

Entrepreneurship Education im Lehrplan der allgemeinbildenden Schule. Kritische Perspektiven und Trittsteine für den GWB-Unterricht

* matthias.forcher-mayr@ph-tirol.ac.at, Pädagogische Hochschule Tirol

eingereicht am: 16.01.2025, akzeptiert am: 18.04.2025

Entrepreneurship Education (EE) ist ein übergreifendes Thema in den neuen österreichischen Lehrplänen (1.–8. Schulstufe). Der Beitrag diskutiert das zugrundeliegende Verständnis von EE und stellt Querbezüge zu dem ebenfalls im Lehrplan enthaltenen 4K-Modell als Teil des 21st Century Skills Konzepts, sowie zum Verständnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung her. Ausgehend von der kritischen Betrachtung der vorliegenden EE-Fassung werden Bausteine eines kritisch-konstruktiven Entwurfs zu EE dargelegt, die der weiteren (fach-)didaktischen Auseinandersetzung dienlich sein sollen.

Keywords: Entrepreneurship Education, Critical Entrepreneurship Education, Schule, Verwirklichungschancenansatz, 21st Century Skills, Neoliberalismus

Rethinking Entrepreneurship in General Education: Didactic Approaches to Geography and Socio-Economic Education

Entrepreneurship Education (EE) represents a cross-disciplinary theme in the new Austrian curricula for grades 1 to 8. This article outlines the underlying conceptualization of EE and establishes connections to the 4K model, also included in the curriculum as part of the 21st Century Skills framework, as well as to Education for Sustainable Development. Based on the critical discussion of the current formulation of EE, the article proposes components of a critical-constructive framework for EE, intended to facilitate further (subject-specific) didactic discourse.

Keywords: Entrepreneurship Education, Critical Entrepreneurship Education, Primary School, Secondary School, Capability Approach, 21st Century Skills, Neoliberalism

1 Einleitung

Entrepreneurship Education (EE) ist eine globale bildungspolitische Priorität und wurde als ‚übergreifendes Thema‘ in die neuen österreichischen Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe I aufgenommen (vgl. BMBWF 2024a, 2024b). Für Österreich neu ist hierbei die Festschreibung von EE im allgemeinbildenden Schulwesen sowie der Anspruch, EE ab der 1. Schulstufe in den Unterricht zu integrieren. Diese Entwicklung ist weniger als das Ergebnis von didaktischen Fachdiskursen bzw. Lobbying ‚von unten‘ zu lesen, denn als das Wirken politischer Interessen außerhalb des Bildungssystems.

EE wird von wirtschaftspolitischer Seite als eine Maßnahme für wirtschaftliche Entwicklung bzw. Wachstum und globale Wettbewerbsfähigkeit betrachtet. Es wird dabei als ein Kompetenzbereich gefasst, der Innovationen für die wirtschaftliche und ge-

sellschaftliche Entwicklung unterstützen soll (vgl. EU 2006a, 2013; Valerio et al. 2014). Mit der Einführung von EE als fächerübergreifende Unterrichtsperspektive folgt das österreichische Schulwesen einem internationalen Trend. Die Agenda 2030 führt EE in ihren Nachhaltigkeitszielen an. Weitere Policy-Wegweiser stellen Strategiedokumente multilateraler Institutionen von der Weltbank bis zur EU dar, die bis auf die Ebene nationaler Schulsysteme wirken. Zunehmend wird EE mit dem Konzept nachhaltiger Entwicklung verknüpft (vgl. Seikkula-Leino et al. 2021; UN 2015; Valerio et al. 2014).

Existierende pädagogisch-didaktische Handreichungen für das allgemeinbildende Schulwesen wurden nicht in den entsprechenden Fachdiskursen entwickelt. Mit dem EntreComp-Framework liefert die EU ein Kompetenzmodell für die Umsetzung des Konzepts. Vom österreichischen Bildungsministerium (BMBWF) wird das im Kontext kommerzieller Unterrichtsfächer

entstandene TRIO-Modell zur allgemeinbildenden schulischen Umsetzung zur Verfügung gestellt und im Lehrplan zur Definition von EE herangezogen (vgl. Bagigalupo et al. 2016; BMBWF 2024a; Lindner 2015). Die österreichische EE-Strategie ‚Landkarte der Aktionen‘ enthält beide Konzepte (vgl. Kiss et al. 2020).

EE ist eines von zwölf übergreifenden Themen, welche die bisherigen Unterrichtsprinzipien ersetzen. Darüber hinaus bieten die Fachlehrpläne für Sachunterricht und GWB Zuordnungsvorschläge der übergreifenden Themen zu den Kompetenzbeschreibungen und Anwendungsbereichen. Es findet sich keine Sachunterrichts-/GWB-spezifische Definition. Der GWB-Lehrplan für die Sekundarstufe I beinhaltet die Formulierung des didaktischen Grundsatzes, wonach EE im Unterricht „durch die Stärkung der Kreativität, Eigeninitiative und Erfahrung der Möglichkeit, Wirtschaft und Gesellschaft aktiv mitzugestalten“ (BMBWF 2024a: 124) vollzogen und gelernt wird.

Die interdisziplinäre Forschung identifiziert EE in Primar- und Sekundarstufe als „underresearched domains“ (Liguori et al. 2019: 182). Dies betreffen u. a. die didaktische Grundlegung sowie deren Verknüpfung mit bildungswissenschaftlichen und fachwissenschaftlichen Bezügen. Dies wird auch im Fachdiskurs zum Unterrichtsfach GWB deutlich, obgleich des Teilfokus des Faches auf wirtschaftlicher Bildung. Das Beispiel der Zeitschrift GW-Unterricht zeigt, dass von insgesamt drei Beiträgen zum Thema zwei allgemeine Beiträge von Lindner (2012, 2015) und ein spezifisch fachdidaktischer Beitrag von Forcher-Mayr (2022b) veröffentlicht wurden. Im Feld der sozioökonomischen Bildung stellt die kritische Diskussion von EE ein peripheres Thema dar. Thematisiert wird der vorrangige Fokus auf wirtschaftlich-unternehmerisches Handeln bzw. die geringe Ausprägtheit einer sozialwissenschaftlichen Perspektive (vgl. Engartner 2020; Haarmann 2020; Krüger 2019).

Nach Basil Bernstein (2018) sind Curricula Ausdruck gesellschaftlicher Machtstrukturen. Sie spiegeln Interessen wider und geben Antworten auf die Frage, welches Wissen in einer Gesellschaft als wertvoll angesehen wird. Insofern soll im Beitrag zunächst der Frage nachgegangen werden, welches Verständnis von EE den Lehrplänen zugrunde liegt und in welche Diskurse es eingebettet ist.

Es wird von der These ausgegangen, dass die allgemeinen Teile der neuen Lehrpläne diskursiv von der Bezugnahme auf 21st Century Skills bzw. dem 4K-Modell (Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, Kritisches Denken – siehe Kap. 2) (vgl. Bialik et al. 2015; BMBWF 2024a, 2024b) und einem instrumentellen Verständnis nachhaltiger Entwicklung gerahmt werden. Letzteres betrachten die Lehrpläne als Leitperspektive schulischen Lernens (vgl. BMB-

WF 2024a, 2024b). In diesem Kontext wird EE als eine Maßnahme verstanden, die ein Lernen für nachhaltiges wirtschaftliches Wachstum *und* gesellschaftliche Innovation für nachhaltige Entwicklung anregen soll. Insofern beinhalten die Lehrpläne EE nicht nur als übergreifendes Thema, sondern weisen auch ein ‚entrepreneurial framing‘ auf. Dieses beinhaltet die diskursive Festlegung der notwendigen Kompetenzen zur Bearbeitung der Nachhaltigkeitsherausforderungen des 21. Jahrhunderts und schreibt die Verantwortlichkeit junger Menschen in Bezug auf deren Bearbeitung fest. Ein instrumentelles Verständnis nachhaltiger Entwicklung birgt das Risiko, dass Herausforderungen objektiviert und naturalisiert werden (vgl. Singer-Brodowski 2018). Kernaspekte eines instrumentellen Nachhaltigkeitsverständnisses sind auch die stärkere Betonung globaler ökologischer Herausforderungen gegenüber der Frage globaler sozialer Gerechtigkeit – die unzureichende Anerkennung historisch begründeter globaler Machtverhältnisse als Grundlage von Solidarität und reparativem Handeln. Hinzu kommt die diskursive Fortschreibung der Formel vom nachhaltigen wirtschaftlichen Wachstum als Grundlage von Entwicklung, ohne die Widersprüche hinter dieser Annahme ausreichend zu thematisieren (vgl. Adelman 2018). Davon abzugrenzen ist ein emanzipatorisches Verständnis, das nach Macht, Interessen, der Gemachtheit von Herausforderungen sowie nach Gegenperspektiven fragt.

Aufbauend auf der Diskussion des EE-Verständnisses in neuen Lehrplänen sowie auf früheren Betrachtungen zum Thema (vgl. Forcher-Mayr 2022a, 2022b) soll in diesem Betrag ein Verständnis von EE weiter skizziert werden, das konstruktiv auf der Kritik an einem orthodoxen Verständnis von EE und seinen Begleitdiskursen aufbaut. Hierbei wird von den Perspektiven der ‚critical entrepreneurship studies‘ (vgl. Verduyn et al. 2017), des ‚societal entrepreneurship‘ (vgl. Berglund & Johannisson 2012) sowie eines sozialkonstruktivistischen Verständnisses von EE (vgl. Steyaert & Katz 2004) ausgegangen und Entrepreneurship als das Phänomen menschlichen Unternehmens definiert. Ausgehend von der Kritik eines ‚ökonomischen Reduktionismus‘ im Feld der Entrepreneurship-Studien (vgl. Verduyn et al. 2017) wird der Gegenstand nicht vorrangig als ökonomisch, sondern als ein menschliches bzw. soziales Phänomen verstanden (ausführlich zu diesem Verständnis siehe Forcher-Mayr 2022b). Ausgehend hiervon wird ein didaktischer Zugang dargelegt, der ein Lernen über, für und durch EE (vgl. Gibb 2002) aus einer kritisch-konstruktiven Perspektive unterstützen soll und dessen Grundorientierung auf den Sachunterricht in der Primarstufe ebenso wie auf den GWB-Lehrplan der Sekundarstufe I umgelegt werden kann.

2 Entrepreneurship Education oder – was soll im 21. Jahrhundert gelernt werden?

Die neuen Lehrpläne weisen ein ‚entrepreneurial framing‘ auf, indem die Leitvorstellung des Lernens auf die Heranbildung von aktiven und kreativ-problemlösenden Gesellschaftsakteur*innen abzielt. Das österreichische Bildungsministerium (BMBWF) präsentiert die neuen Lehrpläne als ein ‚Paket‘, das Schüler*innen ‚zukunftsfit‘ für das 21. Jahrhundert machen soll (vgl. BMBWF 2024c). Die Leitvorstellung sind dabei junge Menschen, die eine „aktive Rolle“ (BMBWF 2024b: 3) bei der Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen einnehmen, d. h., Verantwortung übernehmen sollen. Als zentrale Herausforderung des 21. Jahrhunderts wird nachhaltige Entwicklung gesehen. Die Bestimmung von Bildung für nachhaltige Entwicklung „als allgemeines Anliegen und Leitidee der ganzen Schule“ (BMBWF 2024a: 10) ist erfreulich, muss aber auf Basis des Verständnisses gelesen werden, das hinter der Konzeption liegt. Die ‚Kernbotschaft‘ des BMBWF ist unschwer als Teil des international dominanten Humankapital-Diskurses zu lesen (siehe genauer Forcher-Mayr 2022b). Die Bewältigung globaler gesellschaftlicher Herausforderungen wird in diesem Diskurs von einer Entwicklungsvorstellung getragen, die variabel und flexibel einsetzbare Kompetenzen als die Grundlage für nachhaltige gesellschaftliche Veränderungen begreift. Die Basis nachhaltiger Entwicklung stellt wirtschaftliches Wachstum dar. Gemäß der Humankapitaltheorie (vgl. Becker 1993) ist die Verwertbarkeit von Kompetenzen eine Kerneigenschaft dieser Perspektive und wird jenem Handeln zugeschrieben, das – direkt oder indirekt – einen wachstumsrelevanten ‚return of investment‘ argumentieren kann.

