

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Förderung der überfachlichen Schlüsselkompetenz
,unternehmerische Kompetenz‘ an HTL-Standorten“

Verfasserin

Michaela Hemetsberger, Bakk. rer. soc. oec.

angestrebter akademischer Grad

Master of Science (MSc)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 915

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Betriebswirtschaft

Betreuer:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Bernhard Kittel

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum:

Unterschrift:.....

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis VII

Abkürzungsverzeichnis IX

A. Einleitung 1

1 Ziel, Fragestellungen und Aufbau der Arbeit..... 2

1.1. Ziel der Arbeit..... 2

1.2. Fragestellungen der Arbeit..... 3

1.3. Aufbau der Arbeit 3

B. Theoretischer Teil..... 5

2 Der Kompetenzbegriff..... 5

2.1. Die Kompetenz in der Soziologie 5

2.2. Etymologie des Kompetenzbegriffs..... 6

2.3. Max Weber – „Zuständigkeit“ 7

2.4. Noam Chomsky – „Linguistische Kompetenz“ 8

2.5. Jürgen Habermas – „Kommunikative Kompetenz“ 9

2.6. Pierre Bourdieu– „Habitus­theorie“ 10

2.7. Der Kompetenzbegriff in der Empirischen Bildungsforschung 12

2.8. Franz Weinert – Kompetenzbegriff..... 12

2.9. Dieter Mertens – Konzept der Schlüsselqualifikationen 14

2.10. Abgrenzung Qualifikation und Kompetenz 15

3 Europäische Schlüsselkompetenzen 18

3.1. Lissabon-Strategie 18

3.2. Entstehung der Europäischen Schlüsselkompetenzen 19

3.3. Von den Grundfertigkeiten zu den Schlüsselkompetenzen..... 20

3.4. Definition der Schlüsselkompetenzen 21

3.5. Auswahl und Festlegung der Schlüsselkompetenzen 22

3.6. Beschreibung und Definition der unternehmerischen Kompetenz..... 24

3.7. Die unternehmerische Kompetenz im gesellschaftlichen Kontext 25

3.8. Ausblick und Status Quo der Schlüsselkompetenzen in Europa.....	29
3.9. Das österreichische Schulsystem und die Europäischen Schlüsselkompetenzen	31
4 Unternehmerische Kompetenz	35
4.1. Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen für die Schule	35
4.2. Entrepreneurship, Intrapreneurship und Entrepreneurship-Erziehung	36
4.3. Entrepreneurship und Intrapreneurship.....	37
4.4. Persönlichkeitsmerkmale und Charakteristika.....	42
4.5. Entrepreneurship Erziehung	44
4.6. Umsetzung der unternehmerischen Kompetenz Status Quo	45
C. Empirischer Teil	47
5 Darstellung der Methodenwahl, Ziel der Untersuchung und Hypothesen	47
5.1. Hypothesen der empirischen Untersuchung	47
5.2. Ziel und Zielgruppe der Befragung.....	48
5.3. Erhebungsmethode.....	48
5.4. Online-Fragebogen	50
5.5. Durchführung der Untersuchung	52
6 Ergebnisse und Interpretation der quantitativen Analyse.....	53
6.1. Angaben zu den Befragten	53
6.2. Themenblock A: Allgemeine Fragen	53
6.3. Themenblock B: Bewertung des wirtschaftlichen Fachwissens	57
6.4. Themenblock C: Unternehmerische Kompetenz.....	60
6.5. Themenblock D: Umsetzung der unternehmerischen Kompetenz	68
7 Zusammenfassung der Ergebnisse.....	78
D. Schlussbetrachtung und Ausblick.....	80
Literaturverzeichnis	XI
Abstract	XVI
Lebenslauf.....	XX

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: eigene Darstellung: Das österreichische Bildungswesen	32
Abbildung 2: Kreuztabelle Interesse an Wirtschaftsthemen und Häufigkeit.....	54
Abbildung 3: Kreuztabelle: Interesse an Wirtschaftsthemen und Alter	55
Abbildung 4: Kreuztabelle: Interesse an Wirtschaftsthemen und Klasse	56
Abbildung 5: Diagramm: Interesse an Wirtschaftsthemen und Klasse	57
Abbildung 6: Frage: Was bedeutet BIP	58
Abbildung 7 Frage: ATX steht für	58
Abbildung 8: Frage: Wirtschaft beruht auf	58
Abbildung 9: Frage: Fachbereich Soll und Haben	59
Abbildung 10: Frage: Was ist ein Deckungsbeitrag	59
Abbildung 11: Frage: Anzahl Wirtschaftssektoren	59
Abbildung 12: Frage: Bereitschaft zur Unternehmensgründung	61
Abbildung 13: Frage: Bereitschaft zur Unternehmensgründung nach Klassen.....	62
Abbildung 14: Frage Bereitschaft zur Unternehmensgründung und Eltern führen ein Unternehmen.....	63
Abbildung 15: Frage: Was spricht für eine unternehmerische Selbstständigkeit	64
Abbildung 16: Was spricht gegen eine unternehmerische Selbstständigkeit.....	65
Abbildung 17: Frage: Was spricht für eine Intrapreneurship.....	65
Abbildung 18: Frage: Arbeitserfahrung	66
Abbildung 19: Frage: In welchem Bereich wurde die Arbeitserfahrung gemacht.....	67
Abbildung 20: Frage: Verknüpfung technische und wirtschaftliche Themen und Interesse an Wirtschaftsthemen	69
Abbildung 21: Korrelation: Verknüpfung von wirtschaftlichen und technischen Themen und Interesse an Wirtschaftsthemen	70
Abbildung 22: Frage: Anteile von Unterrichtselementen im Unterricht	71
Abbildung 23: Frage: Bevorzugte Wirtschaftsprojekte	72

Abbildung 24: Frage: Vertiefung des wirtschaftlichen Wissens durch Unterrichtsfächer	73
Abbildung 25: Frage: durch Schulausbildung gut auf die Arbeitswelt vorbereitet	74
Abbildung 26: Frage: erworbene Schlüsselkompetenzen.....	74
Abbildung 27: Frage: unternehmerische Kompetenz und Klasse	75
Abbildung 28: Frage: Förderung der unternehmerischen Kompetenz	77

Abkürzungsverzeichnis

BHS Berufsbildende höhere Schule

BMS Berufsbildende mittlere Schule

bzw. beziehungsweise

d.h. das heißt

HTL Höhere technische Lehranstalt

A. Einleitung

Anfang des Jahres 2013 veröffentlichte die Europäische Kommission in ihrer Mitteilung einen Aktionsplan Unternehmertum 2020, der zum Thema hatte, den Unternehmergeist in Europa neu zu entfachen. Aufgrund der Finanz- und Wirtschaftskrise stand und steht die Europäische Union vor neuen Herausforderungen. Durch Umstrukturierungen, Änderungen und neue Denkweisen soll die Wettbewerbsfähigkeit Europas gestärkt und ein nachhaltiges Wirtschaftswachstum ermöglicht werden. Um dies zu gewährleisten, braucht Europa mehr Unternehmertum. Denn Unternehmertum ist eine wesentliche Antriebskraft für die Wirtschaft und wirtschaftliches Wachstum und dadurch werden neue Arbeitsplätze geschaffen und neue Märkte erschlossen. Darüber hinaus werden Volkswirtschaften durch Unternehmertum wettbewerbsfähiger und innovativer und tragen so zu einer nachhaltigen Entwicklung bei. Einer der drei Aktionsschwerpunkte aus der Mitteilung der Europäischen Union, neben der Schaffung eines adäquaten Umfelds für neu gegründete Unternehmen und dem Aufzeigen erfolgreichen Unternehmertums für die relevante Zielgruppe, ist die unternehmerische Bildung. Es sollen mehr und bessere Möglichkeiten für unternehmerisches Lernen geschaffen werden. Nicht nur die Schülerinnen und Schüler, die später ein Unternehmen gründen wollen, sondern auch jene die in einem normalen Angestelltenverhältnis arbeiten möchten, profitieren vom unternehmerischen Lernen. Die Vermittlung einer grundlegenden unternehmerischen Kompetenz hat primär zum Ziel, allgemeine betriebswirtschaftliche Kenntnisse und damit verbundene wesentliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Handlungsweisen darzulegen. Die Schülerinnen und Schüler sollen in ihrer unternehmerischen Denkweise, wie Eigeninitiative, Kreativität, Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Risikobewusstsein, gefördert und sensibilisiert werden. Außerdem soll sie eine unternehmerische Bildung dahingehend unterstützen, dass sie ihre Beschäftigungsfähigkeit steigern und ihre Ideen in die Tat umsetzen können. Die unternehmerische Bildung bzw. die Erziehung zum Unternehmertum ist auch im Referenzrahmen der Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen verankert.¹ Die unternehmerische Kompetenz ist eine der acht definierten Schlüsselkompetenzen der europäischen Union. Darüber hinaus wurde die Vermitt-

¹ Vgl. *Europäischen Kommission* (2013), S. 3

lung der unternehmerischen Kompetenz seitens der Europäischen Union zu einer der Priorität erklärt.²

Doch nicht nur die unternehmerische Kompetenz ist bedeutend. Die geänderten Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt an die zukünftigen Absolventen erfordern zunehmend neben fachlichen Kompetenzen auch überfachliche Kompetenzen. Hier spielen vor allem personale und soziale Kompetenzen eine wesentliche Rolle. Die Bildung soll den Schülerinnen und Schülern ein breites Repertoire an Kompetenzen vermitteln und soll sie unterstützen diese zu entfalten.

1 Ziel, Fragestellungen und Aufbau der Arbeit

1.1. Ziel der Arbeit

Aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen in der Berufs- und Arbeitswelt gewinnen neben fachlichen Kompetenzen beziehungsweise Fachwissen, überfachliche Kompetenzen zunehmend an Bedeutung. Die Anforderungen die sich an Absolventen Berufsbildender Schulen stellen, werden zunehmend komplexer. Um in der Wirtschaft erfolgreich als Jungunternehmer oder in einem Arbeitsverhältnis bestehen zu können, bedarf es Qualitäten sowohl im Bereich des Entrepreneur- als auch des Intrapreneurships. Nach derzeitigem Stand gibt es zur unternehmerischen Kompetenz beziehungsweise der Entrepreneurship Education noch keine systematischen Befunde zur Wirkung bisheriger Maßnahmen an HTL-Standorten in Österreich. Daher ist das Ziel der Arbeit die Erfassung der vermittelten Kompetenzen sowie deren möglichen Implementierung im Unterricht. Darüber hinaus soll mittels Selbsteinschätzungen erforscht werden, in welchem Ausmaß bereits besondere Qualitäten und Eigenschaften, betreffend der unternehmerischen Kompetenz, bei den Schülerinnen und Schülern bestehen.

² Vgl. Rat der Europäischen Union (2009), S. 3

1.2. Fragestellungen der Arbeit

Im Rahmen dieser Arbeit wird folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- Wird im Rahmen einer Schulausbildung an einer HTL die unternehmerische Kompetenz weiterentwickelt?
- Gibt es im Lehrplan einer HTL Faktoren, die die Entwicklung der unternehmerischen Kompetenz begünstigen?
- Steigt das wirtschaftliche Interesse der Schülerinnen und Schüler im Verlauf einer Schulausbildung an einer HTL?
- Besteht ein Interesse an wirtschaftlichen Themen die in den Schulunterricht eingebunden werden könnten? Wenn ja, wo liegen die Präferenzen?
- Weisen HTL-Schülerinnen und Schüler eine hohe Gründungsneigung auf?
- Steigt die Gründungsneigung im Verlauf einer Schulausbildung an einer HTL?

1.3. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Den Anfang des Theorieteils bildet die Einordnung des Kompetenzbegriffs in verschiedenen Disziplinen sowie einer etymologischen Herleitung. Danach wird der Kompetenzbegriff in der Soziologie und in der Empirischen Bildungsforschung betrachtet. Den nächsten wichtigen Punkt stellen die Europäischen Schlüsselkompetenzen dar. Dabei wird der Prozess von der Entstehung bis hin zur Definition der Schlüsselkompetenzen umrissen. Nachfolgend wird auf die einzelnen Schlüsselkompetenzen und vor allem auf die unternehmerische Kompetenz eingegangen. Um ein besseres Verständnis für die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen und insbesondere für die HTL zu vermitteln, wird in einem Exkurs das österreichische Schulsystem kurz beschrieben und dargestellt. Darauf aufbauend befasst sich der nächste Punkt der Arbeit mit der unternehmerischen Kompetenz. Zum einen wird die Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen für die Schule herausgehoben und zum anderen werden die Begriffe Entrepreneurship, Intrapreneurship und Entrepreneurship-Erziehung genauer erklärt.

Der empirische Teil der Arbeit geht näher auf das Ziel und die Zielgruppe der Befragung ein und stellt die Erhebungsmethode und Durchführung der Befragung dar. Darüber hinaus werden in diesem Kapitel die Hypothesen für die empirische Untersuchung formuliert. Den zentralen Punkt dieses Teils der Arbeit stellen die Ergebnisse der Untersuchung dar. Dabei werden die wesentlichen Ergebnisse anschaulich in Form von Grafiken präsentiert und dargestellt.

Darauf aufbauend werden zum Schluss die Ergebnisse nochmals zusammengefasst und kritisch betrachtet. Darüber hinaus werden Handlungsempfehlungen gegeben. Außerdem wird noch kurz auf mögliche weitere Fragestellungen eingegangen.

B. Theoretischer Teil

2 Der Kompetenzbegriff

Das erste Kapitel behandelt den Kompetenzbegriff. Einleitend wird auf den Kompetenzbegriff in der Soziologie eingegangen und es erfolgt eine etymologische Herleitung des Begriffs der Kompetenz. Dieses Kapitel versucht den Kompetenzbegriff zu präzisieren und behandelt Theorien von unterschiedlichen Soziologen und Ökonomen, wie Max Weber, Noam Chomsky, Jürgen Habermas, Pierre Bourdieu, Franz Weinert und Dieter Mertens, die den Kompetenzbegriff prägten. Durch unterschiedliche Betrachtungsweisen und Herangehensweisen wurde der Kompetenzbegriff verschieden definiert oder aber ein von Vordenkern definierter Kompetenzbegriff wurde aufgegriffen und weiterentwickelt. Darüber hinaus erfolgt eine Begriffsabgrenzung zwischen Kompetenz und Qualifikation, welche für das Kompetenzverständnis in den folgenden Kapiteln relevant ist.

2.1. Die Kompetenz in der Soziologie

Der Begriff „Kompetenz“ findet immer mehr Verbreitung. Seine Definition ist jedoch alles andere als einfach, denn in den unterschiedlichen Disziplinen wird der Kompetenzbegriff divergent konzeptionell und inhaltlich gefüllt.³ Der Kompetenzbegriff ist somit mehrdeutig. Bei dem Kompetenzbegriff handelt es sich um ein vielseitiges Konstrukt, welches aus mehreren Teilkompetenzen besteht, wobei der Sammelbegriff meist jener der Handlungskompetenz gleichkommt.⁴

In der Soziologie, aber auch in ihren Teildisziplinen, spielt das Kompetenzthema eine eher nebensächlichere Rolle, wie z.B. in der Organisation, Kommunikation oder Bildung. Dass die Soziologie aber wichtige Beiträge zum Kompetenzthema geliefert hat, sei ihr nicht aberkannt, den Titel dass sie *die* Disziplin zur Erforschung der Kompetenz ist, kann ihr jedoch nicht zugesprochen werden. Aus dem Blickwinkel der Soziologie sind Kompetenzen sozial zugeschriebene Qualitäten, die sich in Form vielseitig-

³ Vgl. Truschkat Inga (2010), S. 69

⁴ Vgl. Pfadenhauer Michaela (2010), S. 157

ger Kommunikation und Interaktion, welche stets einem Individuum zugeschrieben werden können, äußern.⁵

Der Kompetenzbegriff entstammt eigentlich aus dem Bereich der Biologie. Aus dieser biologischen Perspektive meint Kompetenz die Fähigkeit und „*Bereitschaft embryonaler Zellen, auf einen bestimmten Entwicklungsreiz zu reagieren*“⁶. Setzt man Kompetenz in einen sozialwissenschaftlichen Zusammenhang dann ist mit Kompetenz mehr als nur die reine Fähigkeit auf Reize zu reagieren, gemeint. Aus der kommunikativen Perspektive, die sowohl das Sprechen als auch das Handeln beinhaltet, ist mit Kompetenz die Fähigkeit, über die Richtigkeit jedes Kommunikationsaktes entscheiden zu können und eine unbegrenzte Modifikation von Worten, Sätzen und Handlungen hervorbringen zu können, gemeint.⁷

2.2. Etymologie des Kompetenzbegriffs

Das Wort „Kompetenz“ entstammt aus dem Lateinischen und leitet sich aus dem Wort „competere“ ab, das auf Deutsch übersetzt „zusammentreffen“, „gesetzlich erfordern“, „etwas gemeinsam erstreben“ oder „zustehen“ bedeutet. Im Römischen Recht erhielt das Wort seine Prägung und bedeutet „zuständig“, „befugt“, „ordentlich“ und „rechtmäßig“. Der Kompetenzbegriff bezeichnet ungefähr Anfang des 16. Jahrhunderts das „Recht auf Einkunft“.⁸ Zedler definiert Kompetenz in seinem im Jahre 1733 erschienen Universallexikon folgendermaßen „*Competentia, die Kompetenz, Bequemlichkeit, Füglichkeit, Zugehörung, Item die rechtmäßige Gewalt des Richters, das Befugniß, Item die Mitbewirkung wegen einer Stelle*“⁹. Im 18. Jahrhundert wird der juristisch-bürokratische Aspekt mehr hervorgehoben und Kompetenz bedeutet „zuständig“, „fähig“ und „sachverständig“. Anfang des 19. Jahrhunderts firmiert Kompetenz im Staatsrecht die Rechte, Pflichten und Zuständigkeit eines Staatsorgans und im Verwaltungsrecht die Aufgaben einer Behörde. Neben der Angemessenheit, die dem Begriff der Kompetenz durchgängig zugeordnet war, gewinnt der Aspekt der Subjektivität im 20. Jahrhundert immer mehr an Bedeutung. Im Jahre 1959 wird dieser Aspekt in der Psychologie von White eingeführt und bezeichnet dabei grundle-

⁵ Vgl. Kurtz Thomas (2010), S. 7

⁶ Vgl. Baacke Dieter (1973), S. 261 f.

⁷ Vgl. Dewe Bernd (2010), S. 109

⁸ Vgl. Kurtz Thomas (2010), S. 7

⁹ Zedler Johann Heinrich, (1733) S. 870

gende persönliche Fähigkeiten, die die Person selbst hervorbringt. Diese Kompetenz ist an der intrinsischen Motivation zur Auseinandersetzung mit der Umwelt festgemacht. Neben White griff auch Noam Chomsky den Begriff der Kompetenz auf und befasste sich hauptsächlich mit der linguistischen Kompetenz, die eine sehr breite Rezeption erfährt.¹⁰

2.3. Max Weber¹¹ – „Zuständigkeit“

Max Weber prägte einen Kompetenzbegriff, der sich von dem heutigen, der die subjektiven Fähigkeiten und Befähigungen in den Mittelpunkt stellt, merklich unterscheidet. Webers Kompetenzbegriff fand vor allem in seiner Herrschaftssoziologie zur Bestimmung des modernen Staates, des Beamtentums und der bürokratischen Organisationsform Anwendung. Kompetenz ähnelt der juristischen Ausprägung und wird hierbei mit „Zuständigkeit“ gleichgesetzt, beispielsweise wie Gesetzgebungskompetenz, Verwaltungskompetenz oder Richtlinienkompetenz. Kompetenz bzw. Zuständigkeit definiert Weber in der Studie „Wirtschaft und Gesellschaft“ als *„einen kraft Leistungsverteilung sachlich abgegrenzten Bereich von Leistungspflichten“*.¹² Diese Definition wird als Basis für die Bestimmung des modernen Staates, des Beamtentums und der bürokratischen Organisation herangezogen. Weber beschreibt den modernen Staat allgemein *„als eine nach Kompetenzen gegliederte Staatsanstalt, in welcher Beamte aufgrund einer generell geregelten Qualifikation bestimmte Zuständigkeiten ausüben, wobei sich ihre Befehlsgewalt immer ganz konkret danach richtet, ob sie dafür eine spezielle – durch eine Regel festgestellte – Kompetenz vorweisen können, also zuständig sind.“*¹³ Die Kompetenz ist am grundlegendsten in der bürokratischen Organisation als Form legitimer Herrschaft erkennbar, denn darin gibt es eine vorher festgelegte Verteilung von erforderlichen, sich wiederholenden Tätigkeiten als amtliche Verpflichtungen. Zur Erfüllung dieser amtlichen Pflichten hat jedes Organisationsmitglied eine festvorgegebene Zuständigkeit, d.h. jedes Organisationsmitglied hat Kompetenzen, Entscheidungsbefugnisse und gewisse Weisungsbefugnisse.

¹⁰ Vgl. Knoblauch Hubert (2010), S. 27

¹¹ Maximilian Carl Emil Weber (1864–1920) war deutscher Jurist, Soziologe, Nationalökonom und Sozialökonom. Mit seinen Begriffsdefinitionen und Theorien nahm er großen Einfluss auf die Speziellen Soziologien, wie z.B. auf die Wirtschafts- Herrschafts- oder Religionssoziologie.

¹² Weber Max (1985/1922) S. 125

¹³ Kurtz Thomas (2010), S. 9

Der Kompetenzbegriff nach Weber unterscheidet sich wesentlich von dem heutigen gebräuchlichen Kompetenzbegriff der neueren Bildungsforschung, denn nach seiner Definition des Kompetenzbegriffs in der bürokratischen Organisation ist diese organisationsbezogen und nicht personenbezogen. Demnach geht bei Weber die Kompetenz von einem sozialen System aus und kann mit Sachkompetenz gleichgesetzt werden.

2.4. Noam Chomsky¹⁴ – „Linguistische Kompetenz“

In den 1960er Jahren arbeitete Chomsky die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz aus und entwickelte somit diese weiter, die ansatzweise bereits Humboldt zu unterscheiden versucht hatte. Kompetenz bezeichnet das Wissen des Sprechers von seiner Sprache bzw. Grammatik und Performanz den aktuellen Gebrauch einer Sprache in konkreten Situationen.¹⁵ Darüber hinaus ist Chomskys Kompetenz-Performanz-Modell eines der einflussreichsten Modelle in der Kompetenzforschung. Ein wichtiger Punkt, den es hierbei zu erwähnen gilt, ist, dass ausschließlich die linguistische Kompetenz gemeint ist und nicht die kommunikative Kompetenz. Mit kommunikativer Kompetenz ist das Wissen gemeint, wie und unter welchen Umständen man sich jemanden verständlich macht und linguistische Kompetenz zielt auf die sprachlichen Mittel ab, die für den Zweck der Verständigung eingesetzt werden.¹⁶

In seiner Definition von Kompetenz geht er davon aus, dass ein Sprecher, in einer bekannten bzw. beherrschten Sprache, einen beliebigen Satz versteht und einen Satz, der seine Gedanken ausdrückt, bilden kann.¹⁷ Aus dieser Perspektive besteht Kompetenz aus einer limitierten Anzahl an Regelsätzen, mit denen sich eine unlimitierte Anzahl an Sätzen formulieren und verstehen lässt. Das konkrete Sprechen ist die Performanz und ergibt sich aus der Kompetenz. Nach Chomsky kann die Performanz immer fehlerhaft sein, weil Sprechern eine immer korrekte Anwendung der Regeln nicht möglich ist.

¹⁴ Avram Noam Chomsky (1928-) ist Sprachwissenschaftler und Professor der Linguistik. Durch die Verbindung der Wissenschaftsdisziplinen Linguistik, Kognitionswissenschaften und Informatik beeinflusste er deren Entwicklung nachhaltig.

¹⁵ Vgl. *Knoblauch Hubert* (2010), S. 240

¹⁶ Vgl. *Erpenbeck John* (2002), S. 2

¹⁷ Vgl. *Chomsky Noam* (1981), S. 203

Chomsky charakterisiert die Sprache selbst als ein Symbolsystem, das eine einheitlich, hierarchisch strukturierte Regelhaftigkeit aufweist, die jedem Menschen als „endogenes Programm“ zur Verfügung steht. Dies bedeutet, dass die Fähigkeit zur sprachlichen Kompetenz angeboren ist und Kompetenz entfaltet sich durch äußere Anreize. Im Allgemeinen unbewusst ist jedoch das Wissen über grammatische Regeln.

Diese Regeln sind generativ. Dies bedeutet, dass mit einer endlichen Anzahl von Regeln eine unendliche Anzahl von Sätzen hervorgebracht werden kann und diese bilden die sogenannte Performanz. Wenn man die Performanz analysiert, ist es möglich die generativen Regeln der Kompetenz zu bestimmen.

Einigung herrschte bei vielen Sozialwissenschaftlern, Pädagogen und Philosophen, dass die kommunikative Kompetenz weitaus komplexer dargestellt werden muss als die linguistische Kompetenz, aber dass sie mit Chomskys Kompetenz-Performanz-Modell ausreichend gut definiert wurde.¹⁸

2.5. Jürgen Habermas¹⁹ – „Kommunikative Kompetenz“

Der Kompetenzbegriff in der Soziologie ist außerdem Thema in der kommunikativen Kompetenz in Interaktionen. Diese kommunikative Kompetenz in Interaktionen geht auf Habermas zurück, der den Kompetenzbegriff von Noam Chomsky aufgegriffen hat und ihn zusätzlich um die sozialen Regeln der Kommunikation erweitert hat. Nach Habermas setzt sich die kommunikative Kompetenz aus der linguistischen Kompetenz und sozialen Kompetenz zusammen.²⁰ Dabei orientiert sich Habermas an der menschlichen Entwicklung und unterscheidet hier zwischen kognitiver, sprachlicher und interaktiver Kompetenz, wobei sein Interesse nicht am sprechfähigen und erkenntnisfähigen Subjekt, sondern am handlungsfähigen Subjekt liegt. Dies bedeutet, dass die Bildung von Kompetenzen nicht durch die Anpassungsfähigkeit seitens des Subjekts, sondern durch eine aufbauende Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner eigenen Umwelt erfolgt. Habermas führt aus, dass die kognitive Kompetenz vom veränderten Umgang mit der eigenen Umwelt geprägt wird und die interaktive

¹⁸ Vgl. Reichertz Jo (2010), S. 257

¹⁹ Jürgen Habermas (1929-) ist Soziologie und Philosoph. Bekannt wurde er mit vielen Beiträgen zur Kritischen Theorie und dem Kommunikativen Kompetenz Modell.

²⁰ Vgl. Kurtz Thomas (2010), S. 11

und sprachliche Kompetenz vom Umgang mit kommunikativen, kollektivierten Personen und deren Aussagen geprägt werden. Einerseits folgt dies dem Prinzip der Logik und dem manipulativen Umgang mit der Umwelt andererseits dem Prinzip der Moral und der Interaktion mit der Umwelt, wobei der Unterschied der Prinzipien in der Struktur der Handlungsschemen liegt, da eine Interaktion motiviert ist.²¹

Der Begriff des kommunikativen Handelns definiert Habermas als *„die Interaktion von mindestens zwei sprach- und handlungsfähigen Subjekten, die (sei es mit verbalen oder extraverbalen Mitteln) eine interpersonale Beziehung eingehen. Die Akteure suchen eine Verständigung über die Handlungssituation, um ihre Handlungspläne und damit ihre Handlungen einvernehmlich zu koordinieren“*.²² Das bedeutet, dass sie sich durch kommunikatives Handeln verständigen und dabei ihre Handlungen bzw. ihre Ziele miteinander bzw. aufeinander abstimmen. Daraus kann gefolgert werden, dass kommunikatives Handeln verständnisorientiert stattfindet.

