

Sozialität als vernachlässigte Säule der *Entrepreneurship Education* – oder: Wie Szenariotechnik und Zukunftswerkstatt Gründungskulturen beleben können

Tim Engartner

Zusammenfassung

Gerade in einer Zeit, in der sich die Wirtschaft im Zuge der Coronapandemie nachhaltig abzukühlen droht und Branchen wie die deutsche Automobilindustrie durch technische Umbrüche in Richtung Elektromobilität in Bedrängnis geraten, muss die hierzulande sinkende Gründungsquote als besorgniserregend bezeichnet werden. Davon ausgehend, dass sich *Entrepreneurship Education* mit Blick auf den schulischen Bildungsauftrag aber nur dann legitimieren lässt, wenn das Gelernte allgemeinbildenden Charakter hat, ein persönlichkeitsbildender Gehalt zu identifizieren ist und transferfähiges Wissen aus dem exemplarischen Zugriff auf lebens- und arbeitsweltliche Phänomene abgeleitet werden kann, werden die in der sozialwissenschaftlichen Bildung etablierten Methoden „Szenariotechnik“ und „Zukunftswerkstatt“ dargestellt.

Laut einer im Juni 2019 veröffentlichten Studie des Finanzdienstleisters *TransferWise* fordern 74 Prozent der 16- bis 25-Jährigen, dass Unternehmertum und Existenzgründung in der Schule stärker vermittelt werden sollten (Adamski 2019). Nahezu zeitgleich verzeichnete der Gründungsmonitor der Förderbank KfW im vergangenen Jahr hierzulande zwei Prozent weniger Unternehmensgründungen und bestätigte damit die seit vielen Jahren rückläufige Gründerquote, die das Verhältnis von Gründer(inne)n zur Erwerbsbevölkerung misst. Gerade in einer Zeit, in der sich die Wirtschaft im Zuge der Coronapandemie nachhaltig abzukühlen droht und Branchen wie die deutsche Automobilindustrie durch technische Umbrüche in Richtung Elektromobilität in Bedrängnis geraten, muss diese Entwicklung nicht nur mit Blick auf den „Wirtschaftsstandort Deutschland“, sondern auch hinsichtlich der gesellschaftlichen



Tim Engartner

ist Professor für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt a.M., Direktor der dortigen Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung (ABL) sowie Sprecher der Gesellschaft für sozioökonomische Bildung und Wissenschaft (GSÖBW).

Entwicklungen als besorgniserregend bezeichnet werden. Unlängst platzierte die OECD Deutschland hinter Australien und Irland auf Platz 15 der 36 Mitgliedsländer in Sachen digitaler Innovationsfähigkeit, wobei fehlende Start-ups, in denen die Gründungskultur eines Landes maßgeblich zum Ausdruck kommt, als ein wesentlicher Faktor für die Bewertung wahrgenommen wurde.

Vor diesem Hintergrund sind die Forderungen nach mehr *Entrepreneurship Education* zunehmend deutlicher zu vernehmen. Die schulische Sensibilisierung für Gründungsaktivitäten adressiert nicht nur Fragen der curricular stetig bedeutsamer werdenden Berufsorientierung, sondern wird auch von zahlreichen Wirtschaftsdidaktiker(inne)n, Stiftungen, Initiativen und Bildungspolitikern(inne)n mit Blick auf die Vermittlung unternehmerischen Grundwissens und -denkens als besonders vielversprechend erachtet (vgl. Bijedić et al. 2019; Fayolle et al. 2019 und Retzmann/Seeber 2019). Die Erwartungshaltungen sind dabei pädagogischer, gesellschaftlicher und psychologischer Natur, wobei der Lehr-/Lernmethode „Schülerfirma“ besondere Bedeutung beigemessen wird (vgl. Weber 2011).¹ In deren Rahmen sollen Schüler/innen „mehr über ihre Interessen und Kompetenzen erfahren“, „praxis- und realitätsnah ökonomische Grundbegriffe, wirtschaftliche Zusammenhänge und Regeln“ erlernen, „hautnah Chancen und Risiken von Selbstständigkeit“ erleben, „Schlüsselqualifikationen durch eigenverantwortliches Planen und Handeln“ erlangen sowie „ihre Chancen bei der Ausbildungsplatzsuche“ verbessern (Institut der Deutschen Wirtschaft 2019: 4).

Heterogene Perspektiven auf *Entrepreneurship Education*

Die meisten *Entrepreneurship Education*-Ansätze gehen davon aus, dass Heranwachsende ihre Lernziele und -wege im Rahmen von Schülerfirmen, die als „pädagogisch begleitete Übungsunternehmen“ verstanden werden, nutzen können, um „wirtschaftliches und soziales Handeln in und durch Unternehmen praxisnah zu erproben, dieses Handeln zu reflektieren und wichtige Anteile einer an demokratischer Praxis ausgerichteten arbeitsweltorientierten Bildung erlernen“ (Arbeitskammer des Saarlandes et al. 2018: 6).² Das Gros der Wirtschaftsdidaktiker/innen jedoch setzt auf ein ausschließlich betriebswirtschaftlich ausgerichtetes Konzept der *Entrepreneurship Education*, das wesentliche Berührungspunkte zwischen dem schulischen Erfahrungs-, Schutz- und Sozialisationsraum auf der einen sowie der Berufs- und Lebenswirklichkeit auf der anderen Seite vernachlässigt (vgl. Kirchner/Loerwald 2014; kritisch Hippe 2012 und Haarmann 2018). Nimmt man an, dass sich *Entrepreneurship Education* mit Blick auf den schulischen Bildungsauftrag nur dann pädagogisch legitimieren lässt, wenn das Gelernte allgemeinbildenden Charakter hat, ein persönlichkeitsbildender Gehalt zu identifizieren ist und transferfähiges Wissen aus dem exemplarischen Zugriff auf lebens- und arbeitsweltliche Phänomene abgeleitet werden kann, steht die Frage im Raum, ob dies mit der oftmals vorrangig betriebswirtschaftlich geprägten Realisierung der „Schülerfirma“ eingelöst wird. Dies gilt insbesondere, als Gründungen vielfältigen Motivlagen entspringen, die Realisierung unternehmerischen Gewinns folglich nicht notwendiger Weise im Fokus steht (vgl. weiterführend Türk et al. 2020).

