

Miriam VOIGT & Inka ENGEL

(Universität Koblenz-Landau)

**Wie viel und welche unternehmerischen Kompetenzen
brauchen Lehrkräfte und Schulleitungen?**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe35/voigt_engel_bwpat35.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 35 | Dezember 2018

Ökonomisierung in der Bildung und ökonomische Bildung

Hrsg. v. **Karin Büchter, Tade Tramm & Jens Klusmeyer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2018

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von *bwp@* : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe35/voigt_engel_bwpat35.pdf

Die Rollen und Aufgaben von Schulleitungen sowie Lehrenden erfahren durch die zunehmende Entwicklung der Schulautonomie tiefgreifende Änderungen. Daher und ebenso durch die Initiierung und Umsetzung von schulökonomischen Entwicklungsprozessen sind die Akteure heute gezwungen, in einem vormals rein pädagogisch geprägten Feld nunmehr auch ökonomische Prinzipien wie den zunehmenden Wettbewerb auf dem Schulmarkt oder die Outputorientierung zu beachten (vgl. Steiner-Khamsi 2002, 133ff.; Höhne 2015, 7ff.). Es muss daher diskutiert werden, welche neuen Konzepte und Theorien im Zuge der Schulökonomisierung und der damit verbundenen erweiterten Kompetenzentwicklung den Schulakteuren zur Meisterung dieser neuen Herausforderungen zur Verfügung stehen. Das Intrapreneurship (deutsch: internes Unternehmertum) ist ein originär betriebswirtschaftliches Konzept und fokussiert sich auf die Umsetzung sowie auf Gestaltungsmaßnahmen innovativer gewinnbringender Ideen. Aus diesem Intrapreneurship-Konzept wurden unternehmerische Kernkompetenzen herausgearbeitet und ein darauf basierendes leitfadengestütztes Interview entwickelt. Dieses fand im Rahmen eines empirischen Teils dieser Arbeit mit Lehrerinnen und Lehrern sowie mit Akteuren der Schulleitungsebene von berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz Anwendung. Ziel dieses empirischen Beitrages ist es zu eruieren, ob und wie sich Akteure an berufsbildenden Schulen als Intrapreneure verstehen beziehungsweise definieren und welche Kompetenzen sie in diesem Bereich aufweisen. Es gilt herauszufinden, ob das Konzept des Intrapreneurships auf die Schule und dessen Akteure bezogen werden kann.

Der Beitrag erläutert zunächst die aktuelle deutsche Schulentwicklung mit ihren tiefgreifenden Veränderungen, um die Anwendung des Intrapreneurship-Konzepts auf das Schulwesen zu begründen. Danach wird die Methodik vorgestellt sowie die Ergebnisse der Interviews expliziert. Der Abschluss gibt einen Ausblick auf die Möglichkeiten der Einbindung der Ergebnisse in die Personalentwicklung in Schulen sowie in die Lehrerbildung, zeigt aber ebenso die Grenzen der Anwendung des Intrapreneurship-Konzepts auf die Schule auf.

How Many Entrepreneurial Skills Do Teachers and School Administrators Need and What Are They?

The roles and tasks of school administrators and teachers are undergoing profound changes because of the increasing development towards school autonomy. For this reason, and also due to the initiation and implementation of economic development processes in schools, actors today are now also forced to consider economic principles such as increasing competition on the school market or output orientation in what used to be a purely pedagogical field (cf. Steiner-Khamsi 2002, 133ff.; Höhne 2015, 7ff.). There must be a discussion about which new concepts and theories will be available to school actors to meet these new challenges in the course of school economisation and the extended development of skills this entails. Intrapreneurship (entrepreneurship within an organisation) is a concept that has its origin in business management and focuses on the implementation of innovative, profitable ideas and on measures to shape these ideas. A guideline-based interview was developed based on entrepreneurial core competences that were worked out from the concept of intrapreneurship. For the empirical part of this paper, the interviews were conducted with teachers and actors on the school

administration level of vocational education schools in Rhineland-Palatinate. The aim of this empirical contribution is to determine whether and how actors in vocational schools understand or define themselves as intrapreneurs and which competences they have in this area. It is an aim to find out if the concept of intrapreneurship can be related to the school and its actors.

