sich zu codierende Segmente darf nicht mit einer Kompartimentalisierung des Wissens verwechselt werden, das heißt einem Auseinanderfallen eigentlich zusammengehörender Wissensinhalte, was oftmals in so genanntem „trägen Wissen“ mündet (vgl. Renkl 1996, Renkl et al. 1994).

5 Diskussion der Befunde und Reflexion der Studie

Abschließend sollen die erzielten Ergebnisse in einen größeren bildungspolitischen und schulischen Kontext eingeordnet und kritisch gewürdigt werden. Die Ausweisung der *Limitationen*, vor allem aber die Benennung von *Desideraten* dienen dazu, das vorliegende Forschungsprojekt als Teil eines größeren wirtschaftsdidaktischen Forschungsprogramms für eine evidenzbasierte Entrepreneurship Education zu verorten.

5.1 Zur bildungspolitischen und schulischen Relevanz extracurricularer Lehr-Lernarrangements der Entrepreneurship Education

Im Mehr-Ebenen-System der Politik wird die Entrepreneurship Education in der Schule auf nahezu allen Ebenen gefordert: Entsprechende Beschlüsse und Konzepte reichen von den *Schulministerien* der Bundesländer (siehe zum Beispiel Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein 2024) über die *Kultusministerkonferenz* (2009) und die *Bundesregierung* (Koalitionsvertrag von CDU/CSU/SPD 2025) bis zur *Europäischen Kommission* (siehe insbesondere Bacigalupo et al. 2016) und der *OECD* (siehe unter anderem Lackéus 2015). Dem steht gegenüber, dass die Entrepreneurship Education in Deutschland aktuell – wie auch schon seit langem – als die verbesserungswürdigste Rahmenbedingung innerhalb des so genannten entrepreneurialen Ökosystems gilt (vgl. Metzger 2025; Täube et al. 2025).

Zwischen dem Sollen und dem Sein besteht hierzulande somit eine persistente Kluft. Diese zu überwinden, ist mit bildungssystembedingten Schwierigkeiten verbunden, denn die Implementation einer Entrepreneurship Education in der Schule steht vor mehr oder weniger hohen Hürden: (1) Ihr Bildungsauftrag kann keinem Fach allein zugewiesen werden, da sie als eine cross-curriculare Domäne gilt (vgl. Aff/Lindner 2005). Deren Status ist in der nach Fächern gegliederten Organisation Schule stets potenziell prekär. (2) Die traditionelle Fächertafel vor allem der allgemeinbildenden Schulen bietet zudem eher wenig explizite Anknüpfungspunkte für den Bildungsauftrag zur Förderung von ‚Unternehmergeist‘ (vgl. Bijedic 2013; Jung 2012). (3) Im Falle der Entrepreneurship Education kommt hinzu, dass die Lehrer*innen in der Regel über keine entrepreneurial-unternehmerischen Erfahrungen verfügen (vgl. Schild 2026). Akademisch gebildete Wirtschaftslehrer*innen mit nennenswerten eigenen Erfahrungen zumindest in der Berufs- und Arbeitswelt gibt es traditionell nur an kaufmännischen berufsbildenden Schulen.

Diese Umstände erhellen, warum Maßnahmen der Entrepreneurship Education oftmals als fächerübergreifende Lehr-Lernarrangements und extracurriculare Projekte geplant und realisiert werden, nicht zuletzt durch die Gründung und den Betrieb von Schüler*innenunternehmen, aber eben auch durch die Teilnahme an entrepreneurialen Wettbewerben (so schon Retzmann/Seeber 2019, 166). Die jährlichen Teilnehmer*innenzahlen allein der vier in Kapitel 2 skizzierten Wettbewerbe sind durchaus beachtlich, wozu auch beitragen mag, dass sie alle zum Beispiel vom Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen ausdrücklich empfohlen werden (<https://www.schulministerium.nrw/wettbewerbe-zu-gesellschaft-politik->