Vorzüge einer sozioökonomischen Betrachtung der Berufs- und Arbeitswelt

Davon ausgehend, dass sozialwissenschaftliche Paradigmen, Thematiken und Methoden bei der traditionellen wirtschaftsdidaktischen Umsetzung von Schülerfirmen unzureichend Berücksichtigung finden, soll nachfolgend erörtert werden, ob – und wenn ja, inwieweit – nicht Schülerfirmen, sondern die in der Politikdidaktik hinlänglich etablierten Methoden „Szenariotechnik“ und „Zukunftswerkstatt“ die Chance bieten, den kommunikativen, emotionalen und kognitiven Erlebnisradius von Schüler(inne)n in allgemeinbildender Absicht zu erweitern sowie die Erlebnis-, Verständigungs- und Verstehensprozesse mit jugendlichen Lebenswelten in Bezug zu setzen (vgl. Reinhardt 2018: 141-153). Zwar wird Schülerfirmen als projektbezogenen Lehr-/Lernarrangements zu Recht eine besondere Bedeutung zugesprochen, weil sie Lernenden Gelegenheit geben, ihre sozial-kommunikativen Kompetenzen zu erproben sowie ihr praktisches Handeln mit ökonomischen Urteils-, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen zu verknüpfen, aber die Einbindung in gesellschaftliche Entwicklungen findet allenfalls marginal statt.

Sollen aber Individualität und Sozialität zusammengedacht und -gebracht werden, ist ein multi-, trans- und/oder interdisziplinärer Zugang erforderlich, so wie er in den Settings der Zukunftswerkstatt und Szenariotechnik angelegt ist (vgl. weiterführend Engartner 2019 und Hedtke 2018). So fordert auch das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung zur Weiterentwicklung der deutschen Forschungs- und Innovationspolitik berufene Hightech-Forum die Verzahnung ökonomischen Wissens mit benachbarten Bezugsdisziplinen (2017: 12):

„In der Schule vermitteltes ökonomisches Wissen dient der wirtschaftlichen, beruflichen und sozialen Bildung der Schülerinnen und Schüler. Das Themenfeld ‚Wirtschaft‘ ist folglich an Schulen zu fördern, um eine umfassende sozioökonomische Ausbildung zu ermöglichen. Hier sind die politischen, sozialen, ökologischen, rechtlichen und ethischen Dimensionen zu beachten.“

Davon ausgehend, dass Berufs- und Arbeitswelt als Teilausschnitt der Gesellschaft zu begreifen sind (vgl. Dörre et al. 2019), müssen Schülerfirmen zwischen gesellschaftlichem und ökonomischem Lernen vermitteln (können). Gesellschaftswissenschaftlich kontextualisiert werden sie, wenn sie nicht ausschließlich vom Ziel der Gewinnmaximierung, sondern zugleich vom Anspruch der Gemeinwohlorientierung geprägt sind. So etwa zielt *Social Entrepreneurship Education* auf „das soziale Engagement von Individuen, welche ermutigt werden, durch soziales unternehmerisches Denken und Handeln gesellschaftliche Aufgaben eigenverantwortlich in die Hand zu nehmen und zu bearbeiten“, während die „Gewinnorientierung [...] eine nachrangige Rolle“ spielt (Ebbers 2019: 211). Vielfach unbeachtet bleibt in den rein betriebswirtschaftlich orientierten Beispielen der *Entrepreneurship Education*, dass Schüler/innen mit unterschiedlichen wirtschaftlichen Akteuren, Interessen und Perspektiven vertraut gemacht werden sollten, sodass sie z.B. lernen, Zielkonflikte zwischen Ökonomie, Ökologie und Gesellschaft zu analysieren, um Lösungsvorschläge zu entwickeln (vgl. ebd.). Beschränken sich die Lernenden im Rahmen einer Schülerfirma aber auf die klassischen Phasen der

Unternehmensgründung wie die Entwicklung einer Geschäftsidee, die Analyse des Marktes, die Festlegung eines Unternehmensnamens, die Wahl der Geschäftsform, die Produktion und den Verkauf der Güter bzw. die Erbringung der Dienstleistung (vgl. Institut der Deutschen Wirtschaft 2019: 7), bleiben wesentliche Aspekte eines auf Mündigkeit zielenden Allgemeinbildungsanspruchs unberücksichtigt.

Eine sozioökonomische Betrachtung der Arbeitswelt legt daher u.a. den Anspruch nahe, ein Unternehmen weniger als Kopie des bekannten, sondern vielmehr als Projektionsfläche einer „Wunschfirma“ zu konzipieren, sodass genetisches Lernen Platz greifen kann und die Lernenden erfahren (können), was ihnen für die Wahl der künftigen beruflichen Tätigkeit bedeutsam erscheint. Statt nur existierende Betriebs- und Arbeitsstrukturen zu analysieren, wird zudem erörtert, in welcher Berufs- und Arbeitswelt die Lernenden gerne leben bzw. tätig sein würden. Und statt die vielfach hierarchisch strukturierte Arbeitswelt zu imitieren, wird bei einer sozioökonomischen Kontextualisierung der Schülerfirma die Frage diskutiert, ob – und wenn ja, wie – eine Arbeitswelt, in der die Lernenden bevorzugt tätig sein wollen, den Ausgangspunkt zur Unternehmensgründung bilden kann. Fragen könnten wie folgt lauten: Brauchen wir Hierarchien und wenn ja wofür? Unter welchen Umständen scheint eine demokratische Firmenstruktur möglich (und wann eher nicht)? Wer arbeitet wo, mit wem und wie viel? Wer entscheidet über das Lohngefüge? Wie lassen sich genossenschaftliche, karitative oder inklusive Arbeitsmodelle realisieren?