Die kommunikative Kompetenz erwirbt man bereits in der frühesten Kindheit und mit ihr ist zum einen die Fähigkeit der Bildung von grammatikalisch richtigen Sätzen gemeint und zum anderen die Fähigkeit sich in Interaktionen auf die Umwelt zu beziehen. Habermas und Chomsky gehen beide davon aus, dass sprachliche Kompetenz bereits angeboren ist. Für Habermas ist die kommunikative Kompetenz die grundlegende Schlüsselkompetenz des Menschen schlechthin, um in der Gesellschaft bestehen zu können.²³

2.6. Pierre Bourdieu²⁴ – „Habitus­theorie“

Wesentliche Überlegungen Chomskys gingen auch in den soziologischen Diskurs²⁵ ein. Bourdieu entwickelte sein Habituskonzept in den 1960er Jahren. „Habitus“ entstammt dem Lateinischen und bedeutet so viel wie „Gehabe“ und bezeichnet das Auftreten bzw. Verhalten einer Person. Damit gemeint ist beispielsweise das äußere

²¹ Vgl. Pfadenhauer Michaela (2010), S. 157

²² Habermas Jürgen (1971), S. 114

²³ Vgl. Kurtz Thomas (2010), S. 11

²⁴ Pierre Félix Bourdieu (1930–2002) war Soziologie. Er entwickelte Begriffe, wie z.B. Habitus, soziales Feld, Kapital, weiter, welche eine große Bedeutung im soziologischen Diskurs haben.

²⁵ Soziologischer Diskurs: Diskurs bedeutet eigentlich „erörternder Vortrag“, jedoch fand in 1960er Jahren der Diskurs Eingang in den sogenannten Diskurstheorien und bedeutet in den verschiedenen Theorien etwas Unterschiedliches. Diese Diskurstheorien geben Beschreibungsversuche, wie sich Folgen von Äußerungen durchsetzen, wobei die Untersuchungen eine linguistische, literaturwissenschaftliche oder philosophische Form annehmen können.

Erscheinungsbild oder der Lebensstil einer Person, womit sich Rückschlüsse auf die Klassenzugehörigkeit oder auf den gesellschaftlichen Status der Person ziehen lassen.

Bourdieu strukturiert in seinen Arbeiten die Menschen nach ihrer Position in der Gesellschaft und ihrem daraus resultierenden Lebensstil. Die Klassenzugehörigkeit prägt das Leben einzelner Menschen. Homogene Grundvoraussetzungen führen zu homogenisierten Habitusformen, die ein Zusammenspiel von Praxisformen initiieren. Bourdieus Annahme ist des Weiteren, dass ein konkreter Zusammenhang zwischen der Position im sozialen Umfeld und im Lebensstil gegeben ist und dies würde dazu führen, dass eine Änderung in der Position eine Änderung des Lebensstils bewirkt.²⁶ Die Lebensstile bestehen aus zwei Leistungen, die den Habitus näher beschreiben. Einerseits durch das Hervorbringen von Praxisformen, die eine Einteilung in eine Klasse ermöglichen und andererseits durch Geschmack, der diese Praxisformen teilt und bewertet. Habitus ist somit ein Erzeugungsprinzip aus objektiv klassifizierbaren Praxisformen und Klassifikationssystemen für eben diese Formen.²⁷

Wie bereits oben erwähnt fand Chomskys Sprachprozessanalyse Eingang in Bourdieus Habituskonzept. Chomsky geht davon aus, dass es einem kompetenten Sprecher möglich ist mit einer begrenzten Anzahl an Wörtern und grammatikalischen Strukturen eine unbegrenzte Anzahl an aussagekräftigen und richtigen Sätzen zu formulieren. In Anlehnung daran geht Bourdieu davon aus, dass der Habitus, als ein generatives Praxismodell, eine unbegrenzte Anzahl an ziemlich unvorhersehbaren Praktiken generieren kann. Daher kann es als Erzeugungsprinzip aller Praxisformen verstanden werden, welches zugleich Ergebnis und Hersteller von Praktiken ist.

Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass bei Bourdieus Konzept die Annahme dahintersteht, dass der Habitus nicht frei wählbar bzw. verfügbar ist, sondern der Mensch je nach sozialer Klassenzugehörigkeit sich jener Perspektive widmet, die nach den zugewiesenen Bildungsmöglichkeiten für ihn erreichbar sind. Um die Kompetenz eines Menschen vollständig entfalten zu können, spielt die schulische Ausbildung und vor allem die soziale Herkunft eine wesentliche Rolle. Im Gegensatz zum Habituskonzept, welches besagt, dass der Habitus nicht angeboren ist, sondern erst mit der Zeit erworben wird, geht Chomsky in seinem Kompetenz-Performanz-Modell davon

²⁶ Vgl. Bourdieu Pierre (1992), S. 31 ff

²⁷ Vgl. Bourdieu Pierre (1982), S. 277 ff

aus, dass der Mensch über eine grundlegende angeborene Sprachkompetenz verfügt.

2.7. Der Kompetenzbegriff in der Empirischen Bildungsforschung

Aufgrund der Mehrdeutigkeit kann der Kompetenzbegriff einerseits mit Zuständigkeit bzw. Befugnis und andererseits mit Fähigkeit bzw. Befähigung interpretiert werden. Dem Aspekt der Zuständigkeit liegt Wettbewerb und somit das soziale Umfeld und Subjektivität zugrunde. Die Empirische Bildungsforschung betont, im Gegensatz dazu, den Fähigkeitsaspekt, der auch in vielen Kompetenzdebatten in der Bildung thematisiert wird.

Der Kompetenzbegriff in der Empirischen Bildungsforschung wird wesentlich von zwei Wissenschaftsdisziplinen beherrscht, nämlich von der Erziehungswissenschaft und der Psychologie. In den Erziehungswissenschaften existiert ein weit gefasster Kompetenzbegriff, der in Bezug auf die Handlungsfähigkeit und Mündigkeit, kognitive, affektuelle und motivationale Komponenten umfasst. In den 1970er Jahren hat sich der Kompetenzbegriff in der Pädagogik etabliert und versuchte eine zu eng gefasste Vermittlung von Fertigkeiten in Bezug auf einen speziellen Beruf mit einem abgegrenzten Tätigkeitsfeld, zu Gunsten einer umfassenden Kompetenzentwicklung, aufzugeben. In der Psychologie ist der Kompetenzbegriff als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Anforderungssituation zu begreifen.²⁸

2.8. Franz Weinert²⁹ – Kompetenzbegriff

In einem 1999 erschienenen Gutachten zur Definition und Auswahl von Kompetenzen für internationale Schulleistungsstudien hat Franz Weinert einige Begriffsvarianten unterschieden. Zum einen, dass Kompetenzen, in Anlehnung an Dispositionen, als allgemeine intellektuelle Fähigkeiten zu verstehen sind, welche eine Person in die Lage versetzen in unterschiedlichen Situationen anspruchsvolle Aufgaben zu lösen.

²⁸ Vgl. Pfadenhauer Michaela (2010) S. 150-152

²⁹ Franz Emanuel Weinert (1930–2001) war ein bedeutender deutscher Psychologe. Durch seine Definition des Kompetenzbegriffs, welche Grundlage für die Expertise von Klieme ist, beeinflusste er die Bildungsreform in Deutschland.

Zum anderen sind Kompetenzen als funktional bestimmt und auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen, welche sich psychologisch als Kenntnisse, Fähigkeiten, Strategien und Routinen darstellen lassen. Nach motivationalen Orientierungen stellen Kompetenzen eine Anforderung für die Bewältigung von anspruchsvollen Aufgaben dar. Die Handlungskompetenz umschließt die vorher genannten Kompetenzbegrifflichkeiten und referiert auf die jeweiligen Anforderungen und Aufgaben eines bestimmten Handlungsfelds. Folglich können Kompetenzen, welche über Situationen und Aufgabenstellungen hinweg weit einsetzbar sind, im funktionalen Sinn auch als Schlüsselkompetenzen bezeichnet werden. So gelangte Weinert, nach Prüfung verschiedenster theoretischer Standpunkte und empirischer Ergebnisse der Kognitions- und Entwicklungspsychologie, zu dem Schluss, dass Kompetenz funktional bestimmt ist.³⁰

Im Jahre 2001 definiert Weinert die Kompetenz als *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie sie damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“*³¹

Er beschreibt Kompetenz somit als Verbindung von Fähigkeiten und Fertigkeiten mit situationsübergreifenden psychischen Handlungsdispositionen. In dieser Betrachtungsweise ist Kompetenz nicht direkt beobachtbar, sondern bei der Ausführung einer bestimmten Handlung kann auf die Kompetenz rückgeschlossen werden.³² Hierbei wird eine Parallele zu Chomskys Kompetenz-Performanz-Modell deutlich, da Kompetenz nur über die Ausprägung der Performanz beurteilt werden kann. Auf die Definition von Weinert beziehen sich viele Kompetenzmodelle und so auch der nationale Bildungsbericht in Österreich.

³⁰ Vgl. Klieme Eckhard (2004), S. 10 ff

³¹ Weinert F (2001), S. 27 f

³² Eder Ferdinand / Hofmann Franz (2012), S.71 ff

2.9. Dieter Mertens³³ – Konzept der Schlüsselqualifikationen

Mertens prägte den Begriff der Schlüsselqualifikationen in seinem Impulsaufsatz in den 1970er Jahren und stellte das Konzept der Schlüsselqualifikationen in einen bildungsplanerischen Zusammenhang. Dieses Konzept sollte dabei helfen, dass auf sich verändernde Arbeitsmarktbedingungen, mit adäquaten bzw. arbeitsmarktrelevanten Ausbildungskonzepten reagiert wird. Somit fungierten die Schlüsselqualifikationen als Bindeglied zwischen einem dynamischen Arbeitsmarkt und statischen Bildungscurricula.³⁴ Das Konzept der Schlüsselqualifikationen sollte dabei einen Ausgleich für die Herausforderungen in der Bildungsplanung schaffen, indem die *„Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares zum Angelpunkt bildungsplanerischer Entscheidungen“* wurde.³⁵

Die sich verändernden Arbeitsmarktbedingungen erfordern nicht mehr nur fachliche Qualifikationen, sondern zunehmend auch überfachliche Qualifikationen, wie soziale Kompetenz und Selbstkompetenz. Konkret benennt Mertens für die Entwicklung der Sozialkompetenz und Selbstkompetenz folgende Schlüsselqualifikationen:

*„Förderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen, Distanzierung durch Theoretisierung, Kreativität, Relativierung, Verknüpfung von Theorie und Praxis, Technikverständnis, Interessensanalyse, gesellschaftliches Grundverständnis, Planungsfähigkeit, Befähigung zur Kommunikation, Dekodierungsfähigkeit, Fähigkeit hinzuzulernen, Zeit und Mittel einzuteilen, sich Ziele zu setzen, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Ausdauer, zur Konzentration, zur Genauigkeit, zur rationalen Austragung von Konflikten, zur Mitverantwortung, zur Verminde- rung von Entfremdung, Leistungsfreude“.*³⁶ Im Mittelpunkt der Bildung steht vor allem die Problembewältigung.

Im Gegensatz zu zertifizierbaren Qualifikationen haben Schlüsselqualifikationen keine formelle Bedeutung und sind deswegen nicht auf formale Ausbildungszeiten begrenzt.³⁷

³³ Dieter Mertens (1931–1989) war Arbeits- und Bildungsforscher und prägte den Begriff der Schlüsselqualifikationen.

³⁴ Vgl. Dewe Bernd (2010), S. 111

³⁵ Arnold Rolf (1991), S. 73

³⁶ Mertens Dieter (1974), S. 40

³⁷ Vgl. Traue Boris (2010), S. 53

Mertens hat mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen ein bestehendes Konzept durch den Kompetenzbegriff modifiziert und erweitert. Die Schlüsselqualifikationsdebatte bewegte sich immer mehr in Richtung „Erschließungskompetenz“, die die Fähigkeit einer selbstbestimmten, sach- und situationsentsprechender Erschließung von Fertigkeiten und Fähigkeiten.³⁸

2.10. Abgrenzung Qualifikation und Kompetenz

Gegen Ende der 1960er Jahre hat der Qualifikationsbegriff den herkömmlichen Bildungsbegriff ersetzt. Einher damit ging, dass nun die gesellschaftlichen Belange in den Fokus gestellt wurden und nicht mehr die persönliche Bildung. Die Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten sollen in einem funktionalen Zusammenhang mit der beruflichen Verwendung bzw. der Arbeitsmarktsituation stehen. Die Qualifikation sollte das gesamte Spektrum von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen, Einstellungen und Werthaltungen abdecken, welche eine Person benötigt, um flexibel auf berufliche Anforderungen reagieren zu können. Doch hierbei besteht ein Problem, denn das Vorhandensein dieser Breite an beruflicher Anwendbarkeit setzt voraus, dass man dieses Spektrum genau beschreiben und kennen muss. Mitte der 1970er Jahren herrschten erschwerte Verhältnisse am Arbeitsmarkt. Der Arbeitsmarkt hatte mit steigender Arbeitslosigkeit, einem enorm schnellen wirtschaftlichen Wandel und zunehmend neuen Technologien zu kämpfen bzw. darauf zu reagieren. Damit war offensichtlich, dass die Arbeitsmarkterfordernisse nicht prognostizierbar waren und somit nicht diese Breite an beruflicher Einsetzbarkeit angeboten werden konnte. Auf diese heikle Arbeitsmarktlage reagierte, wie bereits oben ausführlicher erwähnt, Dieter Mertens mit seinem Konzept der Schlüsselqualifikationen, um eben dieser geforderten Breite der beruflichen Anwendbarkeit Rechnung zu tragen.³⁹

Der verwendete Begriff „Qualifikation“ im Bildungsbereich und in der Arbeitswelt wird immer mehr mit dem Begriff „Kompetenz“ erweitert bzw. ersetzt. Jedoch die Abgrenzung des Qualifikationsbegriffs vom Kompetenzbegriff gestaltet sich eher schwierig. Der Qualifikationsbegriff konzentriert sich dabei zum einen auf einen tätigkeitsbezogenen und zum anderen auf einen personenbezogenen Qualifikationsbegriff. Erste-

³⁸ Vgl. Dewe Bernd (2010), S. 113

³⁹ Vgl. Erpenbeck John (2002), S. 4

rer bezieht sich auf die benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Durchführung der Arbeitsaufgaben und der andere Qualifikationsbegriff nimmt Bezug auf Handlungsmöglichkeiten, welche eine Person in der Arbeitswelt hat.

Eine Fertigkeit ist ein Können, welches während der Durchführung von Arbeitsaufgaben erworben wird und verbunden ist mit elementaren Fähigkeiten, Erfahrungen und mit einer gewissen Übung. Je öfter eine gleiche oder ähnliche Arbeitsaufgabe durchgeführt wird, desto kürzer ist die Arbeitszeit bzw. Handlungszeit und desto weniger muss der Arbeitsschritt kontrolliert werden. Eine lineare Beziehung besteht zwischen einer Fertigkeit und einer Handlung in Bezug auf die Arbeitsaufgaben. Man kann nämlich von der Fertigkeit direkt auf eine erreichbare Ausführung der Arbeitsaufgabe schließen, aber auch vice versa lässt die Ausführung einer Arbeitsaufgabe auf die Fertigkeit schließen.⁴⁰

Eine vielfache Beziehung besteht zwischen der Qualifikation und dem Handlungsspektrum, jedoch kann kein Rückschluss von der Qualifikation auf das realisierbare Handlungsspektrum gezogen werden, da immer nur ein Ausschnitt davon erreichbar ist. Es ist aber möglich das gesamte Handlungsspektrum zu definieren und daraus auf die benötigte Qualifikation zu schließen.⁴¹

Früher wurde die Kompetenz an dem Qualifikationsbegriff festgemacht, doch nun ist die Qualifikation Teil der Kompetenz. Seit einigen Jahren wird „Qualifikation“ nicht mehr ausschließlich an externen Vermögen, wie etwa zertifizierbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern an internen Vermögen, wie etwa die Eigenschaften einer Person, festgemacht. Solche Eigenschaften bestimmt die Person meistens selbst, sie können aber auch durch einen Experten ausgemacht werden. Sowohl Qualifikationen als auch Kompetenzen sind für den Arbeitsmarkt relevant. Der Unterschied besteht eben darin, dass Qualifikationen in Zertifizierungsprozederen außerhalb der Arbeitsprozesse überprüft werden, wie beispielsweise durch staatliche Stellen und Kompetenzen nicht formal verifizierbar sind, wobei diese abgebildet und bewertet werden können.⁴²

Qualifikationen werden durch Ausbildungen und Weiterbildungen erlangt. Im Gegensatz dazu werden Kompetenzen den Eigenschaften einer Person zugerechnet. Sie sind somit äußerst intrinsisch, individuell und motivational in der Person begründet

⁴⁰ Vgl. *Erpenbeck John* (2002), S. 3

⁴¹ Vgl. *Erpenbeck John* (2002), S. 3

⁴² Vgl. *Traue Boris* (2010), S. 50 ff

und müssen durch die Person selbst entfaltet werden. Kompetenzen werden nie voll ausgeschöpft und ihr Erwerb ist nie abgeschlossen.⁴³

Veränderungen in Wirtschaft, Politik und sozialem Umfeld erfordern, dass eigenes Handeln selbst organisiert wird. Kompetenzen ermöglichen es, dass Menschen, Organisationen und Unternehmen in Situationen mit unsicherem Ergebnis bzw. Ausgang sicher zu handeln. Kompetenzen haben somit Selbstorganisationscharakter.

Nach Rolf Arnold⁴⁴ ist eine deutliche Abgrenzung zwischen dem Kompetenzbegriff und dem Qualifikationsbegriff möglich. Mit Kompetenz ist das Handlungsvermögen einer Person gemeint, während Qualifikation die Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter Tätigkeits- bzw. Anforderungssituationen meint. Daraus ergibt sich, dass der Begriff der Qualifikation objektbezogen und der Begriff der Kompetenz subjektbezogen ist. Qualifikation ist immer auf eine bestimmte Handlungsausführung gerichtet, sie ist somit fremdorganisiert. Dem gegenüber steht bei der Kompetenz die Selbstorganisationsfähigkeit im Mittelpunkt. Die Kompetenz hat eine ganzheitliche Ausrichtung, denn sie kann fachlich bzw. inhaltlich und außerfachlich bzw. überfachlich sein. Die Qualifikation bezieht sich auf rein tätigkeitsorientierte individuelle Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die zertifiziert werden können. Die Kompetenz beinhaltet eine Vielzahl der eigentlich grenzenlosen persönlichen Handlungscharakteristika.⁴⁵

⁴³ Vgl. Traue Boris(2010), S. 54

⁴⁴ Rolf Arnold (1952-) ist Professor der Pädagogik und gilt als Begründer der Ermöglichungsdidaktik und des Emotionalen Konstruktivismus.

⁴⁵ Vgl. Arnold Rolf (2000), S. 269

3 Europäische Schlüsselkompetenzen

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Europäischen Schlüsselkompetenzen. Zum einen wird die Entwicklung der Europäischen Schlüsselkompetenzen dargestellt und zum anderen setzt sich das Kapitel mit der Relation zwischen der unternehmerischen Kompetenz und den anderen sieben Schlüsselkompetenzen auseinander.

3.1. Lissabon-Strategie

Der Europäische Rat, bestehend aus den Staats- und Regierungschefs aller Mitgliedsstaaten, fand sich im März 2000 zu einer Sondertagung in Lissabon zusammen. Hauptthema dieses Treffens waren die Probleme der Europäischen Union, die aus der zunehmenden Globalisierung und den daraus resultierenden Herausforderungen an die wissensbasierte Wirtschaft, entstanden waren und in weiterer Folge wurden klare strategische Ziele formuliert. Durch ein Erreichen dieser Ziele soll es möglich sein, den Abstand zu den weltweit führenden Wirtschaftsmächten USA und Japan zu reduzieren. Darüber hinaus einigte man sich auf ein konkretes Programm, welches den Aufbau von Wissensinfrastrukturen, Innovationen, Modernisierung der Sozialschutz- und Bildungssysteme fördert. Diese formulierten Ziele gingen als Lissabon-Strategie in den Sprachgebrauch ein.⁴⁶

„Die Union hat sich heute ein neues strategisches Ziel für das kommende Jahrzehnt gesetzt: das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.“⁴⁷

Der Rat der Europäischen Union wurde ersucht, sich über die konkreten Ziele der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme Gedanken zu machen, welcher er dann im Zuge einer Tagung in Stockholm im März 2001 dem Europäischen Rat präsentiert hat. In diesem Bericht wurden drei strategische Ziele formuliert, welche in dreizehn Teilziele untergliedert wurden. Eines dieser Teilziele thematisiert die Festle-

⁴⁶ Vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2002), S.5

⁴⁷ Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2002), S.5

gung der Grundfertigkeiten, welche durch lebenslanges Lernen vermittelt werden sollen.⁴⁸

Lebenslanges Lernen ist für jeden Menschen, aufgrund der rasanten Entwicklung in Wirtschaft und Technik, zu einer Notwendigkeit geworden. Die Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen gilt es stets weiterzuentwickeln. Lebenslanges Lernen beginnt bereits schon im Vorschulalter und erstreckt sich bis ins Pensionsalter. Es umfasst die gesamte Bandbreite von formalen, nicht formalen und informellen Lernen und ist als kontinuierlicher Prozess über die gesamte Lebensspanne zu verstehen. Die Aneignung von Wissen und die Verbesserung von Fähigkeiten und Kompetenzen helfen dabei sich persönlich zu entfalten und aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben. Damit dies möglich ist, muss eine echte Chancengleichheit und eine Qualität des Lernens gewährleistet werden.⁴⁹

3.2. Entstehung der Europäischen Schlüsselkompetenzen

Im Rahmen der Lissabon-Strategie wurde durch den Europäischen Rat ein gemeinsamer Rahmen für lebenslanges Lernen festgelegt. Die darin beschriebenen neuen Grundfertigkeiten sollen als europäische Antwort auf die Globalisierung und den Übergang zu wissensbasierten Volkswirtschaften verstanden werden. Diese Grundfertigkeiten werden in vielen Mitteilungen der Kommission oder des Rates als Priorität bezeichnet.⁵⁰ Der Europäische Rat von Lissabon forderte ausdrücklich die Festlegung eines gemeinsamen europäischen Rahmens, der die neuen Grundfertigkeiten definieren soll. Nach kurzer Zeit zeigte sich, dass die Grundfertigkeiten nicht nur eines der dreizehn Teilziele darstellten, sondern Teil der drei vorrangigen Teilziele waren. Im September 2001 setzte die Kommission eine Arbeitsgruppe von Sachverständigen für Grundfertigkeiten ein, welche unter anderem das gesamte Konzept der Grundfertigkeiten erörtern sollte. Darüber hinaus versuchten sie die Fragen nach den Hauptbereichen der Grundfertigkeiten und deren Definition und Beschreibung zu beantworten.⁵¹

⁴⁸ Vgl. Rat der Europäischen Union (2002), S.4

⁴⁹ Vgl. Rat der Europäischen Union (2002), S.5

⁵⁰ Vgl. Europäisches Parlament und Rat (2006), S. 1

⁵¹ Vgl. Sachverständigengruppe „Schlüsselkompetenzen“ der Kommission (2002), S. 3

Daraus entstand ein Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, welcher im Dezember 2006 im Amtsblatt der Europäischen Union veröffentlicht wurde. Dieser Rahmen spielt vor allem für politische Entscheidungsträger, Bildungsanbieter, Arbeitgeber und Lernende eine Rolle. Für die Mitgliedsstaaten ist dieser Rahmen als Referenzinstrument für ihre Politik im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung anzusehen. Sie müssen gewährleisten, dass die jungen Menschen, auch jene, welche unter Bildungsbenachteiligungen leiden, in den Bildungs- und Berufsbildungssystemen die Chance haben, angemessene Schlüsselkompetenzen zu entwickeln. Darüber hinaus soll die Möglichkeit geschaffen werden, dass Erwachsene ihre Schlüsselkompetenzen ein Leben lang kontinuierlich weiterentwickeln und auf dem neuesten Stand halten können. Ein weiterer Punkt ist, dass eine angemessene Infrastruktur zur Weiterentwicklung der allgemeinen und beruflichen Bildung von Erwachsenen zur Verfügung steht, unter der Prämisse eines gleichberechtigten Zugangs zu lebenslangem Lernen und zum Arbeitsmarkt.

Der Rahmen fungiert als Grundlage für weitere Maßnahmen auf Gemeinschaftsebene.⁵²

3.3. Von den Grundfertigkeiten zu den Schlüsselkompetenzen

Der ursprünglich verwendete Begriff der Grundfertigkeiten wurde aufgrund des Vorschlages der von Kommission eingesetzten Arbeitsgruppe in „Schlüsselkompetenzen“ umbenannt. Diese Änderung basiert auf vier Annahmen. Erstens: im Englischen lassen sich der Begriff der Fertigkeiten und Fähigkeiten vom Begriff der Kompetenz abgrenzen, in anderen Sprachen ist dies jedoch nicht eindeutig möglich. Zweitens: meist versteht man unter Kompetenz eine Kombination von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen. Kompetenz ist der am weitesten gefasste Begriff und kann Einstellungen enthalten, die meist nicht in den Fertigkeiten enthalten sind. Drittens: viele Menschen fassen als Grundfertigkeiten lediglich Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten auf, was möglicherweise Verwirrung stiften könnte. Im Gegensatz dazu ist der Begriff der Schlüsselkompetenz viel komplexer und dynamischer, der keine irreführenden Verknüpfungen bzw. Verbindungen hervorruft. Viertens: der Begriff der Grundfertigkeiten wird öfters mit lebensnotwendigen Fertigkeiten in Verbindung ge-

⁵² Vgl. *Europäisches Parlament und Rat* (2006), S. 2

bracht, welche in der Komplexität und den Anforderungen mit den Schlüsselkompetenzen nicht zu vergleichen sind.⁵³

Die Schlüsselkompetenzen sollen Menschen dazu befähigen, ihre persönlichen Ziele und Interessen ein Leben lang zu verfolgen und sich persönlich entfalten zu können. Darüber hinaus ermöglichen die Schlüsselkompetenzen, dass die Menschen als aktive Mitglieder an der Gesellschaft teilhaben. Durch den Erwerb der Schlüsselkompetenzen soll jeder dazu befähigt sein, eine angemessene Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt zu finden. Die Motivation zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen soll nicht alleinig von externen Nutznießern, wie beispielsweise vom Arbeitsmarkt und Gesellschaft, ausgehen, sondern vom persönlichen Wunsch nach Selbstverwirklichung.⁵⁴

3.4. Definition der Schlüsselkompetenzen

Die von Kommission beauftragte Arbeitsgruppe musste sich bei ihrer Arbeit auf ein einheitliches Kompetenzverständnis einigen. Dabei kamen sie zu der Betrachtungsweise, dass Kompetenzen eine Kombination aus Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen darstellen, welche durch formales, nichtformales und informelles Lernen auf eine gezielte oder ungezielte Art und Weise erworben werden.