To begin with, this paper explains the current development of schools in Germany with its profound changes in order to justify the application of the intrapreneurship concept to the school system. This is followed by a description of the methodology and an explanation of the results of the interviews. The paper concludes by looking at the future prospect of integrating the results into personnel development at schools and teacher training, but it also shows the limits of the application of intrapreneurship to schools.

Wie viel und welche unternehmerischen Kompetenzen brauchen Lehrkräfte und Schulleitungen?

1 Schule zwischen Ökonomie und Autonomie

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts vollzog sich nach den ersten Veröffentlichungen der PISA-Ergebnisse ein Paradigmenwechsel der Bildungspolitik in Deutschland. Dieser zeigt sich sichtbar vor allem in externen Evaluationen, Kompetenzstandards und Vergleichsarbeiten in Schulen (vgl. Raidt 2010,11). Einhergehende Veränderungen der schulischen Praxis bestimmen hinzu das aktuelle Bild der Schule zwischen Ökonomie und Autonomie. Den Schulen wurden eigenverantwortliche Aufgaben übertragen, mit dem Ziel, Schulakteuren mehr Freiheit in pädagogischen, organisatorischen und finanziellen Bereich zu geben (vgl. Munin 2001, 15). Dies meint nicht die völlige Freiheit der Einzelschule, sondern die Möglichkeit selbstständige Entscheidungen, in einem vom Staat gegeben Rahmen, zu treffen. Diese Wirkungen wiederum werden vom Staat, bspw. durch standardisierte Tests, kontrolliert (vgl. Steiner-Khamsi 2002,133). Entsprechend verdeutlichen Begriffe wie Teilautonomie und schulische Selbst- oder Eigenverantwortung die Umsetzung treffend (vgl. Sparka 2007, 4). Ökonomie bedeutet hier Effizienz, Wettbewerb und Vermarktung und ist dabei konform mit den Kennzeichen der erweiterten Selbstverwaltung sowie Autonomie von Schulen. Einander ergänzend und bereichernd wirken sich beide Veränderungsprozesse im Schulwesen auf dessen Strukturen, Prozesse und letztlich auf die Akteurinnen und Akteure aus (vgl. Krautz 2007, 81ff.; Lohmann 2002, 92f.). Das damit verbundene Leitbild, weg von rein verwaltenden Prozessen, hin zu einer Schule als lernende Organisation, umfasst entsprechend die Lernfähigkeit der einzelnen Schule sowie eine Akzentuierung auf „unternehmerisch-managerialen Tugenden organisationalen Handelns“ (Höhne 2015, 29). Die Deregulierung des Schulwesens ermöglicht dabei also nicht nur die Übertragung von ökonomischen Denkmodellen und konfrontiert die Einzelschule zunehmend mit neuen bzw. veränderten Anforderungen mit dem Ziel der Effektivitäts- und Effizienzsteigerungen (vgl. ebd.).

Im Rahmen der Ökonomisierung gilt es diese Anforderungen auf zwei sich wechselseitig beeinflussenden Ebenen näher zu beleuchten: Zum einen ändern sich die Anforderungen auf sozialer Ebene. Das Klientel, sprich die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern, erwarten mehr Teilhabe an den schulischen Prozessen und den zu treffenden Entscheidungen (vgl. Geiger 2011; Kraus 2016; Vodafone Stiftung 2012). Der Wettbewerb auch um leistungsstarke Schülerinnen und Schüler und deren engagierte Eltern kann dazu führen, dass sich Einzelschulen, bei aktuell noch zugleich abnehmenden Gesamt-Schülerzahlen je nach Region, in ihrem Umfeld profilieren müssen (vgl. Altrichter et al. 2011, 85ff.). Aktuelle und zukünftige Schülerinnen und Schüler wie auch Eltern werden so zunehmend nicht nur als Partner oder Unterstützer im schulischen Alltag verstanden, sondern als notwendige Kunden (vgl. Rausch 2008, 289). Werden nun noch Schulrankings eingeführt, verschärft sich dieser Wettbewerb zunehmend. Entscheidungsgrundlage werden dann nicht mehr nur subjektive Einschätzung