Das Postulat der Zukunftsorientierung

Die Frage, ob Schülerfirmen zu arbeitsweltlichen und damit gesellschaftlichen Innovationen beitragen können, ist sowohl in der Ökonomiedidaktik wie auch in den Wirtschaftswissenschaften bislang nur unzureichend empirisch beantwortet worden. Phasen der Identitäts- und Rollenfindung, die im Einklang mit der Situations- und Lebensweltorientierung erörtert werden könnten, sowie Aspekte der an gesellschaftlichen Entwicklungen orientierten Zukunftsorientierung finden zwar im Kontext der *Social Entrepreneurship Education* mitunter Berücksichtigung, wurden bis zum jetzigen Zeitpunkt jedoch allenfalls vereinzelt in der fachdidaktischen Literatur erörtert (vgl. Bijedić et al. 2019).

Nachfolgend sollen daher unter Bezugnahme auf das Beleben der hierzulande im internationalen Vergleich nur gering ausgeprägten Gründungskultur Charakteristika der etablierten Lehr-/Lernmethoden „Szenariotechnik“ und „Zukunftswerkstatt“ dargestellt werden. Den Ausgangspunkt der Überlegungen bildet das Bestreben – entgegen der vermeintlichen Sachzwanglogik nach dem sogenannten TINA-Prinzip, das der Losung „There is no alternative“ folgt –, „Denkblockaden“ zu lockern und das bei vielen (jungen) Menschen schlummernde Kreativitäts- und Problemlösungspotenzial zu wecken. So fokussieren Methoden wie die Szenariotechnik und die Zukunftswerkstatt auf den kreativen Prozess der Ideenfindung, der auch den Ausgangspunkt jedweder Gründungstätigkeit bildet. Die beiden Methoden eignen sich für nahezu sämtliche in der Debatte um Gründungskulturen bedeutsamen technischen, ökonomischen

mischen, gesellschaftlichen und psychologischen Fragestellungen. Sie sind essenziell für eine „Politik“, die im Bewusstsein agiert, dass die meisten gegenwärtigen Problemstellungen pluralistischer, innovativer und kreativer Zugänge bedürfen (vgl. Albers/Broux 1999).

Bildungs- und Lernziele der Zukunftswerkstatt

Wesentliches Moment der in den 1970er-Jahren entwickelten Methode „Zukunftswerkstatt“ ist es, Perspektiven für die individuelle und/oder gesellschaftliche Zukunft zu entwickeln und realitätsgetreue Schritte zur Erreichung der zuvor formulierten Ziele zu benennen (vgl. Jungk/Müllert 1981: 20f.). Dies kann in assoziativer, spielerischer oder kreativer Form geschehen, in Kleingruppen wie im Plenum. Da die Wurzeln der Methode eng mit einem Hauptziel der 68er-Bewegung – der Demokratisierung aller gesellschaftlichen Lebensbereiche – verbunden sind, haben Zukunftswerkstätten frühzeitig in den Neuen Sozialen Bewegungen (z.B. Frauen-, Friedens- und Antiatomkraftbewegung) Anklang gefunden. Bis heute werden sie in verschiedenen Bürgerinitiativen als wirksames Instrumentarium begriffen, um gemeinsame Ziele zu formulieren. Im Rahmen der Zukunftswerkstatt sollen über einen Zeitraum von maximal drei Tagen Utopien entwickelt werden, die nach einer Vorbereitungs-, Kritik- und Fantasie- schließlich in eine Verwirklichungsphase münden (vgl. Weinbrenner 1995a; 1995b und 1999).

Angelegt ist die Zukunftswerkstatt nicht nur als integratives „Demokratisierungsinstrument“ (Weinbrenner 1999: 379), sondern auch als kommunikations- und sozialkompetenzfördernde Methode, da die Lernenden einerseits miteinander in einen verbalen Austausch ihrer Ideen eintreten und andererseits vielen sonst „Sprachlosen“, „Ungefragten“ und „Überhörten“ Gelegenheit gegeben wird, ihre Interessen zu artikulieren. Die Erkenntnis hatte Robert Jungk gewonnen, als er in seinem Wiener Institut für Zukunftsfragen junge Arbeitende und Angestellte während der 1960er-Jahre befragte, wie sie sich die Welt von morgen wünschten, diese aber betreten schwiegen. Schließlich fand er durch Nachfragen heraus, worin ihre Hemmnisse lagen: Im Nichtgefragt- und Nicht-ernst-genommen-Werden, in der Autoritätsgläubigkeit, in der eigenen Mutlosigkeit, in der Konsumhaltung sowie in der fantasiefeindlichen Umwelt.

Ausgangspunkt für die von Jungk (1992: 11f.; Rechtschreibung i.O.) vorangebrachte Entwicklung der Zukunftswerkstatt war ein Schlüsselerlebnis, das der Träger des Alternativen Nobelpreises in einem Interview mit der Zeitschrift PÄDAGOGIK wie folgt beschreibt: „Und zwar bin ich damals“ – 1954 – „nach Palermo gefahren, um den Sozialreformer Danilo Dolci zu interviewen. Der machte [...] einen Hungerstreik, um auf die Unterdrückung der Bauern durch die Mafia in Sizilien hinzuweisen. Er hat also fast drei Wochen lang Hungerstreik gemacht, und die Leute kamen zu ihm, weil sie ihn verehrt haben, und wollten mit ihm sprechen. Und da habe ich zum ersten Mal erlebt, daß er diesen ganz einfachen Menschen gesagt hat: Jetzt sagt doch mal, wie ihr es eigentlich anders haben wollt! Wie müßte es eigentlich sein, wenn die Mafia euch nicht unterdrücken würde? Und da habe ich zum ersten Mal erlebt, nur dadurch habe ich Vertrauen gewonnen, daß Menschen in einem so schnellen Prozeß