Die Verortung der neuen Lehrpläne in einem ökonomistischen Bildungsdiskurs manifestiert sich in der Bezugnahme auf ‚21st Century Skills‘ und deren „4K-Kompetenzen: (...) Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken und Kommunikation“ im Rahmen der Leitvorstellungen des Lehrplans. Demgemäß lässt sich „der gesetzliche Bildungsauftrag (...) durch das 4K-Modell abbilden“ (BMBWF 2024a: 3). Obgleich seiner Popularität ist das Konzept vielfach aufgrund seiner einseitig ökonomischen Perspektive auf Bildung kritisiert worden (vgl. u. a. Mehta et al. 2020; Vassallo 2014). Die Denkformel entstammt dem Dialog zwischen Unternehmen und dem öffentlichen Bildungssektor in den USA und der Gründung von P21, dem ‚Partnership for 21st Century Skills‘ als Public-Private Partnership. Die Liste der Partner beinhaltet globale IT-Firmen (Apple, Microsoft, Cisco, Dell, etc.), aber auch das US-Bildungsministerium (vgl. Patterson 2015). Die Popularität der P21-Skills

in den USA bzw. als globale Benchmark zeigt die Fähigkeit von privaten globalen Unternehmen, die Hegemonie über einen Diskurs zu Lerninhalten in modernen Gesellschaften zu erlangen. Dieser wird durch das Narrativ angetrieben, „that US schools are falling behind causing America to lose its supremacy in the global marketplace“ (Patterson 2015: 233). Auf multilateraler Ebene werden 21st Century Skills u. a. von der OECD, neben der Weltbank einem weiteren dominanten Player in der Gestaltung der globalen Bildungspolitik, propagiert (vgl. Rutkowski 2007). Von beiden geht ein wirkungsmächtiger Diskurs über die Bildungsnotwendigkeiten der Zukunft aus, der die Steigerung von Humankapital für mehr Produktivität, aber auch zur Bearbeitung globaler Herausforderungen als zentrale Zielperspektiven propagiert (vgl. Deuel 2022). Kennzeichnend für diesen Diskurs ist u. a. die Absorption von Konzepten emanzipatorischer Bildung unter dem Vorzeichen der Verwertbarkeit auf Kosten einer humanisierenden Perspektive. Das Strategiepapier ‚Transformative Competencies for 2030‘ der OECD (2019) zeigt die Vermengung von EE-Teilkonzepten und Elementen emanzipatorischer Bildung. Zur Bearbeitung der Leitperspektive der Herausforderungen des 21. Jahrhunderts werden ‚transformative Kompetenzen‘ ins Treffen geführt, die Schüler*innen befähigen sollen, Herausforderungen anzugehen und an einer nachhaltigen Welt zu arbeiten, wobei Entwicklung weiterhin als wirtschaftliches Wachstum verstanden wird. Kernelemente transformativer Kompetenz sind neben 21st Century Skills auch EE-Teilkompetenzen. Gefordert wird das Schaffen von Werten für Andere im Zuge innovativer Lernprozesse, die gesellschaftliche Herausforderungen zum Ausgangspunkt nehmen und in Ansätzen wie Service Learning oder „community-based problem-solving projects“ (OECD 2019: 6) umgesetzt werden. Während die Formeln von kritischem Denken und Lernen für Transformation und Nachhaltigkeit unterstützenswert formuliert sind, liegt dahinter ein instrumentelles anstelle eines emanzipatorischen Lern- und Erkenntnisinteresses. Herausforderungen wie die Klimakrise oder soziale Ungerechtigkeit stellen ein Risiko für die Verfasstheit von Wirtschaft und Gesellschaft dar. Mit Nancy Fraser (2015: 99) bedrohen sie die ‚Hintergrundbedingungen‘ des Kapitalismus. Transformatives Lernen und damit verknüpftes kritisches Denken sollen somit weniger auf das Hinterfragen von gesellschaftlichen Verhältnissen und den Entwurf von Alternativen abzielen, sondern auf das Gewährleisten der Grundbedingungen eines nachhaltigen und inklusiven Wachstums. Dies erfordert das Aushalten von Spannungen und Dilemmata: „Reconciling tensions and dilemmas can involve making complex and sometimes difficult decisions; therefore

students need to develop a sense of resilience, tolerance for complexity and ambiguity, and a sense of responsibility towards others” (OECD 2019: 6).

Dieses instrumentelle Verständnis ist international mit Hilfe des analytischen Begriffs des Neoliberalismus beschrieben worden (vgl. Hyslop-Margison & Sears 2006; Savage 2017). Obgleich mit Unschärfe behaftet, beschreibt das Konzept des Neoliberalismus je nach Perspektive Weltbild, sozialräumlichen Prozess, hegemoniales Projekt, einen politischen Handlungsrahmen oder eine Form der Governmentalität (vgl. England & Ward 2016). Das Menschenbild, das dem Konzept des Neoliberalismus zugrunde liegt, begreift das Individuum in erster Linie als ein ökonomisches Wesen, das zielgerichtet an der Erweiterung eigener Kapitalien arbeitet und dadurch Werte schafft, durch die gesellschaftliche Entwicklung vorangetrieben wird. David Harvey (2007) beschreibt den Neoliberalismus als ein politisches Projekt, das beginnend mit den 1960/70er Jahren das Ziel verfolgt, den Einfluss von Kapital gegenüber jenem von Arbeit zu garantieren. Michel Foucault (2006) skizziert in seinem Konzept der neoliberalen Governmentalität eine Dynamik, wonach die Leistung des Individuums und die Ausweitung der Marktlogik in bislang nicht oder anders kommodifizierte Lebensbereiche ausgeweitet werden. Im Weltbild des Neoliberalismus wird der Mensch nach Foucault in erster Linie als ein ökonomisches Wesen interpretiert, das nach Selbstmaximierung und Selbstkapitalisierung streben soll. Foucaults Interesse in Hinblick auf das Phänomen des Neoliberalismus gilt einer machtvollen Wissenspraxis, die sich in das Denken und Handeln von Subjekten einschreibt. Dies beschreibt er durch das Konzept der Governmentalität, welches die Verbindungen zwischen Machtausübung („governing“) und politischen Denkweisen („modes of thought“) aufzeigen kann (vgl. Lewis 2016: 74). Responsibilisierung beschreibt nach Foucault einen wirtschaftlich-staatlichen Konstruktionsprozess von „verantwortlichen neoliberalen Subjekten“ („neoliberal subjects“) (England & Ward 2016: 57) und eine Veränderung des Verhältnisses zwischen Staat und Individuum. Die neoliberale Governmentalität beschreibt die Konstruktion eines hegemonialen Weltbildes, das auf den Prozess des Rückzugs des Staates und die (ökonomische) Responsibilisierung des Subjekts abzielt. Bürger*innen sind aufgerufen, zu ethischen Konsument*innen zu werden. Körper, Gesundheit, Bildung, regionale und globale nachhaltige Entwicklung, etc. werden zu Arenen moralisch verantwortungsvollen Handelns im Rahmen eines Transfers vom Staat hin zum Individuum (vgl. Peters 2016).

Der in den Lehrplänen enthaltende normative Aufruf an lernende junge Bürger*innen, sich an der Bearbeitung funktionaler gesellschaftlicher Krisen

zu beteiligen, kann mit Foucault als eine Responsibilisierung im doppelten Sinne bezeichnet werden. Schüler*innen des 21. Jahrhunderts sollen in ihr transformatives Humankapital investieren und dieses auch in Domänen zur Anwendung bringen, für die primär der Staat zuständig wäre. Die beschriebene neoliberale Governance-Perspektive in der Bildung verweist auf den politisch-gesellschaftlichen Hintergrund der globalen Förderung von EE. Im Handlungstyp der Entrepreneur*innen manifestieren sich die Kompetenzen, die für die Bewältigung globaler Herausforderungen notwendig erscheinen. Sie reichen über die Sphäre des Ökonomischen hinaus. Junge Bürger*innen sollen sich engagieren. Gleichzeitig sieht die im Lehrplan enthaltene EE-Konzeption keinen perspektivischen Aufschluss und keine Werkzeuge vor, die Verfasstheit von Wirtschaft und Gesellschaft kritisch zu hinterfragen. Dort, wo Zweifel aufkommen, sind Resilienz, eigene Stärke oder Ambiguitätstoleranz vom Individuum gefordert (vgl. OECD 2019). Lehrplaninhalte wie ‚zentrale fachliche Konzepte‘ oder ‚Kompetenzbereiche‘ erlauben kritische Zugänge, sind aber nicht mit der EE-Konzeption des Lehrplans verbunden.

3 Entrepreneurship Education in der Schule: Die neue Orthodoxie

Aufbauend auf Forcher-Mayr (2022b) soll im nachfolgenden Abschnitt die dominante didaktische Konzeption von EE in der österreichischen Schule skizziert werden. In Hinblick auf allgemeinbildende Fächer ist die Übersetzung von einem ‚engen‘ Verständnis hin zum Verständnis der „engen Breite“ (Forcher-Mayr 2022b: 9) zentral. Ersteres ist kommerziellen Fächern der Berufsbildung zuzuordnen und folgt dort einer ökonomischen Handlungslogik. Die ‚enge Breite‘ beschreibt die implizite Übertragung dieser didaktischen Grundannahmen auf allgemeinbildende Fächer und damit das Risiko eines ‚verdeckten Ökonomismus‘ in Hinblick auf die Inhalte des Fachlehrplans bzw. die Fragen transformativen Lernens für nachhaltige Entwicklung. Auf der Ebene der EU markieren die Verabschiedung der Lissabon-Strategie (2000) und der Oslo-Agenda (2006) den Auftakt der Bemühungen, EE in den Bildungssystemen der Mitgliedsstaaten zu verankern (vgl. EU 2006a). Ausgehend von Lissabon bilden dabei die Förderung von Innovation, Wachstum und Wettbewerbsfähigkeit zentrale Motive. Die EU (2006b: 13) definiert Entrepreneurship als „Schlüsselkompetenz für lebensbegleitendes Lernen“, in der deutschen Version übersetzt als „Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz“. Die Definition reicht über eine ‚enge‘ wirtschaftliche Bestimmung