Die Schlüsselkompetenzen müssen außerdem einigen Anforderungen gerecht werden. Damit sie in vielen Situationen und Konstellationen anwendbar sind, müssen sie übertragbar sein. Darüber hinaus müssen sie universell sein. Dies bedeutet, dass sie zur Verwirklichung mehrerer Ziele, zur Lösung unterschiedlichster Probleme und zur Durchführung verschiedenster Aufgaben einsetzbar sind. Eine Schlüsselkompetenz muss eine angemessene Auskunft über die Erfordernisse einer spezifischen Situation bzw. Aufgabe liefern und ist daher eine Voraussetzung für eine angemessene persönliche Leistung im Leben und im Beruf. Somit haben die Schlüsselkompetenzen einen Vorhersagewert für die tatsächliche Leistung. Jedoch kann nicht garantiert werden, dass die Schlüsselkompetenzen jeden immer die Möglichkeit bieten ein Vor-

⁵³ Vgl. Sachverständigengruppe „Schlüsselkompetenzen“ der Kommission (2002), S. 3

⁵⁴ Vgl. Sachverständigengruppe „Schlüsselkompetenzen“ der Kommission (2002), S. 4

haben mit Erfolg durchzuführen, aber es ist festzuhalten, dass ein Fehlen von Schlüsselkompetenzen zu persönlichen Misserfolgen führen kann.⁵⁵

Die vorgeschlagene Definition der Arbeitsgruppe für Schlüsselkompetenzen lautete folgendermaßen:

„Schlüsselkompetenzen stellen einen übertragbaren, multifunktionellen Komplex von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen dar, die das Individuum für die persönliche Entfaltung/Entwicklung, Eingliederung und Beschäftigung benötigt. Sie sollen nach Abschluss der Schulpflicht oder Ausbildung entwickelt sein und als Grundlage für das lebenslange Lernen dienen.“⁵⁶

3.5. Auswahl und Festlegung der Schlüsselkompetenzen

Die Arbeitsgruppe legte acht Hauptbereiche fest, die jeweils als Grundlage für die Definition der einzelnen Schlüsselkompetenzen dienten. Bereits in der Lissabon-Strategie bestimmte der Europäische Rat in seinen Schlussfolgerungen die fünf Bereiche Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) –Fertigkeiten, technologische Kultur, Fremdsprachen, Unternehmergeist und soziale Fertigkeiten. Da sich jeder Mensch in einem lebenslangen Lernprozess befindet, stellt die Fähigkeit zum Lernen einen Hauptbereich sämtlicher Schlüsselkompetenzen dar. Im Jahr 2001 argumentierten die Minister für Bildung und Forschung damit, dass Europa nur dann über einen ausreichenden Nachschub an Spezialisten in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Technik verfügen wird, wenn die jungen Menschen bereits in der Schule motiviert werden in diesen Bereichen einmal tätig zu werden. Der Hauptbereich Allgemeinwissen, welcher davon ausgeht, dass Schlüsselkompetenzen nicht nur externe Funktionen aufweisen sollen, sondern dass sie jeden einzelnen inspirieren und zur Verwirklichung eines glücklichen und zufriedenen Daseins beisteuern sollen, wurde in den Schlüsselkompetenzen nicht übernommen. Im Laufe der Arbeit der Arbeitsgruppe stellte diese fest, dass die formulierten Hauptbereiche einige Überschneidungen aufwiesen und diese in Teilbereiche aufgespalten werden konnten. Die Klassifizierung der acht Hauptbereiche soll eine Antwort auf die politi-

⁵⁵ Vgl. Sachverständigengruppe „Schlüsselkompetenzen“ der Kommission (2002), S. 4 f.

⁵⁶ Sachverständigengruppe „Schlüsselkompetenzen“ der Kommission (2002), S. 5

sche Forderung nach einer kleinen Anzahl von weit gefassten Kompetenzkategorien bieten.⁵⁷

In Anlehnung an die Arbeitsdefinition des Schlüsselkompetenzbegriffs der Arbeitsgruppe wurde im Rahmen der Empfehlung des Europäischen Parlaments und Rates eine gemeinsame Definition des Begriffs veröffentlicht.

„Kompetenzen sind hier definiert als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an den jeweiligen Kontext angepasst sind. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn, und Beschäftigung benötigen.“⁵⁸

Der Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen umfasst folgende acht Schlüsselkompetenzen:

- 1) Muttersprachliche Kompetenz
- 2) Fremdsprachliche Kompetenz
- 3) Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
- 4) Computerkompetenz
- 5) Lernkompetenz
- 6) Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
- 7) Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
- 8) Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Die Reihung der Schlüsselkompetenzen spielt keine Rolle. Sie werden als gleich bedeutend angesehen, da jede einzelne von ihnen etwas zu einem erfolgreichen Leben in der Wissensgesellschaft beiträgt. Eine bedeutende Rolle für jede der acht Schlüsselkompetenzen spielen die Begriffe kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiver Umgang mit Gefühlen.⁵⁹

⁵⁷ Vgl. Sachverständigengruppe „Schlüsselkompetenzen“ der Kommission (2002), S. 5 f.

⁵⁸ Europäisches Parlament und Rat (2006), S. 4

⁵⁹ Vgl. Europäisches Parlament und Rat (2006), S. 4

3.6. Beschreibung und Definition der unternehmerischen Kompetenz

Das Europäische Parlament und der Rat definieren die Schlüsselkompetenz unternehmerische Kompetenz folgendermaßen:

„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; sie ist die Grundlage für die besonderen Fähigkeiten und Kenntnisse, die diejenigen benötigen, die eine gesellschaftliche oder gewerbliche Tätigkeit begründen oder dazu beitragen. Dazu sollte ein Bewusstsein für ethische Werte und die Förderung einer verantwortungsbewussten Unternehmensführung gehören.“⁶⁰

Eine dynamische und innovative wissensbasierte Wirtschaft erfordert eine höhere Risiko- und Innovationsbereitschaft der Menschen. Damit ist jedoch nicht nur gemeint, dass mehr Menschen ein eigenes Unternehmen gründen und führen sollen, sondern dass, unabhängig davon, ob sie Eigentümer oder Angestellte einer Firma oder Organisation sind, jeder versuchen sollte, den kontinuierlichen Wandel ihres Arbeitsinhalts und -umfelds zu fördern und zu unterstützen.

Der Unternehmergeist besteht aus zwei Komponenten, nämlich aus einer aktiven und einer passiven. Er zeichnet sich durch die Bereitschaft selbst Veränderungen herbeizuführen und der Fähigkeit, Innovationen positiv aufzunehmen und zu unterstützen, aus. Jeder Einzelne sollte Verantwortung für das eigene positive oder negative Handeln übernehmen, den eigenen Weg kennen, Ziele setzen, vorgegebene Ziele verwirklichen und eine erfolgsmotivierte Haltung haben.⁶¹

Die Fähigkeit, Möglichkeiten für persönliche, berufliche und gewerbliche Tätigkeiten zu erkennen zählt zu den erforderlichen Kenntnissen dieser Kompetenz. Darüber hinaus soll ein Verständnis für die größeren Zusammenhänge entwickelt werden. Die unternehmerische Kompetenz soll ein Bewusstsein für die Funktionsweise der Wirtschaft schaffen, so dass die Chancen und Herausforderungen mit denen sich ein

⁶⁰ Europäisches Parlament und Rat (2006), S. 8

⁶¹ Vgl. Sachverständigengruppe „Schlüsselkompetenzen“ der Kommission (2002), S. 25

Arbeitgeber bzw. eine Organisation befassen muss, verstanden werden. Des Weiteren spielt die ethische Stellung eines Unternehmens eine wichtige Rolle und dies erfordert Kenntnisse, wie diese durch fairen Handel und einer sozialen Unternehmensführung eine gewisse Vorbildwirkung erreichen kann. Eine wesentliche Fähigkeit, die diese Kompetenz umfasst, ist die Einschätzung von eigenen Stärken und Schwächen und die Bewertung von Risiken. Ein aktives Projektmanagement ist erst dann möglich, wenn es dem Einzelnen möglich ist, sein eigenes Potential vollständig zu entfalten. Das aktive Projektmanagement ist ein essentieller Bestandteil dieser Kompetenz und es umfasst die Fähigkeit zur Planung und Organisation, zum Management, zur Führung und Delegation, Analyse, Kommunikation, Besprechungen, Beurteilung und Aufzeichnung, Initiative, vorausschauendes Aktivwerden, Unabhängigkeit und Innovation sowohl im privaten als auch gesellschaftlichen Umfeld bedingen eine unternehmerische Einstellung, die durch Motivation und Entschlossenheit angetrieben wird. Unternehmerisches Denken ist für Arbeitgeber und Arbeitnehmer von gleich zentraler Bedeutung.⁶²

3.7. Die unternehmerische Kompetenz im gesellschaftlichen Kontext

Da diese Arbeit primär die unternehmerische Kompetenz zum Thema hat, wird in Folge der Versuch unternommen, die unternehmerische Kompetenz in Beziehung zu den verbleibenden sieben Schlüsselkompetenzen zu setzen. Einerseits sollen dadurch die Verknüpfungspunkte und überlagernden Bereiche, welche immanente Bestandteile des Referenzrahmens sind und daher sämtliche Schlüsselkompetenzen betreffen, dargestellt werden und andererseits soll die Bedeutung der unternehmerischen Kompetenz als ein sämtliche Kompetenzen überspannendes Prinzip hervorgehoben werden.

Kenntnisse in Wortschatz, Grammatik und Funktion der Sprache sind eine Grundvoraussetzung für die muttersprachliche Kompetenz und deren Erwerb ist eng mit der kommunikativen Kompetenz verbunden. Lesen und Schreiben sind Grundfertigkeiten und sind essentielle Voraussetzungen für das lebenslange Lernen und vor allem für den Erwerb anderer Kompetenzen. Durch den Erwerb dieser Kompetenz ist jeder Einzelne dazu befähigt eine Vielzahl von mündlichen und schriftlichen Kommunikati-

⁶² Vgl. *Europäisches Parlament und Rat* (2006), S. 9

onssituationen zu meistern, indem er sein Kommunikationsverhalten an die jeweilige Situation anpasst. Bestandteile dieser Kompetenz sind darüber hinaus das Recherchieren, Sammeln und Verarbeiten von Informationen.⁶³ Für die Mitgestaltung und Teilhabe an der Gesellschaft ist die muttersprachliche Kompetenz eine Voraussetzung und nur Menschen, die über diese Kompetenz verfügen, können zu einer leistungsfähigen und effektiven Kraft in der Arbeitswelt und in der Gesellschaft werden.⁶⁴ Für eine erfolgreiche Kommunikation, sei es am Arbeitsplatz oder im privaten Umfeld, ist eine gemeinsame Sprache eine Grundvoraussetzung. Sie bildet außerdem die Basis sämtlicher wirtschaftlichen Prozesse. Ein erfolgreiches Bestehen in einem wirtschaftlichen Umfeld scheint ohne ausreichende Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Muttersprache, welche laut Definition nicht zwingend die Amtssprachen des Herkunftslandes umfasst⁶⁵, kaum möglich. Des Weiteren erleichtern solide Kenntnisse in der Muttersprache jeden weiteren Spracherwerb.

Da Unternehmen nicht nur national sondern auch international agieren, wird die fremdsprachliche Kompetenz immer gefragter. Die Definition der fremdsprachlichen Kompetenz ist jener der muttersprachlichen Kompetenz äußerst ähnlich, jedoch bezieht sie sich auf eine andere Sprache. Dabei spielen für die fremdsprachliche Kompetenz nicht nur Kenntnisse über Wortschatz, Grammatik, sprachliche Wechselwirkungen bzw. Wechselbeziehungen eine Rolle, sondern auch die Kenntnis über gesellschaftliche Bräuche und Sitten, kulturelle Faktoren und Variierbarkeit der Sprache.⁶⁶ Aufgrund der zunehmenden Globalisierung und Vernetzung der Mitgliedsstaaten der Europäischen Union besteht für die Gründung, Niederlassung und Zusammenarbeit von Unternehmen eine Vielzahl von Möglichkeiten die weit über die Staatsgrenzen hinausgehen. Dies erfordert jedoch eine Anpassung sowohl der Unternehmen als auch der Arbeitnehmer an nationale Gegebenheiten. Durch den Erwerb von Sprachkenntnissen in einer oder mehreren Fremdsprachen erweitert sich der geografische Aktionsbereich für berufliche Interessen und Möglichkeiten.

Neben der Lese- und Schreibfertigkeit bildet die Rechenfertigkeit eine der Grundfertigkeiten. Die mathematische Kompetenz soll grundlegende mathematische Grundsätze und Prozesse vermitteln, die in Alltagssituationen sowohl zu Hause als auch bei der Arbeit angewendet werden können. Neben den reinen mathematischen Fähigkei-

⁶³ Vgl. *Europäisches Parlament und Rat* (2006), S. 5

⁶⁴ Vgl. *Sachverständigengruppe „Schlüsselkompetenzen“ der Kommission* (2002), S. 8

⁶⁵ Vgl. *Europäisches Parlament und Rat* (2006), S. 5

⁶⁶ Vgl. *Europäisches Parlament und Rat* (2006), S. 5

ten und Fertigkeiten des Rechnens umfasst diese Kompetenz ebenfalls das Verstehen und Bewerten von Argumentationsketten. Solide Rechenkenntnisse sind eine Voraussetzung um in einem wirtschaftlichen Umfeld sicher agieren zu können, da sämtliche Abläufe in einem Unternehmen mit Zahlen ausgedrückt werden.⁶⁷ Um Risiken bewerten zu können, werden mathematische Fähigkeiten und Fertigkeiten vorausgesetzt. Damit gesetzte Ziele erreicht werden können, müssen Projekte geplant und durchgeführt werden, die wiederum Kalkulationen und Bewertungen erfordern, die nur mit gefestigten Rechenkenntnissen durchgeführt werden können. Hierbei wird die Verknüpfung von unternehmerischer und mathematischer Kompetenz ersichtlich. Um detaillierte Informationen zu wirtschaftlichen Prozessen innerhalb und außerhalb eines Unternehmens erhalten und verarbeiten zu können, sind Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich der mathematischen Kompetenz erforderlich.

Da wir in einer hochtechnisierten Zeit leben sind sowohl Kenntnisse von wissenschaftlichen Begriffen und Konzepten als auch ein gelassener Umgang mit der Technik gefordert. Unser Wissen in den naturwissenschaftlichen und technischen Bereichen nimmt ständig zu, daher werden uns kontinuierlich neue Möglichkeiten geboten, um auf die Umwelt Einfluss nehmen zu können bzw. diese zu verändern.⁶⁸ Dies geht einher mit der unternehmerischen Kompetenz, die sich durch das Erkennen und Wahrnehmen sich ergebender Chancen und einer gewissen Innovationsfreudigkeit auszeichnet. Des Weiteren können Innovationen als Motor kontinuierlicher Weiterentwicklung verstanden werden und sind daher für den stetigen wirtschaftlichen Erfolg eines Unternehmens erforderlich. Durch ein solides Repertoire an grundlegenden wissenschaftlichen und technischen Kenntnissen soll jeder Einzelne Zugang zu Arbeitsplätzen in technologieintensiven Sektoren erhalten.⁶⁹

Der zunehmende Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien sowohl im beruflichen als auch im privaten Umfeld erfordert einen kompetenten Umgang mit den Technologien der Informationsgesellschaft. Heutzutage ist die Computerkompetenz fast für jeden Beruf zu einer Voraussetzung geworden.⁷⁰ Ob man nun als Unternehmer oder in einem Angestelltenverhältnis tätig ist, Computer, Digitalisierung und neue Medien finden bei der täglichen Arbeit bereits routinemäßig Verwen-

⁶⁷ Vgl. Sachverständigengruppe „Schlüsselkompetenzen“ der Kommission (2002), S. 13 f.

⁶⁸ Vgl. Sachverständigengruppe „Schlüsselkompetenzen“ der Kommission (2002), S. 15 f.

⁶⁹ Vgl. Sachverständigengruppe „Schlüsselkompetenzen“ der Kommission (2002), S. 16

⁷⁰ Vgl. Europäisches Parlament und Rat (2006), S. 7

dung. Die Computerkompetenz wird somit zu einer Grundkompetenz, die jeder Einzelne besitzen sollte.

Die Vielzahl an Begriffen, die die Lernkompetenz erklären, weist auf den hohen Stellenwert dieses Konzepts in der modernen Wissensgesellschaft hin.⁷¹ Im Dokument „Schlüsselkompetenzen der Zukunft“ des Rates der Europäischen Union wird herausgehoben, dass die Lernkompetenz die Grundlage für den lebenslangen Lernprozess bildet und dass ohne Lernkompetenz kein Wissenserwerb stattfinden kann. Darüber hinaus baut jede andere Kompetenz auf ihr auf.⁷² Aufgrund des Wandels in der Berufs- und Arbeitswelt werden stets neue Anforderungen an die Arbeitnehmer und Unternehmer gestellt. Lernbereitschaft, Lernwille sowie die Teilhabe an einem lebenslangen Lernprozess zählen zu den Erwartungen und Anforderungen einer modernen Arbeitswelt. Daher ist es wichtig, dass jeder Einzelne seine Stärken und Schwächen seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten kennt und versteht. Wenn ein geeigneter Lernstil gewählt wird, welcher für die eigene Person angemessen ist, gestaltet sich der Lernprozess effektiver und effizienter und das Lernziel wird schneller erreicht.

Die soziale Kompetenz bezieht sich auf das persönliche und gesellschaftliche Wohlergehen. Die unterschiedlichen akzeptierten Verhaltensweisen und Umgangsformen sollen verstanden werden, um erfolgreich mit den Mitmenschen kommunizieren und interagieren zu können. Durch den Erwerb von sozialer Kompetenz wird jeder Einzelne nicht nur ein effizientes Mitglied im beruflichen, sei es generell im Unternehmen oder als Teammitglied, sondern auch im privaten Umfeld. Die soziale Kompetenz basiert auf der Bereitschaft zur Zusammenarbeit und erfordert Empathie. Darüber hinaus ist es unabdinglich, dass jeder Einzelne die Wertevielfalt schätzt und anderen gegenüber Respekt aufbringt und andere Lebensweisen akzeptiert.⁷³ Wir leben in einer globalen und vernetzten Welt, in der soziale Kompetenz eine der wichtigsten Kompetenzen darstellt. Jeder Mitarbeiter oder Unternehmer sollte diese Kompetenz aufweisen, um ein respektvolles und wertschätzendes Arbeitsumfeld etablieren und in diesem agieren zu können.

Im Gegensatz zur Sozialkompetenz ist der Begriff der Bürgerkompetenz weiter gefasst, da die Bürgerkompetenz auf gesellschaftlicher Ebene wirkt. Sie bietet jedem

⁷¹ Vgl. Sachverständigengruppe „Schlüsselkompetenzen“ der Kommission (2002), S. 20

⁷² Vgl. Rat der Europäischen Union (2001), S. 5

⁷³ Vgl. Europäisches Parlament und Rat (2006), S. 8

Einzelnen die Möglichkeit zur Teilhabe am staatsbürgerlichen Leben.⁷⁴ Durch den Erwerb dieser Kompetenz wird ein Bewusstsein für die Struktur und die Prozesse, die der Gesellschaft zugrunde liegen, geschaffen. Die Bürgerkompetenz basiert auf der Achtung der Menschenrechte, der Gleichheit als Grundlage für die Demokratie und der Anerkennung und dem Verständnis für die Verschiedenheit innerhalb von Wertesystemen unterschiedlicher Gruppen bzw. ethnischen Gruppen.⁷⁵ Diese fundamentalen Grundsätze des menschlichen Zusammenlebens stellen für Unternehmen und deren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ebenfalls grundlegende Werte und Einstellungen dar, welche niemals außer Acht gelassen werden dürfen. Damit ist die interkulturelle Kompetenz nicht nur in international agierenden Unternehmen gefragt, sondern generell in jedem, sei es in einem lokalen, nationalen oder internationalen Unternehmen.

Die kulturelle Kompetenz erfordert ein Verständnis für das lokale, nationale und europäische Kulturerbe und dessen Ansehen bzw. Stellung in der Welt. Die kulturelle Ausdrucksfähigkeit ist Basis für die Entwicklung kreativer Fähigkeiten, welche eine immer bedeutendere Rolle im beruflichen und privaten Umfeld einnehmen. Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur bildet die Grundlage für die Wertschätzung und das Verständnis anderer Kulturen und Ausdrucksweisen.⁷⁶ Kreativität und Innovativität sind Überlappungsbereiche, welche nicht klar einer Kompetenz zuzuordnen sind, da sie sowohl einen Kernbereich der unternehmerischen als auch der kulturellen Kompetenz darstellen. Um als Unternehmer erfolgreich am Markt bestehen zu können, sind diese Fähigkeiten und Fertigkeiten essentiell.

3.8. Ausblick und Status Quo der Schlüsselkompetenzen in Europa

Das Konzept der Schlüsselkompetenzen hat in den vergangenen Jahren in ganz Europa, in der Politik sowie an Schulen zunehmend an Bedeutung gewonnen. Grundlegende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen sollen im Rahmen der Schlüsselkompetenzen erworben werden und stellen ein wichtiges Instrumentarium für jeden Einzelnen dar, um in der Wirtschaft, Gesellschaft und im persönlichen Umfeld beste-

⁷⁴ Vgl. *Europäische Union* (2000), S. 8 ff.

⁷⁵ Vgl. *Europäisches Parlament und Rat* (2006), S. 8

⁷⁶ Vgl. *Europäisches Parlament und Rat* (2006), S. 9

hen zu können. Die europäischen Länder können einen bedeutenden Fortschritt in der Verankerung der europäischen Schlüsselkompetenzen in den nationalen Curricula und anderen Basisdokumenten verzeichnen. Die praktische Umsetzung bleibt jedoch auch weiterhin eine Herausforderung.

Alle europäischen Länder haben mit der Umsetzung des Konzepts der Schlüsselkompetenzen wesentliche Fortschritte erzielt, jedoch unterscheidet sich dieses im Ausmaß und Ansätzen. Einerseits versuchen einige Länder mittels nationalen Strategien, so auch Österreich, die Verbesserung und Vermittlung aller Schlüsselkompetenzen voranzutreiben und andererseits legen einige Länder ihren Fokus auf einzelne Schlüsselkompetenzen. Manche Länder verfolgen bislang noch keine nationale Strategie, jedoch haben diese zentral koordinierte Initiativen zur Förderung der Schlüsselkompetenzen ergriffen. Solche Initiativen haben ein breites Spektrum und erstrecken sich von Schulpartnerschaften bis hin zu landesweiten Kampagnen und haben sich zum Ziel gesetzt, das Interesse der Schülerinnen und Schüler am jeweiligen Fach zu steigern.

Die Schlüsselkompetenzen bestehen aus grundlegenden und bereichsübergreifenden Kompetenzen, wobei ihnen nicht das gleiche Ausmaß an Aufmerksamkeit zu Teil wird. Die Vermittlung der Grundfertigkeiten hat sich gut etabliert im Gegensatz zu bereichsübergreifenden Kompetenzen, wie Computer-, Bürger- und unternehmerische Kompetenz. Fast alle europäischen Länder haben ihre Curricula reformiert, wobei auch die bereichsübergreifenden Kompetenzen in diese Eingang gefunden haben, jedoch wurde dies weder konsequent noch durchgängig gemacht. Beispielsweise wird die unternehmerische Kompetenz in jedem dritten europäischen Land nicht ausdrücklich in zentralen Basisdokumenten auf der Primarstufe anerkannt. Im Gegensatz dazu ist die Computerkompetenz auf dieser Stufe meist gut integriert. In Österreich sind alle drei erwähnten bereichsübergreifenden Kompetenzen in den nationalen Curricula berücksichtigt worden. Darüber hinaus ist anzumerken, dass im Unterschied zu den grundlegenden Kompetenzen die bereichsübergreifenden Kompetenzen weniger oft als eigenständiges Fach unterrichtet werden. Daher werden sie meistens in andere Fächer oder allgemein in den gesamten Lehrplan integriert. Die Umsetzung birgt jedoch neue Herausforderungen, die es zu lösen gilt.

In allen europäischen Ländern gab es bei der Vermittlung der grundlegenden Kompetenzen, wie Lesen, Schreiben, Rechnen, eine merkliche Verbesserung, jedoch

sind die geringen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler in diesen Kompetenzbereichen problematisch. Diese Ergebnisse ziehen sowohl die Effizienz des Unterrichts der Lehrerinnen und Lehrer als auch das gesamte Bildungssystem in Zweifel.

Ein weiteres Problem stellt der drohende Fachkräftemangel in Mathematik, Naturwissenschaften und Technologie für Europa dar. Trotz der steigenden Anzahl an Hochschulabsolventen in den erwähnten Bereichen in den letzten Jahren, ist der Anteil der Hochschulabsolventen in diesen Bereichen im Vergleich zu anderen Fächern insgesamt rückläufig. Daher ist nun in vielen europäischen Ländern das oberste Ziel mehr Hochschulabsolventen in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Technologie hervorzubringen. Bereits in der Schule sollen die Schülerinnen und Schüler motiviert werden und Anreize geboten werden, um sie für diese Bereiche zu begeistern. Darüber hinaus soll mit einer professionellen Berufsberatung und Beratungsdienste in der Sekundarstufe das Problem in Angriff genommen werden.⁷⁷

3.9. Das österreichische Schulsystem und die Europäischen Schlüsselkompetenzen

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt wurde, gibt es unterschiedliche Strategien und Methoden wie die Schlüsselkompetenzen in der Schule bzw. im Unterricht integriert werden können. Das Konzept und die Elemente der europäischen Schlüsselkompetenzen sollen dabei in jeder Schulstufe Eingang finden. Sowohl die fachlichen als auch die überfachlichen Kompetenzen sollen ab dem Kindergarten bis hin zur Hochschulbildung gleichsam vermittelt werden. Die nachfolgende Grafik, welche die Struktur des österreichischen Bildungswesens abbildet, soll dabei behilflich sein, ein besseres Verständnis für die einzelnen Schulstufen zu erhalten.

⁷⁷ Vgl. *Europäische Kommission* (2012a), S.1 ff.