[und-umwelt](#); 06.02.2026). Da diese überwiegend von außerschulischen Akteur*innen aus Unternehmen oder Organisationen der Wirtschaft ausgerichtet werden, versprechen sie, auch die nötige Professionalität einzubringen. Zudem entlasten diese Angebote die Lehrer*innen einerseits bei der Organisation und andererseits durch die Bereitstellung ausgearbeiteter Lehr-Lernmaterialien. Es kann daher – nicht zuletzt in Zeiten eines erheblichen Mangels an Lehrer*innen an vielen Schulen – nicht verwundern, dass die entrepreneurialen Wettbewerbe sowie die hier nicht untersuchten „Angebote“ in Form von Projektwochen, Praxiskontakten etc. einen zahlenmäßig beachtlichen Zuspruch erfahren. Sie treffen auf einen entsprechenden Bedarf der Schulen und tragen offenbar dazu bei, die konstatierte Kluft etwas zu schließen. Jedoch bedarf auch dies weitergehender fachdidaktischer Forschung etwa zur curricularen Einbettung durch die Lehrer*innen.

5.2 Leistungen und Limitationen der qualitativ-inhaltlichen Dokumentenanalyse sowie Desiderate weiterer Forschung

Wie nicht zuletzt an der hohen Intercoder-Übereinstimmung abgelesen werden kann, hat sich das ausgearbeitete methodische Vorgehen bei der Dokumentenanalyse bewährt. Der sehr gute Wert des Kappa-Koeffizienten dürfte wesentlich auf die *Einhaltung der üblichen Standards* bei der Codierung zurückzuführen sein (Codierhandbuch, Codierschulungen, Pretest etc.; vgl. Kuckartz/Rädiker 2024, 242), jedoch dürfte auch die Qualität des analysierten Materials daran einen Anteil haben. Anders als bei aufgezeichneten Interviews kann es bei Lehr-Lernmaterialien zum Beispiel keine akustisch nicht zu verstehenden Passagen geben; zudem gibt es in der Regel keine unvollständigen Sätze sowie Fehler in Grammatik und Ausdruck, die die Verständlichkeit des Inhalts beeinträchtigen. Insbesondere aber dürfte die mit den Materialien verbundene didaktische Absicht dafür verantwortlich zeichnen, denn die Verfasser*innen müssen die Verständlichkeit der Inhalte für die Zielgruppe gewährleisten. Die aus der Einlösung dieses Anspruchs resultierende übersichtliche Textstruktur sowie die sprachliche Klarheit und inhaltliche Konkretheit der Ausführungen dürften sich auch im Codierprozess positiv ausgewirkt haben. Vor diesem Hintergrund kann eine qualitativ-inhaltliche Dokumentenanalyse für ähnliche fachdidaktische Forschungsprojekte ganz grundsätzlich empfohlen werden.

Aufgrund des gezielt an der Forschungsfrage orientierten Vorgehens weist die Studie aber auch *Limitationen* auf. Eine Limitation der hier durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse be-

steht darin, dass damit lediglich die *kognitiven Facetten* entrepreneurialer Kompetenz, namentlich Wissen und Denken, erfasst wurden. Die entrepreneurialen Wettbewerbe zielen nach eigenem Bekunden jedoch auch ausdrücklich auf die affektive Dimension der Entrepreneurship Education (vgl. Retzmann/Spitzner 2025) beziehungsweise auf non-kognitive Facetten entrepreneurialer Kompetenz, unter anderem das inhaltliche Interesse und gegenständliche Einstellungen der Schüler*innen. Ob und inwieweit sich diese Intentionen in den Lehr-Lernmaterialien wiederfinden, bedarf einer eigenen Untersuchung, für die allerdings noch keine vergleichbare Rahmenkonzeption vorliegt, die einer deduktiven Kategorienbildung zugrunde gelegt werden könnte. Dies erscheint gleichwohl vor dem Hintergrund der Studie von Hofhues (vgl. 2013a, 2013b) interessant, die den Lernzuwachs der Schüler*innen durch die Teilnahme am Projekt »business@school« vor allem in überfachlichen Fähigkeiten wie Teamarbeit, Kommunikation, Problemlösen und Selbstorganisation verortet.