von Entrepreneurship hinaus und zielt auf die Ausbildung und Umsetzung von unternehmerischer Initiative in allen Bereichen des Lebens: „Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz ist die Fähigkeit des Einzelnen, Ideen in die Tat umzusetzen. Dies erfordert Kreativität, Innovation und Risikobereitschaft sowie die Fähigkeit, Projekte zu planen und durchzuführen, um bestimmte Ziele zu erreichen. Unternehmerische Kompetenz hilft dem Einzelnen nicht nur in seinem täglichen Leben zu Hause oder in der Gesellschaft, sondern auch am Arbeitsplatz, sein Arbeitsumfeld bewusst wahrzunehmen und Chancen zu ergreifen (...)“ (EU 2006b: 17). Die didaktische Übersetzung dieses Verständnisses bildet das EntreComp-Framework (vgl. Bacigalupo et al. 2016), dessen Definition von Entrepreneurship-Kompetenz von der Dänischen Stiftung für EE übernommen wurde: „Entrepreneurship is when you act upon opportunities and ideas and transform them into value for others. The value that is created can be financial, cultural or social“ (FFE-YE 2012: 11). Einen ähnlich breiten Zugang verfolgt das TRIO-Modell von Lindner (2015), das durch die Arbeit der Initiative for Teaching Entrepreneurship Education (IFTE) in Österreich dominiert wird. Das Konzept bildet auch eine Grundlage für das EE-Verständnis des BMBWF. Ähnlich dem EntreComp-Framework weist das TRIO-Modell drei Ebenen auf, welche die Bereiche ‚Core Entrepreneurship‘, ‚Entrepreneurial Culture‘ und ‚Entrepreneurial Civic Education‘ abdecken (vgl. Lindner 2015: 46). EE als Schlüsselkompetenz und das TRIO-Modell bilden die definitorische Grundlage von EE in den neuen Lehrplänen (vgl. BMBWF 2024a, 2024b). Die vom BMBWF gemeinsam mit dem Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMBDW) herausgegebene ‚Landkarte der Aktionen‘ bezieht sich auf beide Ansätze und dokumentiert EE-relevante Initiativen in Österreich, die von Debattierclubs bis hin zu Ideenwettbewerben reichen (vgl. Kiss et al. 2020; zu EntreComp, TRIO-Modell und Landkarte siehe ausführlicher Forcher-Mayr 2022b).

EE als übergreifendes Thema wird in den neuen Lehrplänen als Kompetenz beschrieben, die zur Umsetzung von Ideen für Wirtschaft und Gesellschaft befähigen soll, durch die Werte für Andere geschaffen werden. Im Rahmen der Umsetzung von Ideen zielt EE-Lernen auf „Persönlichkeitsentwicklung und die Befähigung dazu, eigeninitiativ zu sein, an sich zu glauben, empathisch und teamfähig zu agieren sowie sich selbst und anderen Mut zu machen, Verantwortung für sich, andere und die Umwelt zu übernehmen“ (BMBWF 2024a: 10 f.). Es dominieren wirtschaftliche Fachkonzepte (in der EE-Definition angeführte Begriffe: Wertschöpfung, Wirtschaftskreislauf, Arbeitnehmer, Unternehmer, Verbraucher). In der EE-De-

finition der Lehrpläne findet die Notwendigkeit der Bestimmung des Ausgangspunktes von Ideen durch forschendes Lernen konzeptionell keine Erwähnung. Dies gilt auch für das Erfordernis, eine strukturelle und politische Perspektive auf wirtschaftliche oder gesellschaftliche Herausforderungen oder Möglichkeiten einzunehmen. Solche Perspektiven existieren zwar im Lehrplan, sind aber nicht explizit in die Definition von EE integriert. Demgegenüber wird Ideenhandeln als ein individuelles Projekt skizziert, das eine starke, empathische und kompetente innere Haltung (im Lehrplan angeführte Begriffe: Persönlichkeit, Achtsamkeit, Gefühle, Selbstmotivation) erfordert bzw. fördern soll (vgl. BMBWF 2024a).

Der gemeinsame diskursive Nenner zwischen 21st Century Skills, Transformative Skills und breiten EE-Konzeptionen ist der Aufruf zur Ideenentwicklung, damit junge Menschen Chancen in der Gesellschaft nutzen oder gesellschaftliche Herausforderungen bearbeiten können. Nachhaltige Entwicklung folgt einem humankapitalorientierten Verständnis. Kritisches Denken, Kreativität, Ideen und Engagement zielen weniger auf das emanzipatorische Interesse an globaler Humanisierung und sozialer Gerechtigkeit als auf einen instrumentellen Zweck. Die Öffnung von EE hin zu einer beschriebenen ‚engen Breite‘ und ihre vordergründige Integration von Konzepten aus der kritischen Transformations- und Nachhaltigkeitspädagogik führen zur Absorption eben dieser Ansätze. Bildung als Kompetenz, die Gesellschaft mit kreativen Ideen und Innovation zu versorgen, um damit die existenzbedrohenden Herausforderungen der Gesellschaft lösen zu können, ist auf dem Weg zu einer hegemonialen Erzählung über den Kern dessen zu werden, was Bildung sein soll. Die lebenslange Weiterentwicklung von kreativer Ideenentwicklung und -umsetzung macht den Menschen zur verfügbaren Ressource in Wirtschaft und Gesellschaft. Anstelle von Transformation sind die Grenzen kreativen Denkens so vermessen, dass die Grundsätze der dominanten Entwicklungserzählung weitgehend unhinterfragt bleiben. Die populären Ideenwettbewerbe unter dem Vorzeichen von Ideen für nachhaltige Entwicklung können keine wirklichen Lösungen erzeugen, weil der Neoliberalismus „keine Antwort auf Krisen“ (Vater 2019: 26) hat. Stattdessen fußt er auf scheinbaren Naturgesetzen (vgl. Vater 2019), deren Unveränderbarkeit nach der Fähigkeit des Aushaltens verlangt. Die Frage nach Macht- und Herrschaftsinteressen bildet in der beschriebenen EE-Konzeption keine analytische Kategorie. Insofern versäumt es diese, genuin kritische und nachhaltigkeitsorientierte Überlegungen aus dem aktuellen interdisziplinären EE-Diskurs aufzunehmen und dessen Bandbreite abzubilden (vgl. Berglund et al. 2020; Forcher-Mayr 2022b; Verduyn et al. 2017). Die diskutierte breite Konzeption von EE,

die auch die Schaffung nicht-ökonomischer Werte betont, kann als Teil eines Dispositivs gelesen werden, das auf den Habitus der gesellschaftlichen ‚zukunftsfit[ten]‘ Macher*innen abzielt. Gesellschaft bzw. Entwicklung wird als eine Summe von umgesetzten Innovationen bzw. Problemlösungen gedacht. Dadurch wird ein disziplinspezifisches Konzept zum Instrument einer verdeckten Regierungsform. Zu kritisieren sind hierbei nicht das Phänomen Entrepreneurship oder EE als Lernbereich, sondern die im Lehrplan präsentierte Auslegung bzw. die dahinterliegenden Diskurse, die den normativen Rahmen der Curriculum-Reform bilden.

4 Kann kritische Entrepreneurship Education gelingen?

Lernziele von EE, wie die gezielte und planvolle Entwicklung und Umsetzung von Ideen, die Förderung einer Haltung, welche Ideenumsetzung unterstützt, sowie die aktive Beteiligung an ökonomischen oder gesellschaftlichen Fragen als Bürger*in, sind wertvolle Unterrichtsinhalte. Sie fördern im Menschen angelegte Grundhaltungen (vgl. Johannisson 2010) und bilden Grundeigenschaften des Menschen als Akteur*in

des Gemeinwesens. Im Kontext von GWB (bzw. allgemeinbildenden Unterrichtsfächern) wird die didaktische Umsetzung von EE dann problematisch, wenn Lernen auf die Bearbeitung von gesellschaftlichen Herausforderungen abzielt, aber in einer „instrumentell-ökonomische[n] Handlungslogik“ verhaftet bleibt und das Risiko der „Ökonomisierung des Sozialen“ (Forcher-Mayr 2022b: 9) ausblendet. Eine solche didaktische Handlungsperspektive übersieht die Notwendigkeit einer emanzipatorischen Leitperspektive. Aus einer Perspektive der Neoliberalismuskritik der Bildung läuft sie Gefahr, zur Produktion „regierbarer Subjekte“ (Lewis 2016: 74) beizutragen. Dem kann ein gesellschaftsorientiertes Konzept von EE gegenübergestellt werden, das Fragen von Macht und Interesse in wirtschaftliches und nicht-wirtschaftliches Ideenhandeln für die Gesellschaft integriert und damit auch auf ein kritisch-emanzipatorisches Erkenntnisinteresse abzielt (vgl. Forcher-Mayr 2022b). Ein solcher kritischer Gegenentwurf zur beschriebenen Orthodoxie übernimmt und erweitert die klassische Unterscheidung von Lernen about / über, for / für und through / durch Entrepreneurship (vgl. Gibb 2002) (siehe Tab. 1). Hierbei handelt es sich um eine idealtypische Unterscheidung. In der Unterrichtswirklich-

Tab. 1: Formen von kritischer EE

Kritische EE: Lernen	über Entrepreneurship	für Entrepreneurship	durch Entrepreneurship
Ziele	Entrepreneurship (Education) als gesellschaftliches Diskurs- und Handlungsphänomen analysieren, reflektieren und verstehen	Kompetenzen und konkrete Methoden für Entrepreneurship-Prozesse („entrepreneurring“) handlungsorientiert entwickeln bzw. erlernen	Kompetenzen zur Entwicklung und Umsetzung von Ideen im Rahmen von Entrepreneurship-Projekten anwenden und reflektieren
Gegenstand von Analyse und Reflexion	Firmen, Vereine, Initiativen, zivilgesellschaftliche Bewegungen, ‚dark entrepreneurship‘, Start-ups, gesellschaftliche und politische Diskurse, Prozesse	Konzept- und Methodenwissen zu Entrepreneurship	Zielgerichtete Anwendungen von Wissen und Methoden
Disziplinäre Perspektive	Anthropologie, Geographie, Geschichte, Pädagogik, Philosophie, Politik, Psychologie, Kunst, Soziologie, Wirtschaft	Die disziplinäre Perspektive bestimmt das Lernen für/durch Entrepreneurship: – Didaktiken wirtschaftlicher Fächer – Didaktiken allgemeinbildender Fächer Entsprechend der Perspektive können unterschiedliche Methoden zur Anwendung kommen: Raum-, sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Methoden der Erhebung von Daten (z. B. Kartierungen, Befragungen, Elemente von Design Thinking)	
Dominanter Lernfokus	Wissen: Konzepte, Fallstudien, Modelle	EE relevante Kompetenzen: Methoden des Erforschens von Möglichkeiten/Herausforderungen, kreative Ideenentwicklung, Projektplanung und -umsetzung, Kommunikation, etc.	
Analytische Perspektive: Kritische Pädagogik	Macht- und Herrschaftsinteressen im Kontext des Phänomens Entrepreneurship (Education) im Unterricht freilegen; instrumentalisierende Narrative und Perspektiven in der Unterrichtsplanung und -umsetzung erkennen, eigene Bewusstmachung als professioneller Handlungsanspruch und emanzipatorische Verpflichtung		
Normative Handlungsperspektive: Nachhaltige Zukünfte	Realisierung von Menschenrechten, Erweiterung der Freiheit von Menschen und Lebewesen der natürlichen Welt, Dekolonisierung der westlichen Moderne (vgl. Tikly 2023)		

keit kommt es zur Überschneidung dieser Perspektiven. So kann in einem konkreten Projekt (‘durch’) mit neuen Methoden experimentiert werden (‘für’) sowie das Projekt selbst und seine impliziten und expliziten Annahmen, Grenzen und Folgen reflektiert werden (‘über’).