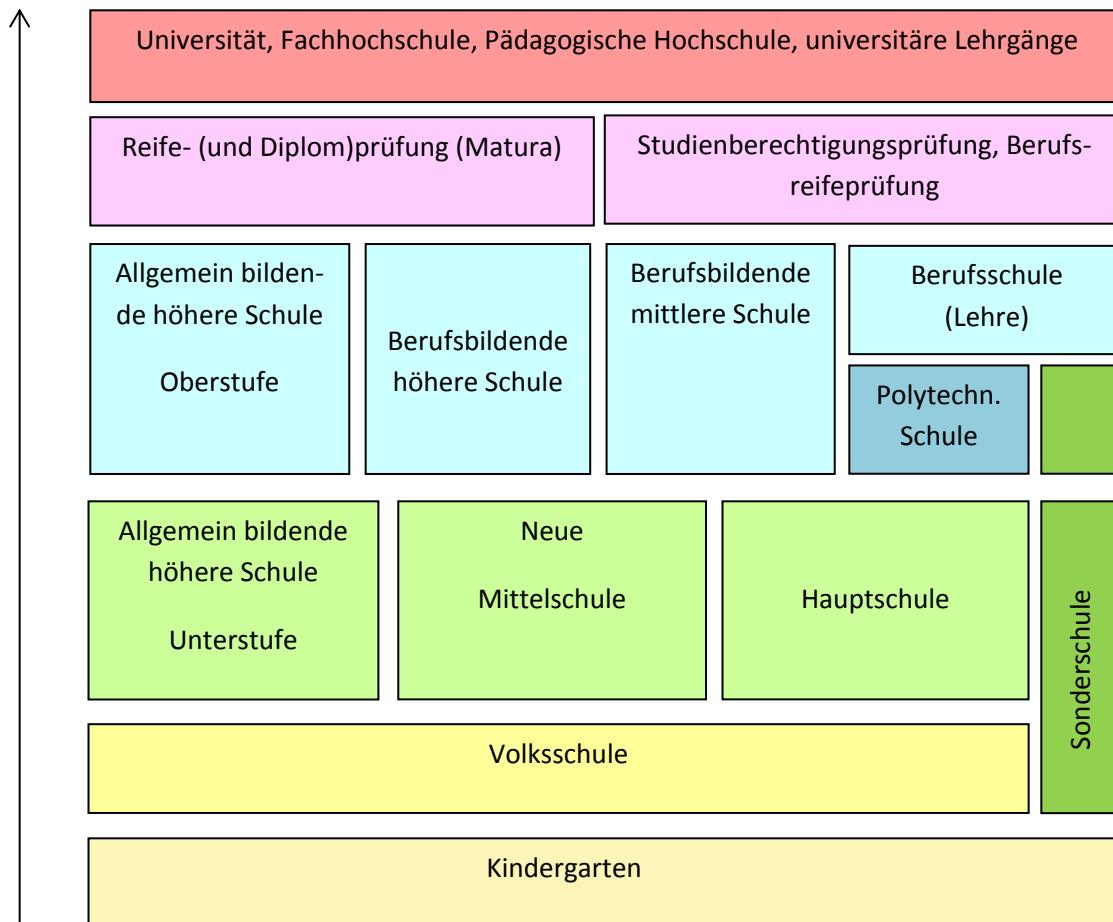


Abbildung 1: eigene Darstellung: Das österreichische Bildungswesen

Da sich die vorliegende Arbeit mit der Förderung der unternehmerischen Kompetenz an HTL-Standorten auseinandersetzt, werden die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen kurz beschrieben, damit die gemachten Schlussfolgerungen im empirischen Teil nachvollziehbar sind.

Die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen vermitteln sowohl theoretische als auch praktische Kompetenzen und Qualifikationen sowie eine umfassende Allgemeinbildung, die einen direkten Berufseinstieg ermöglichen.

Die berufsbildenden mittleren Schulen dauern je nach Fachrichtung zwischen zwei und vier Jahren und schließen mit einer Abschlussprüfung ab, die einer abgeschlossenen Berufsausbildung gleicht. Die Absolventinnen und Absolventen erhalten dadurch Zugang zu beruflichen Tätigkeiten, die eine Lehrabschlussprüfung bedingen und erwerben Kompetenzen und Qualifikationen die zu einem direkten Berufsein-

stieg befähigen. Mittels der Absolvierung eines dreijährigen Aufbaulehrgangs können die Absolventinnen und Absolventen einer BMS die Reife- und Diplomprüfung ablegen.

Mit der berufsbildenden höheren Schule, die fünfjährig geführt wird, erwirbt man den allgemeinen Hochschulzugang und je nach dem Ausbildungstyp bestimmte berufliche Kompetenzen, Qualifikationen und Berechtigungen. Daher kann dabei auch vom Erwerb einer Doppelqualifikation gesprochen werden. Darüber hinaus bieten diese Schultypen eine ausgezeichnete Basis für ein erfolgreiches Berufsleben und gute Voraussetzung zur Gründung eines Unternehmens.⁷⁸

Zu den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen zählen technisch gewerbliche Schulen, kaufmännische Schulen, Schulen für wirtschaftliche Berufe, Tourismusschulen, Schulen für Mode, Schulen für Sozialberufe, Land- und forstwirtschaftliche Schulen und Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik. Nachstehend werden nur die technisch gewerblichen Schulen näher beschrieben, da die empirische Untersuchung an einer höheren technischen Bundeslehranstalt (HTL) durchgeführt wurde.

Die technisch gewerblichen Schulen umfassen ein breites Spektrum an Bildungsangeboten und Fachrichtungen, wie beispielsweise Elektrotechnik, Mechatronik, Maschineningenieurwesen, Informationstechnologie, Chemie und Wirtschaftsingenieurwesen. Innerhalb der Fachrichtungen werden oft verschiedene Ausbildungsschwerpunkte angeboten, die schulautonom festgelegt werden und sie ermöglichen Spezialisierungen in unterschiedlichen Technologiefeldern. Die HTL wird fünfjährig geführt und die Fachschule vierjährig. Im Vordergrund steht die Vermittlung fachtheoretischer und fachpraktischer Kenntnisse und Fähigkeiten, die zu einem effizienten Berufseinstieg befähigen. Neben der fachlichen Kompetenzvermittlung wird auch die Vertiefung und Weiterentwicklung der Allgemeinbildung und sozialen Qualifikation fokussiert. Darüber hinaus ist ein wesentliches Ziel, dass die notwendigen betriebswirtschaftlichen und rechtlichen Kenntnisse vermittelt werden. Dem aktuellen Stand der Technik entsprechend, soll Praxisnähe und Aktualität zu einem Grundsatz des Unterrichts werden. Theorie und Praxis soll mittels Werkstätte, Konstruktionsübungen, Übungen in unterschiedlichsten Laboratorien, Pflichtpraktika und betrieblichen Partnern durchgeführte Projekte und Diplomarbeiten näher gebracht werden.

⁷⁸ Vgl. <http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/de/page.asp?id=23> Zugriff 25.08.2013

Die Absolventinnen und Absolventen einer höheren technischen Lehranstalt können nach dreijähriger fachbezogener Berufspraxis um die Verleihung der Standesbezeichnung „Ingenieur/Ingenieurin“ beim Bundesministerium für Wirtschaft, Wissenschaft und Forschung ansuchen.⁷⁹

⁷⁹ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/tgkg.xml> Zugriff 25.08.2013

4 Unternehmerische Kompetenz

Nach der Definition der Europäischen Union weist die unternehmerische Kompetenz unterschiedlichste Facetten auf. Da die unternehmerische Kompetenz nicht nur als überfachliche Kompetenz beschrieben wird, sondern sich auch auf Eigenschaften bezieht, die sowohl Unternehmensgründer als auch Arbeitnehmer aufweisen sollten, soll im nachfolgenden Kapitel zunächst kurz auf die überfachlichen Kompetenzen und insbesondere auf die unternehmerische Kompetenz eingegangen werden. Darüber hinaus erfolgen eine genaue Beschreibung des Entrepreneurs, Intrapreneurs und Unternehmers. Außerdem soll in diesem Kapitel das Entrepreneurship näher beleuchtet werden.

4.1. Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen für die Schule

Nachdem der Begriff Kompetenz nicht einheitlich definiert ist, ist folglich auch der Begriff der überfachlichen Kompetenzen unbestimmt. Jedoch können einzelne Facetten hervorgehoben werden. Ein Punkt hierbei ist, dass die überfachlichen Kompetenzen sich auf Bildungsziele beziehen, die über die inhaltliche Struktur einzelner Unterrichtsfächer hinausgehen. Überfachliche Kompetenzen heben sich vom reinen Fachwissen dadurch ab, dass sie nicht nur kognitiv-fachliche Komponenten beinhalten, sondern auch motivationale, volitionale und soziale Komponenten. Darüber hinaus weisen überfachliche Kompetenzen einen ausdrücklichen Bezug zu außerschulischen Lebensbereichen auf.⁸⁰

Dabei greifen die überfachlichen Kompetenzen als Bildungsziele die Definition nach Weinert auf und werden somit als Verbindung von Fähigkeiten und Fertigkeiten mit situationsübergreifenden psychischen Handlungsdispositionen beschrieben. Dies bedeutet, dass überfachliche Kompetenzen als eine Verbindung zwischen Können, Wissen und Handlungsbereitschaft verstanden werden können. Überfachliche Kompetenzen werden nicht im Rahmen einzelner Unterrichtsfächer vermittelt, sondern sie werden insgesamt in Schule und Unterricht integriert. Die Vermittlung und Erlangung überfachlicher Kompetenzen ist somit ein wichtiges Ziel im österreichischen Bil-

⁸⁰ Vgl. Eder Ferdinand / Hofmann Franz (2012), S. 71

dungssystem. Darüber hinaus ist insbesondere Entrepreneurship Education ein Bildungsanliegen des Unterrichtsministeriums. Überfachliche Kompetenzen stellen einen wesentlichen Faktor für die Qualität eines Schulsystems dar. Es bestehen jedoch erhebliche Unterschiede in der Umsetzung und Implementierung von überfachlichen Kompetenzen. Im Rahmen der Schulautonomie geschaffenen Freiräume haben einzelne Schulstandorte eigene Schulfächer eingeführt, um bestimmte überfachliche Kompetenzen gezielt zu fördern oder sogar diese überhaupt zum Schwerpunkt der Schule gemacht.

Die zunehmende Relevanz der überfachlichen Kompetenzen lässt sich durch den gesellschaftlichen Wandel in den letzten Jahrzehnten erklären. Zum einen sind die Kommunikationstechnologien aus unserem alltäglichen Leben nicht mehr wegzudenken. Mobiltelefon und Computer stellen vor allem für Jugendliche die zentralen Medien für Schreiben und Lesen dar. Somit wird der Umgang mit diesen Medien zur Grundkompetenz. Zum anderen stellt die zunehmende interkulturelle Vielfalt der Gesellschaft neue Anforderungen an das schulische und vor allem an das gesellschaftliche Leben. Aufgrund des Wandels in der Berufs- und Arbeitswelt werden zunehmend weitere Anforderungen an die Arbeitnehmer gestellt. Der Trend geht in Richtung kurzfristigen und atypischen Beschäftigungsformen und zu Einzelunternehmen.⁸¹ Im Jahr 2013 gab es in Österreich 252.176 Ein-Personen-Unternehmen, also Unternehmen, die ohne Beschäftigten geführt wurden.⁸²

Angesichts des gesellschaftlichen Wandels werden Kompetenzen gefordert, welche sich mit den von der Europäischen Union formulierten Schlüsselkompetenzen weitgehend decken.

4.2. Entrepreneurship, Intrapreneurship und Entrepreneurship-Erziehung

Aufgrund des aktuellen Wandels in der Arbeitswelt werden den Themen Entrepreneurship, Intrapreneurship und vor allem Entrepreneurship-Erziehung besondere Relevanz zugeschrieben. Nicht nur die Globalisierung, sondern auch die Veränderungen der Arbeitsorganisation aufgrund neuer Informations- und Kommunikationstechnologien erfordern immer neue berufliche Anforderungen. Diese Trends bedingen mit

⁸¹ Vgl. Eder Ferdinand / Hofmann Franz (2012), S. 74 ff.

⁸² Vgl. http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AngID=1&StID=361820&DstID=8345, Zugriff 02.10.2013

großer Wahrscheinlichkeit einen mehrmaligen Arbeitsplatzwechsel, der oft mit einer Weiterbildung oder Umschulung einhergeht. Dabei wird ersichtlich, dass die früheren Karrierelaufbahnen, also dass man vom Arbeitseinstieg bis zur Pension den gleichen Arbeitsplatz hat, zunehmend nicht mehr existieren. Dieser Wandel setzt im hohen Maße Eigenständigkeit und Eigenverantwortung voraus. Des Weiteren spielen gute Qualifikationen und Kompetenzen eine immer bedeutendere Rolle.

Eben auf diese Trends soll die Entrepreneurship-Erziehung eine mögliche Antwort geben und vor allem Schülerinnen und Schüler auf den veränderten Arbeitsmarkt vorbereiten.⁸³

4.3. Entrepreneurship und Intrapreneurship

Als Entrepreneur werden Entwickler, Entdecker und Umsetzer von Innovationen, neuen Produkten und Dienstleistungen bezeichnet. Es sind Menschen, die den Entschluss fassen, sich unternehmerisch selbstständig zu machen. Entrepreneur sind im Stande, Gelegenheiten zu erkennen, die sich ihnen bieten oder diese durch Innovationen zu kreieren und diese auch gewinnbringend aufzubereiten. Darüber hinaus nehmen sie Risiko in Kauf und müssen oft Entscheidungen unter Unsicherheit treffen. Dabei müssen Entrepreneur über eine breite Palette von Persönlichkeitseigenschaften verfügen, die ihnen für ihre unternehmerische Selbstständigkeit dienlich sind.⁸⁴

Der Begriff des Entrepreneurships entstammt ursprünglich aus dem Französischen und geht auf das Wort „entreprendre“ zurück, das so viel bedeutet wie „etwas unternehmen“ oder „in die eigenen Hände nehmen“. Im Deutschen gibt es kein vollständig zutreffendes Wort bzw. Synonym für Entrepreneurship, wobei am besten sich der eher breiter gefasste Begriff des Unternehmertums oder Unternehmens anbietet.⁸⁵

Für die theoretische Begründung von Entrepreneurship erfolgt eine Aufteilung in zwei Theoriestränge, die den Begriff am meisten prägen, nämlich der volkswirtschaftliche und der betriebswirtschaftliche Theoriestrang.⁸⁶

⁸³ Vgl. Aff Josef (2007), S. 21

⁸⁴ Vgl. Aff Josef (2007), S. 21

⁸⁵ Vgl. Fueglistaller Urs / Müller Christoph / Volery Thierry (2008), S. 2 ff.

⁸⁶ Vgl. Aff Josef (2007), S. 22

Der Entrepreneurbegriff wurde durch die volkswirtschaftliche Diskussion von Richard Cantillon⁸⁷ eingeführt. Er war der erste Ökonom, der sich dem Begriff des Entrepreneurs widmete. Im Mittelpunkt stand dabei die Funktion des Entrepreneurs im ökonomischen bzw. volkswirtschaftlichen System. Er sieht den Markt als ein selbstregulierendes Netzwerk, welches durch gegenseitigen Austausch bestimmt wird. Der Entrepreneur nimmt dabei eine zentrale Rolle in diesem System ein, da er dafür verantwortlich ist, den Wirtschaftskreislauf aufrecht zu erhalten und voranzutreiben. Das Gleichgewicht auf dem Markt ergibt sich durch Angebot und Nachfrage und dieser Mechanismus bestimmt die Anzahl von Entrepreneuren in einem Geschäftsfeld. Die Handlungen des Entrepreneurs werden unter Risiko und Unsicherheit gesetzt. Im Sinne Cantillons wird der Entrepreneur als eine Person beschrieben, die einen bestimmten Preis für ein Handelsgut bezahlt, um es für einen unbestimmten Preis weiterzuverkaufen. Darüber hinaus trifft der Entrepreneur Entscheidungen über die Beschaffung und die Ressourcennutzung und trägt somit das unternehmerische Risiko.⁸⁸ Cantillon gab als erster dem Konzept des Entrepreneurs eine ökonomische Bedeutung. In seiner Theorie beschreibt er den Entrepreneur als Arbitrageur, wobei er seinen Hauptzweck als Aufdecker von Preisunterschieden nachkommt. Die Belohnung für die Erkennung aus Ausnützung der Marktchancen ist sein Gewinn. Der Entrepreneur nimmt daher Risiko in Kauf und agiert oft unter Unsicherheit, wobei Cantillon die Einkommenserzielung unter Unsicherheit betonte.⁸⁹

Der Ökonom Jean-Baptiste Say⁹⁰ ergänzte den Begriff des Entrepreneurs und er betonte dessen Managerrolle. Seine Theorie entstammt dem wirtschaftlichen Null-Summen-Spiel, nämlich des einen Gewinn ist des anderen Verlust. Der Entrepreneur stellt dabei die Schlüsselfigur in seinem eigenen Unternehmen dar, da er Koordinator, Leiter und Manager in einem ist. Somit erweitert Say das Verständnis des Entrepreneurs um seine Koordinationsfunktion aller Produktionsfaktoren. Demnach trägt der Entrepreneur die Verantwortung, dass er unterschiedliche Ressourceneigner überzeugt in ein neues Unternehmen zu investieren und koordiniert dabei die beigesteuerten Ressourcen.⁹¹

⁸⁷ Richard Cantillon (1680-1734) war irischer Bankier und Ökonom. Er prägte den Begriff des Entrepreneurs und war einer der ersten, der die Idee des Geldkreislaufes ausgearbeitet hat.

⁸⁸ Vgl. Fueglistaller Urs / Müller Christoph / Volery Thierry (2008), S. 50

⁸⁹ Vgl. Van Praag C. Mirjam (1999), S. 313

⁹⁰ Jean-Baptiste Say (1767-1832) war französischer Ökonom und war ein Vertreter der klassischen Nationalökonomie.

⁹¹ Vgl. Fueglistaller Urs / Müller Christoph / Volery Thierry (2008), S. 51

Als eigentlicher Begründer von Entrepreneurship wird Joseph Schumpeter⁹² angesehen. Er beschäftigte sich vor allem mit der Frage, woher die Marktwirtschaft ihre Dynamik bezieht.⁹³ Dabei stellte er fest, dass insbesondere innovative Unternehmen mit einer großen Palette an herausragenden Eigenschaften für Dynamik in einer Marktwirtschaft sorgen. Ein Entrepreneur ist Leiter und Innovator eines Unternehmens und daher die treibende Kraft im ökonomischen System, wobei er nicht unbedingt zugleich Leiter und Inhaber des Unternehmens sein muss. Schumpeter definierte den Entrepreneur als Innovator, wobei er Innovation als einen von innen kommenden Prozess ansah. Darüber hinaus ist er die Ursache von Veränderungen, die zu einem Ungleichgewicht führen. Entrepreneurship darf nicht mit Erfindertum gleichgesetzt werden, denn ein Entrepreneur ist kein Erfinder, sondern Innovator, der durch Kombinationen verschiedener Ressourcen neue Ideen aufgreift und diese durchsetzt, dadurch vorhandene Strukturen zerstört und neue schafft. In diesen Zusammenhang spricht er auch von schöpferischer bzw. kreativer Zerstörung, die sich für die Dynamik und das langfristige Wirtschaftswachstum verantwortlich zeigt.⁹⁴ Somit sucht er nach neuen Gewinnmöglichkeiten, indem er bereits Bestehendes durch Neuordnung und Marktkennntnis in Innovationen umsetzt.⁹⁵ Schumpeter meint, dass nicht das Gleichgewicht, sondern ein dynamisches Ungleichgewicht, die eben innovative Entrepreneure verursachen, den Normalzustand einer fitten Wirtschaft darstellt.⁹⁶ Der Entrepreneur wird nach Schumpeter als Entwickler und Durchsetzter neuer Produkte, Produktionsverfahren, Absatzmärkte und Marktstrukturen definiert. Sie verfügen über Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten und prägen die Wirtschaft bahnbrechend, da sie eben vom Wunsch geleitet werden, gewohnte Bahnen zu verlassen und Widerstände zu bezwingen.⁹⁷

Für Frank Knight⁹⁸ bedeutet Entrepreneurship die Übernahme von Risiko. Er war der erste, der ausdrücklich zwischen Risiko und Unsicherheit unterschied. Wesentlich hierbei ist, dass Risiken berechnet werden können, aber bei Unsicherheit keine Angabe des Erwartungswertes möglich ist. Die ökonomische bzw. volkswirtschaftliche Funktion eines Entrepreneurs ist es eben die unberechenbaren Unsicherheiten ein-

⁹² Joseph Alois Schumpeter (1883-1950) war österreichischer Ökonom und Politiker.

⁹³ Vgl. *Aff Josef* (2007), S. 22

⁹⁴ Vgl. *Van Praag C. Mirjam* (1999), S. 320

⁹⁵ Vgl. <http://www.gruenderszene.de/lexikon/begriffe/entrepreneurship>, Zugriff 21.10.2013

⁹⁶ Vgl. *Fueglistaller Urs / Müller Christoph / Volery Thierry* (2008), S. 51

⁹⁷ Vgl. *Aff Josef* (2007), S. 22

⁹⁸ Frank Hyneman Knight (1885-1972) war ein amerikanischer Wirtschaftswissenschaftler und gilt als Begründer der Chicagoer Schule der Ökonomie. Darüber hinaus hat er die Grundlage für die moderne Entscheidungstheorie geliefert.

zugehen.⁹⁹ Nach seiner Theorie ist ein Entrepreneur eine Person, die für ihren Erfolg und Karriere bereit ist, Risiko einzugehen und unter Unsicherheit zu handeln. Nach Knight ist die Quelle des Gewinns die Unsicherheit, die nicht vermieden und versichert werden kann.¹⁰⁰

Eine andere Betrachtungsweise von Entrepreneurship ist jene von Israel Kirzner¹⁰¹. Für ihn ist das wesentliche unternehmerische Handeln im Prozess des Entdeckens und Findens ungenutzter Gewinnchancen zu sehen. Kirzner führt in seiner Theorie aus, dass im Extremfall der Entrepreneur keine eigenen Ressourcen mitbringt, sondern bloß brachliegende Gratisressourcen entdecken muss. Das Schlagwort lautet hierbei Aufmerksamkeit. Es handelt sich somit um eine kognitive Fähigkeit, die zur Entdeckung von Chancen und Möglichkeiten beiträgt.¹⁰² Im Gegensatz zum Entrepreneur im Sinne Schumpeters steuert der Entrepreneur im Sinne Kirznerns zum wirtschaftlichen Gleichgewicht bei, da er brachliegende Produktionsfaktoren nützt. Ein weiterer Unterschied liegt bei der Betrachtungsweise von Innovationen. Innovationen sind nach Kirzner nicht zerstörend, wie sie Schumpeter beschreibt, sondern unterstützen das Marktgleichgewicht, da sie nicht genutzte oder unterbeschäftigte Produktionsfaktoren erneut in den Wirtschaftskreislauf integrieren.¹⁰³

Der zweite Theoriestrang von Entrepreneurship befasst sich mit der betriebswirtschaftlichen Betrachtungsweise, die wiederum zwei unterschiedliche Ansätze umfasst. Beim ersten Ansatz steht vor allem die Unternehmensgründungslehre im Vordergrund, welche auch die Hauptströmung der betriebswirtschaftlichen Diskussion darstellt. Dabei wird im Wesentlichen der Gründungsprozess analysiert, also das Zusammenspiel von Person, Umfeld und betriebswirtschaftlichem Know-how, wie beispielsweise der Business-Plan, untersucht. Der zweite Ansatz deckt sich mit der Zielvorstellung den Mitarbeiter als Mitunternehmer zu sehen, er legt somit sein Augenmerk auf den Intrapreneur bzw. den Intracorporate Entrepreneur. Er beschäftigt sich mit der Frage, wie in einem Unternehmen die Mitarbeiter motiviert werden können und wie sie zu einem entrepreneurial spirit bzw. Unternehmergeist gelangen. Hierbei geht es nicht mehr um den Business-Plan, sondern um die gezielte Anwendung von betriebswirtschaftlichem Know-how, wie beispielsweise Projektmanagement.¹⁰⁴ Bei

⁹⁹ Vgl. Van Praag C. Mirjam (1999), S. 322

¹⁰⁰ Vgl. Fueglistaller Urs / Müller Christoph / Volery Thierry (2008), S. 50

¹⁰¹ Israel Meir Kirzner (1930-) ist ein amerikanischer Wirtschaftswissenschaftler der österreichischen Schule.

¹⁰² Vgl. Van Praag C. Mirjam (1999), S. 325

¹⁰³ Vgl. <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/entrepreneurship.html>, Zugriff 21.10.2013

¹⁰⁴ Vgl. Aff Josef (2007), S. 23

dem zweiten Ansatz wird ersichtlich, dass Entrepreneurship weit mehr ist, als nur Unternehmensgründung. Wie bereits eingangs erwähnt, werden ohne neue Unternehmen kaum neue Arbeitsplätze geschaffen und neue Unternehmen schaffen Innovationen. Aus Analysen geht hervor, dass radikale Innovationen nahezu immer von neuen Unternehmen und innovativen Start-ups hervorgebracht werden und nicht von den bestehenden, führenden Großunternehmen.¹⁰⁵ Die Großunternehmen sind sich diesem Trend durchaus bewusst und wissen wie sie durch Innovationen, trotz gesättigter Märkte, neue Märkte erschließen können. Das Schlagwort hierbei lautet Intrapreneurship. Durch Schaffung von Flexibilität wird versucht mehr Dynamik in das Unternehmen zu bringen und durch die Einstellung von Mitarbeitern mit unternehmerischen Fähigkeiten sollen Innovationen hervorgebracht werden.¹⁰⁶

Der Ausdruck Intrapreneurship hat seinen Ursprung in den 1970er Jahren, wurde von Gifford Pinchot III¹⁰⁷ eingeführt und bezieht sich darauf Mitarbeiter als Mitunternehmer zu sehen. Ihm ist aufgefallen, dass viele Arbeitnehmer mit großen Innovationsvermögen und Intuitionen ihre Arbeitsstellen verließen, um ihre eigenen Ideen zu verwirklichen und dies war nur unter der Prämisse der Freiheit möglich. Sie wurden also selbst zu Unternehmern, jedoch waren daran auch negative Auswirkungen geknüpft. Zum einen mussten sie nun ein Unternehmen leiten und hatten dadurch keine Zeit mehr ihre Ideen weiterumsetzen zu können. Zum anderen war es für das Unternehmen schlecht einen innovativen Arbeitnehmer zu verlieren, der womöglich auch noch ein potentieller Konkurrent des eigenen Unternehmens werden kann. Daher betont Pinchot die Wichtigkeit, dass eben für solche innovativen und ideenreichen Arbeitnehmer Freiraum geschaffen wird und unabhängige Arbeitsstellen implementiert werden. Diese Mitarbeiter als Mitunternehmer bezeichnete er, wie erwähnt, als Intrapreneure.¹⁰⁸

Bei näherer Betrachtung des Begriffs Intrapreneurship wird ersichtlich, dass sämtliches unternehmerisches Handeln von Arbeitnehmern, welches im Rahmen eines Unternehmens gesetzt wird, der Vorteilsverschaffung und Effizienzsteigerung dient. Bei Intrapreneuren handelt es sich also um Mitarbeiter, die ihre unternehmerischen

¹⁰⁵ Vgl. *Gunther Tichy* (2009), S. 56

¹⁰⁶ Vgl. *Franke Nikolaus* (2002), S. 208

¹⁰⁷ Gifford Pinchot III (1942-) ist Unternehmer und Autor.

¹⁰⁸ Vgl. *StartPro Eurocadres* (2009) S. 4.