überhaupt zum Reden kommen [...], daß sie es wagen, etwas zu erfinden. Da habe ich gesehen, wenn das diese ganz einfachen sizilianischen Landarbeiter und Tagelöhner können, dann müßten es ja auch andere können [...]. Dann habe ich aber herausgefunden, daß der kulturell belastete Mensch es viel schwerer hat, zu seiner Phantasie zu kommen, als jemand, der nicht so viel Wissen besitzt.“

Ablauf der Zukunftswerkstatt

Gemeinsam mit Norbert R. Müllert veröffentlichte Jungk im Jahre 1981 erstmalig seine Vorstellung vom Ablauf der Methode. Die seinerzeitigen Grundkonzepte bestehen nach wie vor, wobei die Phasen mit der Zeit im Einklang mit der nachfolgenden Auszählung methodisch ausdifferenziert wurden (vgl. Jungk/Müllert 1981: 73ff. und Weinbrenner 1999):

- (1.) **Vorbereitungsphase:** Nach der Festlegung des Themas werden die praktischen Vorbereitungen getroffen, d.h. Termine vereinbart, entsprechende Räumlichkeiten gesucht sowie erforderliche Materialien wie der Moderationskoffer organisiert.
- (2.) **Kritikphase:** Diese Phase markiert den faktischen Beginn der Zukunftswerkstatt, weshalb zunächst im Einklang mit den Interessen der Teilnehmenden die Ziele und das Vorgehen festgelegt werden. Über freie Assoziationen, formulierte Leitfragen oder stumme Impulse werden Kommentare eingeholt. Die wesentlichen Kritikpunkte werden gesammelt und entlang thematischer Schwerpunkte systematisiert, wobei eine Wertung oder Einschätzung nicht stattfindet. Zum Abschluss dieser Phase erfolgt die Prioritätensetzung der genannten Problembereiche, damit in der darauffolgenden Fantasie- und Utopiephase nur die vorrangigen Fragestellungen behandelt werden.
- (3.) **Fantasie- und Utopiephase:** Während dieser Phase sollen die zuvor benannten Probleme und Befürchtungen ins Positive gewendet werden, indem ideale Vorstellungen von der Zukunft skizziert werden. Ein möglicher Arbeitsauftrag könnte lauten: „Angenommen, Ihr verfügt über die rechtlichen, finanziellen und personalen Möglichkeiten, die Schule entlang eurer Vorstellungen zu gestalten. Welche Änderungen würdet Ihr vornehmen, um die Probleme in Eurem Sinne zu lösen?“ Explizit untersagt sind in dieser Phase Äußerungen, die das kreative, fantastische und utopische Denken im Keim ersticken.
- (4.) **Realisierungsphase:** Der Übergang zur Realisierungsphase kann als eine „Sollbruchstelle“ der Zukunftswerkstatt bezeichnet werden, müssen die formulierten Wunschvorstellungen doch in realisierbare Umsetzungsschritte transformiert werden. In den Wolken der Fantasie zu verharren, ist dabei ebenso verfehlt wie das vorschnelle Landen auf dem harten Boden der Realität. Fragen zu Beharrungskräften, die überwunden werden müssen, und zu Urteilen von Fachleuten über die Erfolgchancen der Ideen sollten umfassend beantwortet werden, um Durchsetzungsstrategien zu entwickeln. Mithin ist auch in der Verwirklichungsphase ein gewisses Maß an Erfindungsreichtum erforderlich, weil nur dann neuartige Wege

zur Verwirklichung einer besseren Zukunft gefunden werden können. Soll die Zukunftswerkstatt nicht folgenlos bleiben, müssen Projekt- und Finanzierungspläne erstellt werden, sodass die Ideen einer breiten Öffentlichkeit bekannt gemacht werden können.

- (5.) **Nachbereitungsphase:** In der letzten Phase, die entweder im unmittelbaren Anschluss an die Realisierungsphase oder mit einigen Tagen Abstand stattfindet, wird die gesamte Werkstatt reflektiert. Mit der Nachbereitung verbunden ist die Idee der permanenten bzw. der weiterführenden Werkstatt, damit die gewonnenen Erkenntnisse nicht folgenlos bleiben, d.h. die konkrete Umsetzung der Ergebnisse systematisch begleitet werden kann. Der besondere reformpädagogische Charakter der Methode liegt im Prinzip der sokratischen Mäeutik („Hebammenkunst“). Demgemäß begleitet die Lehrkraft den Lernprozess in Moderatorenfunktion respektive durch das Stellen von Fragen mit der Intention, die Schüler/innen „zu überraschenden, möglicherweise völlig ungewohnten und vorher nicht gesehenen Lösungen zu führen“ (Albers/Broux 1999: 25). Das damit verbundene Risiko, dass sich die Lernenden vom „Selbstlernangebot“ (ebd.: 26) überfordert fühlen könnten, sollte den Methodeneinsatz nicht verhindern. Vielmehr ist dies als Anreiz für die Lehrkraft zu verstehen, den Lernenden die Methode nicht nur inhaltlich, sondern auch auf der Metaebene zu vermitteln, d.h. zu betonen, dass sie bei der Ideenartikulation frei und durch den von der Methode gewährten Schonraum geschützt sind (vgl. ebd.: 26f.).