Kritisches Lernen über Entrepreneurship: Ausgangspunkt einer kritischen Fassung von EE ist ein Verständnis, das Entrepreneurship als die menschliche Handlung des zielgerichteten ‚Unternehmens‘ begreift, welches materielle oder immaterielle Artefakte schafft. Durch menschliches ‚Entrepreneuring‘ werden Räume, Gegenstände, Wissen und Handlungen erzeugt (vgl. Steyaert 2007: 453; Steyaert & Katz 2004). Lernen über Entrepreneurship kann sich für die verschiedenen Ausprägungsformen menschlichen Ideenhandelns, seine Ausgangspunkte, Wertschäftungsdynamiken und Folgen interessieren, aber auch dafür, wie Entrepreneurship in Wirtschaft und Gesellschaft wahrgenommen wird und wie darüber gesprochen wird. Dies eröffnet den Blick für die Analyse von klassischen Wirtschaftsunternehmen, ebenso aber für Unternehmen als ‚activist society‘ wie den Outdoorhersteller Patagonia (vgl. Monteverde et al. 2024: 15) sowie für das Phänomen des Vereinswesens im Umfeld der Schule oder die Analyse von Non-Profit-Unternehmen. Unter dem Aspekt des ‚dunklen Entrepreneurship‘ (vgl. Berglund et al. 2020) können auch schulisch wenig beleuchtete und zugleich raumstrukturierende Phänomene wie organisiertes Verbrechen in der EU oder Gewalt-Entrepreneure in fragilen Staaten analysiert und diskutiert werden (vgl. Schlichte 2000). Eine solche Perspektive kann auch dazu beitragen, Konfliktodynamiken, Friedens- und Entwicklungsfragen als Elemente eines globalen Politikverständnisses besser zu verstehen. Aus der Perspektive von Entrepreneurship und sozialer Gerechtigkeit ergeben sich raumbezogene Themen wie ‚survival entrepreneurship‘ im informellen Sektor des Globalen Südens oder genderspezifische Ausprägungen und Herausforderungen von Ideenhandeln (vgl. DeJaeghere & Baxter 2014). Unter dem Aspekt des Schaffens von zivilgesellschaftlichem oder politischem Entrepreneurship können lebensweltlich nahe Gruppierungen des Klimawandelaktivismus wie ‚Fridays for Future‘ analysiert werden. Neben ökosozialen Anliegen bieten sich auch organisierte Zusammenschlüsse zur Erlangung oder Absicherung von Demokratie wie organisierte Protestinitiativen während des Arabischen Frühlings oder der Revolution in Serbien gegen das Regime von Slobodan Milošević als Gegenstand der Analyse an. Im Falle von Serbien trug die Jugendbewegung Otpor mit ihrer Methode des ‚laughtivism‘, der strategischen Nutzung von Humor und Lächerlichkeit, zum Sturz des Regimes bei. Aus Otpor ging

CANVAS hervor, das bis heute zivilgesellschaftliche Gruppen in der Umsetzung von gewaltfreiem Protest trainiert (etwa Georgien 2003, Ukraine 2004, Ägypten 2011, etc.) (vgl. Filin et al. 2022).

Kritisches Lernen für Entrepreneurship: Die Komponente beinhaltet Kenntnisse und Methoden, die das Entwickeln und Umsetzen von Ideen unterstützen sollen. Kritische EE integriert die Ansätze forschenden Lernens, projektorientierten Lernens sowie des Lernens für Ideenentwicklung. Forschendes Lernen geht hierbei über das Erheben von Produkt- oder Serviceanforderungen und Erwartungen innerhalb eines Marktes bzw. von Kund*innen oder Klient*innengruppen hinaus und zielt auf ein tiefergehendes Problemverständnis ab, verstanden als menschliche (Un-)Freiheiten in der Gesellschaft (siehe Kap. 5). Diese sollen als Ausgangspunkt für das Nachdenken über Bearbeitungsvorschläge dienen. In der Umsetzung dieses Lernens kann auf ein breites Methodenangebot, das von klassischen Methoden der empirischen Sozialforschung über partizipative Methoden der Entwicklungs- oder Sozialraumforschung bis hin zu Methoden des im Kontext von EE populären Design- bzw. Service-Design-Thinking reicht, zurückgegriffen werden (vgl. Kumar 2002; Lewrick et al. 2018). Die Entwicklung von Ideen fußt auf dem Anspruch, ein vertieftes Verständnis einer bestimmten Herausforderung oder Möglichkeit zu besitzen. Ein Lernen für die Entwicklung von Ideen sollte dabei von der Grundhaltung geprägt sein, dass Kreativität eine erlern- und trainierbare Kompetenz darstellt, die mit konkreten Methoden unterstützt werden kann. Die wiederholte Exposition zur Erfahrung von methodengeleiteter Ideenentwicklung wirkt sich positiv auf die eigene kreative Selbstwirksamkeit aus (vgl. Royalty et al. 2014). Lernen für Entrepreneurship richtet sich auf die Methoden zur Umsetzung von Projekten. Ziel ist es, das Phänomen des Projekts zu beleuchten und den Fokus auf die Funktionsweisen, Ziele und Anwendungsbereiche innerhalb eines Projektverlaufs zu richten (zum Projektunterricht siehe Gudjons 2014). Während sich Lernen für Entrepreneurship auf die Methoden zur Umsetzung von Projekten bezieht, findet Lernen durch Entrepreneurship im Rahmen der projektbasierten Umsetzung von Projekten statt.

Kritisches Lernen durch Entrepreneurship: Diese Perspektive integriert Lernen über, für und durch Entrepreneurship bzw. forschendes, ideengenerierendes und projektbasiertes Lernen (siehe Tab. 2). Lernen durch Entrepreneurship kann als Projektunterricht verstanden werden, der darauf abzielt, auf Basis von Ideenhandeln Werte für Andere bzw. die Gesellschaft zu erzeugen. Idealtypisch gedacht sollen Schüler*innen, ausgehend von einem konkreten thematischen Fokus (‘(Un-)Freiheitsfelder’, siehe Kap. 5), Herausforderun-

Tab. 2: Methodologische Umsetzung kritischer EE

EE: kritisches Lernen durch Entrepreneurship			
Methodologische Elemente	Prämisse	Methoden	Lernziel
Forschendes Lernen	Die Entwicklung von Ideen bedarf eines komplexen Verständnisses einer Möglichkeit oder Herausforderung.	Literatursuche, Interview, Fragebogen, Beobachtung, Kartierung, partizipative Verfahren, etc.	Die Notwendigkeit des Verständnisses komplexer Möglichkeiten oder Herausforderungen verstehen. Methodengeleitet gesellschaftliche Herausforderungen oder Möglichkeiten erkunden können. Ergebnisse des Forschens altersadäquat auswerten, reflektieren und darstellen können.
Ideen entwickeln lernen	Der planvolle Prozess der Ideenentwicklung bedarf der Kenntnis von Kreativität als erlernbare Kompetenz, der Erfahrung des eigenen Kreativsein-könnens sowie der Kenntnis von Methoden der Ideenentwicklung.	Brainstorming, Brainwriting, Assoziationsstern, Clustering, Mindmap, Sketching Entwicklung von User-Personen, Prototyping, Canvas-Methoden, etc.	Kreativität und Ideenentwicklung als erlernbare und methodengeleitete Handlung verstehen. Ideen unter Anwendung begründeter Methoden entwickeln können. Ideen auf Basis eines fundierten Ausgangsverständnisses entwickeln und begründen können.
Projektbasiertes Lernen (= Umsetzung von Ideen)	Die Umsetzung von Ideen bedarf der Kenntnis von Methoden des Projektmanagements.	Aktivitätentabelle, Projektplan, SMARTe Ziele, Zielbaum, etc.	Den Ablauf eines Projekts auf Basis der selbstgesteuerten Durchführung (learner-driven) verstehen. Projekte auf Basis der gezielten Anwendung von Methoden planen und durchführen können.

gen oder Möglichkeiten erforschen und ausgehend von diesem Verständnis Ideen zu deren Bearbeitung (nicht notwendigerweise Lösung) entwickeln und umsetzen. In der konkreten Umsetzung von Ideen findet ein doppelter Lernprozess statt. Einerseits werden Wissen über und Methodenkompetenz für Entrepreneurship im erfahrungsorientierten Tun gestärkt, andererseits ermöglicht die Bearbeitung von Herausforderungen oder Möglichkeiten ein vertieftes Verständnis derselben, das auf der Reflexion von Projekterfahrungen fußt. Durch gesellschaftsorientiertes Ideenhandeln wird über gesellschaftliche Herausforderungen und deren Komplexität gelernt.

5 Zur normativen Zielperspektive von kritischer Entrepreneurship Education

Das TRIO-Modell und die österreichische Entrepreneurship Education Strategie nehmen explizit auf die Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030 Bezug (vgl. Kiss et al. 2020). Die Förderung von Entrepreneurship bzw. EE bilden zugleich Ziele und Maßnahmen innerhalb der UN-Nachhaltigkeitsziele (vgl. UN 2015). Obgleich die Agenda 2030 ein positives politisches Signal darstellt, ist diese aufgrund ihres wachstumsorientierten Verständnisses von nachhaltiger Entwicklung kritisiert worden (vgl. Adelman 2018; Eisenmenger et al. 2020; Swain 2018). Während Ziele wie die Reduktion von Armut und Ungleichheit

oder die Bekämpfung des Verlusts von Biodiversität wichtige Anliegen darstellen, sieht ihre Erreichung eine Optimierung wirtschaftlichen Wachstums vor und folgt einem Entwicklungsverständnis, das auf der Annahme von inklusivem, grünem Wachstum beruht. Auf dieser Basis sollen die globale Umweltkrise sowie jene der sozialen Ungerechtigkeit bearbeitet werden (vgl. Adelman 2018). Die Idee von Nachhaltigkeit auf Basis wirtschaftlichen Wachstums ist vielfach als ‚Oxymoron‘ bezeichnet worden (vgl. Spaiser et al. 2017). Bei der Übernahme der SDGs als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Ideen für Wirtschaft und Gesellschaft sollte das dahinterliegende Entwicklungsverständnis kritisch reflektiert und nach dessen Möglichkeiten und Grenzen im Kontext eines emanzipatorischen Unterrichts gefragt werden. Entsprechend bedarf die Rede von transformativer Veränderung und nachhaltiger Zukunft oder Zukünften einer erweiterten normativen Zielperspektive, an die sich Lernhandeln in der Fachdidaktik und darüber hinaus konzeptionell orientieren kann.