Fähigkeiten und Fertigkeiten innerhalb eines Unternehmens einsetzen, ohne dass sie dabei ein adäquates unternehmerisches Risiko eingehen müssen.¹⁰⁹

Aus den beiden Theoriesträngen wird ersichtlich, dass der Schwerpunkt der volkswirtschaftlichen Betrachtungsweise auf Entrepreneurship liegt und hierbei vor allem auf der Gründungsdynamik und deren Rahmenbedingungen. Bei der betriebswirtschaftlichen Betrachtungsweise stehen insbesondere die Unterschiede im Führungsverhalten und Investitionsverhalten im Vordergrund.¹¹⁰

4.4. Persönlichkeitsmerkmale und Charakteristika

Im vorherigen Abschnitt wurde die ökonomische Perspektive des Entrepreneurships beleuchtet. Dabei lag der Fokus auf der Tätigkeitsebene des Entrepreneurs. Nun soll die behavioristische Perspektive näher betrachtet werden, in der die Charakteristika des Entrepreneurs im Mittelpunkt stehen.

Frühe Studien zu Entrepreneurship legten das Hauptaugenmerk auf die Persönlichkeitsmerkmale und Charakteristika des Entrepreneurs. In der Forschungsliteratur lässt sich eine lange Liste von unternehmerischen Charakteristika finden, wobei die am häufigsten gemessenen Eigenschaften Leistungsmotivation, interne Kontrollüberzeugung, Risikobereitschaft und Selbstverwirklichung bzw. Unabhängigkeitsstreben sind. Anzumerken ist hierbei, dass die ersten drei Charakteristika, also Leistungsmotivation, interne Kontrollüberzeugung und Risikoneigung, eine gute Validität aufweisen. Nachstehend soll nun näher auf diese drei Eigenschaften und die Selbstverwirklichung eingegangen werden.¹¹¹

Von allen psychologischen Aspekten, die mit der Gründung neuer Unternehmen in Verbindung stehen, ist keiner so umfassend untersucht, wie die Leistungsmotivation. In diesem Zusammenhang sind besonders die Arbeiten von David McClelland hervorzuheben. Im Rahmen seiner empirischen Forschungsergebnisse kam er zu dem Schluss, dass die Leistungsmotivation als der Wachstumsfaktor schlechthin angesehen werden kann, auch dann, wenn zusätzliche Variablen in die Studie miteinbezo-

¹⁰⁹ Vgl. Unikom (2012), S. 12

¹¹⁰ Vgl. <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/entrepreneurship.html>, Zugriff 21.10.2013

¹¹¹ Vgl. Fueglistaller Urs / Müller Christoph / Volery Thierry (2008), S. 45

gen werden.¹¹² Die Untersuchungen von McClelland fokussieren die gesamtgesellschaftliche Perspektive, indem psychologische und volkswirtschaftliche Aspekte miteinander verknüpft werden.¹¹³ Die Leistungsmotivation kann am besten mit „Streben nach Effizienz“ beschrieben werden. Unternehmensgründer werden durch den Wunsch nach Effizienz angespornt, etwas besser, schneller, sparsamer und leistungsfähiger zu machen. In seinen Studien stellte er fest, dass Menschen die eine hohe Leistungsmotivation aufweisen nur dann besser abschnitten als jene die eine niedrige Leistungsmotivation haben, wenn es sich nicht um Routinetätigkeiten handelt, also wenn es sich um Aufgaben handelt die Eigeninitiative erfordern. McClellands Ausführungen zur Leistungsmotivation bestätigen die Theorie des innovativen Entrepreneurs nach Schumpeter. Dadurch kann die psychologische und volkswirtschaftliche Betrachtungsweise im Zusammenhang mit dem Leistungsmotiv logisch miteinander verbunden werden.

Im Mittelpunkt der internen Kontrollüberzeugung bzw. internal locus of control steht die innere Überzeugung der Menschen, inwieweit sie Ereignisse, denen sie ausgesetzt sind, kontrollieren können. Menschen mit einer signifikanten internen Kontrollüberzeugung meinen, dass Ereignisse eigene Handlungsergebnisse sind und somit eher auf ihre eigenen Kompetenzen, Fähigkeiten und Initiativen zurückzuführen sind. Im Gegensatz dazu glauben Menschen mit einer signifikanten externen Kontrollüberzeugung, dass ihr Leben von Zufall, Schicksal oder anderen Personen bestimmt wird. Effektive Entrepreneurre sind der Meinung, dass Ereignisse hauptsächlich Ergebnisse ihrer eigenen Handlungen sind. Darüber hinaus haben sie Vertrauen in ihre eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten und besitzen eine ausgeprägte interne Kontrollüberzeugung.¹¹⁴ Menschen mit interner Kontrollüberzeugung zeichnen sich dadurch aus, dass sie komplexe und von ihren eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten abhängige Aufgaben bevorzugen. Dies ist anders bei Menschen mit ausgeprägter externer Kontrollüberzeugung, denn diese bevorzugen strukturierte Routineaufgaben.¹¹⁵

Die Risikoneigung von Entrepreneurreuren kann auf einem mittleren Niveau angesiedelt werden, denn sie werden einerseits versuchen Risiken zu reduzieren und andererseits können sie nicht als risikofreudiger als andere bezeichnet werden. Darüber hin-

¹¹² Vgl. Creuznacher Isabel Christine (2009), S. 34

¹¹³ Vgl. Klandt Heinz (1990), S. 89

¹¹⁴ Vgl. Fueglistaller Urs / Müller Christoph / Volery Thierry (2008), S. 52

¹¹⁵ Vgl. Creuznacher Isabel Christine (2009), S. 33

aus gehen sie nicht nur monetäre Risiken ein, sondern auch weitere Risiken wie familiäres und psychisches Risiko. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass sie kalkulierbare Risiken eingehen.¹¹⁶ Sie managen Risiko, indem sie es teilweise auf andere übertragen. Entrepreneure sind potentiellen Geschäftssituationen positiver gesinnt und sehen sie als Chance im Gegensatz zu anderen Menschen.

Die Suche nach den ausschlaggebenden Charakteristika, die Entrepreneure aufweisen, konnte aber nicht die Frage der Unternehmensgründung beantworten. Entrepreneure lassen sich nicht in ein Muster pressen und können somit keinen bestimmten Stereotypen zugeordnet werden. Lediglich die Eigenschaften Leistungsmotivation, Risikoneigung und interne Kontrollüberzeugung haben eine gute Validität und es kann daraus abgeleitet werden, dass sie Entrepreneure kennzeichnen.¹¹⁷

4.5. Entrepreneurship Erziehung

Entrepreneurship Education bzw. Erziehung impliziert, dass Unternehmertum gelehrt und gelernt werden kann und schließt damit aus, dass es eine angeborene Fähigkeit ist.

Die Europäische Kommission sieht in Unternehmertum bzw. Unternehmergeist den entscheidenden Faktor für die europäische Wettbewerbsfähigkeit. Nur dadurch kann die Europäische Union „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt“¹¹⁸ werden. Das Grünbuch der Europäischen Kommission befasst sich allein mit der unternehmerischen Initiative in einem wirtschaftlichen Zusammenhang. Dabei wird der Unternehmergeist als eine Denkweise beschrieben, die durch die Ausbildung von wesentlichen unternehmerischen Fähigkeiten gefördert werden soll. Die unternehmerische Kompetenz ist eine der acht, von der Europäischen Kommission definierten, Schlüsselkompetenzen und soll im Rahmen der allgemeinen und beruflichen Bildung gefördert werden. Das Bildungswesen der einzelnen Mitgliedsstaaten soll Motivation für die unternehmerische Initiative

¹¹⁶ Vgl. Creuznacher Isabel Christine (2009), S. 37

¹¹⁷ Vgl. Fueglistaller Urs / Müller Christoph / Volery Thierry (2008), S. 53

¹¹⁸ Europäische Kommission (2003), S. 5

schaffen, in dem sie eine unternehmerische Denkweise und die erforderlichen Kompetenzen vermittelt werden.¹¹⁹

4.6. Umsetzung der unternehmerischen Kompetenz Status Quo

In den letzten Jahren hat der Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen in den europäischen Bildungssystemen weiter Einzug gehalten. Der Großteil der europäischen Länder hat in seine nationalen Lehrpläne und Leitliniendokumente zunehmend die Schlüsselkompetenzen integriert, wobei die Computer-, Bürger- und unternehmerische Kompetenz weiterhin eine gewisse Herausforderung darstellen. Bei der Analyse der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen an den Schulen wurde ersichtlich, dass die verschiedenen Länder der Europäischen Union unterschiedliche Ansätze gewählt haben, um die Entwicklungsprozesse der Schlüsselkompetenzen voranzutreiben. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass die meisten Länder eine nationale Strategie für mindestens drei Schlüsselkompetenzen ausgearbeitet haben und beinahe alle Länder der Europäischen Union eine nationale Strategie für die Entwicklung der Computer- und unternehmerischen Kompetenz erarbeitet haben. So auch Österreich. Dabei wurden von den Ländern unterschiedliche Ansätze gewählt, um diese Kompetenzen in den Unterricht zu integrieren. Sie wurden entweder als fachübergreifendes Ziel definiert, in bestehende Unterrichtsfächer integriert oder als neues Unterrichtsfach implementiert. Die österreichische Strategie bezüglich der Vermittlung der unternehmerischen Kompetenz in der Sekundarstufe ist es entweder, dass sie fächerübergreifend definiert oder in bestimmte Unterrichtsfächer integriert wird. Das Konzept, dass die unternehmerische Kompetenz als eigenständiges Fach eingeführt wird, wurde dabei nicht verfolgt.

Zur Förderung der unternehmerischen Kompetenz bestehen Initiativen, die sich oft aus der Erarbeitung kleiner Unternehmensprojekte, der Einführung von Modellunternehmen und der Unterstützung der Zusammenarbeit von Unternehmen und Schulen zusammensetzen.¹²⁰ Als gutes Beispiel kann eine Initiative der Wirtschaftskammer Österreich, der Unternehmensführerschein, genannt werden. Er stellt eine Zusatzqualifikation im Rahmen der Entrepreneurship-Erziehung dar und wurde 2006 als

¹¹⁹ Vgl. *Europäische Kommission* (2003), S. 5 ff.

¹²⁰ *Europäische Kommission* (2012b), S. 7 ff.

Best-Practice-Beispiel dafür von Europäischen Union anerkannt. Der Unternehmensführerschein findet mittlerweile in angepasster Form in anderen Ländern zunehmend Anwendung.¹²¹

Viele neue Bildungsangebote wurden nicht nur in Österreich, sondern auch in anderen europäischen Ländern etabliert. Dabei wird nicht nur ein Augenmerk auf die Ausbildung zukünftiger Unternehmensgründer gelegt, sondern es steht vor allem die Vermittlung von unternehmerischen Denken und Handeln im Vordergrund, wobei die mögliche spätere Unternehmensgründung nebensächlich ist. Den zentralen Angelpunkt der zahlreichen Bildungsangebote und Initiativen stellt die Förderung des Unternehmergeistes dar. Also es soll eine Entrepreneurship und gleichsam eine Intrapreneurship Ausbildung erfolgen.¹²²

¹²¹ Vgl. *Wirtschaftskammer Österreich / EU-Büro Brüssel* (2012), S. 5

¹²² Vgl. *Europäische Kommission* (2003), S. 6

C. Empirischer Teil

5 Darstellung der Methodenwahl, Ziel der Untersuchung und Hypothesen

In diesem Kapitel werden zunächst das Ziel und die Zielgruppe der Befragung, die Erhebungsmethode, der Online-Fragebogen und anschließend die Auswertungsmethode erläutert. Die statistische Auswertung erfolgte mit Hilfe des Programms SPSS 20 und MS Excel. Zum Schluss dieses Kapitels wird noch kurz näher auf die Durchführung der Untersuchung eingegangen. Anschließend werden im nächsten Kapitel die Ergebnisse der Befragung dargestellt.

5.1. Hypothesen der empirischen Untersuchung

Aus den Forschungsfragen ergaben sich folgende Hypothesen, welche im Rahmen der empirischen Untersuchung zu beantworten waren:

H 1: Im Rahmen einer Schulausbildung an einer HTL wird die unternehmerische Kompetenz weiterentwickelt.

H 2: Der Lehrplan einer HTL begünstigt die Entwicklung der unternehmerischen Kompetenz.

H 3: Das wirtschaftliche Interesse der Schülerinnen und Schüler steigt im Verlauf einer Schulausbildung an einer HTL.

H 4: Die Schülerinnen und Schüler haben Interesse daran, dass wirtschaftliche Themen in den Schulunterricht eingebunden werden.

H 5: HTL-Schülerinnen und Schüler weisen eine hohe Gründungsneigung auf.

5.2. Ziel und Zielgruppe der Befragung

Das Ziel der Untersuchung war die Ermittlung inwieweit die unternehmerische Kompetenz an einem exemplarischen HTL-Standort in den unterschiedlichen Schulstufen weiterentwickelt und gefördert wird. Des Weiteren soll durch die Untersuchung erforscht werden, ob das Interesse der Schülerinnen und Schüler im Verlauf einer Schulausbildung an einer HTL an Wirtschaftsthemen steigt. In diesem Zusammenhang soll auch die Frage beantwortet werden, ob ein Interesse besteht, wirtschaftliche Themen im Rahmen des Unterrichts zu behandeln und wo genau etwaige Präferenzen liegen. Darüber hinaus soll erforscht werden, ob HTL-Schülerinnen und Schüler eine hohe Gründungsneigung aufweisen und ob diese im Verlauf einer Schulausbildung an einer HTL steigt. Die Zielgruppe war somit Schülerinnen und Schüler einer HTL im Alter von 14 bis 21 Jahren.

Das Forschungsgebiet einer höheren technischen Bundeslehranstalt wurde deshalb gewählt, da einerseits von der Europäischen Kommission gefordert wird, dass die unternehmerische Kompetenz in jeder Schulausbildung gezielt gefördert werden soll und andererseits in dieser Schulform die unternehmerische Kompetenz keinen direkten Schwerpunkt darstellt. Darüber hinaus ist das Forschungsgebiet deshalb interessant, da in Europa ein Fachkräftemangel in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Technik droht und eine HTL-Ausbildung diese Schwerpunkte abdecken würde.¹²³ Eine Verknüpfung von einer technikbezogenen Ausbildung und der Vermittlung von unternehmerischen Denken und Handeln, bezogen auf den Arbeitsmarkt, wäre somit erstrebenswert.

5.3. Erhebungsmethode

Als Erhebungsmethode für den empirischen Teil der Arbeit wurde der Fragebogen ausgewählt. Der Fragebogen zählt wie das Interview zu den Befragungsmethoden, wobei das Interview eine mündliche und der Fragebogen eine schriftliche Erhebungsmethode darstellt. Da die Fragen eines Fragebogens vorher fixiert werden müssen, werden an die Entwicklung und Anwendung eines Fragebogens besondere

¹²³ Vgl. Europäische Kommission (2012a), S. 4

Anforderungen gestellt. Vor allem die sprachliche Formulierung der Fragen stellt eine Hürde bei der Konstruktion eines Fragebogens dar. Dabei lassen sich in der Literatur einige Regeln finden, wie Fragen formuliert werden sollen. Wichtig ist, dass die Fragen eindeutig, klar und neutral formuliert werden, einfache Worte verwendet werden, die Fragen kurz sind und sich auf einen bestimmten Sachverhalt beziehen und keine bestimmte Antwort provozieren.¹²⁴ Bei den Fragen kann grundsätzlich zwischen offenen und geschlossenen Fragen unterschieden werden. Wenn offene Fragen bei einem Fragebogen zur Anwendung kommen, geschieht dies meist aus dem Grund, dass der Forscher nur ein geringes Vorwissen bezüglich möglicher Einstellungen der Befragten zu einem bestimmten Thema hat und daher es ihm auch nicht möglich ist, eine Aufgliederung der Antworten vorzunehmen. Bei offenen Fragen haben die Befragten die Möglichkeit ihre Antwort frei zu formulieren, was wiederum zu dem Nachteil führt, dass es sich hierbei um persönliche Daten handelt, die nur begrenzt vergleichbar sind. Da offene Fragen zum Erhalt von qualitativen Daten führen, ist der Auswertungsaufwand deutlich höher, da die erhaltenen Texte inhaltsanalytisch ausgewertet werden müssen und ein geeignetes Kategoriensystem erarbeitet werden muss. Die Nachteile von offenen Fragen entsprechen den Vorteilen geschlossener Fragen. Ein großer Pluspunkt von geschlossenen Fragen ist, dass eben geschlossene Fragen häufiger beantwortet werden als offene. Darüber hinaus sind die erhaltenen Daten relativ gut vergleichbar, da es sich hierbei um quantitative Ergebnisse handelt, die danach natürlich noch interpretiert werden müssen. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass nur solche Aspekte oder Standpunkte angesprochen werden, die vom Forscher als wichtig erachtet werden. Dieser Vorteil kann jedoch auch als Nachteil gesehen werden, denn Aspekte, die möglicherweise darüber hinaus interessant und wichtig wären, können dabei nicht erforscht werden. Geschlossene Fragen können sich bei gewissen Aspekten als schwierig herausstellen, wenn der Befragte sich darüber noch keine eigene Meinung gebildet hat. Geschlossene Fragen können des Weiteren eingeteilt werden in Alternativfragen, Auswahlfragen und Listen-, Kartei- bzw. Katalogfragen. Bei Alternativfragen handelt es sich um Fragen die zwei Ausprägungen aufweisen, wie beispielsweise ja und nein oder stimmt und stimmt nicht. Bei Auswahlfragen liegen mehrere Antwortvorgaben vor, wobei eine ausgewählt werden muss oder wenn es sich um eine Mehrfachwahlfrage handelt, können auch mehrere Antworten zugelassen werden. Eine Sonderform der Auswahlfrage stellt die Skalen-

¹²⁴ Vgl. Barth Stephan (1998), S. 3

frage dar. Zu dieser Frageform zählt auch die Likert Skala, welche numerisch skaliert ist. Bei Skalenfragen ist es wichtig, dass eine gerade Skalierung gewählt wird, denn bei einer ungeraden Skalierung ergibt sich eine Mitte, die sehr häufig angekreuzt werden könnte und es damit zu keinem guten Ergebnis kommen könnte.¹²⁵

Der Fragebogen bietet einige Vorteile gegenüber anderen Befragungsmethoden. Zum einen ist er kostengünstig und beansprucht nicht besonders viel Zeit, d.h. der Fragebogen kann ohne übermäßig großen organisatorischen Aufwand eingesetzt werden und beantwortet werden. Ein Pluspunkt ist meist auch die Anonymität des Fragebogens, die oft zu aufrichtigeren Antworten führt. Zum anderen kann mit einem Fragebogen eine Vielzahl an Personen erreicht und befragt werden. Natürlich bietet diese Methode nicht nur Vorteile, sondern auch Nachteile wie beispielsweise eine geringe Rücklaufquote oder unklare Antworten der Befragten, die im Nachhinein nicht geklärt werden können.¹²⁶

5.4. Online-Fragebogen

Grundsätzlich wirft die Erstellung eines Fragebogens die Frage auf, ob die Befragung klassisch in Papierform gemacht wird oder ob eine computergestützte Befragung erfolgen soll. Durch gründliches Abwägen dieser beiden Möglichkeiten fiel die Entscheidung auf einen Online-Fragebogen, da ein großer Vorteil deren leichte Handhabung darstellt. Der Fragebogen wurde mit der kostenlosen Online-Umfrage-Applikation LimeSurvey erstellt. Dieses Tool ermöglicht es Online-Befragungen zu erstellen, zu veröffentlichen und die erhobenen Daten in einer Datenbank zu erfassen. Darüber hinaus kann das Layout und Design den Wünschen des Nutzers angepasst werden und es gibt verschiedene Daten-Exportmöglichkeiten. Außerdem bietet dieses Tool viele unterschiedliche Optionen für die Auswertung und es kann stets der Befragungsprozess kontrolliert werden.

Es wurde versucht den Fragebogen so zu erstellen, wie es im vorherigen Abschnitt beschrieben wurde. Der Fragebogen bestand aus insgesamt 31 Fragen, wobei 30 von jeder Schülerin und jeden Schüler beantwortet werden musste und eine Frage stellte eine Filterfrage dar. Da durch eine eingehende Literaturrecherche eine Auf-

¹²⁵ Vgl. *Atteslander Peter* (2003), S. 161 ff.

¹²⁶ Vgl. *Barth Stephan* (1998), S. 1 f.

gliederung des zu untersuchenden Gegenstandes möglich war, bestand der Fragebogen ausschließlich aus geschlossenen Fragen. Ein weiterer Grund dafür, dass die Wahl auf geschlossene Fragen fiel, ist dass Schülerinnen und Schüler ungern schreiben und dies zu unergiebigem Antworten führen würde. In der Literatur wird festgehalten, dass der Fragebogen eine Spannungskurve aufweisen sollte. Zu Beginn sollen eine oder mehrere Einleitungsfragen gestellt werden, der Mittelteil soll sich auf die wichtigsten Forschungsfragen beziehen und der Schluss soll die demografischen Daten erfassen.

Nach diesem Prinzip wurde auch dieser Online-Fragebogen aufgebaut. Der Fragebogen mit dem Titel „Weiterentwicklung der unternehmerischen Kompetenz“ wurde in fünf Abschnitte gegliedert. Der erste Abschnitt besteht aus drei Items und fragte das allgemeine wirtschaftliche Interesse ab. Da es möglicherweise keine alltägliche Situation in einer HTL ist, sich über das eigene wirtschaftliche Interesse Gedanken zu machen, sollte das Interesse der Befragten dadurch geweckt werden und die Antwortbereitschaft für das eigentliche Befragungsthema erhöht werden. Der zweite Abschnitt bestand aus sechs Items und behandelte die Bewertung des wirtschaftlichen Fachwissens der Schülerinnen und Schüler. Hierbei wurde sozusagen ein Single-Choice-Test abgefragt, der verschiedene Schlagworte aus unterschiedlichen wirtschaftlichen Bereichen beinhaltete. Der dritte und vierte Bereich des Fragebogens stellte den Hauptteil der Umfrage dar, wobei beide Bereiche jeweils acht Items aufweisen. In diesen Abschnitten wurden Fragen bezüglich der unternehmerischen Kompetenz und deren Umsetzung gestellt. Bei den meisten Fragen im Bereich der unternehmerischen Kompetenz wurde vor allem auf die Likert-Skala zurückgegriffen, die vier Ausprägungen aufwies (trifft zu – trifft eher zu – trifft wenig zu – trifft nicht zu), um die Befragten zu einer eindeutigen Antwort zu bewegen. Der vierte Abschnitt, der wie erwähnt die Umsetzung der unternehmerischen Kompetenz zum Thema hatte, beinhaltete ebenfalls vorwiegend Skalen. Der fünfte und letzte Abschnitt erfasste die demografischen Daten der Befragten. Diese Abfrage wurde bewusst zum Schluss gemacht, da deren Beantwortung keine besondere Aufmerksamkeit erfordert und diese darüber hinaus nicht besonders gern gemacht wird.

Der erste Entwurf des Fragebogens wurde in einem Probelauf getestet, um die Verständlichkeit der formulierten Fragen zu überprüfen. Außerdem kann mittels eines Pretests die Befragungszeit ermittelt werden und in Gesprächen mögliche Verständnisprobleme bei der befragten Gruppe behoben werden. Mit dem überarbeiteten

Fragebogen wurde die Umfrage Mitte Juni 2013 an einem HTL-Standort online durchgeführt.

5.5. Durchführung der Untersuchung

In Absprache mit der Standortleitung wurde der Link für die Online-Umfrage an einzelne Lehrerinnen und Lehrer übermittelt. Zu Beginn der Untersuchung wurde der Fragebogen gemeinsam mit den teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern besprochen um etwaige Fragen zu klären. Diese führten dann Mitte Juni zu Beginn ihres Unterrichts die Online-Umfrage in einem Computerraum durch. Jede Schülerin und jeder Schüler einer Klasse konnte somit zur gleichen Zeit den Fragebogen bearbeiten. Nach Beendigung wurde der ausgefüllte Fragebogen auf einem Server gespeichert. Bei der Durchführung der Umfrage wurde darauf geachtet, dass aus jeder Schulstufe Klassen an der Befragung teilnahmen.

6 Ergebnisse und Interpretation der quantitativen Analyse

Im folgenden Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse der Befragung präsentiert und veranschaulicht. Es wurden insgesamt 153 Fragebögen ausgefüllt. Zu Beginn dieses Kapitels erfolgt eine Darstellung der Angaben zu den Befragten.

6.1. Angaben zu den Befragten

Zum Zeitpunkt der Befragung lag das Durchschnittsalter bei ca. 17 Jahren. Die jüngsten Befragten waren 14 und die ältesten 21 Jahre alt. Wie auch das Durchschnittsalter lag auch der Altersmedian bei 17 Jahren. Die Standardabweichung lag bei 1,5 %. Die Abfrage des Geschlechts ergab, dass 138 der Befragten männlich waren (ca. 90 %) und 15 der Befragten weiblich (ca. 10 %).

Bei der Frage nach dem Schultyp wurde ersichtlich, dass 141 der Befragten die Berufsbildende höhere Schule besuchten und 12 der Befragten die Berufsbildende mittlere Schule. Der Mittelwert der besuchten Klasse lag bei 2,77. Dieser Wert ist durchaus plausibel, da das Durchschnittsalter der Befragten, wie bereits erwähnt, bei 17 Jahren lag. Die Frage nach der Fachrichtung ergab, dass 19 % der Befragten Chemie, 41,8 % Elektrotechnik, 2,6 % Informationstechnologie, 1,3 % Maschinenbau und 35,3 % der Befragten Mechatronik absolvierten.

6.2. Themenblock A: Allgemeine Fragen

Wie bereits erwähnt wurden im ersten Abschnitt des Fragebogens allgemeine Fragen abgefragt, um das Interesse der Befragten zu wecken. Bei der Frage wie die Schülerinnen und Schüler ihr Interesse an Wirtschaftsthemen generell bewerten, wählte fast die Hälfte der Befragten (47,7 %) die Antwortkategorie „mittelmäßig“, wobei eine Tendenz zur Einschätzung „hoch“ und „sehr hoch“ ersichtlich ist. Daraus lässt sich schließen, dass HTL Schülerinnen und Schüler durchaus ein Interesse an wirtschaftlichen Themen haben. Fast die Hälfte der Befragten (49,7 %) beschäftigt sich wöchentlichen mit Wirtschaftsthemen, einige Schülerinnen und Schüler setzen sich täg-

lich (8,5 %) oder monatlich (34 %) mit wirtschaftlichen Inhalten auseinander. Manche der Befragten (7,8 %) gaben an, sich nie mit Wirtschaftsthemen zu beschäftigen.

Interesse an Wirtschaftsthemen * Häufigkeit Wirtschaftsthemen Kreuztabelle

Anzahl		Häufigkeit Wirtschaftsthemen				Gesamt
		täglich	wöchentlich	monatlich	nie	
Interesse an Wirtschafts- themen	sehr hoch	4	3	0	0	7
	hoch	6	24	4	0	34
	mittelmäßig	3	42	25	3	73
	eher gering	0	6	15	4	25
	gering	0	1	8	5	14
Gesamt		13	76	52	12	153

Abbildung 2: Kreuztabelle Interesse an Wirtschaftsthemen und Häufigkeit

Betrachtet man eine Kreuztabelle aus dem Interesse an Wirtschaftsthemen und der Häufigkeit der Beschäftigung mit wirtschaftlichen Themen wird ersichtlich, dass jene Befragten die angaben, dass sie ein sehr hohes bzw. hohes Interesse an Wirtschaftsthemen haben, sich meist täglich oder wöchentlich damit auseinandersetzen. Vice versa jene Befragten, die kein oder ein eher geringes Interesse an Wirtschaftsthemen haben, beschäftigen sich dementsprechend wenig oder gar nicht mit solchen Themen.