Charakteristika der Szenariotechnik

Neben der Zukunftswerkstatt stellt die hierzulande von Peter Weinbrenner etablierte Szenariotechnik einen vielfach erfolgreich erprobten Weg dar, um Entwicklungspfade partizipativ und antizipatorisch aufzuzeigen. Die in (Hoch-)Schulen, Unternehmen, Verbänden und Parteien praktizierte Methode entstammt zwar der strategischen Unternehmensplanung, wurde mit Blick auf Gründungsszenarien in der wirtschaftspädagogischen und -didaktischen Debatte bislang jedoch nur unzureichend erörtert. Als begründete Projektionen zeichnen Szenarien – idealtypisch in qualitativer wie quantitativer Form – ein komplexes und hypothetisches Zukunftsbild, das nicht nur quantitative und qualitative Aussagen zu einem sachlich und räumlich abgegrenzten Gegenstandsbereich enthält, sondern zugleich alternative Entwicklungsmöglichkeiten bis zum Zieljahr benennt. Während Zukunftswerkstätten vorwiegend von Intuition und Kreativität geprägt sind, ist die Szenariotechnik eher analytisch und nicht selten auf „Projektionen“ als wissenschaftlich begründete Voraussagen ausgerichtet.³

Vor der Auswahl eines Problemfelds gilt es mit Blick auf die kognitiven Fähigkeiten sowie die Kreativpotenziale der Lerngruppe drei Vorentscheidungen zu treffen – in sachlicher, zeitlicher und räumlicher Hinsicht (vgl. Retzmann 2011):

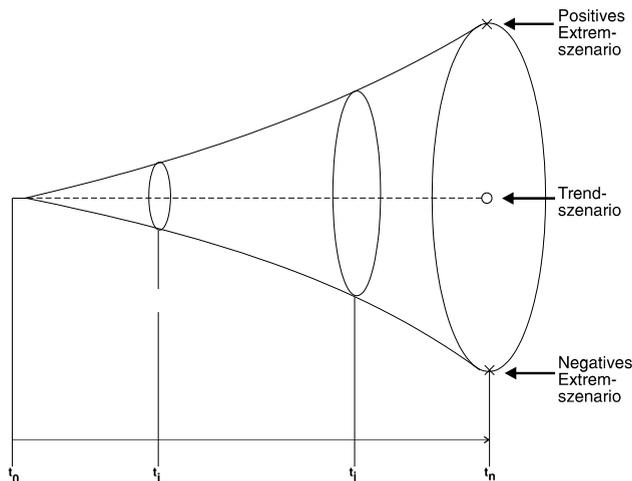
- Wie weit wird das Problemfeld gefasst? Weit gefasst wäre das Feld, z.B. unter dem Stichwort „Wandel der Arbeitswelt“; enger gefasst lautete das darin enthaltene

Problemfeld „Digitalisierung und die Folgen für die Beschäftigten“. Schließlich ließe sich das Problem unter den Stichworten „Individualität und Flexibilität“ vs. „Systemische Überlastungserscheinungen“ begrenzen.

- Sollen die Zukunftsszenarien mit einer kurz-, mittel- oder langfristigen Perspektive erstellt werden?
- Auf welchen Raum soll sich das Problemfeld erstrecken? Die Gegebenheiten vor Ort lassen sich ebenso in den Blick nehmen wie die einer bestimmten Region, eines ausgewählten Staats oder jene auf der globalen Ebene als der höchsten Stufe der geografischen Komplexität.

Das hinter der Szenariotechnik stehende Denkmodell wird meist in Form eines Trichters dargestellt (vgl. Abb. 1). Die gegenwärtige Situation ist als Kreis abgebildet, weil sie sich vergleichsweise präzise beschreiben und analysieren lässt, während es mit fortschreitender Zeit angesichts einer wachsenden Zahl von Unwägbarkeiten schwieriger wird, Situationen treffend zu charakterisieren.

Abb. 1: Szenariotrichter (Quelle: Weinbrenner 1995b)



Stringentes Ablaufschema zur Identifikation von Szenarien

Die Entwicklung von Szenarien muss stringent und prozesshaft aufgebaut sein, wobei folgende Schrittfolge als idealtypisch angesehen werden kann (vgl. Reinhardt 2018: 151f.):

- (1.) **Problembenennung:** Der Untersuchungsgegenstand muss von den Lernenden als (zukünftig) bedeutsam und prinzipiell verbesserungswürdig wahrgenommen werden, bevor er eingegrenzt und detailliert beschrieben wird. Das Ergebnis dieser Phase bildet neben einer präzisen Aufgaben- und Problembeschreibung eine

Liste von Faktoren, die den Untersuchungsgegenstand respektive die künftigen Szenarien beeinflussen (könnten).

- (2.) **Einflussanalyse:** Die verschiedenen ökonomischen, politischen, gesellschaftlichen und rechtlichen Faktoren, die den Untersuchungsgegenstand beeinflussen, müssen identifiziert werden. Zur Erfassung wechselseitiger Einflüsse kann auf eine Vernetzungstabelle zurückgegriffen werden, welche die sich bedingenden Deskriptoren miteinander in Beziehung setzt, um zu ermitteln, welchen Einfluss ein Faktor auf einen anderen hat. Anschließend können die Faktoren in einer Einflussmatrix miteinander verglichen und ihre Aktiv- und Passivwirkungen kumuliert werden.

Die Kategorisierung der Einflussfaktoren erfolgt einerseits entlang der Unterscheidung zwischen eindeutigen und alternativen Deskriptoren, andererseits auch im Rahmen einer Vernetzungsmatrix mit aktiven, reaktiven, kritischen und puffernden Variablen (vgl. Weinbrenner 1995a: 435ff.):

- *Aktive Einflussfaktoren* beeinflussen andere Faktoren sehr stark, werden aber von ihnen wenig oder gar nicht beeinflusst.
- *Reaktive Einflussfaktoren* beeinflussen andere Faktoren relativ schwach, werden selbst jedoch massiv beeinflusst.
- *Kritische Einflussfaktoren* beeinflussen andere Faktoren stark und werden von diesen ebenfalls stark beeinflusst.
- *Puffernde Einflussfaktoren* beeinflussen die übrigen Faktoren schwach und werden ihrerseits ebenfalls schwach beeinflusst.