Dieses Anliegen vertritt u.a. die 2019 von der UNESCO gegründete International Commission on the Futures of Education, die in einem breit angelegten Konsultationsprozess Herangehensweisen an ein zukunftsorientiertes, transformatives Lernen für Mensch und Planet gesammelt und im gleichnamigen Report veröffentlicht hat (vgl. International Commission on the Futures of Education 2021; Tikly 2023). Der Report kritisiert eine wachstumsorientierte De-

definition von Entwicklung und deren Verständnis von Bildung, das auf der Theorie des Humankapitals ruht. Ausgangspunkt sind die Feststellung der globalen kapitalistischen Krise und die Widersprüche innerhalb der Vorstellung von inklusivem und grünem Wachstum bzw. der Anspruch, Herausforderungen nachhaltiger Entwicklung mittels wirtschaftlichen Wachstums und technologischer Innovation lösen zu können. Aus einer pädagogisch-didaktischen Perspektive werden neben Solidarität und Kooperation der Einbezug und die Förderung globaler Wissensbestände als zentrale Prinzipien und Grundlagen des Lernens angeführt. Dies impliziert die Notwendigkeit des Ermöglichens und Einbeziehens von global diversen Epistemologien sowie die kritische Relativierung nördlicher Gewissenheiten, wie der Trennung von Mensch und Natur oder einem unkritischen Humanismus (vgl. International Commission on the Futures of Education 2021). Der Blick in die Zukunft sollte auch das kritische Befragen der Vergangenheit beinhalten, um anstelle der Reproduktion von historisch produzierten Ungleichheiten die Möglichkeit von „reparative futures“ (Sriprakash et al. 2020: 9) zu ermöglichen. Die Arbeit an sozialer Gerechtigkeit bedingt die Kenntnis und Anerkennung von historischer Ungerechtigkeit und die Bereitschaft zur Veränderung in der Zukunft. Nur so können das Streben nach Solidarität und Kooperation als Kernelemente von Bildungszukünften ernst genommen werden.

Unter Bezugnahme auf den UNESCO-Report formulieren Tikly et al. (2020: 4) eine Perspektive transformativen Lernens für nachhaltige Entwicklung, die sich von wachstumsorientierten Nachhaltigkeitsverständnissen kritisch distanziert und Überlegungen aus menschenrechts-, umwelt-, dekolonisierungs- und befähigungsorientierten Ansätzen integriert:

„Access to a good quality education for all that can facilitate existing and future generations of learners across the lifespan, in formal and informal settings, to realise the rights, freedoms and capabilities they require to live the lives they have reason to value and to protect and co-evolve in a more harmonious relationship with the natural environment of which human beings are an integral part so that natural and social systems may flourish.“

Die Definition betont qualitätsvolle Bildung als menschliches Recht. Mehr noch erkennt sie qualitätsvolle Bildung als eine Ressource oder eine unterstützende Rahmenbedingung zur Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Wahlfreiheit an. Damit ruht sie zentral auf dem Verwirklichungschancenansatz (VCA) („capability approach“) von Amartya Sen (2001) (siehe ausführlich Forcher-Mayr 2022a, 2022b). Der VCA

betont ein Verständnis von menschlicher Entwicklung, das enge ökonomische Parameter ablehnt und anstelle dessen die Erweiterung der Freiheit menschlichen Handelns als zentrales Entwicklungskriterium bestimmt. Der Ansatz stellt keine Theorie, sondern einen offenen Rahmen zur Bestimmung von sozialer Gerechtigkeit in der Gesellschaft bzw. ihren Teilsystemen dar (vgl. Robeyns 2006a; Walker 2012). Sen (2001: 18) sieht menschliche Ressourcen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen des Handelns als bestimmend für die Ausprägung von menschlicher Handlungsfähigkeit („agency“) und in Folge menschlicher Verwirklichungschancen („capabilities“). Deren Erweiterung definiert er als normative Zielperspektive menschlicher Entwicklung: „the expansion of the ‘capabilities’ of persons to lead the kind of lives they value – and have reason to value“ (Sen 2001: 18). Martha Nussbaum (2011: 18), die maßgeblich zur Entwicklung des VCA beigetragen hat, formuliert die Kernfrage des Ansatzes als „What is each person able to do and to be?“. Sie verweist auf die Limitation enger ökonomischer Bestimmungsversuche von Entwicklung und darauf bezogener Verständnisse von Bildung. Die Stärkung menschlichen Humankapitals durch Kompetenzen verschließt den Blick auf individuelle oder kollektive Unfreiheiten zu lernen und verengt den Sinn und das Ziel des Lernens auf einen Beitrag zum Wachstum. Menschliches Tun und Sein werden auf ihre ökonomische Zweckmäßigkeit hin beurteilt (vgl. Nussbaum 2011). Menschliche Grundhandlungen wie zu spielen oder kreativ zu sein sind keine Freiheiten des Seins mehr, sondern werden zu Kompetenzen, die in verschiedenen Situationen zweckorientiert anwendbar sind. Sen (1997) beschreibt den VCA als eine Erweiterung des Humankapitalansatzes. Aus dieser Perspektive wird menschliche Handlungsfreiheit nicht als das Produkt von Wissen und Können (Skills oder Kompetenzen) eines Individuums, sondern im Zusammenspiel mit anderen personalen und nicht-personalen Ressourcen betrachtet (siehe Tab. 3). Daneben kommen unterstützende gesellschaftliche Rahmenbedingungen und die hieran geknüpfte Entwicklung von Agency zum Tragen. Aus deren Zusammenspiel ergibt sich die menschliche Freiheit, jene Dinge zu tun, die subjektiv als wichtig oder notwendig erscheinen. Der beschriebene Blick ermöglicht im Umkehrschluss die Bestimmung von ‚Unfreiheiten‘. Bezogen auf die Ebene des Lernens in der Schule kann aus einer VCA-Perspektive gefragt werden, inwieweit Schüler*innen frei sind, an qualitätsvoller Bildung teilzuhaben und wie Fragen der Ressourcenausstattung auf der Ebene des Individuums oder des Haushalts durch unterstützende Maßnahmen auszugleichen sind, um die Freiheit, an qualitätsvoller Bildung teilzuhaben, zu ermöglichen. Die Frage von der Freiheit und

Unfreiheit, qualitätsvolle Bildung zu ermöglichen, beinhaltet abseits von Lernen auch die Fragen des Zugangs zur Angebotsbreite, aber auch von (Un-)Freiheiten auf der Ebene des Lehrer*innenhandelns und der Entwicklung von Schulen, Lehrplänen und Curricula in der Lehramtsausbildung. So ist etwa für junge Menschen in Marginalisierungskontexten des globalen Südens qualitätsvolle Bildung eine fundamentale Ressource, weil sie sozialen Aufstieg verspricht. Der VCA ermöglicht die Frage, ob qualitätsvolle Bildung tatsächlich vorhanden ist oder ob es individuelle Barrieren in Hinblick auf institutionelles Angebot, Zugang und Lernen gibt. Ein inklusives Bildungsangebot aus der VCA-Perspektive muss etwa fragen, ob Schulen existieren, die den mitgebrachten Interessen und Fähigkeiten entsprechen, ob diese erreichbar sind und ob personalen Lernbedürfnissen entsprochen wird. Weiters kann der VCA danach fragen, ob lernunterstützende Ressourcen auf Seiten der Jugendlichen vorhanden sind. Hierzu können gute Ernährung für ausreichende Konzentration, ein ruhiger und entsprechend gegen Hitze bzw. Kälte gedämmter Lernort sowie Papier, Stifte, Tablet und Internetverbindung zählen. Die beschriebenen Ressourcen und Rahmenbedingungen erlauben die Bestimmung der Freiheit, an qualitätsvoller Bildung teilzuhaben. Ob die Freiheit zu qualitätsvoller Bildung tatsächlich genutzt wird, hängt u. a. von der individuellen Entscheidung junger Menschen ab. Weiters steht sie unter dem potenziellen Einfluss jugendlicher Agency, die wiederum ein Produkt von stärkenden oder verunsichernden Vorerfahrungen sein kann. Die realisierte Freiheit basiert auf der Entscheidung junger Menschen und ist ein Produkt vorhandener Ressourcen, unterstützender Rahmenbedingungen, Vorerfahrungen und subjektiver Interessen.

Tab. 3: Kernelemente des VCA (Quelle: Forcher-Mayr 2022a: 350)

Ressourcen (einer Person/Gruppe)	
materiell	Werkzeuge, Maschinen, Tiere, Vorräte, Grund und Boden, Finanzkapital, Wohnraum, natürliche Ressourcen, Haushaltsgröße und -komposition, Transport, Sicherheitsvorkehrungen, Versicherungsleistungen, Wasser, etc.
immateriell	Informationen, Zeit, topographisch-klimatische Lage, soziales, politisches und kulturelles Kapital, etc.
personal	Alter, Bildung, Gesundheit, Erfahrung, Handlungsfähigkeit, Entscheidungsfreiheit auf Haushaltsebene, etc.

Unterstützende Rahmenbedingungen (Zugang zu)

Arbeit, Bildungsmöglichkeiten, Freizeitmöglichkeiten, Gesundheitsleistungen, Infrastruktur, Finanzkapital, Märkte, Ökologische Sicherheit, Politische Beteiligung, Rechtsstaatlichkeit, Sicherheit, Soziale Sicherung, Verkehrsnetz, Versorgung, Verwaltung, etc.

In der Konzeption von Tikly et al. (2020) reicht das Verständnis von Entwicklung als Erweiterung von Freiheit über die Sphäre des Menschseins hinaus. Vielmehr fragt die Konzeption nach der Freiheit aller Lebewesen und inkludiert damit die Perspektive ökologisch orientierter Nachhaltigkeitsansätze. Die Frage nach den Verwirklichungschancen natürlicher Ökosysteme fokussiert auf deren Freiheit, nachhaltig zu existieren und wird aus der VCA-Perspektive durch deren Ressourcen und den Rahmenbedingungen, die deren Nutzung unterstützen oder unterminieren, bestimmt. Der Schutz der natürlichen Welt muss demgemäß Ressourcenstärkung und schützende Rahmenbedingungen in den Blick nehmen, um deren Freiheit zu überleben intakt zu halten. Unter dem Aspekt der Dekolonisierung einer hegemonialen Perspektive der westlichen Moderne umfasst diese Konzeption auch die Erweiterung menschlicher Freiheit in Bezug auf das Wahrnehmen, Nachdenken und Sprechen über die Welt in dem Sinne, dass westliche Etymologien aufgebrochen und provinzialisiert werden können. Die postkoloniale Kritik westlicher Denkhegemonien betont die Relevanz indigener Wissensbestände und die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion des europäischen Humanismus (vgl. Common Worlds Research Collective 2023; Mbembe & Posel 2005; Soudien 2019). Ein Denken von Zukünften im Plural erkennt die Unterschiedlichkeit und Gleichwertigkeit von Weltansichten an. Die Anerkennung von alternativen Perspektiven auf die Welt und ihre Zukunft ermöglicht die Verknüpfung von Nachhaltigkeitsüberlegungen mit „wider counter-hegemonic struggles for social, environmental, epistemic and reparative justice“ (Tikly 2023: 40).

Der VCA-Ansatz hat in den letzten zwei Jahrzehnten eine breite Rezeption in den Sozialwissenschaften sowie im Forschungsfeld Bildung und Entwicklung erfahren, wobei der Ansatz im globalen Süden tendenziell stärker rezipiert wird (vgl. Unterhalter 2009; Walker 2012). Bestehende Forschungsarbeiten widmen sich mehrheitlich der Frage sozialer Gerechtigkeit in der Bildung. Demgegenüber ist eine systematische pädagogisch-didaktische Aufarbeitung des Ansatzes noch weitgehend ausständig (vgl. Otto & Schrödter 2010). Die hier geführten Überlegungen (aufbauend auf Forcher-Mayr 2022a, 2022b) leisten dazu einen Beitrag, indem sie den VCA als ein Bildungsmodell in Abgrenzung zum Humankapitalansatz (vgl. Robeyns 2006b) im Kontext von Verständnissen nachhaltiger Entwicklung diskutieren.