Daneben limitiert sich die qualitative Inhaltsanalyse der Lehr-Lernmaterialien hier auf ausgewählte, entrepreneuriale wie bundesweite Wettbewerbe für Schüler*innen. Mittels des entwickelten Kategoriensystems und des Codierhandbuchs könnten in zukünftigen Studien weitere Initiativen wie beispielsweise YES! oder NFTE analysiert werden.

Eine weitere Limitation besteht darin, dass mit den kodifizierten oder transkribierten *Lehr-Lernmaterialien* nur ein Teil des inhaltlichen Inputs erfasst wurde. Daneben gibt es weitere Angebote, zum Beispiel die Beratung der Teams durch Mitwirkende. Dieser Input variiert allerdings in Abhängigkeit von den beteiligten Personen und den teilnehmenden Teams, während die Lehr-Lernmaterialien allen Teilnehmer*innen des entrepreneurialen Wettbewerbs in einheitlicher Weise zur Verfügung gestellt werden, sodass darüber allgemeingültige Aussagen getroffen werden können.

In der Konsequenz können die erzielten Befunde eine etwaige Auswahlentscheidung der Schulen beziehungsweise Lehrkräfte unter den bundesweit aktiven entrepreneurialen Wettbewerben oder aber zwischen den Alternativen der Gründung von Schüler*innenunternehmen und der Teilnahme an entrepreneurialen Wettbewerben nicht vollends orientieren. Dennoch bringt die vorgelegte qualitative Inhaltsanalyse erstmalig Licht in die „Black-box“, indem sie die Absichten und Inhalte ausgewählter entrepreneurialer Wettbewerbe systematisch kategorisiert und dabei unterschiedliche Schwerpunkte identifiziert. Soweit können nun Befunde an die Stelle von Versprechungen der Träger und Vermutungen der Lehrkräfte treten.

Die verbleibenden *Desiderate* sind – angesichts des nahezu unerforschten Feldes – enorm und können hier nur ausblickend aufgezeigt werden. So bedeutet die Teilnahme an einem

entrepreneurialen Wettbewerb für Schüler*innen und Lehrer*innen einen erheblichen zeitlichen Aufwand, der sich über mehrere Monate bis zu einem ganzen Schuljahr erstreckt und sich darauf unterschiedlich verteilt. Wie hoch dieser Zeitaufwand für beide Personengruppen ist, kann mangels Erhebung nicht beantwortet werden. Festgehalten werden kann jedoch, dass die Teilnahme an einem entrepreneurialen Wettbewerb Opportunitätskosten erzeugt, denn die aufgewandte Zeit könnte für alternative Lehr-Lernarrangements der Entrepreneurship Education eingesetzt werden. Wenn Lehrkräfte also Lerngruppen dennoch für eine Teilnahme motivieren und gegebenenfalls auch als Gatekeeper anmelden, so darf wohl unterstellt werden, dass sie sich davon einen erheblichen Lernzuwachs für die Schüler*innen versprechen, der nach ihrer subjektiven und allenfalls tentativen Einschätzung über dem Lernzuwachs alternativer curricularer Settings liegt. Allerdings kann auch dieser Lernzuwachs nicht quantifiziert werden, etwa über *Cohens d* als gängiges Effektstärkemaß, da auch die wenigen vorliegenden Studien lediglich auf Selbstauskünften von Teilnehmer*innen, Lehrkräften und sonstigen Beteiligten beruhen. Eine Evaluation in einem empirisch-quantitativen Forschungsdesign mit Pre- und Posttest unter Einsatz valider Messinstrumente für die kognitive Facette und gegebenenfalls auch die non-kognitiven Kompetenzfacetten ist daher ein besonders dringliches Desiderat. Die hier dargelegte „Desk Research“ soll daher zukünftig in Form der Feldforschung fortgeführt werden, um sich dem Ziel einer evidenzbasierten Entrepreneurship Education weiter anzunähern.