„Die Einflussfaktoren sollen

- **eindeutig** sein, d.h. von jedem in der gleichen Weise verstanden werden können.
- **wertneutral** sein, d.h. nicht wertend, fordernd oder vorschreibend formuliert werden.
- **trennscharf** sein, d.h. keine Überschneidungen aufweisen.
- **konkret** sein und zugleich nicht auf unterschiedlichen Konkretisierungs-niveaus angesiedelt [sein].
- **umfassend** sein, d.h. möglichst viele Aspekte des Einflussbereichs beinhalten“ (Retzmann 2011: 189).

Am Ende dieser Phase gilt es, eine Einflussmatrix erstellt zu haben, um die Einflussfaktoren hinsichtlich ihrer Wirkungsstärke und mit Blick auf ihre Responsivität zu erfassen (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: Einflussfaktoren zur Erstellung einer Matrix

Einfluss	Einflussfaktoren			
	aktive	reaktive	kritische	puffernde
auf andere Faktoren	sehr stark	relativ schwach	stark	schwach
durch andere Faktoren	wenig bis gar nicht	sehr stark	stark	schwach

Quelle: Engartner/Nölke 2015: 45

Mithilfe der Einflussmatrix kann man über die Identifikation der einflussreichsten Faktoren die zumeist große Anzahl von Einflussfaktoren auf eine handhabbare Anzahl reduzieren.

- (3.) **Ermittlung von Szenarien:** Ausgehend von der im vorherigen Schritt erstellten Einflussmatrix werden Szenarien entwickelt, die sich – *in grosso modo* – in drei Grundtypen unterscheiden lassen (vgl. Abb. 1): Das positive Extremszenario (*Best-Case-Szenario*), das sich an der bestmöglichen Zukunftsentwicklung orientiert, stellt den oberen Trichterrand des Szenariotrichters dar. Das negative Extremszenario (*Worst-Case-Szenario*), das die am wenigsten wünschenswerte Entwicklung aufzeigt, ist entsprechend am unteren Trichterrand repräsentiert. Und das Trend-Szenario (*Trend-Extrapolation*), das den Entwicklungstrend der Vergangenheit in die Zukunft fortschreibt und in der Mitte des Trichterquerschnitts liegt, lässt sich erst nach Durchführung der Methode bestimmen und bildet den wahrscheinlichsten Ereignisverlauf ab. Indem Faktorausprägungen miteinander kombiniert werden, entstehen verschiedene Szenarien. Kombiniert man z.B. den Faktor „Gründungsbereitschaft“ mit der Ausprägung „hohe gesamtgesellschaftliche Gründungsquote“ einerseits und den Faktor „Technologieverständnis“ mit der Ausprägung „solides gesellschaftliches Technologieverständnis“, lassen sich entsprechend Szenarien präzisieren. Um potenzielle Störfaktoren zu ermitteln, gilt es, die wechselseitigen Einflüsse der Faktoren zu variieren, sodass sich Diskontinuitäten erörtern und Alternativszenarien entwickeln lassen. Mithilfe von Wechselwirkungsanalysen können Szenarien auf ihre Plausibilität hin überprüft werden, wobei die „Kombinationen“ auf maximal acht beschränkt werden sollten, um effektiv mit den Szenarien arbeiten zu können.
- (4.) **Interpretation und Bewertung:** Im letzten Schritt – auch „Strategieplanung“ genannt (ebd.: 152) – werden die ausgewählten Szenarien auf ihre vermuteten Eintrittswahrscheinlichkeiten hin überprüft. Fragen der Art „Gibt es in der Praxis bereits Ansätze, die in die gewünschte Richtung weisen?“ „Welche Beharrungskräfte müssen überwunden werden?“ und „Wie beurteilen Fachleute die Erfolgchancen unserer Idee?“ müssen eine umfassende Beantwortung erfahren, um Durchsetzungsstrategien zu entwickeln. Davon ausgehend können Gründer/innen zu-

kunftsrobuste Strategien entwickeln, indem sie z.B. eine Strategie verwerfen, wenn diese mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit in keinem der erarbeiteten Szenarien Erfolg hat.

Gesellschaftliche Kontextualisierung zur Initialisierung einer Gründungskultur

Soll die Studien-, Arbeits- und Berufsorientierung mit Blick auf eine Beförderung der Gründungskultur in allgemein- und persönlichkeitsbildender Absicht Berücksichtigung finden, muss sie umfassender sein als es die derzeit noch mehrheitlich vertretenen Konzepte der *Entrepreneurship Education* vorsehen. So könnte die Wahrnehmung eines lebensweltlichen, institutionellen oder gesellschaftlichen Defizits den Ausgangspunkt der Betrachtung bilden. Illustrieren lässt sich die Dreigliedrigkeit einer unter sozioökonomischer Betrachtung zu erklärenden Problemlage wie folgt:

- *Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungen:* Nicht nur die *Fridays for Future*-Bewegungen, sondern auch die *March for our Lives*-Demonstrationen in den USA oder die *#MeToo*-Debatte verdeutlichen ein besonderes gesellschaftliches Interesse der jüngeren Generationen. Im Sinne einer um Sozialität angereicherten *Entrepreneurship Education* könnte ein gesellschaftliches Problem (Makroebene) den Ausgangspunkt für eine Schülerfirma (Mikroebene) bilden, mit der sich in der Schule, im Stadtteil oder in der Kommune (Mesoebene) Veränderungen anstoßen oder gar herbeiführen lassen. Warum soll nicht die *Fridays for Future*-Bewegung als Ausgangspunkt zur Einrichtung einer Biobäckerei führen, in der ausschließlich regionale und saisonale Produkte verkauft werden? Flankiert werden könnte dies mit entsprechenden Informationsmaterialien und -veranstaltungen.
- *Reaktion auf institutionelle Herausforderungen:* Ebenso sind gesellschaftliche Herausforderungen auf institutioneller Ebene als Ausgangspunkt projektbasierter Bildungsaktivitäten denkbar. So könnten die immer wieder nachgewiesenen ungleichen Start- und Bildungsbedingungen im Schulwesen (Mesoebene) zu der Idee einer kostenlosen Nachhilfeeinrichtung für Schüler/innen aus sozial schwächeren Stadtteilen führen. Die Bezahlung der Nachhilfelehrer/innen könnte über Spenden oder Sponsoring erfolgen. In ähnlicher Weise ließe sich auch ein Patensystem für Geflüchtete strukturieren.
- *Reaktion auf lebensweltliche Umbrüche:* Ebenso wie ein gesellschaftlicher oder institutioneller Umbruch kann auch ein lebensweltliches Problem den Ausgangspunkt einer Schülerfirma darstellen. So z.B. kann die Unzufriedenheit mit dem kulturellen Programm in einer Kleinstadt zur Gründung einer Konzertagentur führen, womit ein kulturelles Angebot für die Schule, den Stadtteil oder die Kommune (Mesoebene) ermöglicht würde. Konstatierte gesellschaftliche Probleme (Makroebene), wie z.B. ein sich verbreitender und verfestigender Rechtsextremismus, könnte die Organisation von Konzerten, die Veranstaltung von Lesungen oder die Produktion von Kleidung mit politischen Botschaften auslösen.