Beliebte Medien mit denen Informationen zu wirtschaftlichen Themen gewonnen werden, sind Zeitungen (78,4 %), Internet (60,8 %) und Unterricht (32,7 %). Des Weiteren gaben die Befragten an sich gerne im Fernsehen, wie beispielsweise den Nachrichten, über Wirtschaftsthemen zu informieren und in Gesprächen mit anderen Personen. Ein unbeliebtes Informationsmedium sind Bücher, diese haben nur ca. 5 % der Befragten gewählt.

Doch steigt das Interesse an Wirtschaftsthemen mit zunehmendem Alter? Um dieser Frage nach zu gehen, wurde wieder eine Kreuztabelle mit den entsprechenden Variablen und einem Fisher Exact Test mit Monte Carlo Simulation durchgeführt.

Interesse an Wirtschaftsthemen * Alter Kreuztabelle

Anzahl

		Alter								Gesamt
		14	15	16	17	18	19	20	21	
Interesse an Wirtschaftsthemen	sehr hoch	0	0	0	0	7	0	0	0	7
	hoch	1	5	5	9	7	4	2	1	34
	mittelmäßig	3	9	11	21	15	9	4	1	73
	eher gering	0	6	10	5	4	0	0	0	25
	gering	1	3	4	5	0	1	0	0	14
Gesamt		5	23	30	40	33	14	6	2	153

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	47,624 ^a	28	,012	,015 ^b	,012	,018			
Likelihood-Quotient	49,837	28	,007	,006 ^b	,004	,008			
Exakter Test nach Fisher	36,942			,035 ^b	,030	,040			
Zusammenhang linear-mit-linear	11,532 ^c	1	,001	,001 ^b	,000	,002	,000 ^b	,000	,001
Anzahl der gültigen Fälle	153								

a. 29 Zellen (72,5%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,09.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 2000000.

c. Die standardisierte Statistik ist -3,396.

Abbildung 3: Kreuztabelle: Interesse an Wirtschaftsthemen und Alter

Chi-Quadrat-Tests									
	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signifikanz	99%-Konfidenzintervall		Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Untergrenze	Obergrenze
Chi-Quadrat nach Pearson	48,045 ^a	16	,000	,000 ^b	,000	,000			
Likelihood-Quotient	43,855	16	,000	,001 ^b	,000	,002			
Exakter Test nach Fisher	32,570			,003 ^b	,001	,004			
Zusammenhang linear-mit-linear	15,288 ^c	1	,000	,000 ^b	,000	,000	,000 ^b	,000	,000
Anzahl der gültigen Fälle	153								

a. 14 Zellen (56,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,73.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 624387341.

c. Die standardisierte Statistik ist -3,910.

Abbildung 4: Kreuztabelle: Interesse an Wirtschaftsthemen und Klasse

Bei einem Chi-Quadrat-Test wird die Hypothese untersucht, dass es zwischen den beiden untersuchten Variablen keinen Zusammenhang gibt. Wenn die Spalte Asymptotische Signifikanz bei beiden Chi-Quadrat-Tests betrachtet wird, wird ersichtlich, dass der empirische p-Wert unter dem kritischen Wert liegt. Dies bedeutet, dass sehr wohl die befragten Schülerinnen und Schüler einen unterschiedlichen Interessensgrad bezüglich Wirtschaftsthemen aufweisen.

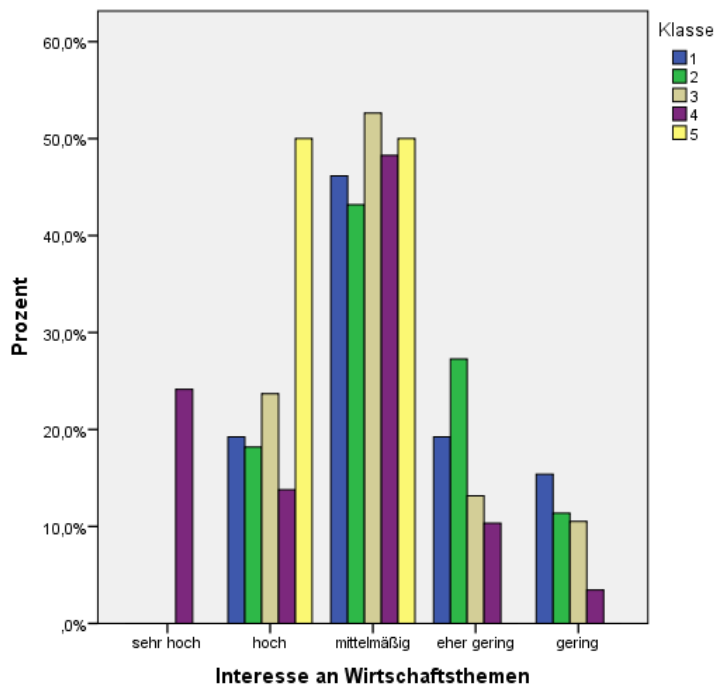


Abbildung 5: Diagramm: Interesse an Wirtschaftsthemen und Klasse

Werden die Daten genauer betrachtet, wird ersichtlich, dass mit zunehmender Schulstufe das Interesse an Wirtschaftsthemen steigt. Werden die erste und zweite Klasse mit der vierten und fünften Klasse verglichen, so wird das Interesse häufiger mit sehr hoch und hoch bewertet. Auch die Beschäftigung mit wirtschaftlichen Themen nimmt mit steigender Schulstufe zu. Durch diesen Vergleich kann die Tendenz zu einem verstärkten wirtschaftlichen Interesse hervorgehoben werden und die Frage kann bejaht werden, dass mit zunehmendem Alter das Interesse an Wirtschaftsthemen steigt.

6.3. Themenblock B: Bewertung des wirtschaftlichen Fachwissens

Dieser zweite Abschnitt des Fragebogens beinhaltete einen Single-Choice-Test, indem verschiedene Begriffe aus unterschiedlichen wirtschaftlichen Fachbereichen abgefragt wurden. Dieser Teil sollte dabei behilflich sein, um herauszufinden, inwieweit sich HTL Schülerinnen und Schüler bereits spezifisches wirtschaftliches Fachwissen aneignen konnten.

Was bedeutet BIP

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
Bruttoindustrieprodukt	1	,7	,7	,7
Bruttoinlandsprodukt	147	96,1	96,1	96,7
Gültig Betrag in Prozent	2	1,3	1,3	98,0
Bruttoinnovationsprodukt	3	2,0	2,0	100,0
Gesamt	153	100,0	100,0	

Abbildung 6: Frage: Was bedeutet BIP

ATX steht für ...

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
einen Aktienindex	127	83,0	83,0	83,0
ein österreichisches Tech- nologieunternehmen	7	4,6	4,6	87,6
Gültig einen Industriestandard	12	7,8	7,8	95,4
eine Kennzahl in der Bi- lanzanalyse	7	4,6	4,6	100,0
Gesamt	153	100,0	100,0	

Abbildung 7 Frage: ATX steht für

Wirtschaft beruht auf ...

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
Geben und Nehmen	4	2,6	2,6	2,6
Angebot und Nachfrage	123	80,4	80,4	83,0
Gültig Gewinn und Verlust	19	12,4	12,4	95,4
Aktien und Wertpapieren	7	4,6	4,6	100,0
Gesamt	153	100,0	100,0	

Abbildung 8: Frage: Wirtschaft beruht auf

In welchem Fachbereich spielen Soll und Haben eine bedeutende Rolle-				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
Gültig	Marketing	37	24,2	24,2
	Innovations- und Technolo- giemanagement	32	20,9	45,1
	Rechnungswesen	74	48,4	93,5
	Personalwesen	10	6,5	100,0
	Gesamt	153	100,0	100,0

Abbildung 9: Frage: Fachbereich Soll und Haben

Was ist ein Deckungsbeitrag				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
Gültig	Betrag, der zur Deckung des Zinsaufwandes zur Ver- fügung steht	20	13,1	13,1
	Betrag, der zur Deckung eines Investitionsbedarfs zur Verfügung steht	34	22,2	35,3
	Betrag, der an die Aktionäre ausgeschüttet wird	5	3,3	38,6
	Betrag, der zur Deckung der Fixkosten zur Verfügung steht	94	61,4	100,0
	Gesamt	153	100,0	100,0

Abbildung 10: Frage: Was ist ein Deckungsbeitrag

Wie viele Wirtschaftssektoren gibt es				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozen- te	Kumulierte Pro- zente
Gültig	3	48	31,4	31,4
	4	59	38,6	69,9
	5	35	22,9	92,8
	6	11	7,2	100,0
	Gesamt	153	100,0	100,0

Abbildung 11: Frage: Anzahl Wirtschaftssektoren

Werden die Ergebnisse des Single-Choice-Tests näher betrachtet, kann man erkennen, dass bei jeder einzelnen Frage die Mehrheit der Befragten die richtige Antwort gewählt hat. Die Ergebnisse können dann in einem weiteren Schritt gefiltert werden. Wird ein Filter auf die Klassen gelegt, so können die Resultate der einzelnen Klassen in eine Rangordnung gebracht werden. Am besten schnitt hierbei die vierte Klasse ab, gefolgt von der dritten Klasse, der fünften Klasse und am schlechtesten schnitt die erste Klasse ab. Wird nun nach den Fachbereichen gefiltert, können diese ebenfalls in eine Rangordnung gebracht werden. Angeführt wird diese von dem Fachbereich Mechatronik, gefolgt von Chemie, Maschinenbau, Elektrotechnik und Informationstechnologie. Wenig überraschend fiel das Ergebnis aus, wenn nach dem Schultyp gefiltert wurde. Hierbei erzielte eindeutig die berufsbildende höhere Schule die besten Resultate verglichen mit der berufsbildenden mittleren Schule.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass, betrachtet man die Klasse oder die Fachrichtung, keine wesentlichen bzw. signifikanten Unterschiede in den Ergebnissen gegeben sind. Beim Vergleich der Schultypen BHS und BMS weichen die Ergebnisse etwas deutlicher voneinander ab. (BHS 69,03 % und BMS 55,56 % richtige Antworten).

6.4. Themenblock C: Unternehmerische Kompetenz

In diesem Abschnitt des Fragebogens wird die Einstellung zur unternehmerischen Kompetenz abgefragt. Dabei stand die Selbsteinschätzung der unternehmerischen Kompetenz, der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Befragten im Mittelpunkt. Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit erwähnt, werden zunehmend umfangreichere Anforderungen an die zukünftigen Arbeitnehmer, ob sie nun Entrepreneur oder Intrapreneure sind, gestellt.

Zu Beginn des Abschnittes, welcher die unternehmerische Kompetenz zum Thema hatte, wurden die Befragten ersucht sich selbst, bezüglich ihrer Kompetenzen und Fähigkeiten, einzuschätzen. Natürlich handelt es sich hierbei um eine rein subjektive Einschätzung, dennoch waren die Ergebnisse durchaus interessant. Bemerkenswert ist vor allem, dass sich die Befragten am häufigsten die „Bestnoten“, also in diesem Fall trifft zu und trifft eher zu, gaben. 95,4 % der Befragten gab an teamfähig zu sein, 92,8 % haben Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, ebenfalls 92,8 % besitzen eine

lösungsorientierte Denkweise, 92,2 % sind zielstrebig, 91,5 % können eigenständig arbeiten und 90,8 % sind selbstständig. Zwischen 82,4 % und 86,3 % der Befragten meinten sie können andere motivieren, besitzen Durchsetzungskraft, sind begeisterungsfähig, nehmen sich bietende Chancen wahr, sind offen gegenüber Veränderungen, sind verantwortungsbewusst und zeigen auch Eigeninitiative. Innovationsfreudigkeit, Prozessoptimierungsfähigkeit und Risikobereitschaft besitzen zwischen 73,2 % und 78,4 % der Befragten. Gestaltungswillen (69,9 %), Kreativität (71,9 %) und Bedürfnisse anderer erkennen (70,6 %) wurden im Vergleich zu den anderen Kompetenzen und Fähigkeiten eher schlechter eingeschätzt. Werden die Selbsteinschätzungen nach Alter, Klasse und Fachrichtung gefiltert erhält man ähnliche Verteilungen. Dies bedeutet, dass keine wesentlichen Unterschiede festgestellt werden konnten.

Nachdem in Erfahrung gebracht wurde, dass die Schülerinnen und Schüler durchwegs, bezüglich ihrer Kompetenzen und Fähigkeiten, äußerst positiv gestimmt sind, wird im nächsten Item der Frage nachgegangen, ob sie bereit wären ein Unternehmen zu gründen. Darüber hinaus wurde untersucht, ob die Bereitschaft zur Unternehmensgründung höher bewertet wurde, wenn die Eltern oder ein Elternteil selbst ein Unternehmen führen. Abbildung 10 zeigt die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler ein Unternehmen zu gründen. Beachtlich ist, dass 55,6 % der Befragten zumindest eine hohe Gründungsneigung aufweisen. Somit können sich mehr als die Hälfte der Befragten vorstellen sich in Zukunft selbstständig zu machen.

Bereitschaft zur Unternehmensgründung				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
sehr hoch	22	14,4	14,4	14,4
hoch	63	41,2	41,2	55,6
Gültig weniger hoch	60	39,2	39,2	94,8
keine	8	5,2	5,2	100,0
Gesamt	153	100,0	100,0	

Abbildung 12: Frage: Bereitschaft zur Unternehmensgründung

Nun soll des Weiteren auch untersucht werden, ob sich die Gründungsneigung während der Schullaufbahn an einer HTL verändert.

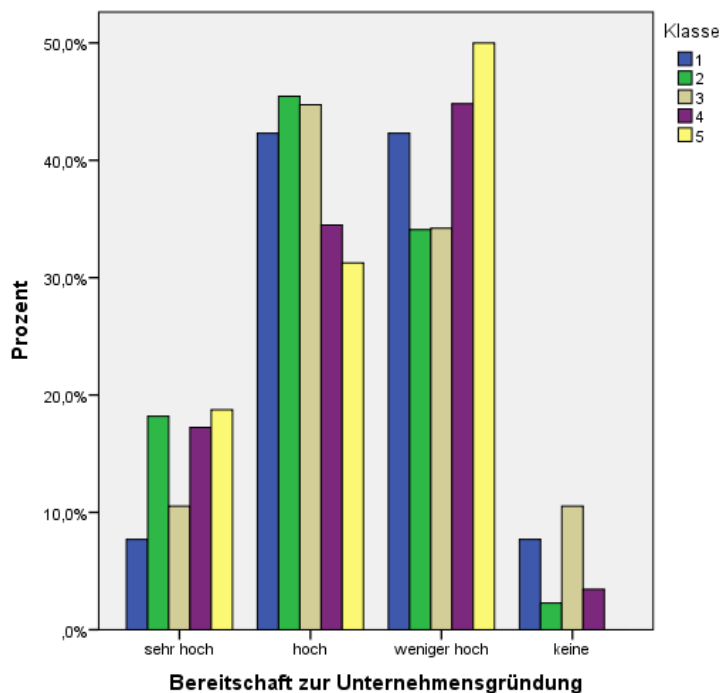


Abbildung 13: Frage: Bereitschaft zur Unternehmensgründung nach Klassen

Aus Abbildung 13 wird ersichtlich, dass die Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse noch keine Präferenzen für die Gründung eines Unternehmens zeigen. Die Kategorien sehr hoch und keine bzw. hoch und weniger hoch sind mit gleich hohen Prozentzahlen gewichtet. Die Befragten, die die zweite Klasse besuchen, zeigen schon eine größere Bereitschaft ein Unternehmen zu gründen (63,6 % in den Kategorien sehr hoch und hoch). Die Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Klasse bewerteten ihre Bereitschaft ein Unternehmen zu gründen ebenfalls mit über 50 %. Die Hälfte der Befragten, die die fünfte Klasse besuchten, ziehen in Betracht ein Unternehmen zu gründen, wobei keiner Befragten sich nicht vorstellen könnte ein Unternehmen zu gründen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Schülerinnen und Schüler einer HTL eine Gründungsneigung aufweisen, die über 50 % liegt. Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass durch den Verlauf einer Schulausbildung an einer HTL die Gründungsneigung der Schülerinnen und Schüler durchaus steigt. Hierbei kann hervorgehoben werden, dass die Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse, sich durchwegs vorstellen können, wenn auch mit unterschiedlicher Ausprägung, ein Unternehmen zu gründen.

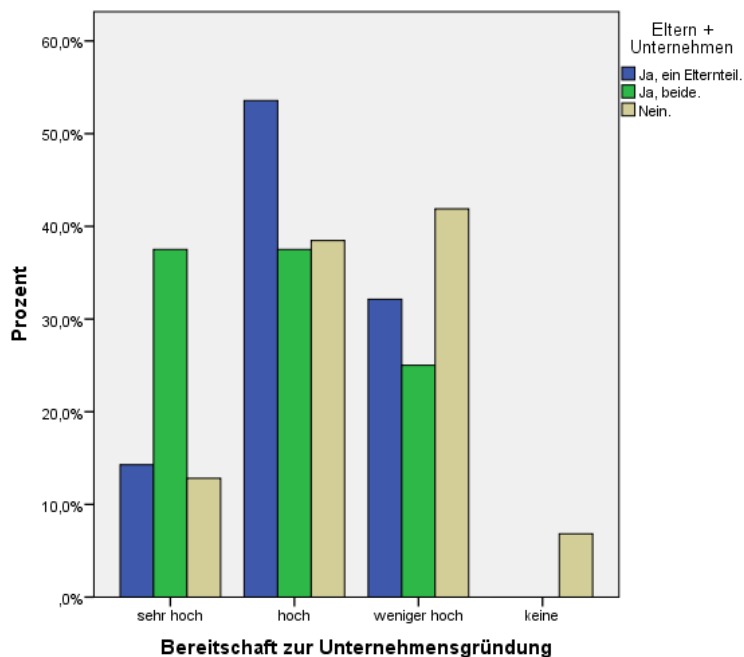


Abbildung 14: Frage Bereitschaft zur Unternehmensgründung und Eltern führen ein Unternehmen

Abbildung 14 zeigt die Bereitschaft der Befragten ein Unternehmen zu gründen, wenn die Eltern, ein Elternteil oder kein Elternteil ein Unternehmen führt. Beachtlich ist, dass die Befragten, die ihre Bereitschaft ein Unternehmen zu gründen mit „sehr hoch“ bewertet haben, auch einen Elternteil oder Eltern haben, die ein Unternehmen leiten. Wird die Kategorie „hoch“ betrachtet, zeigt sich ein ähnliches Bild. Schülerinnen und Schüler, die eine hohe Bereitschaft haben ein Unternehmen zu gründen, haben häufiger selbstständige Eltern bzw. einen selbstständigen Elternteil. Sind keiner der beiden Elternteile selbstständig, so sinkt auch die Motivation der Befragten in Zukunft ein Unternehmen zu gründen. Bemerkenswert ist jedoch, wenn die letzte Kategorie „keine“ näher betrachtet wird, dass diese Kategorie nur von Schülerinnen und Schülern gewählt wurde, die keine selbstständigen Eltern bzw. keinen selbstständigen Elternteil haben. Ein Zusammenhang zwischen der Gründungsneigung der Schülerinnen und Schüler und der Selbstständigkeit der Eltern wurde zwar vermutet, aber dass dieser so offensichtlich und wesentlich ist, wurde nicht erwartet. Zusammenfassend kann gesagt werden, wenn die Eltern oder ein Elternteil ein Unternehmen führen, dann wird auch die Bereitschaft zur Unternehmensgründung höher bewertet.

Nachdem nun die Bewertung der Gründungsneigung abgefragt wurde, soll nun erforscht werden, was für die Befragten für und gegen eine unternehmerische Selbstständigkeit und was für eine abhängige Beschäftigung spricht. Dabei handelt es sich wieder um eine Selbsteinschätzung und somit um eine rein subjektive Bewertung der Befragten.

FÜR unternehmerische Selbstständigkeit	trifft zu	trifft eher zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
[Sein eigener Chef sein]	54,2%	32,0%	11,1%	2,6%
[Selbstverwirklichung]	52,3%	37,3%	7,2%	3,3%
[Unabhängigkeit]	52,3%	34,0%	11,8%	2,0%
[Flexible Zeiteinteilung]	45,1%	32,0%	17,0%	5,9%
[Einkommensverbesserung]	43,8%	39,9%	14,4%	2,0%
[Verantwortungsübernahme]	44,4%	38,6%	14,4%	2,6%
[Leistung zeigen („zeigen was man kann“)]	51,0%	32,0%	14,4%	2,6%
[Familientradition]	16,3%	22,9%	32,0%	28,8%

Abbildung 15: Frage: Was spricht für eine unternehmerische Selbstständigkeit

Abbildung 15 zeigt welche möglichen Faktoren für eine unternehmerische Selbstständigkeit sprechen. Besonders positiv bewertet wurden die Aussagen, dass man bei einer unternehmerischen Selbstständigkeit sein eigener Chef ist (54,2 %), die Möglichkeit der Selbstverwirklichung (52,3 %), Unabhängigkeit (52,3 %) und dass die eigene Leistung gezeigt werden kann (51 %). Familientradition spricht nicht unbedingt für eine unternehmerische Selbstständigkeit. Wird die Abfrage der Familientradition in Zusammenhang mit der unternehmerischen Tätigkeit der Eltern gesetzt, erhält man ebenfalls keinen signifikanten Wert. Das bedeutet, dass die Familientradition nicht wesentlich zu einer unternehmerischen Selbstständigkeit beiträgt. Werden die Antworten zusammen mit den unterschiedlich besuchten Klassen der Befragten betrachtet, kann kein wesentlicher Unterschied bei der Beantwortung dieser Frage festgestellt werden. Es konnte somit keine Tendenz Richtung einer Antwortkategorie ausfindig gemacht werden.

WIDER unternehmerische Selbstständigkeit	trifft zu	trifft eher zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
[Zu großes Risiko]	37,3%	35,9%	22,2%	4,6%
[Kapitalbeschaffung]	24,8%	46,4%	20,9%	7,8%
[Personalbeschaffung]	11,8%	34,6%	37,3%	16,3%
[Mangelndes Know-how]	28,1%	33,3%	23,5%	15,0%
[Branchenspezifische Voraussetzungen]	12,4%	43,8%	30,7%	13,1%
[Zu hohe Belastung]	25,5%	41,2%	23,5%	9,8%
[Wirtschaftliche Lage]	25,5%	36,6%	27,5%	10,5%
[Meinungen anderer]	8,5%	23,5%	30,7%	37,3%
[Konkurrenz]	20,3%	37,3%	30,7%	11,8%
[Angst zu scheitern]	30,7%	30,1%	28,8%	10,5%

Abbildung 16: Was spricht gegen eine unternehmerische Selbstständigkeit

Abbildung 16 stellt die Frage, was gegen eine unternehmerische Selbstständigkeit sprechen kann. Für die meisten der Befragten spricht ein zu großes Risiko (37,3 %), das eingegangen werden muss, die Angst zu scheitern (30,7 %) und mangelndes Know-how (28,1 %), gegen eine unternehmerische Selbstständigkeit. Darüber hinaus bereiten die wirtschaftliche Lage (25,5 %), eine hohe Belastung (25,5 %) und die Frage der Kapitalbeschaffung Kopfzerbrechen. Die Meinung anderer (8,5 %) stellt keinen wesentlichen Aspekt dar, der gegen eine unternehmerische Selbstständigkeit spricht. Werden die Ergebnisse dieser Frage zusammen mit den besuchten Klassen betrachtet, sind keine wesentlichen Unterschiede zu erkennen. Anzumerken ist hierbei nur, dass alle Klassen von der ersten bis zur fünften, der Meinung anderer keine wesentliche Bedeutung beimessen.

FÜR abhängige Beschäftigung	trifft zu	trifft eher zu	trifft wenig zu	trifft nicht zu
[Sicherer Arbeitsplatz]	60,8%	32,7%	4,6%	2,0%
[Klarer Arbeitsauftrag]	43,8%	46,4%	7,2%	2,6%
[Geregelte Arbeitszeiten]	46,4%	34,0%	15,7%	3,9%
[Sicheres Einkommen]	61,4%	28,8%	5,9%	3,9%
[Vorgegebene Karrierelaufbahn]	23,5%	34,6%	26,1%	15,7%

Abbildung 17: Frage: Was spricht für eine Intrapreneurship

Wie man in Abbildung 17 ablesen kann, sprechen für die Befragten vor allem ein sicherer Arbeitsplatz (60,8 %) und ein sicheres Einkommen (61,4 %) für eine abhängi-

ge Beschäftigungsform. Darüber hinaus erachten 46,4 % der Befragten eine geregelte Arbeitszeit und 43,8 % der Befragten einen klaren Arbeitsauftrag als einen Pluspunkt für ein Angestelltenverhältnis. Die vorgegebene Karrierelaufbahn ist nur für 23,5 % der Befragten sehr wichtig.

Im Rahmen einer Ausbildung an einer HTL muss während der Schullaufbahn ein Pflichtpraktikum gemacht werden.¹²⁷ Schülerinnen und Schüler der Fachmittelschule (BMS) müssen vor Eintritt in die vierte Klasse ein mindestens vier-wöchiges Pflichtpraktikum und die Schülerinnen und Schüler der berufsbildenden höheren Schule müssen mindestens ein acht-wöchiges Pflichtpraktikum absolvieren. Auf die Frage, ob bereits Berufserfahrungen im Rahmen eines Praktikums oder Ferialarbeit gemacht wurden, ergaben die Antworten folgende Grafik:

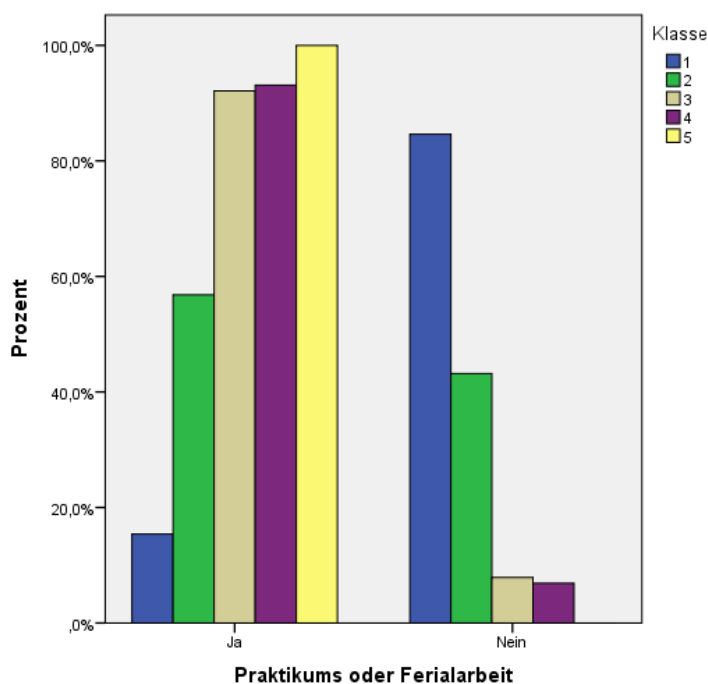


Abbildung 18: Frage: Arbeitserfahrung

Wie aus Abbildung 18 ersichtlich wird, sind die wenigsten der Befragten, die die erste Klasse einer HTL besuchten, bereits einer Ferialtätigkeit nachgegangen. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass erst ab dem 16. Lebensjahr die Möglichkeit besteht, eine Ferialarbeit oder Praktikum auszuüben. Da die Umfrage am Ende des

¹²⁷ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/tgkg.xml> Zugriff 25.08.2013

Schuljahres gemacht wurde, waren zum Zeitpunkt der Untersuchungsdurchführung, die meisten der Befragten, die die erste Klasse besuchten, bereits 15 Jahre alt. Wie man in der obigen Grafik sehen kann, haben viele der Befragten, die die zweite Klasse besuchten, schon die Möglichkeit wahrgenommen in den Sommerferien zu arbeiten. Nach Absolvierung der dritten Klasse haben nur mehr sehr wenige noch keine Berufserfahrung im Rahmen eines Praktikums oder einer Ferialarbeit sammeln können. Da für den Besuch der fünften Klasse ein absolviertes Praktikum Voraussetzung ist, haben alle Befragten, die die fünfte Klasse besuchten, bereits ein Praktikum oder eine Ferialarbeit gemacht.