Literaturverzeichnis

- Aff, J./Lindner, J. (2005): Entrepreneurship-Education zwischen „small and big ideas“. Markierungen einer Entrepreneurship Education an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen. In: Aff, J./Hahn, A. (Hg.): Entrepreneurship-Erziehung und Begabungsförderung an wirtschaftsberuflichen Vollzeitschulen, Innsbruck, 83-137.
- Bacigalupo, M./Kampylis, P./Punie, Y./Van den Brande, G. (2016): EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Online: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/lfna27939enn.pdf> (16.01.2026).
- Bechert, S./Ahluwalia, R./Baharian, A. (2018): Entrepreneurship Education: Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Zeitalter der Digitalisierung. In: RKW Kompetenzzentrum (Hg.): Grundlagenheft „Entrepreneurship Education: Ansätze aus Wissenschaft und Praxis“. Online: https://www.ksg-stiftung.de/binaries/content/1593/lf_unternehmergeist_021018_online-1_de.pdf (21.01.2026).
- Bijedic, T. (2013): „Unternehmerisch handeln macht Schule“. Legitimation, Voraussetzungen und Ergebnisse einer Entrepreneurship Education in der Sekundarstufe II. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, 1, 44-72.
- Brennan, R. L./Prediger, D. J. (1981): Coefficient kappa: Some uses, misuses, and alternatives. In: Educational and Psychological Measurement, 41 (3), 687-699.

- Business@School (2026): Business@School. Online: <https://www.businessschool.de/de/startseite> (22.01.2026).
- Deutscher Gründerpreis für Schüler*innen (2026): DGPS – Deutscher Gründerpreis für Schüler*innen. Online: <https://dgp-schueler.de/> (22.01.2026).
- Döring, N. (2023): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, Berlin/Heidelberg.
- Fust, A./Fueglistaller, U./Müller, C./Müller, S./Zellweger, T. (2019): Innovation und Entrepreneurship. In: Fueglistaller, U./Fust, A./Müller, C./Müller, S./Zellweger, T. (Hg.): Entrepreneurship: Modelle – Umsetzung – Perspektiven Mit Fallbeispielen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, Wiesbaden, 101-137.
- Grewe, U. (2020): Developing Entrepreneurial Competences in Student Companies. An Empirical Study in the Field of Entrepreneurship Education, Tübingen.
- Gründung in school - Initiativkreis „Gründung in school“ (2026): Das passende Angebot finden. Online: <https://www.gruendunginschool.de/de/angebote/das-passende-angebot-finden> (21.01.2026).
- Heimann, P. (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule, 54 (9), Erneut abgedruckt in ders. (1976) v. Reich, K./Thomas, H. (Hg.): Didaktik als Unterrichtswissenschaft, Stuttgart, 142-167.
- Hofhues, S. (2011): Lernen durch Kooperation: Potenziale der Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen am Beispiel eines Schule-Wirtschaft-Projekts, München.
- Hofhues, S. (2013a): Kooperationen zwischen Schulen und Unternehmen gestalten, Befunde aus der Untersuchung eines Einzelfalls in der Entrepreneurship Education. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, 1, 90-116.
- Hofhues, S. (2013b): Entwicklung sozio-ökonomischer Kompetenzen im Kontext schulischer Projektarbeit. Befunde aus einem Beispiel für Entrepreneurship Education am allgemeinbildenden Gymnasium. In: Retzmann, Th. (Hg.): Ökonomische Allgemeinbildung in der Sekundarstufe II, Schwalbach/Ts., 128-139.
- Ivanova, M./Michels, J./Mittelstädt, E. (2018): Endbericht - Unternehmergeist in die Schulen: Aktuelle Trends und Entwicklungen, Nachhaltigkeit der Projekte, Transparenz und Erfolgsindikatoren (Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie). Online: <https://www.gruendunginschool.de/fileadmin/PDF/Endbericht-Unternehmergeist-in-die-Schulen-DE-lang.pdf> (21.01.2026).
- IW JUNIOR gGmbH. (2026): IW JUNIOR – Schule & Wirtschaft / Unterrichtsmaterialien. Online: <https://iwjunior.de/> (22.01.2026).
- Jongebloed, H.-C./Twardy, M. (1983): Strukturmodell Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften (SMFW). In: Twardy, M. (Hg.): Kompendium Fachdidaktik Wirtschaftswissenschaften, Band 3, Teil I, Düsseldorf, 163-204.
- JUGEND GRÜNDET (2026): Schülerwettbewerb & Bildungsplattform für mehr Gründungsgeist. Online: <https://www.jugend-gruendet.de/> (22.01.2026).
- Jung, E. (2012): Entrepreneurship-Education und Arbeitnehmerorientierung als didaktische Herausforderungen. In: Retzmann, Th. (Hg.): Entrepreneurship und Arbeitnehmerorientierung: Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule, Schwalbach/Ts., 13-35.