Zukunftswerkstatt und Szenariotechnik führen die Lernenden nicht allein in unternehmerisches Denken, Urteilen und Handeln ein, indem „die unternehmerische Sicht [...] als ‚natürliche‘ Perspektive auf die wirtschaftliche und soziale Praxis in Unternehmen vermittelt“ wird (Arbeiterkammer des Saarlandes et al. 2018: 12), sondern erlauben es zugleich, eine gesellschaftliche Perspektive auf die widerstreitenden Interessen in und an einem Unternehmen erfahrbar zu machen. So soll nicht nur auf wirtschaftliche Effizienz, sondern auch „auf ein sozial und ökologisch verantwortliches Wirtschaften sowie auf ein faires Miteinander geachtet [werden] – denn diese Werte sind es, an denen sich schulisch vermittelte Allgemeinbildung zu orientieren hat“ (ebd.: 11f.). Es sollte dafür Sorge getragen werden, dass die Lernenden im Mittelpunkt des Geschehens stehen (Schülerorientierung) und die langfristigen Folgen eines Problems (Problem- und Zukunftsorientierung) sowie mögliche Lösungswege analysieren (können) (Handlungs- und Problemorientierung).

Soll *Entrepreneurship Education* breitere Anerkennung im allgemeinbildenden Schulwesen finden, müssen gesellschaftswissenschaftliche Perspektiven unter dem Stichwort „Sozialität“ gestärkt werden. Zugleich müssen Schülerfirmen verstärkt als Genossenschaften oder gemeinnützige Stiftungen umgesetzt werden (können), sodass Aspekte der sozialen, ökologischen und ökonomischen Nachhaltigkeit ebenso Berücksichtigung finden wie Grundlagen fairer Arbeitsbedingungen. Statt die Lernenden einseitig mit der Perspektive von allein auf Gewinnmaximierung zielenden Unternehmer(inne)n vertraut zu machen, sollten Schüler/innen auch die Perspektiven von Arbeitnehmer(inne)n und deren Interessenvertreter(inne)n analysieren und reflektieren lernen. Wenn die Vermittlung einer tragfähigen Gründungskultur Anerkennung erfahren soll, dürfen betriebswirtschaftliche Aspekte nicht verabsolutiert und gesellschaftliche Faktoren nicht unberücksichtigt bleiben. Szenariotechnik und Zukunftswerkstatt sollten Gründungskulturen sehr viel wirkungsvoller beleben als die disziplinar verkürzte Umsetzung von Schülerfirmen, stehen am Beginn erfolgreicher Gründungen doch nahezu immer Visionen, die ihren Ausgang in der Identifikation aktueller oder zukünftiger gesellschaftlicher Trends nehmen.

Anmerkungen

- 1 Im Beitrag wird fortlaufend der im Fachdiskurs etablierte Begriff „Schülerfirma“ verwandt, der jedoch Lernende jeden Geschlechts einschließt.
- 2 Unter Verweis auf den grundsätzlich akzeptierten Simulationscharakter von Schülerfirmen soll in diesem Beitrag nicht auf die mitunter formulierte Kritik an Schülerfirmen aus betriebswirtschaftlicher sowie arbeits- und organisationssoziologischer Perspektive eingegangen werden. Selbstverständlich bestehen erhebliche Unterschiede zwischen realen Unternehmen einerseits und Schülerfirmen andererseits (z.B. hinsichtlich der Löhne, der Versicherungspflichten und der Mieten für Geschäfts-, Produktions- und Sozialräume). Stattdessen liegen den Ausführungen Studien zugrunde, die – zumindestens – die Wirksamkeit von Schülerfirmen belegen (Ahrbeck et al. 2009).
- 3 Viel zitierte Anwendungsfelder sind die von Weinbrenner ausführlich dokumentierten Szenarien „Auto und Verkehr“ (1995a) sowie „Multikulturelle Gesellschaft“ (1995b).