5.1 (Un-)Freiheitsfelder und (Un-)Freiheitsfrage als Ausgangspunkt forschenden Lernens

Ausgehend von den an Sen (2001) und Nussbaum (2011) geknüpften Überlegungen wird an dieser Stelle die ‚(Un-)Freiheitsperspektive‘ als zentrale didakti-

sche Perspektive einer kritischen EE vorgeschlagen. Die Formel von der ‚Erweiterung menschlicher Freiheit‘ bzw. die Frage danach, was Menschen ‚tun und sein können‘, markiert den Ausgangspunkt forschenden Lernens in der Gesellschaft. Die Erweiterung von Freiheiten bzw. die Herstellung sozialer Gerechtigkeit in einer Gesellschaft bzw. auf globaler Ebene ist ein Prozess. Um dies sprachlich darzustellen, wird in der didaktischen Übersetzung die Formel von (Un-)Freiheitsfeldern bzw. (Un-)Freiheitsfragen unter Anwendung einer Klammer verwendet. Die vorgeschlagene Lernperspektive kann auch auf ökologische Zusammenhänge übersetzt werden und danach fragen, inwieweit Lebewesen der natürlichen Welt im Anthropozän in ihrer Freiheit zu existieren eingeschränkt sind bzw. ihre Lebensgrundlagen bedroht werden.

Der Zugang ist kritisch, weil er Macht und Interesse in Diskursen über menschliches Ideenhandeln in den Blick nimmt. Er ist transformativ, weil er die Erweiterung der Freiheit zu tun und zu sein als Zielperspektive von Entwicklung definiert. Der Blick auf (Un-)Freiheiten bildet den Ausgangspunkt forschenden Lernens. (Un-)Freiheiten, die Menschen sowie alle Lebewesen der natürlichen Welt betreffen, wirken in sogenannten Handlungs- bzw. ‚(Un-)Freiheitsräumen‘. Ziel des Entrepreneurship-Lernens ist es demnach, (Un-)Freiheiten zu identifizieren und ausgehend von deren Analyse Ideen zur Bearbeitung dieser (Un-)Freiheiten zu entwickeln. Die Bearbeitung erfolgt reflexiv und trägt zu einem tieferen Verständnis einer bestehenden Unfreiheit bei. Dies impliziert, dass die Bearbeitung nicht der Lösung einer (Un-)Freiheit gleichzusetzen ist. Vielmehr soll der Lernprozess ein Bewusstsein für die Komplexität von (Un-)Freiheiten in Bezug auf deren Ursprung und Auflösung unterstützen. Ziel des forschenden Lernens ist das Verstehen von Herausforderungen oder Chancen als Basis für die Entwicklung von Ideen. Der Unterschied zu den orthodoxen Verständnissen von EE liegt in der Betonung eines tiefgehenden Verstehens als Ausgangspunkt von Ideenhandeln. Verstehen spannt sich reflexiv über den gesamten Lernprozess. Es soll betonen, dass Ideenhandeln auf Basis von Herausforderungen und Möglichkeiten in der Auseinandersetzung tiefere Einsichten in den Gegenstand erzeugt. Weiters ist Verstehen nicht instrumentell, sondern emanzipatorisch orientiert. Es wendet sich gegen oberflächliche Lösungsvorschläge und folgt einem Erkenntnisinteresse, welches fragt, warum sich ein Sachverhalt wie erforscht darstellt und welche Rolle Machtverhältnisse, Interessen und hegemoniale Denkfiguren dabei spielen. Die Ausgangsfrage – *Was sind Menschen/Lebewesen der natürlichen Welt/Ökosysteme frei zu tun/zu sein?* – kann mit Bezug auf sogenannte Felder der (Un-)Freiheit erörtert werden (siehe Tab. 4).

Tab. 4 Didaktische Übersetzung des VCA in (Un-)Freiheitsfelder und (Un-)Freiheitsfragen

Forschendes Lernen als Auseinandersetzung mit (Un-)Freiheiten von Menschen und Lebewesen der natürlichen Welt		
Perspektive forschenden Entwickelns von Ideen für nachhaltige Zukünfte	Felder von (Un-)Freiheiten (Auswahl)	Lernziele
Wie frei ist/sind: ... ein Mensch, eine Gruppe von Menschen, eine Gesellschaft, ... Dinge zu tun, die aus persönlichen/kollektiven Gründen wertgeschätzt werden?	Alter Bildung Einkommen Ernährung Freizeit Geschichten Gesundheit Identität Konsum Migration Mobilität	Entdecken, Verstehen und Bearbeiten von (Un-)Freiheiten Auseinandersetzung mit tatsächlichen Freiheiten (Verwirklichungschancen) sowie mit Möglichkeiten und Grenzen von transformativer Veränderung – unter kritischer Einbeziehung eigener (Individuum) und fremder Verantwortlichkeiten (Öffentlichkeit, Staat)
Wie frei ist/sind ein oder mehrere Lebewesen der natürlichen Welt/Ökosysteme, nachhaltig zu existieren?	Nahrungsmittel und Naturerfahrung Öffentliche Räume Soziales Geschlecht und Sexualität Sport Teilhabe Umwelt etc.	
Maßstabsebene: lokal, regional, global		
Beispiele für Ausgangsfragen forschenden Lernens:		
– (Un-)Freiheitsfeld ‚Alter‘: Wie frei sind alte Menschen, an der Gemeinschaft teilzuhaben?		
– (Un-)Freiheitsfeld ‚Migration‘: Wie frei sind junge Menschen mit aktueller Fluchterfahrung, den alpinen Naturraum im Nahbereich ihres Wohnortes kennenzulernen und zu erkunden?		
– (Un-)Freiheitsfeld ‚Identität‘: Wie frei sind bestimmte Personengruppen, ihre Geschichte zu erzählen?		
– (Un-)Freiheitsfeld ‚Einkommen‘: Wie frei sind Haushalte mit niedrigem Einkommen, sich gesund zu ernähren?		
– (Un-)Freiheitsfeld ‚öffentlicher Raum‘: Wie frei sind Jugendliche unserer Gemeinde, konsumfreie Freizeiträume zu nutzen?		

Sie bilden Vorschläge für Unterrichtsperspektiven. Hierunter sind aktuelle, lokale wie globale soziale, wirtschaftliche und ökologische Herausforderungsfelder zu sehen, deren Bearbeitung zur nachhaltigen Entwicklung von Gesellschaft, Natur und Planeten beiträgt. Die Rolle von Ressourcen, unterstützenden Rahmenbedingungen und Agency als freiheitsbestimmend ermöglicht die Thematisierung von Gelingensbedingungen und Grenzen bei der Umsetzung von Ideen. Schüler*innenprojekte können in den meisten Fällen nur lokale und kurzzeitige Werte schaffen. Eine kritische Bildung erfordert es, die Grenzen der

Bearbeitung deutlich zu machen und ausgehend von der exemplarischen Einsicht durch ein Projekt die komplexen Realitäten eines bestimmten Unfreiheitsfeldes im Unterricht zu thematisieren.

Die didaktische Leitperspektive des ‚(Un-)Freiheitsfeldes‘ stützt sich auf eine Reihe von Ansätzen aus der kritischen Didaktik und Pädagogik (siehe Tab. 5) (vgl. Forcher-Mayr 2022a, 2022b). In seiner ‚Pädagogik der Unterdrückten‘ thematisiert der brasilianische Befreiungspädagoge Paulo Freire (2005) aus einer kapitalismuskritischen Perspektive eine instrumentalisierende Bildung, die mittels Mythen versuche, herrschaftsfreundliche gesellschaftliche Verhältnisse als gegeben und unveränderbar darzustellen. Hierdurch würde Lernenden ein falsches Bild der Realität vermittelt, das zur Unterdrückung und Enthumanisierung der Lernenden beitragen würde. Demgegenüber stellt der Autor das Konzept der ‚Bewusstmachung‘, das von den Alltagserfahrungen der Lernenden ausgeht und im Prozess von Aktion und Reflexion zu Dekonstruktion von Mythen und damit zur Befreiung und Humanisierung der Lernenden führt. Den Prozess der Bewusstmachung begreift Jack Mezirow (2003: 58) in seinem Ansatz als ‚transformatives Lernen‘. Ursprünglich aus der Erwachsenenpädagogik stammend, zielt das Konzept auf das Aufspüren und die Bearbeitung von ‚problematic frames‘ unter den Lernenden. Im Prozess der kritischen Reflexion des jeweiligen ‚Referenzrahmens des Denkens‘ (‚frames of reference‘) werden Grundlagen des Denkens und Handelns hinterfragt und verändert. Forschendes Lernen und handlungsorientiertes Lernen in Projekten im Rahmen kritischer EE bilden den Raum, in dem transformative Lernerfahrungen gemacht werden können. Dieses ‚Lernen durch Erfahrung‘ wird von John Dewey (2008) in seiner Projektmethode angeregt. Schüler*innen setzen sich im Tun, Denken und Sprechen (all dies definiert Dewey unter Handeln) mit einem Forschungsproblem auseinander und gelangen durch die Handlungserfahrung zu einem vertieften Verständnis des Ausgangsproblems. Lotz-Sisitka et al. (2015: 73) kritisieren das dominierende Narrativ in der Nachhaltigkeitsforschung, das Resilienz und Adaption betont und plädieren für ein transgressives Lernen (‚transgressive learning‘), das über den Aspekt der kognitiven Transformation (vgl. Mezirow 2003) hinausreicht und auf die Koproduktion neuen Wissens und auf transformatives Handeln abzielt. Ziel ist das Aufbrechen bestehender hegemonialer Denkhorizonte und, unter Rückgriff auf Sen, die Erweiterung der Freiheit im Denken und Tun als Verwirklichungschance an sich, aber auch als Mittel zur Bearbeitung ökologischer und ökonomischer Nachhaltigkeit (vgl. Forcher-Mayr 2022a).

Tab. 5: Kritische EE – zugrundeliegende didaktische Perspektiven (eigene Darstellung auf Basis von Forcher-Mayr 2022a, 2022b)

Didaktische Perspektiven kritischer EE		
Didaktik	Vertreter*innen	Didaktisches Ziel im Rahmen kritischer EE
Instrumentelle Entrepreneurship Education als Ausgangspunkt	siehe Bacigalupo et al. (2016)	Entwicklung und Umsetzung von Ideen auf Basis von Möglichkeiten oder Herausforderungen, Schaffung von ökonomischen und/oder nicht-ökonomischen Werten für die Gesellschaft
Transformatives Lernen	siehe Mezirow (2003)	Erschütterung bisheriger Perspektiven und Haltungen, Neuorientierung
Kritische Pädagogik	siehe Bernhard et al. (2018)	Erkennen und Verstehen der Konzepte ‚Macht‘ und ‚Interesse‘ als Teil von Bildung im Medium des Allgemeinen, Betonung des emanzipatorischen Erkenntnisinteresses
Transgressive Learning	siehe Lotz-Sisitka et al. (2015)	Disruption von bestehenden Perspektiven, Ko-Produktion von neuem Wissen (vgl. Forcher-Mayr 2022a)
Befreiungspädagogik	siehe Freire (2005)	Bewusstmachung von Mythen als Werkzeug von Ungleichheit und Unterdrückung, Humanisierung durch Verstehen als Wechselspiel von Aktion und Reflexion
Demokratiepädagogik	siehe Dewey (2008)	Lernen am Projekt: Verstehen von Gesellschaft auf Basis projektbasierter Bearbeitung eines konkreten Problems.