- Kaminski, H./Malz, S./Wolk, I. (2011): Schülerwettbewerbe in der ökonomischen Bildung. In: Retzmann, Th. (Hg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht II, Schwalbach/Ts., 141-158.
- Koalitionsvertrag zwischen CDU/CSU/SPD (2025): Verantwortung für Deutschland. 21. Legislaturperiode. Online: <https://www.koalitionsvertrag2025.de/> (16.01.2026).
- Köhler, E./Rehm, M./Weyland, M. (2022): Können Wettbewerbe ökonomisches Denken fördern? In: Brahm, T./Kärner, T./Iberer, U./Weyland, M. (Hg.): Ökonomisches Denken lehren und lernen: Theoretische, empirische und praxisbezogene Perspektiven, Bielefeld, 129-144. Online: <https://dx.doi.org/10.3278/9783763973088> (12.02.2026).
- Kromrey, H. (2006): Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung, Stuttgart.
- Kuckartz, U./Dresing, T./Rädiker, S./Stefer, C. (2008): Qualitative Evaluation: Der Einstieg in die Praxis, 2. Aufl., Wiesbaden.
- Kuckartz, U./Rädiker, S. (2024): Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz, 6. Aufl., Weinheim/Basel.
- Lackéus, M. (2015): Entrepreneurship in Education: What, Why, When, How. OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Papers. OECD Publishing, No. 2015/06, Paris. Online: <https://doi.org/10.1787/cccac96a-en> (12.02.2026).
- Lamnek, S./Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien, Basel.
- Landis, J. R./Koch, G. G. (1977): The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. In: Biometrics, 33 (1), 159-174. Online: <https://doi.org/10.2307/2529310> (16.01.2026).
- Loerwald, D. (2016): Zu den volkswirtschaftlichen Dimensionen der Entrepreneurship Education am Beispiel der Marktstrukturanalyse. In: Greimel-Fuhrmann, B./Fortmüller, R. (Hg.): Facetten der Entrepreneurship Education. Festschrift für Josef Aff anlässlich seiner Emeritierung, Wien, 53-60.
- Mayring, P. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, Weinheim.
- Metzger, G. (2025): KfW-Gründungsmonitor 2025. Gründungstätigkeit in wirtschaftlich unsicheren Zeiten: zuletzt besser als erwartet, aber nach wie vor (zu) niedrig. Online: <https://www.kfw.de/%C3%9Cber-die-KfW/KfW-Research/KfW-Gr%C3%BCndungsmonitor.html> (16.01.2026).
- Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2024): Landeskonzept Entrepreneurship Education in Schleswig-Holstein. Online: https://www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/S/schule_und_beruf/Downloads/Landeskonzept_EE?nn=ed80b7de-a6c5-45cc-8379-b0e4ce0067f7 (21.01.2026).
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2026): Wettbewerbe zu Gesellschaft, Politik und Umwelt. Online: <https://www.schulministerium.nrw/wettbewerbe-zu-gesellschaft-politik-und-umwelt> (06.02.2026).
- Rädiker, S./Kuckartz, U. (2019): Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA, Wiesbaden. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2_19 (04.03.2026).
- Renkl, A. (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, 47, 78-92.