Literatur

- Adamski, Thomas (2019): Umfrage: So denken junge Menschen in Deutschland über Unternehmensgründung, <https://transferwise.com/de/blog/umfrage-unternehmensgruendung> (abgerufen am 16.6.2020).
- Ahrbeck, Bernd/Lehmann, Rainer/Fickler-Stang, Ulrike/Kretschmer, Annette/Maué, Elisabeth (2009): ENEBS. Evaluationsstudie des Netzwerks Berliner Schülerfirmen. Berlin, http://www.asig-berlin.de/ASIG_NEBS/downloads/ENEBS_Webfassung.pdf (abgerufen am 15.6.2020).
- Albers, Olaf/Broux, Arno (1999): Zukunftswerkstatt und Szenariotechnik. Ein Methodenbuch für Schule und Hochschule. Herausgegeben von Peter Thiesen. Weinheim/Basel.
- Arbeiterkammer des Saarlandes/GEW Hauptvorstand/IG Metall Vorstand (Hrsg.) (2018): Gute Schülerfirmen: Demokratisch, sozial und ökologisch. Ein Leitfaden für Lehrkräfte, Eltern und betriebliche Interessenvertretungen. Frankfurt a. M./Saarbrücken.
- Bijedić, Teita/Ebbers, Ilona/Halbfas, Brigitte (Hrsg.) (2019): Entrepreneurship Education. Begriff – Theorie – Verständnis. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27327-9>
- Dörre, Klaus/Rosa, Hartmut/Becker, Karina/Bose, Sophie/Seyd, Benjamin (Hrsg.) (2019): Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften. Sonderband des Berliner Journals für Soziologie. Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25947-1>
- Ebbers, Ilona (2019): Social Entrepreneurship Education im beruflichen Übergang, in: Rudolf Schröder (Hrsg.): Berufliche Orientierung in der Schule. Gegenstand der ökonomischen Bildung. Wiesbaden, S. 209-220. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24197-1_13
- Engartner, Tim (2019): Wirtschaftliches Handeln als soziales Handeln. Eckpfeiler eines Modells sozio-ökonomischer Bildung, in: zdg. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 10. Jg., H. 1, S. 40-57.
- Engartner, Tim/Nölke, Andreas (2015): Fluch oder Segen? Licht und Schatten der Globalisierung, Themenheft inkl. didaktisch-methodischem Kommentar im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
- Fayolle, Alain/Kariv, Dafna/Matlay, Harry (2019): The Role and Impact of Entrepreneurship Education: Methods, Teachers and Innovative Programmes. Cheltenham. <https://doi.org/10.4337/9781786438232>
- Frey, Karl (2007): Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun“. Weinheim/Basel.
- Haarmann, Moritz P. (2018): Die mitbestimmte Schülerfirma – demokratisch und nachhaltig wirtschaften. Düsseldorf.
- Hedtke, Reinhold (2018): Das Kerncurriculum der sozioökonomischen Bildung für die Sekundarstufe I, Working Paper der Forschungsförderung der Hans-Böckler-Stiftung, Nr. 105. Düsseldorf. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22801-9_3
- Hightech-Forum (Hrsg.) (2017): Gute Ideen zur Wirkung bringen: Umsetzungsimpulse des Hightech-Forums zur Hightech-Strategie, https://www.hightech-forum.de/wp-content/uploads/htf_umsetzungsimpulse_final_web.pdf (abgerufen am 7.6.2020).
- Hippe, Thorsten (2012): Entrepreneurship Education und Arbeitnehmerorientierung ohne Interdisziplinarität?, in: Thomas Retzmann (Hrsg.): Entrepreneurship Education und Arbeitnehmerorientierung. Leitbilder und Konzepte für die ökonomische Bildung in der Schule. Schwalbach/Ts., S. 290-302.
- Institut der deutschen Wirtschaft (Hrsg.) (2019): JUNiOR. Wirtschaft erleben: Leitfaden Schülerfirmen. Köln, <https://t1p.de/70al> (abgerufen am 14.6.2020).
- Jungk, Robert (1992): „In jedem Menschen steckt viel mehr, als er selber weiß“, Interview, in: PÄDAGOGIK, 44. Jg., H. 6, S. 11-14.

- Jungk, Robert/Müllert, Norbert R. (1981): Zukunftswerkstätten. Hamburg.
- Kirchner, Vera/Loerwald, Dirk (2014): Entrepreneurship Education in der ökonomischen Bildung. Eine fachdidaktische Konzeption für den Wirtschaftsunterricht. Hamburg.
- Reibnitz, Ute von (1992): Szenario-Technik. Instrumente für die unternehmerische und persönliche Erfolgsplanung. Wiesbaden.
- Reinhardt, Sibylle (2018): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Retzmann, Thomas (2011): Die Szenariotechnik – eine zukunftsorientierte Methode ökonomischer Bildung, in: ders. (Hg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht II. Schwalbach/Ts., S. 175-194.
- Retzmann, Thomas/Seeber, Günther (2019): Kompetenzentwicklung in der ökonomischen Domäne als Beitrag zur Entrepreneurship Education, in: Teita Bijedić/Ilona Ebberts/Brigitte Halfas (Hrsg.): Entrepreneurship Education. Begriff – Theorie – Verständnis. Wiesbaden, S. 151-169.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-27327-9_9
- Sprey, Michael (2003): Zukunftsorientiertes Lernen mit der Szenario-Methode. Bad Heilbrunn.
- Türk, Sarah/Zapkau, Florian B./Schwens, Christian (2020): Prior Entrepreneurial Exposure and the Emergence of Entrepreneurial Passion: The Moderating Role of Learning Orientation, in: Journal of Small Business Management, 58. Jg., H. 2, S. 225-258.
<https://doi.org/10.1080/00472778.2019.1659678>
- Weber, Birgit (2011): Schülerfirmen als Gegenstand und Methode ökonomischer Bildung, in: Thomas Retzmann (Hrsg.): Methodentraining für den Ökonomieunterricht I. Schwalbach/Ts., S. 185-204.
- Weinbrenner, Peter (1995a): Auto 2010. Ein Szenario zum Thema „Auto und Verkehr“, in: Bodo Steinmann/Birgit Weber (Hrsg.): Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie. Neusäß, S. 432-441.
- Weinbrenner, Peter (1995b): Multikulturelle Gesellschaft. Einsatz der Szenario-Methode, in: Bodo Steinmann/Birgit Weber (Hrsg.): Handlungsorientierte Methoden in der Ökonomie. Neusäß, S. 469-477.
- Weinbrenner, Peter (1999): Zukunftswerkstatt – eine Methode zur Initiierung von Schulentwicklungsprozessen, in: Der berufliche Bildungsweg, 40. Jg., H. 1, S. 3-7.