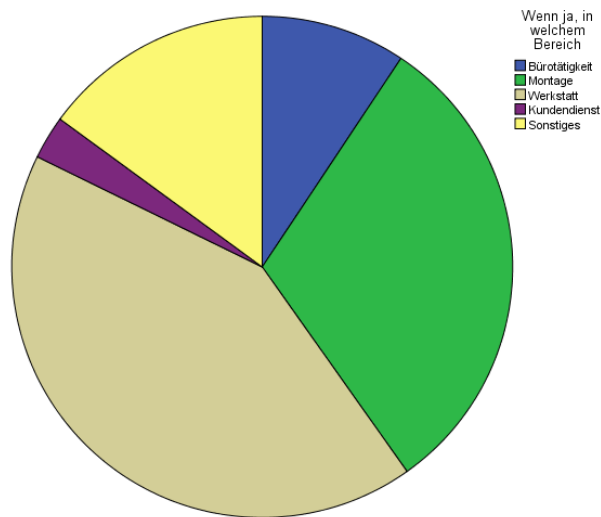


Abbildung 19: Frage: In welchem Bereich wurde die Arbeitserfahrung gemacht.

Die beliebtesten Praktika und Ferialarbeiten waren in den Bereichen Werkstatt (29,4 %) und Montage (21,6 %). Einige gingen einer Bürotätigkeit nach, arbeiteten im Kundendienst, in einem chemischen Betrieb, in der Produktion, im Labor oder in der Logistik.

6.5. Themenblock D: Umsetzung der unternehmerischen Kompetenz

Der nachfolgende Teil des Fragebogens beschäftigte sich mit dem Zusammenhang zwischen unternehmerischer Kompetenz und der praktischen Umsetzung im Unterricht. Darüber hinaus wurde diesbezüglich abgefragt, inwieweit das wirtschaftliche Wissen durch unterschiedliche Unterrichtsfächer vertieft werden konnte und ob sich die Befragten gut auf die Arbeitswelt vorbereitet fühlen. Des Weiteren wurde erforscht, wie wichtig es den Befragten ist, dass im Rahmen des Unterrichts unternehmerische Kompetenz vermittelt und gefördert wird.

Techniker haben generelle gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt, doch immer häufiger ist nicht nur spezifisches Fachwissen gefragt, sondern auch Know-how aus anderen Fachbereichen, wie beispielsweise betriebswirtschaftliche Kenntnisse. Nicht nur in einer Führungsposition, sondern auch in einem einfachen Mitarbeiterverhältnis ist eine Verknüpfung von technischen und betriebswirtschaftlichen Know-how stark gefragt und damit eröffnen sich auch neue Jobperspektiven.¹²⁸

Werden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob aus ihrer Sicht eine Verknüpfung von technischen und wirtschaftlichen Themen im schulischen Unterricht sinnvoll ist, sind 64,1 % der Befragten der Meinung, dass dies sehr wichtig bzw. wichtig ist. Lediglich 2 % der Befragten erachteten eine Verbindung von technischen und wirtschaftlichen Themen als unwichtig. Werden die gewonnenen Daten dieser Frage zusammen mit den besuchten Klassen der Befragten betrachtet, wird ersichtlich, dass sich 69,2 % der Befragten, die die erste Klasse besuchten, sich eine Verknüpfung der beiden Themengebiete wünschten. Das Interesse an einer Verbindung von technischen und wirtschaftlichen Themen nimmt bei den Befragten, die die zweite Klasse besuchten, um ca. 15 % ab und steigt dann wieder kontinuierlich, so dass 60,5 % der Befragten, die die dritte Klasse, 72,4 % der Befragten, die die vierte Klasse und 75 % der Befragten, die die fünfte Klasse besuchten, eine Verknüpfung von technischen und wirtschaftlichen Themen als sehr wichtig bzw. wichtig erachten.

¹²⁸ Vgl. http://diepresse.com/home/bildung/weiterbildung/1397877/WirtschaftsKnowhow_Vom-Fachmann-zum-Manager, Zugriff: 19.11.2013

Verknüpfung von technischen+wirtschaftlichen Themen * Interesse an Wirtschaftsthemen Kreuztabelle

Anzahl

		Interesse an Wirtschaftsthemen					Gesamt
		sehr hoch	hoch	mittelmäßig	eher gering	gering	
Verknüpfung von technischen+wirtschaftlichen Themen	sehr wichtig	4	18	13	3	1	39
	wichtig	2	13	31	11	2	59
	mittelmäßig	0	3	24	8	9	44
	eher nicht wichtig	1	0	5	2	0	8
	nicht wichtig	0	0	0	1	2	3
Gesamt		7	34	73	25	14	153

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asympto- tische Signifi- kanz (2- seitig)	Monte-Carlo-Signifikanz (2-seitig)			Monte-Carlo-Signifikanz (1-seitig)		
				Signi- fikanz	99%-Konfidenzintervall		Signi- fikanz	99%- Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze		Unter- grenze	Ober- grenze
Chi-Quadrat nach Pearson	52,259 ^a	16	,000	,000 ^b	,000	,000			
Likelihood-Quotient	51,173	16	,000	,000 ^b	,000	,000			
Exakter Test nach Fisher	44,528			,000 ^b	,000	,000			
Zusammenhang linear-mit-linear	26,317 ^c	1	,000	,000 ^b	,000	,000	,000 ^b	,000	,000
Anzahl der gültigen Fälle	153								

a. 15 Zellen (60,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,14.

b. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 957002199.

c. Die standardisierte Statistik ist 5,130.

Abbildung 20: Frage: Verknüpfung technische und wirtschaftliche Themen und Interesse an Wirtschaftsthemen

Wird die Wichtigkeit der Verknüpfung von technischen und wirtschaftlichen Themen gemeinsam mit dem Interesse an wirtschaftlichen Themen betrachtet, erhält man in einem Fisher Exact Test mit Monte Carlo Simulation, dass davon ausgegangen werden kann, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlich hohem Interesse an wirtschaftlichen Themen auch die Wichtigkeit der Verbindung von technischen und wirtschaftlichen Themen unterschiedlich bewerteten.

Richtungsmaße								
		Wert	Asymptotischer Standardfehler ^a	Näherungsweise T ^b	Näherungsweise Signifikanz	Monte-Carlo-Signifikanz		
						Signifikanz	99%-Konfidenzintervall	
							Untergrenze	Obergrenze
Ordinal- bzgl. Ordinalmaß	Symmetrisch	,373	,061	5,876	,000	,000 ^c	,000	,000
	Verknüpfung von technischen+wirtschaftlichen Themen abhängig	,377	,062	5,876	,000	,000 ^c	,000	,000
	Interesse an Wirtschaftsthemen abhängig	,369	,062	5,876	,000	,000 ^c	,000	,000

- a. Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.
b. Unter Annahme der Null-Hyphothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.
c. Basierend auf 10000 Stichprobentabellen mit dem Startwert 92208573.

Abbildung 21: Korrelation: Verknüpfung von wirtschaftlichen und technischen Themen und Interesse an Wirtschaftsthemen

Wird die Korrelation der beiden Fragen betrachtet, erhält man ein Somers-d Zusammenhangsmaß von ca. 0,37. Beim Zusammenhangsmaß von Somers-d kann Gamma Werte zwischen 0 und +/- 1 annehmen und die Berechnung erfolgt hierbei sowohl symmetrisch als auch asymmetrisch. Das bedeutet bei einem Wert von 0,37, dass die Wichtigkeit der Verknüpfung von technischen und wirtschaftlichen Themen und das Interesse an Wirtschaftsthemen eine eher leichte bis mittlere positive Korrelation aufweisen und somit ein positiver Zusammenhang festgestellt werden kann.

Da die Vermittlung der unternehmerischen Kompetenz im Unterricht durchaus sehr vielfältig gestaltet werden kann, wurde in der folgenden Frage nachgegangen, welche Unterrichtselemente für die Befragten besonders interessant und umsetzungswürdig wären und zu wie viel Prozent diese in den Unterricht einfließen könnten.

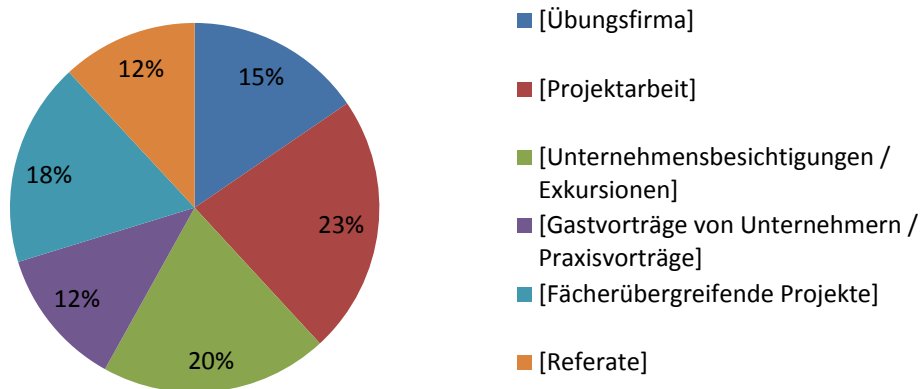


Abbildung 22: Frage: Anteile von Unterrichtselementen im Unterricht

Abbildung 22 zeigt zu wie viel Prozent die oben angeführten Unterrichtselemente im Unterricht einfließen könnten. Vor allem die Projektarbeit findet mit 23 % große Zustimmung, auch fächerübergreifende Projekte sollten zu 18 % durchgeführt werden. 20 % des Unterrichts sollten Unternehmensbesichtigungen und Exkursionen darstellen. Auch eine Übungsfirma wäre denkbar und könnte 15 % des Unterrichts ausmachen. Außerdem kann die Unterrichtsgestaltung jeweils 12 % Gastvorträge von Unternehmern bzw. Praxisvorträge und Referate beinhalten.

Wird die Abfrage der Gewichtung der Unterrichtselemente im Unterricht zusammen mit den besuchten Klassen der Befragten betrachtet, so kann festgestellt werden, dass je höher die Klasse ist, die von den Befragten besucht wird, desto interessanter werden die Themen Projektarbeit und fachübergreifende Projekte. Vor allem die Befragten der ersten Klasse können sich vorstellen, im Rahmen einer Übungsfirma unternehmerische Grundfertigkeiten zu erlernen.

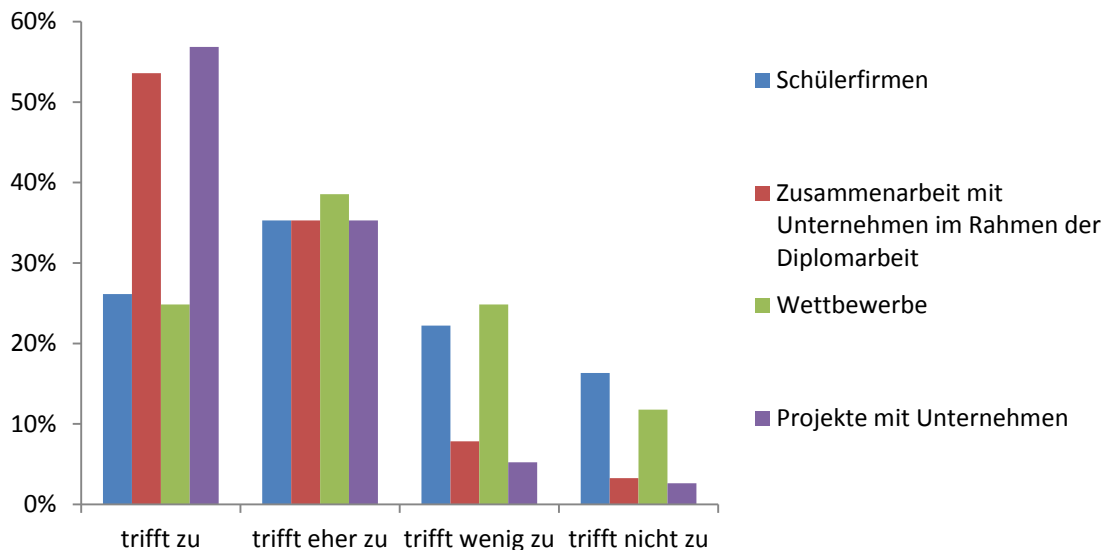


Abbildung 23: Frage: Bevorzugte Wirtschaftsprojekte

Abbildung 23 zeigt die Wirtschaftsprojekte, die die Befragten am ehesten präferieren. Vor allem eine Zusammenarbeit mit einem Unternehmen im Rahmen der Diplomarbeit würde 54 % der Befragten sehr zusagen, aber auch generell Projekte mit Unternehmen zu machen, würden sich 57 % der Befragten wünschen. Diese zwei möglichen Wirtschaftsprojekte werden durchwegs von der ersten bis zur fünften Klasse bevorzugt. Schülerfirmen präferieren eher die Befragten, die die erste Klasse besuchen (46 %). Für Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse sind Schülerfirmen mit 19 % nicht mehr so interessant. Wettbewerbe wählten stets über 20 % der Befragten von der ersten bis zur fünften Klasse.

Durch die drei Hauptfächer Deutsch (29 %), Englisch (12 %) und Mathematik (17 %) konnten die wenigsten der Befragten ihr wirtschaftliches Wissen vertiefen. Eine Vertiefung des wirtschaftlichen Wissens erfolgte am ehesten in den Fächern Geografie und Wirtschaftskunde (54 %), Geschichte und politische Bildung (43 %) und in einem fachtheoretischen Unterrichtsfach (41 %). Darüber hinaus wurden die Fächer Wirtschaft und Recht und Betriebstechnik erwähnt, in denen die Befragten ihr wirtschaftliches Know-how erweitern konnten. Werden die Antworten durch den Schultyp gefiltert, so wird ersichtlich, dass die Befragten, die eine BMS besuchten, eher angaben, ihr wirtschaftliches Wissen durch unterschiedliche Schulfächer vertiefen zu können als die Befragten, die eine BHS besuchten. Die nachstehende Grafik zeigt in welchen Unterrichtsfächern die befragten Schülerinnen und Schüler der einzelnen Fachrichtungen ihr wirtschaftliches Wissen vertiefen konnten. Die Befragten, die die Fachrich-

tung Chemie absolvierten, konnten ihr wirtschaftliches Wissen vor allem in Geografie und Wirtschaftskunde erweitern genauso wie die Befragten, die die Fachrichtung Elektrotechnik machten. Interessanterweise konnten die befragten Schülerinnen und Schüler der Schwerpunktrichtung Informationstechnik vor allem im Unterrichtsfach Deutsch ihr wirtschaftliches Wissen vertiefen. Die Befragten, die die Fachrichtung Maschinenbau absolvierten, gaben an, dass sie ihre wirtschaftlichen Kenntnisse vor allem in dem Unterrichtsfach Geschichte und Politik vertiefen konnten. Durch fachtheoretische Unterrichtsfächer konnten vor allem die Befragten, die die Fachrichtung Mechatronik machten, ihr wirtschaftliches Wissen erweitern.

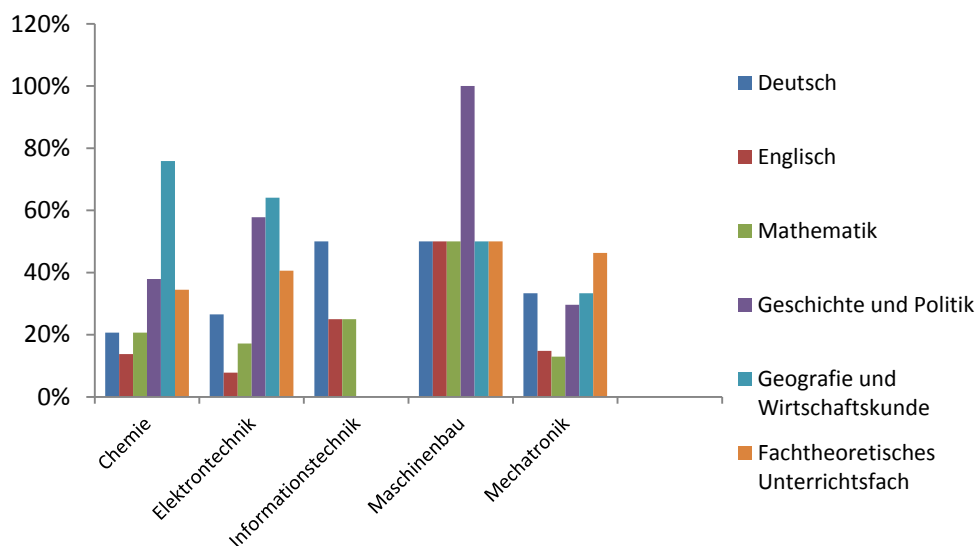


Abbildung 24: Frage: Vertiefung des wirtschaftlichen Wissens durch Unterrichtsfächer

Werden Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie sich gut auf die Arbeitswelt vorbereitet fühlen, so antworteten die meisten der Befragten, dass sie sich sehr gut (28 %) bis gut (47 %) vorbereitet fühlen. Lediglich 10 % der Befragten fühlen sich schlecht und 3 % der Befragten fühlen sich gar nicht auf die Arbeitswelt vorbereitet.

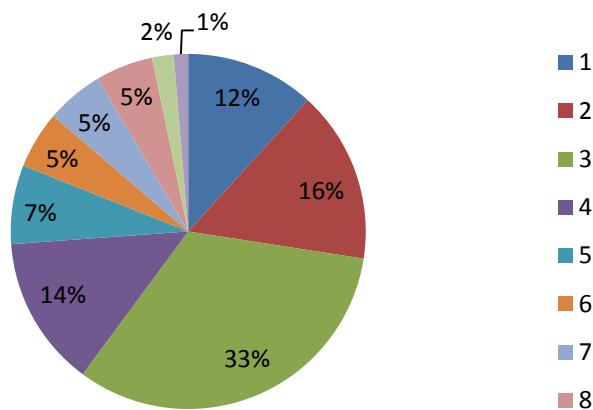


Abbildung 25: Frage: durch Schulausbildung gut auf die Arbeitswelt vorbereitet

Wird diese Frage in Zusammenhang mit den Klassen betrachtet, die die Befragten besuchten, wird ersichtlich, dass keine der befragten Schülerinnen und Schüler der vierten und fünften Klasse angaben, nicht gut auf die Arbeitswelt vorbereitet zu sein. Am enthusiastischen war bei den Befragten die Gruppe, die die erste Klasse besuchte, denn ca. 85 % dieser befragten Schülerinnen und Schüler gab an, dass sie sich sehr gut bzw. gut auf die Arbeitswelt vorbereitet fühlen.

In einer nächsten Frage wurden die von Europäischen Kommission definierten Schlüsselkompetenzen durch eine Selbsteinschätzung der Befragten anhand einer Bewertung nach dem Schulnotensystem abgefragt.

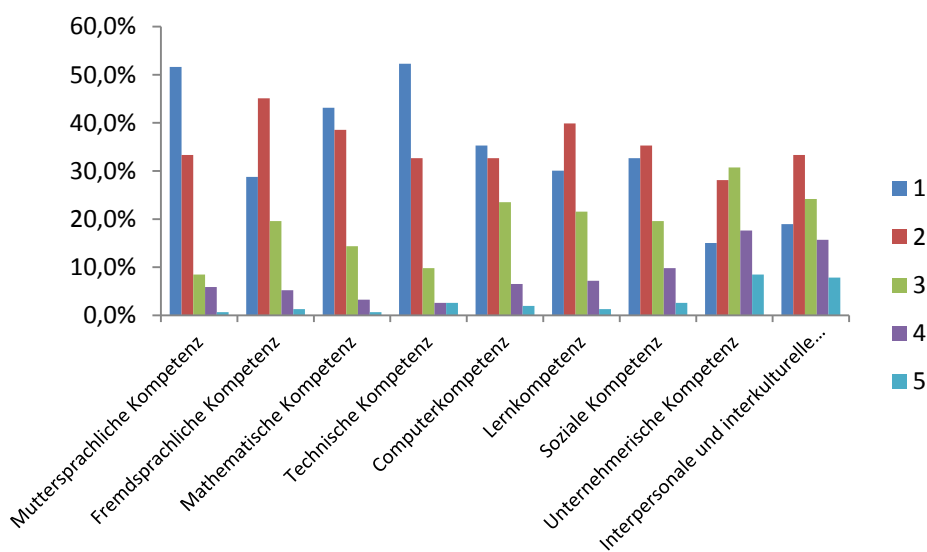


Abbildung 26: Frage: erworbene Schlüsselkompetenzen

Abbildung 26 zeigt wie die befragten Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen einschätzten. Die Befragten gaben an vor allem umfassende Kompetenzen in der Muttersprache und Technik, aber auch in Mathematik zu haben. Aufgrund des Schulschwerpunktes einer HTL sind diese Antworten bzw. Selbsteinschätzungen nicht verwunderlich. Im Mittelfeld der Selbsteinschätzungen liegen die fremdsprachliche Kompetenz, die Computerkompetenz, die Lernkompetenz und die soziale Kompetenz. Das Schlusslicht bilden die interpersonale und interkulturelle Kompetenz sowie die unternehmerische Kompetenz. Da sich diese Arbeit vor allem zu Ziel gesetzt hat etwas mehr über die unternehmerische Kompetenz von HTL Schülerinnen und Schüler herauszufinden, soll nun des Weiteren näher auf die unternehmerische Kompetenz eingegangen werden.

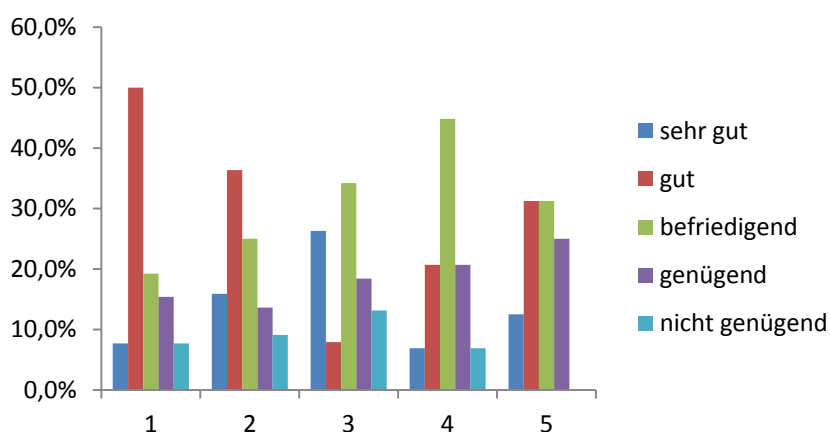


Abbildung 27: Frage: unternehmerische Kompetenz und Klasse

Wird die unternehmerische Kompetenz zusammen mit den besuchten Klassen betrachtet, wie in Abbildung 27 dargestellt, wird ersichtlich, dass die Bewertung der Schülerinnen und Schüler sehr ähnlich erfolgte. Die Mittelwerte der fünf Schulstufen liegen zwischen 2,64 und 3. Wobei der Mittelwert bis zur vierten Klassen stetig zunimmt und in der fünften Klasse wieder abnimmt. Dies bedeutet, dass sich die Befragten der ersten und zweiten Klasse, bezüglich ihrer unternehmerischen Kompetenz, am besten bewertet haben (Mittelwerte von 2,64 und 2,65). Die befragten Schülerinnen und Schüler der dritten Klasse bewerteten sich mit einem Mittelwert von 2,89 und jene der vierten Klassen bewerteten sich am schlechtesten (Mittelwert von 3). Die Befragten der fünften Klasse bewerteten ihre unternehmerische Kompetenz wieder um einiges besser, nämlich mit einem Mittelwert von 2,69. Darüber hinaus gilt es

zu erwähnen, dass keiner der befragten Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse die Kategorie „nicht genügend unternehmerische Kompetenz erworben“ gewählt hat. Daher kann davon ausgegangen werden, dass sich die Absolventen der BHS durchaus ihrer vorhandenen unternehmerischen Kompetenzen wieder bewusst werden.

Wird die unternehmerische Kompetenz zusammen mit dem Schultyp betrachtet, kann man erkennen, dass die befragten Schülerinnen und Schüler der berufsbildenden mittleren Schule ihre unternehmerische Kompetenz besser einschätzen als jene befragten Schülerinnen und Schüler der berufsbildenden höheren Schule. Werden die Mittelwerte der beiden verglichen, wird der Unterschied dieser Schultypen ersichtlich. Die Bewertung der unternehmerischen Kompetenz der Befragten die eine BMS machen, weist einen Mittelwert von 2,17 auf und jene der Befragten die eine BHS machen, weist einen Mittelwert von 2,82 auf.

Wird die unternehmerische Kompetenz zusammen mit der besuchten Fachrichtung unter die Lupe genommen, so zeigt sich folgendes Bild: Die befragten Maschinenbauer gaben sich die besten Noten bezüglich der unternehmerischen Kompetenz (Mittelwert von 1,50), gefolgt von den befragten Elektrotechnikern (Mittelwert von 2,69), die befragten Chemiker weisen einen Mittelwert von 2,83, die befragten Mechatroniker einen Mittelwert von 2,85 und am schlechtesten haben sich die befragten Informationstechniker bewertet (Mittelwert von 3).

Wird die Bewertung der unternehmerischen Kompetenz zusammen mit der Absolvierung eines Praktikums betrachtet, kann man erkennen, dass jene befragten Schülerinnen und Schüler, die noch keine praktischen Erfahrungen gesammelt haben, sich bezüglich ihrer unternehmerischen Kompetenz, besser bewerteten als jene die bereits ein Praktikum absolviert haben.