- Renkl, A./Gruber, H./Mandl, H./Hinkofer, L. (1994): Hilft Wissen bei der Identifikation und Kontrolle eines komplexen ökonomischen Systems? In: *Unterrichtswissenschaft*, 22, 195-202.
- Retzmann, Th./Seeber, G. (2019): Kompetenzentwicklung in der ökonomischen Domäne als Beitrag zur Entrepreneurship Education. In: Bijedic, T./Ebbers, I./Halbfas, B. (Hg.): *Entrepreneurship Education. Begriff – Theorie – Verständnis*, Wiesbaden, 151-169.
- Retzmann, Th./Spitzner, S. (2025): Affektive Lernziele der Entrepreneurship Education und deren taxonomische Hierarchisierung. In: Halbfas, B./Ebbers, I./Bijedic-Krumm, T. (Hg.): *Entrepreneurship Education II: Curriculare Zugänge Kompetenzorientierung – Inhaltsbetrachtung und -anwendung*. Wiesbaden, 95-119. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-44886-8_5 (11.02.2026).
- Sarasvathy, S. (2001): Causation and effectuation: Towards a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. In: *Academy of Management Review*, 26 (2), 243-263.
- Sarasvathy, S. (2008): *Effectuation. Elements of Entrepreneurial Expertise*. Cheltenham.
- Schild, K. (2026): Entrepreneurship Education aus Sicht der Lehrpersonen. Evidenz und Implikationen auf Basis des MTEE aus Schleswig-Holstein. In: *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 15, 31-70.
- Schiller, G. (2006): Anmerkungen zu Schülerwettbewerben im Wirtschaftsunterricht. In: *Winklers Flügelstift*, 1, 19-27.
- Spitzner, S. (2023): Entwicklung und Erprobung eines kompetenzorientierten Leistungstests auf unternehmerisches Wissen und Denken. Zur Diagnostik der Entrepreneurship Education in der berufsbildenden Schule, Wiesbaden.
- Spitzner, S./Retzmann, Th. (2024): Vorstellung von Rahmenmodell und Kompetenztest zum innovativ-unternehmerischen Wissen und Denken. In: Kögler, K./Kremer, H./Herkner, V. (Hg.): *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2024*, Opladen/Berlin/Toronto, 198-219. Online: <https://doi:10.3224/84743054> (10.02.2026).
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2009): *Qualitätskriterien für Schülerwettbewerbe*. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_09_17-Schuelerwettbewerbe_Anlage-2024_09_19.pdf (21.01.2026).
- Steigleder, S. (2008): *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest. Eine konstruktive kritische Studie zur Auswertungsmethodik von Philipp Mayring*, Marburg.
- Täube, F./Hundt, C./Gorynia-Pfeffer, N./Bergholz, C./Schauer, J./Baharian, A./Wallisch, M. (2025): *Global Entrepreneurship Monitor 2024/2025*. RKW Kompetenzzentrum, 2.7.2025. Online: <https://www.rkw-kompetenzzentrum.de/publikationen/studie/global-entrepreneurship-monitor-2024/2025/> (16.01.2026).
- Thompson, M./Mattick, A./Retzmann, Th. (2025): Eine Typologie personaler Krisen im Gründungsprozess als eine Grundlage der Entrepreneurship Education. In: Halbfas, B./Ebbers, I./Bijedic-Krumm, T. (Hg.): *Entrepreneurship Education II: Curriculare Zugänge Kompetenzorientierung – Inhaltsbetrachtung und -anwendung*. Wiesbaden, 71-93. Online: https://doi.org/10.1007/978-3-658-44886-8_4 (12.02.2026).
- Tiberius, V. (2024): Didaktik der Entrepreneurship Education. Status quo und Verbesserungspotenziale. In: *Zeitschrift für ökonomische Bildung*, 13, 1-74.