6 Fazit

EE stellt ein übergreifendes Thema in den neuen österreichischen Lehrplänen (Primarstufe, SEK I) dar und zielt darauf ab, dieses – vorrangig als wirtschaftliches Lernkonzept verstanden – in allgemeinbildende Fächer zu integrieren. Im Fall von Sachunterricht/GWB betrifft dies geographische und wirtschaftliche Bildung. Hieraus folgt die Frage, was unter EE zu verstehen ist, welche Annahmen und Interessen hinter diesem Konzept stehen und wie es in das fachdidaktische Theoriegebäude des Unterrichtsfaches GWB integrierbar ist. Der vorliegende Beitrag skizziert das dem Lehrplan zugrundeliegende Verständnis von EE und stellt Querbezüge zum Konzept der 21st Century Skills bzw. dem 4K-Modell sowie dem im Lehrplan dargestellten Verständnis von Bildung für nachhaltige Entwicklung dar. In der im Beitrag skizzierten orthodoxen Fassung weist EE eine Reihe von Widersprüchen zu den Zielen der kritisch-konstruktiven GWB-Didaktik bzw. zu emanzipatorischer Bildung auf.

Ausgehend von der Kritik des im Lehrplan vorherrschenden instrumentell-humankapitalorientierten EE-Verständnisses werden aufbauend auf Forcher-Mayr (2022b) weitere Bausteine eines kritisch-konstruktiven Entwurfs zu EE dargelegt, welcher der weiteren (fach-)didaktischen Auseinandersetzung mit EE im Medium allgemeiner Bildung dienlich sein soll. Der Entwurf basiert auf der Feststellung, dass mit EE für allgemeinbildende Schulen ein didaktisch wenig ausgearbeitetes Konzept vorliegt, das sich bislang auf EE-Konzeptionen kommerzieller Schulfächer aus dem berufsbildenden Schulsektor bzw. den Inhalten tertiärer Bildung und einen nicht genauer spezifizierten Zielhorizont von nachhaltiger Entwicklung bezieht. Vor dem Anliegen der didaktischen Weiterentwicklung bietet die u. a. von der EU propagierte weite Definition von EE einen konzeptionellen Rahmen, der eine kritisch-emanzipatorische Perspektive zulässt und transformatives Lernen unterstützen kann. Kritische EE wird im Beitrag ganzheitlich entlang der klassischen Unterteilung in Lernen über/für/durch EE dargestellt, wobei der Blick auch auf weniger offensichtliche Ausprägungen von ‚entrepreneurship‘ wie etwa zivilgesellschaftliche Bewegungen oder ‚dark entrepreneurship‘ gelegt wird. Weiters wird forschendes Lernen, das in den existierenden EE-Ansätzen wenig theoretische Beachtung findet, explizit als die notwendige Grundlage für das verstehende Entwickeln von Ideen dargelegt. Das Argument für kritische EE als ein Konzept, das transformative Lernprozesse umsetzen kann, wird durch die Bezugnahme auf ebensolche pädagogische Ansätze unterlegt. Ausgehend von der Kritik des in den neuen Lehrplänen und den existierenden EE-Ansätzen zugrundeliegenden Verständnisses von nachhaltiger Entwicklung wird eine alternative Definition diskutiert. Diese ruht auf dem VCA und betont neben ökologischer und sozialer Gerechtigkeit auch die Notwendigkeit von epistemischer Gerechtigkeit als Grundlage für nachhaltige Entwicklung.

Den Kern des vorgestellten kritischen EE-Ansatzes bildet Projektlernen, verstanden als die Umsetzung von Projekten, die altersadäquat von Schüler*innen geplant und durchgeführt werden. Im Unterschied zum klassischen Projektlernen wird die Reflexion über den Wert, der für die Gesellschaft geschaffen wird, explizit eingefordert. Vorangestellt wird dem Projektlernen eine Phase des methodengeleiteten forschenden Lernens gemäß der Prämisse, dass eine sinnvolle Idee nur einem vertieften Verständnis einer Herausforderung oder einer Möglichkeit entstammen kann. Um Responsibilisierung zu vermeiden und politisches Lernen zu stärken, zielt ein zentrales Lernziel auf die Erkenntnis der jeweiligen Grenzen eigenen Handelns sowie deren Verhältnis zu öffentlichen Entscheidungssphären ab. Diese Reflexion unterstützt

politisch-zivilgesellschaftliche Lernprozesse in Hinblick auf gesellschaftliche Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten und soll für die Unterscheidung zwischen bürgerlichen und staatlichen Verantwortlichkeiten sensibilisieren. Kritische EE und andere Lernansätze, die auf transformatives Handeln abzielen, bedürfen einer Auseinandersetzung mit der Frage der Zielperspektive von Entwicklung. Die Sustainable Development Goals (SDGs) der Agenda 2030 demonstrieren, dass globale Entwicklung eine zentrale gesellschaftspolitische Frage darstellt. Gleichzeitig sind die SDGs ein politisches Dokument und als solches ein globaler multilateraler Interessenskompromiss, der eine Auflistung von Zielen und Indikatoren (‘targets’) darstellt und zudem mit Ziel 8 wirtschaftliches Wachstum als Entwicklungsimperativ fest schreibt. Die SDGs geben Themen vor, die in Hinblick auf Ziele und Indikatoren global ausgerichtet sind und deren Bezug zur lokalen Lebenswelt der Schüler*innen nicht immer offensichtlich ist. Sie stellen kein didaktisches Konzept dar. Der VCA und seine didaktische Operationalisierung der ‚(Un-)Freiheitsfrage‘ als Ausgangspunkt forschenden Lernens in Feldern der ‚(Un-)Freiheit‘ leisten das, was der VCA auch für den Human Development Report leistet (vgl. Robeyns 2006a). Er bildet einen Analyse- und Handlungsrahmen zur Bestimmung von sozialer, menschlicher und ökologischer (Un-)Freiheiten mit dem Ziel ihrer Bearbeitung im Sinne der Erlangung von mehr sozialer und ökologischer Gerechtigkeit. Kritische EE zielt auf das Erforschen von sozioökonomischen und ökologischen Herausforderungen ab. Ausgehend von gewonnenen Problemverständnissen sollen Schüler*innen Ideen entwickeln und diese in Projekten umsetzen, die auf die Schaffung von Werten für Andere abzielen. Ein solcher Lernprozess lädt zur Reflexion über die Komplexität der politischen, sozialen, ökologischen und ökonomischen Fragen unserer Zeit ein. Er soll dazu beitragen, eine kritische Unternehmungskompetenz zu fördern.

Literatur

- Adelman, S. (2018): The Sustainable Development Goals, anthropocentrism and neoliberalism. In: French, D. & L. J. Kotzé (Eds.): Sustainable Development Goals. Edward Elgar Publishing, Cheltenham. S. 15–40. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781786438768.00008>
- Bacigalupo, M., P. Kampylis, Y. Punie & G. Van den Brande (2016): EntreComp – The entrepreneurship competence framework. Publication Office of the European Union, Luxembourg.
- Becker, G. S. (1993): Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. University of Chicago Press, Chicago.

- Berglund, K. & B. Johannisson (2012): Introduction: In the beginning was societal entrepreneurship. In: Berglund, K., B. Johannisson & B. Schwartz (Eds.): *Societal Entrepreneurship*. Edward Elgar Publishing, Cheltenham. S. 1–27. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781781006337.00008>
- Berglund, K., U. Hytti & K. Verduijn, (2020): Unsettling Entrepreneurship Education. In: *Entrepreneurship Education and Pedagogy* 3(3). S. 208–213. DOI: <https://doi.org/10.1177/2515127420921480>
- Bernhard, A., L. Rothermel & M. Rühle (2018): Einleitung. In: Bernhard, A., L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.): *Handbuch Kritische Pädagogik*. Beltz Juventa, Weinheim. S. 11–23.
- Bernstein, B. (2018): On the classification and framing of educational knowledge. In: Brown, R. (Ed.): *Knowledge, education, and cultural change*. Routledge, London. S. 365–392.
- Bialik, M., C. Fadel, B. Trilling, P. Nilsson & J. Groff (2015): *Skills for the 21st Century: What Should Students Learn?* Center for Curriculum Redesign, Boston.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024a): Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen. BGBl. Nr. 88/1985, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 204/2024. Konsolidierte Fassung.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024b): Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963, zuletzt geändert durch BGBl. II Nr. 204/2024. Konsolidierte Fassung.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2024c): Pädagogik-Paket. Lehrpläne NEU: Kernbotschaften. <https://www.paedagogik-paket.at/images/Kernbotschaften-LP.pdf> (18.03.2025)
- Common Worlds Research Collective (2023): Learning to Become With the World: Education for Future Survival. In: Hutchinson, Y., A. A. Cortez Ochoa, J. Paulson & L. Tikly (Eds.): *Decolonizing Education for Sustainable Futures*. Bristol University Press, Bristol. S. 49–66. DOI: <https://doi.org/10.46692/9781529226119.004>
- DeJaeghere, J. & A. Baxter (2014): Entrepreneurship education for youth in sub-Saharan Africa: A capabilities approach as an alternative framework to neoliberalism's individualizing risks. In: *Progress in Development Studies* 14(1). S. 61–76. DOI: <https://doi.org/10.1177/1464993413504353>
- Deuel, R. P. (2022): Governing higher education toward neoliberal governmentality: A Foucauldian discourse analysis of global policy agendas. In: *Globalisation, Societies and Education* 20(3). S. 310–323. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1897000>
- Dewey, J. (2008): *Democracy and education*. Wilder Publications, Radford.
- Eisenmenger, N., M. Pichler, N. Krenmayr, D. Noll, B. Plank, E. Schalmann, M.-T. Wandl & S. Gingrich (2020): The Sustainable Development Goals prioritize economic growth over sustainable resource use: A critical reflection on the SDGs from a socio-ecological perspective. In: *Sustainability Science* 15(4). S. 1101–1110. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00813-x>
- Engartner, T. (2020): Impulse aus der Social Entrepreneurship Education – oder: Lassen sich Schülerfirmen sozio-ökonomisch kontextualisieren? In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften* 11(2). S. 138–150. DOI: <https://doi.org/10.46499/1774.1731>
- England, K. & K. Ward (2016): Theorizing neoliberalization. In: Springer, S., K. Birch & J. MacLeavy (Eds.): *Handbook of Neoliberalism*. Routledge, London. S. 78–88. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315730660-13>
- EU – European Union (2006a): Oslo agenda for entrepreneurship education in Europe. <https://ec.europa.eu/docsroom/documents/8968/attachments/1/translations> (18.03.2025)
- EU – European Union (2006b): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962> (18.03.2025)
- EU – European Union (2013): Entrepreneurship 2020 action plan: Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe. EU, Brussels. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013IP0512&from=NL> (09.06.2021)
- FFE-YE – The Danish foundation for entrepreneurship – & young enterprise (2012): The impact of entrepreneurship in Denmark 2011. https://eng.ffe-ye.dk/media/202248/impact_of_entrepreneurship_education_in_denmark_2011.pdf (18.03.2025)
- Filin, N., A. Khodunov & V. Koklikov (2022): Serbian “Otpor” and the Color Revolutions’ Diffusion. In: Goldstone, A. J., L. Grinin & A. Korotayev (Eds.): *Handbook of Revolutions in the 21st Century*. Springer, Heidelberg. S. 465–482. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-86468-2_17
- Forcher-Mayr, M. (2022a): Entrepreneurship Education für nachhaltige Entwicklung. Ein transformativer Ansatz aus Südafrika. In: *Erziehung & Unterricht* 172(5/6). S. 346–355.
- Forcher-Mayr, M. (2022b): Entrepreneurship Education im Kontext geographischer, sozialwissenschaftlicher und wirtschaftlicher Unterrichtsansätze. In: *GW-Unterricht* 165. S. 5–22. DOI: <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht165s5>
- Foucault, M. (2006): *Geburt der Biopolitik*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Fraser, N. (2015): Krise, Kritik und Kapitalismus. Ein Leitfaden für das 21. Jahrhundert. In: *Transit. Europäische Revue* 46. S. 92–115.
- Freire, P. (2005): *Pedagogy of the oppressed*. Continuum, London.
- Gibb, A. (2002): In pursuit of a new ‘enterprise’ and ‘entrepreneurship’ paradigm for learning: Creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. In: *International Journal of Management Reviews* 4(3). S. 233–269. DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-2370.00086>
- Gudjons, H. (2014): *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung-Selbsttätigkeit-Projektarbeit*. Julius Klinkhardt, Leipzig.