Sieht man sich die Selbsteinschätzungen der befragten Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Gründungsneigung und ihrer unternehmerischen Kompetenz gemeinsam an, kann man eine Je-Mehr-Desto-Beziehung erkennen. Das bedeutet, dass die Befragten, die ihre Gründungsneigung mit sehr hoch oder hoch bewerteten auch ihrer unternehmerischen Kompetenz ein besseres Zeugnis ausgestellt haben. Umgekehrt haben die Befragten, die ihre Gründungsneigung mit wenig hoch oder nicht vorhanden bewertet haben, ihre unternehmerische Kompetenz eher mit genügend oder nicht genügend bewertet. Dies bedeutet, man kommt zu dem Schluss, dass je höher die Schülerinnen und Schüler ihre Gründungsneigung bewerteten, desto höher be-

werteten sie auch ihre unternehmerische Kompetenz. Und umgekehrt, je niedriger die Schülerinnen und Schüler ihre Gründungsneigung bewerteten desto niedriger bewerteten sie auch ihre unternehmerische Kompetenz.

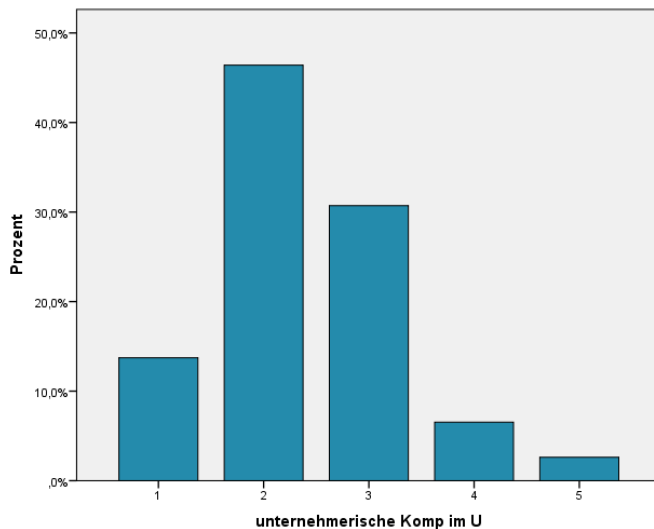


Abbildung 28: Frage: Förderung der unternehmerischen Kompetenz

Abbildung 28 zeigt, wie wichtig es den befragten Schülerinnen und Schülern ist, dass die unternehmerische Kompetenz im Rahmen des Schulunterrichts gefördert wird soll. Aus der Grafik geht hervor, dass die meisten der Befragten, die Förderung der unternehmerischen Kompetenz als wichtig (46,4 %) bzw. sehr wichtig (13,7 %) erachten. Vor allem die befragten Schülerinnen und Schüler der vierten und fünften Klasse meinen, dass eine Förderung der unternehmerischen Kompetenz wesentlich ist. Wird die Frage, ob eine Förderung der unternehmerischen Kompetenz im Rahmen des Unterrichts als wichtig erachtet wird, zusammen mit der Frage, ob eine Verknüpfung von wirtschaftlichen und technischen Themen als wichtig erachtet wird, gestellt, so wird ersichtlich, dass jene die meinen, dass die unternehmerische Kompetenz gefördert werden sollte, auch der Meinung sind, dass eine Verknüpfung von wirtschaftlichen und technischen Themen wichtig ist.

Ungefähr 60 % der befragten Schülerinnen und Schüler sind der Ansicht, dass überfachliche Kompetenzen, wie beispielsweise soziale Kompetenz und unternehmerische Kompetenz sehr wichtig bzw. wichtig sind und diese auch gefördert werden sollen.

7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Rahmen dieses Kapitels sollen die eingangs gestellten Forschungsfragen beantwortet werden. Darüber hinaus erfolgt eine Zusammenfassung der wesentlichen Ergebnisse.

H 1: Im Rahmen einer Schulausbildung an einer HTL wird die unternehmerische Kompetenz weiterentwickelt.

Die zentrale Forschungsfrage, ob im Rahmen einer HTL-Ausbildung die unternehmerische Kompetenz weiterentwickelt wird, kann nicht eindeutig beantwortet werden, da die Analyse der durch den Fragebogen gewonnenen Daten keine Rückschlüsse auf die Weiterentwicklung der unternehmerischen Kompetenz zulässt. Die befragten Schülerinnen und Schüler haben ihre unternehmerische Kompetenz am häufigsten mit durchschnittlich bewertet, wobei eine Tendenz zu besseren Bewertungen ersichtlich war. Bezüglich der Selbsteinschätzung im Zusammenhang mit der unternehmerischen Kompetenz kann das Resümee gezogen werden, dass HTL-Schülerinnen und Schüler sich schon ab der ersten Klasse mit gut bis mittelmäßig bewerten, jedoch variiert diese Selbsteinschätzung im Verlauf einer Ausbildung an einer HTL.

H 2: Der Lehrplan einer HTL begünstigt die Entwicklung der unternehmerischen Kompetenz.

Da laut Lehrplan in der HTL ein vierwöchiges Pflichtpraktikum in der BMS bzw. ein achtwöchiges Pflichtpraktikum in der BHS vorgeschrieben ist, haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit bereits im Rahmen ihrer Ausbildung Praktika zu absolvieren. Während dieses Zeitraums ist es ihnen möglich, ihr theoretisches Fachwissen praxisnahe umzusetzen. Die Ergebnisse der Untersuchung legen nahe, dass Schülerinnen und Schüler, welche bereits ein Praktikum erfolgreich absolviert haben, ihre eigene unternehmerische Kompetenz realistischer einschätzen können.

H 3: Das wirtschaftliche Interesse der Schülerinnen und Schüler steigt im Verlauf einer Schulausbildung an einer HTL.

Die empirische Untersuchung zeigt, dass mit zunehmender Schulstufe das Interesse an Wirtschaftsthemen steigt. Daher ist davon auszugehen, dass die Ausbildung an einer HTL eine positive Auswirkung auf die Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Themen hat. Des Weiteren wäre es jedoch abzuklären, ob die Ergebnisse der Untersuchung HTL-spezifisch sind oder ob diese auf sämtliche BMHS-Formen zutreffen.

H 4: Die Schülerinnen und Schüler haben Interesse daran, dass wirtschaftliche Themen in den Schulunterricht eingebunden werden.

Die Untersuchung ergab, dass generell bei den Schülerinnen und Schülern ein hohes Interesse an der Verknüpfung von wirtschaftlichen und technischen Themen besteht. Hierbei lässt sich feststellen, dass zu Beginn der Ausbildung an einer HTL das Interesse eher an schulinternen Projekten und Tätigkeiten besteht, wie beispielsweise Übungsfirmen, und gegen Ende der Ausbildung praxisnahe Erfahrungen, wie beispielsweise Projekte mit Unternehmen, an Bedeutung gewinnen.

H 5: HTL-Schülerinnen und Schüler weisen eine hohe Gründungsneigung auf.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung von Frank, Korunka und Lueger, dass die Schülerinnen und Schüler der HTL eine vergleichsweise hohe Gründungsneigung aufweisen¹²⁹, konnte durch die Befragung bestätigt werden. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Gründungsneigung im Verlauf einer Schulausbildung an einer HTL steigt.

¹²⁹ Vgl. Eder Ferdinand / Hofmann Franz (2012), S. 85

D. Schlussbetrachtung und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es zu erheben in welcher Form und Ausprägung die unternehmerische Kompetenz an HTL-Standorten gefördert wird. Zu Beginn war es nötig den Kompetenzbegriff für diese Arbeit zu definieren, abzuklären und abzugrenzen, da der Begriff der Kompetenz einen essentiellen Bestandteil des Schlüsselkompetenzmodells des Referenzrahmens für lebenslanges Lernen der Europäischen Union bildet. In weiterer Folge wurde der Referenzrahmen im Allgemeinen und im Speziellen die unternehmerische Kompetenz betrachtet, mit Fokus auf Entrepreneurship, Intrapreneurship und Entrepreneurship-Erziehung. Die Erkenntnisse, welche durch die Auseinandersetzung mit der aktuellen Literatur gewonnen wurden, führten zur Formulierung von Hypothesen, die mit Hilfe einer empirischen Untersuchung geprüft wurden. Diese schriftliche Befragung erfolgte in Form eines Online-Fragebogens.

Eine wesentliche Frage der Arbeit beschäftigte sich mit der Weiterentwicklung der unternehmerischen Kompetenz im Rahmen einer Schulausbildung an einer HTL, welche in der empirischen Untersuchung in Fragenblock C abgefragt wurde. Die Analyse der Daten erbrachte kein signifikantes Ergebnis hinsichtlich einer Korrelation zwischen der Ausbildung an einer HTL und der Weiterentwicklung der unternehmerischen Kompetenz.

Aus der Befragung ging hervor, dass zu Beginn der Ausbildung wirtschaftsbezogene praktische Unterrichtselemente eher in Form von internen Projekten erfolgen und im Verlauf der Ausbildung eine Orientierung hin zu externen Kooperationen mit Unternehmen stattfindet.

Es ist festzuhalten, dass sich die Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer unternehmerischen Fähigkeiten im Verlauf ihrer Ausbildung nicht kontinuierlich höher bewerten. Aus der Untersuchung wurde ersichtlich, dass bis zur dritten Klasse generell eine hohe Selbsteinschätzung der eigenen unternehmerischen Kompetenz besteht. Diese nimmt jedoch in der dritten Klasse abrupt ab, um gegen Ende wieder den hohen Ausgangswert einzunehmen. In diesem Zusammenhang besteht die Annahme, dass die Pflichtpraktika eine positive Auswirkung auf eine realistische Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler haben.

Aus der Befragung ging hervor, dass grundsätzlich die Schülerinnen und Schüler eine hohe Gründungsneigung aufweisen. Daher wäre es sinnvoll eine Entrepreneurship-Erziehung, welche die grundlegenden unternehmerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt, in den Curricula der einzelnen HTL-Fachrichtungen zu etablieren.

In der Untersuchung konnte des Weiteren ein Zusammenhang zwischen der Gründungsneigung der Schülerinnen und Schüler und der unternehmerischen Selbstständigkeit der Eltern bzw. eines Elternteils festgestellt werden. Dabei zeigte sich, dass Schülerinnen und Schüler, welche Eltern bzw. ein Elternteil haben, die unternehmerisch selbstständig sind, auch selbst eine höhere Gründungsneigung aufweisen.

Durch die Untersuchung konnte des Weiteren festgestellt werden, dass das wirtschaftliche Interesse im Verlauf der Ausbildung an einer HTL stetig zunimmt und in der dreizehnten Schulstufe seine maximale Ausprägung erfährt. Darüber hinaus entstand bei der Analyse der Daten der Eindruck, dass generell ein hohes Interesse an wirtschaftlichen Themen vorhanden ist, da die Mehrheit der Befragten ihr wirtschaftliches Interesse mit hoch bzw. sehr hoch bewerteten. Ein möglicher Grund für das steigende Interesse an wirtschaftlichen Themen könnte auch am persönlichen Reifungsprozess liegen, der unabhängig von Lehrinhalten ist. Um diese Beobachtung empirisch überprüfen zu können, fehlen jedoch Referenzgruppen aus anderen Schultypen, welche nicht in diese Untersuchung miteinbezogen wurden.

Durch Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler wurde versucht die zentrale Forschungsfrage, dass im Rahmen einer Schulausbildung an einer HTL die unternehmerische Kompetenz weiterentwickelt wird, zu beantworten. Jedoch ist mit Selbsteinschätzungen eine gewisse Problematik verbunden, da meist eine Fehlwahrnehmung bezüglich der eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten besteht, denn sie werden tendenziell besser bewertet als sie tatsächlich sind. Daher wäre es in einer weiteren Studie sinnvoll eine Befragung von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern durchzuführen, welche die Kompetenzen und Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler einschätzen. Mittels der gewonnenen Daten kann in weiterer Folge ein Vergleich zwischen den Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler und den Fremdeinschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer durchgeführt werden. Dabei sollten alle Jahrgangsstufen und Klassen in die Untersuchung miteinbezogen werden, um Rückschlüsse auf die Weiterentwicklung der unternehmerischen Kompetenz ziehen zu können.

Generell bleibt festzuhalten, dass die Verankerung der unternehmerischen Kompetenz als maßgebliches Bildungsziel in den Curricula der unterschiedlichen Fachbereiche höchst divergent erfolgt. Um die Kompetenzentwicklung am Standort zu vereinfachen und fachbereichsübergreifende Kommunikation zu ermöglichen, wären ein vereinheitlichtes Vorgehen und einheitliche Strukturen für die Vermittlung der unternehmerischen Kompetenz wünschenswert. Diese Bestrebungen sollten jedoch nicht nur von einem Standort isoliert verfolgt werden, sondern betreffen ein koordiniertes Vorgehen sämtlicher HTL-Standorte und darüber hinaus.

Neben einheitlichen Strukturen sollte der Kompetenzbegriff hinsichtlich der Verwendung des Begriffs der unternehmerischen Kompetenz, wie diese im Referenzrahmen für lebenslanges Lernen vorgegeben ist, definiert werden, da wie bereits in der Arbeit erwähnt, der aktuelle Kompetenzbegriff sehr diffus ist und sich daher schwer konkrete Maßnahmen ableiten lassen. Der derzeitige Kompetenzbegriff, wie er im Referenzrahmen verwendet wird, erfüllt die Vorgaben die an ihn gestellt werden, nämlich dass er sehr weitläufig formuliert ist und viele Fähigkeiten und Fertigkeiten inkludiert, was im Hinblick auf die generelle Definition von Schlüsselkompetenzen als sinnvoll erscheint, jedoch für die unternehmerische Kompetenz geschärft werden sollte.

Literaturverzeichnis

Aff Josef / Fortmüller Richard (2007): Entrepreneurship-Erziehung, In: wissenplus, 06/07 (1), I–V

Arnold Rolf (1991): Betriebliche Weiterbildung, Bad Heilbrunn

Arnold Rolf (2000): Qualifikation, In: *Arnold Rolf* (Hrsg.) / *Nolda Sigrid / Nuissl Ekkehard*, Wörterbuch Erwachsenenpädagogik, Bad Heilbrunn

Atteslander Peter (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung, 10. Auflage, Berlin

Baacke Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz – Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien, München

Barth Stephan (1998): Die schriftliche Befragung

Bourdieu Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht, Hamburg, VSA-Verlag, S. 31 – 39

Bourdieu Pierre (1982): Die feinen Unterschiede – Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt: Suhrkamp, S. 277 – 278

Chomsky Noam (1981): Regeln und Repräsentation, Ffm: Suhrkamp

Creuznacher Isabel Christine (2009): Persönlichkeitsentfaltung zu unternehmerischen Kompetenzen in Schule und Universität – Eine bildungsökonomische Antwort auf theoretische Zielvorstellungen von Schumpeter, Norderstedt

Dewe Bernd (2010): Begriffskonjunkturen und der Wandel vom Qualifikations- zum Kompetenzjargon, In: *Kurtz Thomas / Pfadenhauer Michaela* (Hrsg.), Soziologie der Kompetenz, 1. Auflage, Wiesbaden, S. 107 – 118

Eder Ferdinand / Hofmann Franz (2012): Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule – Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven, In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2, Fokussierte Analysen bildungs-

politischer Schwerpunktthemen, herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

Erpenbeck John (2002): Kompetenz und Performanz im Bild moderner Selbstorganisationstheorie, Berufsbildung für eine globale Gesellschaft – Perspektiven im 21. Jahrhundert, In: BIBB Fachkongress 2002, 4. Dokumentation

Europäische Kommission (2013): Mitteilung der Europäischen Kommission an das europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen – Aktionsplan Unternehmertum 2020 – Den Unternehmergeist in Europa neu entfachen

Europäische Kommission (2012a): Highlights – Entwicklung von Schlüsselkompetenzen an den Schulen in Europa – Herausforderungen und Chancen für die Politik

Europäische Kommission (2012b): Entwicklung von Schlüsselkompetenzen an den Schulen in Europa - Herausforderungen und Chancen für die Politik, Eurydice-Bericht

Europäische Kommission (2003): Grünbuch – Unternehmergeist in Europa

Europäische Kommission (2002): Europäische Benchmarks für die allgemeine und berufliche Bildung: Follow-up der Tagung des Europäischen Rates von Lissabon

Europäisches Parlament und Rat (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen

Europäischer Rat (2000): Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa

Fueglistaller, Urs / Müller, Christoph / Volery, Thierry (2008): Entrepreneurship: Modelle — Umsetzung — Perspektiven mit Fallbeispielen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, Wiesbaden

Franke Nikolaus (2002): Zehn Thesen zu Entrepreneurship, Journal für Betriebswirtschaft, Vol. 52, S. 206 – 213

Habermas Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: *Ders./Luhmann Niklas*, Theorie der Gesellschaft oder Sozi-

altechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 101 – 141

Klandt Heinz (1990): *Sonderdruck aus: Entrepreneurship – Innovative Unternehmensgründung als Aufgabe*, In: *Szyperski Norbert / Roth Paul* (Hrsg.), Stuttgart, S.88 – 96

Klieme Eckhard (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen – Auszug aus Pädagogik 6, S. 10 – 13

Knoblauch Hubert (2010): Von der Kompetenz zur Performanz: Wissenssoziologische Aspekte der Kompetenz. In: *Kurtz Thomas / Pfadenhauer Michaela* (Hrsg.), Soziologie der Kompetenz, 1. Auflage, Wiesbaden, S. 237 – 255

Kurtz Thomas (2010): Der Kompetenzbegriff in der Soziologie, In: *Kurtz Thomas / Pfadenhauer Michaela* (Hrsg.), Soziologie der Kompetenz, 1. Auflage, Wiesbaden, S. 7 – 25

Mertens Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für die moderne Gesellschaft, In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7, Heft 1, S. 36 – 43

Pfadenhauer Michaela (2010): Kompetenz als Qualität sozialen Handelns, In: *Kurtz Thomas / Pfadenhauer Michaela* (Hrsg.), Soziologie der Kompetenz, 1. Auflage, Wiesbaden, S. 149 – 172

Rat der Europäischen Union (2009): Informationen der Organe und Einrichtungen der Europäischen Union – Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“)

Rat der Europäischen Union (2002): Entschließung des Rates vom 27. Juni 2002 zum lebensbegleitenden Lernen

Rat der Europäischen Union (2001): Schlüsselkompetenzen der Zukunft – Auszüge aus dem Bericht des Rates (Bildung) an den Europäischen Rat über „Die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“

Rat der Europäischen Union (2000): Charta der Grundrechte der Europäischen Union

Reichert Jo (2010): Wann kommuniziert man kompetent?, In: *Kurtz Thomas / Pfadenhauer Michaela* (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz*, 1. Auflage, Wiesbaden, S. 257 – 274

Sachverständigengruppe „Schlüsselkompetenzen“ der Kommission (2002): Schlüsselkompetenzen in einer wissensbasierten Wirtschaft: Ein erster Schritt zu ihrer Auswahl, Definition und Beschreibung – ein Vorschlag der Arbeitsgruppe „Schlüsselkompetenzen“, die von der Europäischen Kommission im Rahmen des Berichts über die Ziele der Bildungssysteme eingesetzt wurde, Konzeptpapier

StartPro Eurocadres (2009): Intrapreneurship – Eine Gewerkschaftsstrategie zur Innovation in europäischen Unternehmen

Tichy Gunther (2009): Front Runner-Strategie: Definition und Umsetzung In: *Plattform Forschungs- und Technologieevaluierung*, S. 48 – 64

Traue Boris (2010): Kompetente Subjekte – Kompetenz als Bildungs- und Regierungsdispositiv im Postfordismus, In: *Kurtz Thomas / Pfadenhauer Michaela* (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz*, 1. Auflage, Wiesbaden, S. 49 – 67

Truschkat Inga (2010): Kompetenz – Eine neue Rationalität sozialer Differenzierung, In: *Kurtz Thomas / Pfadenhauer Michaela* (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz*, 1. Auflage, Wiesbaden, S. 69 – 84

Unikom Handbuch I (2012): Wege zum international aktiven Unternehmer – Länderspezifische Anforderungsprofile, Lifelong learning programme

Van Praag C. Mirjam (1999): Some Classic Views on Entrepreneurship, *De Economist* 147, No. 3, S. 311 – 335

Weber Max (1985/1922): *Wirtschaft und Gesellschaft – Grundriß der verstehenden Soziologie*, Tübingen Mohr, S. 125

Weinert Franz (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: *Weinert Franz* (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim: Beltz, S. 17 - 32

Wirtschaftskammer Österreich / EU-Büro Brüssel (2012): EU Panorama – Die EU-Woche im Überblick, 23.11.2012,

Zedler Johann Heinrich (1733): Großes vollständiges Universal-Lexicon aller Wissenschaften und Künste, 6. Band, Halle und Leipzig, S. 870

<http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/de/page.asp?id=23> Zugriff 25.08.2013

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/tgkg.xml> Zugriff 25.08.2013

http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AngID=1&StID=361820&DstID=8345, Zugriff 02.10.2013

<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/entrepreneurship.html> Zugriff 21.10.2013

<http://www.gruenderszene.de/lexikon/begriffe/entrepreneurship>, Zugriff 21.10.2013

http://diepresse.com/home/bildung/weiterbildung/1397877/WirtschaftsKnowhow_Vom-Fachmann-zum-Manager, Zugriff: 19.11.2013

Abstract

Aufgrund der Finanz- und Wirtschaftskrise steht die Europäische Union vor neuen Herausforderungen. Neben der Schaffung eines adäquaten Umfelds für neu gegründete Unternehmen und dem Aufzeigen erfolgreichen Unternehmertums für die relevante Zielgruppe, ist die Vermittlung einer grundlegenden unternehmerischen Bildung ein wichtiges Ziel der Europäischen Union. Durch gesellschaftliche Veränderungen in der Berufs- und Arbeitswelt gewinnen neben fachlichen Kompetenzen beziehungsweise Fachwissen, überfachliche Kompetenzen zunehmend an Bedeutung. Die Anforderungen die sich an Absolventen Berufsbildender Schulen stellen, werden zunehmend komplexer. Dabei spielen vor allem personale und soziale Kompetenzen eine wesentliche Rolle. Die Bildung soll den Schülerinnen und Schülern ein breites Spektrum an Kompetenzen vermitteln und soll sie unterstützen diese zu entfalten.

Um in der Wirtschaft erfolgreich als Jungunternehmer oder in einem Arbeitsverhältnis bestehen zu können, bedarf es Qualitäten sowohl im Bereich des Entrepreneur- als auch des Intrapreneurships. Diese Fähigkeiten und Fertigkeiten bilden auch einen Teil der unternehmerischen Kompetenz, welche durch die Europäische Union im Referenzrahmen für lebenslanges Lernen festgelegt wurden. Dieser Referenzrahmen umfasst neben der unternehmerischen Kompetenz weitere sieben Schlüsselkompetenzen.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Zu Beginn erfolgt eine Einordnung des Kompetenzbegriffs in verschiedene Disziplinen sowie eine etymologische Herleitung. Danach wird der Kompetenzbegriff in der Soziologie und in der Empirischen Bildungsforschung betrachtet. Den nächsten wichtigen Punkt stellen die Europäischen Schlüsselkompetenzen dar. Dabei wird der Prozess von der Entstehung bis hin zur Definition der Schlüsselkompetenzen umrissen. Nachfolgend wird auf die einzelnen Schlüsselkompetenzen näher eingegangen. Um ein besseres Verständnis für die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen und insbesondere für die HTL zu vermitteln, wird in einem Exkurs das österreichische Schulsystem kurz beschrieben und dargestellt. Darauf aufbauend befasst sich der nächste Punkt der Arbeit mit der unternehmerischen Kompetenz. Zum einen wird die Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen für die Schule herausgehoben und zum anderen werden die Begriffe Entrepreneurship, Intrapreneurship und Entrepreneurship-Erziehung genauer erklärt.

Zu Beginn des empirischen Teils der Arbeit wird näher auf das Ziel und die Zielgruppe der Befragung, die Erhebungsmethode und Durchführung der Befragung eingegangen. Darüber hinaus werden in diesem Kapitel die Hypothesen für die empirische Untersuchung formuliert. Den zentralen Punkt dieses Teils der Arbeit stellen die Ergebnisse der Untersuchung dar. Dabei werden die wesentlichen Ergebnisse anschaulich in Form von Grafiken präsentiert.

Darauf aufbauend werden zum Schluss die Ergebnisse nochmals zusammengefasst und kritisch betrachtet sowie Handlungsempfehlungen gegeben. Am Ende der Arbeit wird auf mögliche weitere Fragestellungen eingegangen.

Abstract

Due to the financial and economic crisis, the European Union is facing new challenges. In addition to establishing an adequate environment for start-ups and the demonstration of successful entrepreneurship, teaching basic business skills is an important goal of the European Union. Due to social changes not only expertise but also interdisciplinary competences and personal skills gain importance. The industrial requirements on graduates of Vocational Schools are becoming increasingly complex. Therefore personal and social skills play an increasingly important role. Education should enable students to develop a broad range of skills.

Certain qualities are demanded to compete successfully as an entrepreneur or as an employee. These skills are combined in the “Sense of initiative and entrepreneurship” which has been defined by the European Union in the European Reference Framework. Furthermore this Framework includes seven other key competences for lifelong learning.

The work consists out of a theoretical and an empirical part. At the beginning the concept of competences is etymologically derived and its relevance for various scientific disciplines is defined. Then the importance of the concept of competence is highlighted both in sociology and educational research. The next part deals with the European Reference Framework and the process which led to the definition of key competences. Thereafter each key competence is considered in more detail. In order to provide a better understanding of the Technical and Vocational Schools and Colleges in general and the HTL in particular, the Austrian school system is briefly described in the next chapter. The next part of the work deals with the “Sense of initiative and entrepreneurship” and the terms entrepreneurship, intrapreneurship and entrepreneurship education.

At the beginning of the empirical part a closer look, at the target group of the survey, the survey methodology and implementation of the survey is taken. Furthermore the hypotheses for the empirical investigation are formulated. The results of the investigation form the major part of this work. The main results are discussed in detail and illustrated in form of graphs.

At the end the results are summarized and critically examined, further leading questions are formulated and recommendations for action are given.

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Michaela Sonja Hemetsberger

Nationalität: Österreich

Geburtsdatum: 02.05.1986

Geburtsort: Ried im Innkreis

Ausbildung

Seit 10/2011: Masterstudium der Betriebswirtschaft: Externe Unternehmensrechnung und Organisation/Personal an der Hauptuniversität Wien, 1210 Wien

10/2008 – 07/2011: Bakkalaureatsstudium der Betriebswirtschaft an der Hauptuniversität Wien, 1210 Wien, Bakkalaureatsarbeiten in Arbeitsrecht und Produktionsmanagement

09/2006 – 06/2008: Fachhochschule Linz für Verwaltungsmanagement, 4020 Linz

09/2001 – 07/2006: HBLW Wels, 4600 Wels

Beruflicher Werdegang

07/2011 – 08/2011: Praktikum Rechnungswesen, Format Werk GmbH, 4623 Gunskirchen

07/2010 – 08/2010: Praktikum: Einkauf, Arbeitsvorbereitung, Marketing, Format Werk GmbH, 4623 Gunskirchen

08/2009 – 08/2009: Praktikum Einkauf, Rechnungswesen, Format Werk GmbH, 4623 Gunskirchen

12/2006 – 06/2008: Geringfügige Beschäftigung: Büroangestellte, Rumpfhuber GmbH, 4600 Wels

Persönliche Fähigkeiten und Kompetenzen

Muttersprache: Deutsch

Fremdsprachenkenntnisse: Englisch (sehr gut)

Italienisch (mittel)

Computerkenntnisse: MS-Office, SPSS