- Haarmann, M. P. (2020): Schülerfirmen im Interesse der Lernenden. In: Politisches Lernen 38(1+ 2). S. 20–24.
- Harvey, D. (2007): A brief history of neoliberalism. Oxford University Press, Oxford.
- Hyslop-Margison, E. J. & A. M. Sears (2006): Neo-Liberalism, Globalization and Human Capital Learning: Reclaiming Education for Democratic Citizenship. Springer, Dordrecht.
- International Commission on the Futures of Education (2021): Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO, Paris. DOI: <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Johannisson, B. (2010): In the Beginning was Entrepreneurship. In: Bill, F., B. Bjerke & A. W. Johansson (Eds.): (De)Mobilizing the Entrepreneurship Discourse. Edward Elgar Publishing, Cheltenham. S. 201–248. DOI: <https://doi.org/10.4337/9781849806459.00021>
- Kiss, K., J. Lindner, B. Schwabl-Drobir & M. C. Zoder (2020): Entrepreneurship-Education-Landkarte der Aktionen für Kinder und junge Erwachsene. Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/bmhs/kfm/entrepreneurship/entrepreneurship_landkarte.html (18.03.2025)
- Krüger, K. (2019): Sozioökonomische Bildung statt Oslo-Agenda. Ein Aufschlag für die Geschichtsdidaktik am Beispiel der „Sozialen Marktwirtschaft“. In: Fridrich, C., R. Hedtke & G. Tafner (Hrsg.): Historizität und Sozialität in der sozioökonomischen Bildung. Springer, Wiesbaden. S. 199–224. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-22801-9_9
- Kumar, S. (2002): Methods for community participation: A complete guide for practitioners. ITDG Publishing, London.
- Lewis, N. (2016): Governmentality at work in shaping a critical geographical politics. In: Springer, S., K. Birch & J. MacLeavy (Eds.): Handbook of Neoliberalism. Routledge, London. S. 101–111. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315730660-15>
- Lewrick, M., P. Link & L. Leifer (2018): The design thinking playbook: Mindful digital transformation of teams, products, services, businesses and ecosystems. John Wiley & Sons, Hoboken.
- Liguori, E., R. Corbin, M. Lackeus & S. J. Solomon (2019): Under-researched domains in entrepreneurship and enterprise education: Primary school, community colleges and vocational education and training programs. In: Journal of Small Business and Enterprise Development 26(2). S. 182–189. <https://doi.org/10.1108/JSBED-04-2019-402>
- Lindner, J. (2012): Sustainability meets Entrepreneurship oder die Next-Practice mitgestalten lernen. In: GW-Unterricht 127. S. 3–11.
- Lindner, J. (2015): Entrepreneurship Education für Jugendliche. In: GW-Unterricht 140(4). S. 39–49.
- Lotz-Sisitka, H., A. E. Wals, D. Kronlid & D. McGarry (2015). Transformative, transgressive social learning: Rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. In: Current Opinion in Environmental Sustainability 16. S. 73–80. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2015.07.018>
- Mbembe, A. & D. Posel (2005): A CRITICAL HUMANISM. In: Interventions 7(3). S. 283–286. DOI: <https://doi.org/10.1080/13698010500267876>
- Mehta, R., E. Creely & D. Henriksen (2020): A Profitable Education: Countering Neoliberalism in 21st Century Skills Discourses. In: Keengwe, J. & G. Onchwari (Eds.): Advances in Educational Marketing, Administration, and Leadership. IGI Global, Hershey. S. 359–381. DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1461-0.ch020>
- Mezirow, J. (2003): Transformative Learning as Discourse. In: Journal of Transformative Education 1(1). S. 58–63. DOI: <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>
- Monteverde, G., A. Runfola & B. Cova (2024): Activist entrepreneurship for a sustainable future: An integrative framework. In: Journal of Small Business & Entrepreneurship 37(2). S. 1–26. DOI: <https://doi.org/10.1080/08276331.2024.2323496>
- Nussbaum, M. (2011): Creating Capabilities: The Human Development Approach. Harvard University Press, Harvard.
- OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (2019): OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf (18.03.2025)
- Otto, H.-U. & M. Schrödter (2010): „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In: Krüger, H.-H, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 163–183. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0_9
- Patterson, J. A. (2015): 21st Century Learning Initiatives as a Manifestation of Neoliberalism. In: Sturges, K. M. (Ed.): Neoliberalizing Educational Reform: America's Quest for Profitable Market-Colonies and the Undoing of Public Good. SensePublishers, Dordrecht. S. 213–237. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-977-7_9
- Peters, M. A. (2016): Education, neoliberalism, and human capital: Homo economicus as 'entrepreneur of himself'. In: Springer, S., K. Birch & J. MacLeavy (Eds.): Handbook of Neoliberalism. Routledge, London. S. 325–335. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315730660-37>
- Robeyns, I. (2006a): The Capability Approach in Practice. In: Journal of Political Philosophy 14(3). S. 351–376. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.2006.00263.x>
- Robeyns, I. (2006b): Three models of education: Rights, capabilities and human capital. In: Theory and Research in Education 4(1). S. 69–84. DOI: <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>
- Royalty, A., L. N. Oishi & B. Roth (2014): Acting with Creative Confidence: Developing a Creative Agency As-

- essment Tool. In: Leifer, L., H. Plattner & C. Meinel (Eds.): *Design Thinking Research*. Springer International Publishing, Heidelberg. S. 79–96. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-01303-9_6
- Rutkowski, D. J. (2007): Converging us softly: How intergovernmental organizations promote neo-liberal educational policy. In: *Critical Studies in Education* 48(2). S. 229–247. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508480701494259>
- Savage, G. (2017): Neoliberalism, education and curriculum. In: Gobby, B. & R. Walker (Eds.): *Powers of curriculum: Sociological perspectives on education*. Oxford University Press, Oxford. S. 143–165
- Schlichte, K. (2000): Editorial: Wer kontrolliert die Gewalt? In: *Leviathan* 28(2). S. 161–172. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11578-000-0011-5>
- Seikkula-Leino, J., S. R. Jónsdóttir, M. Håkansson-Lindqvist, M. Westerberg & S. Eriksson-Bergström (2021): Responding to Global Challenges through Education: Entrepreneurial, Sustainable, and Pro-Environmental Education in Nordic Teacher Education Curricula. In: *Sustainability* 13(22). 12808. DOI: <https://doi.org/10.3390/su132212808>
- Sen, A. (1997): Editorial: Human capital and human capability. In: *World Development* 25(12). S. 1959–1961. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(97\)10014-6](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(97)10014-6)
- Sen, A. (2001): *Development as freedom*. Oxford University Press, Oxford.
- Singer-Brodowski, M. (2018): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: *ZEP Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 39(1). S. 13–17. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:15443>
- Soudien, C. (2019): The significance of new humanism for education and development. In: *PROSPECTS* 47(4). S. 309–320. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-018-9440-2>
- Spaiser, V., S. Ranganathan, R. B. Swain & D. J. T. Sumpter (2017): The sustainable development oxymoron: Quantifying and modelling the incompatibility of sustainable development goals. In: *International Journal of Sustainable Development & World Ecology* 24(6). S. 457–470. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504509.2016.1235624>
- Sriprakash, A., D. Nally, K. Myers & P. R. Pinto (2020): Learning with the past: Racism, education and reparative futures. <https://www.repository.cam.ac.uk/items/ff4d48ba-a07c-4295-b10d-8ce39f322b3d> (18.03.2025)
- Steyaert, C. (2007): ‘Entrepreneurship’ as a conceptual attractor? A review of process theories in 20 years of entrepreneurship studies. In: *Entrepreneurship & Regional Development* 19(6). S. 453–477. DOI: <https://doi.org/10.1080/08985620701671759>
- Steyaert, C. & J. Katz (2004): Reclaiming the space of entrepreneurship in society: Geographical, discursive and social dimensions. In: *Entrepreneurship & Regional Development* 16(3). S. 179–196. DOI: <https://doi.org/10.1080/0898562042000197135>
- Swain, R. B. (2018): A Critical Analysis of the Sustainable Development Goals. In: Leal Filho, W. (Ed.): *Handbook of Sustainability Science and Research*. Springer International Publishing, Dordrecht. S. 341–355. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-63007-6_20
- Tikly, L. (2023): Decolonizing Education for Sustainable Futures: Some Conceptual Starting Points. In: Hutchinson, Y., A. A. Cortez Ochoa, J. Paulson & L. Tikly (Eds.): *Decolonizing Education for Sustainable Futures*. Bristol University Press, Bristol. S. 19–48. DOI: <https://doi.org/10.46692/9781529226119.003>
- Tikly, L., P. Batra, V. Duporge, K. Facer, E. Herring, H. Lotz-Sisitka, S. McGrath, R. Mitchell, T. Sprague & A. Wals (2020): *Transforming Education for Sustainable Futures Foundations Paper*. DOI: <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4279935>
- UN – United Nations (2015): *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations, New York.
- Unterhalter, E. (2009): What is Equity in Education? Reflections from the Capability Approach. In: *Studies in Philosophy and Education* 28(5). S. 415–424. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-009-9125-7>
- Valerio, A., B. Parton & A. Robb (2014): Entrepreneurship education and training programs around the world: Dimensions for success. The World Bank, Washington.
- Vassallo, S. (2014): The Entanglement of Thinking and Learning Skills in Neoliberal Discourse: Self, Self-Regulated Learning, and 21st Century Competencies. In: Corcoran, T. (Ed.): *Psychology in Education*. Sense Publishers, Dordrecht. S. 145–165. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6209-566-3_10
- Vater, S. (2019): Neoliberale Subjektivität. Sei du! In: *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2(1). S. 23–32. DOI: <https://doi.org/10.3224/debatte.v2i1.03>
- Verduyn, K., P. Dey & D. Tedmanson (2017): A critical understanding of entrepreneurship. In: *Revue de l'Entrepreneuriat* 16(1). S. 37–45. DOI: <https://doi.org/10.3917/entre.161.0037>
- Walker, M. (2012): A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities? In: *International Journal of Educational Development* 32(3). S. 384–393. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedu-dev.2011.09.003>