der Eltern bzw. Schülerinnen und Schüler bei der Wahl der für sie richtigen Schule, sondern vielmehr objektiv messbare Gegebenheiten (vgl. Höhne 2015, 27f.; Rolff 2011, 29). Diese Entwicklung kann nicht nur zu noch mehr Unterschieden zwischen den Schulen führen, sondern ggf. auch die soziale Ungleichheit verstärken. Um diesen Anforderungen und Erwartungen der Zielgruppe gerecht zu werden, wird zukünftig auch ein verstärkter Wettbewerb um die überdurchschnittlich gut ausgebildeten, motivierten und engagierten Lehrerinnen und Lehrer folgen. Die jüngst veröffentlichten Ergebnisse der Bertelsmann-Studie machen in diesem Zusammenhang deutlich, dass Deutschland – bedingt durch die Zuwanderung und den Geburtenboom – auf einen Lehrermangel zusteuert (vgl. Klemm/Zorn 2017, 8). Die einzelnen Schulen sind vor diesem Hintergrund also fast dazu verpflichtet, sich dem Wettbewerb auszusetzen, Vermarktungsstrategien zu entwickeln und betriebswirtschaftlich zu denken, um so die starken Schülerinnen und Schüler sowie die entsprechenden Lehrkräfte zu gewinnen.

Zum anderen hat die zunehmende Schulautonomie zu mehr Kontrolle geführt: Schulinspektionen, Leistungsmessungen, Vergleichsarbeiten und finanzielle sowie personelle Selbstverwaltung im Sinne des New Public Managements und des Educational Governance sind nur einige Schlagworte, die diese beiden Pole beschreiben und zwischen denen sich die Schulen heute bewegen müssen (vgl. Wernstedt 2011, 6). Effizienz und Effektivität scheinen die Schulen fest im Griff zu haben (vgl. Warwas/Sembill 2010) und es stellt sich somit die Frage, ob diese betriebswirtschaftlichen und unternehmerischen Aspekte auch dazu führen, dass Lehrkräfte und Schulleitungen lernen, stärker unternehmerisch zu denken und als sogenannter Mitunternehmer (englisch: Intrapreneur) zu handeln.

2 Schulleitungen und Lehrkräfte zwischen veränderten Aufgabenspektren und neuen Kompetenzanforderungen

Mit der voranschreitenden Schulökonomisierung und Schulautonomie verändern sich auch die Aufgaben von Schulleitungen und Lehrkräften. Im folgenden Abschnitt werden diese Veränderungen auf beiden Akteursebenen expliziert und Kompetenzanforderungen skizziert.

2.1 Verändertes Aufgabenspektrum auf Schulleitungsebene

Die Einzelschule ist für ihre Schulqualität verantwortlich, wobei diese meist vor allem durch deren Führung gesteuert wird (vgl. Bonsen 2010). Schulleitungen arbeiten dabei „an der Schnittstelle zweier verschiedener Systembereiche, zum einen ist die Schulleitung Teil der linearen, regelorientierten Verwaltungshierarchie des Schulsystems und gleichzeitig Teil der komplexen Hierarchie der zu leitenden Einzelschule“ (Follmer 2015, 141). Diese Arbeit erfordert zum einen eine „zielorientierte Handlungsrationalität“ (ebd.), zum anderen gleichzeitig „flexibles, individuelles, situatives, kommunikativ interaktionales pädagogisches Handeln“ (ebd.). Die Schulleitung hat somit zwei teilweise komplementäre Aufgaben zu erfüllen: die Verwaltungstätigkeit i. S. der bürokratischen Rationalität und das strategische Schulmanagement bzw. die Aufgabe der (strategischen) Schulentwicklung im Rahmen der ökonomischen Rationalität (Höhne 2015, 12ff.).

2.2 Verändertes Aufgabenspektrum auf der Ebene der Lehrenden

Die Ergebnisse der ASCOT- Initiative zeigen auf, wie wichtig Intrapreneurship-Kompetenzen im beruflichen Alltag geworden sind. Die Initiative ist ein vom BMBF gefördertes Programm, welches von 2011-2015 Kompetenzmessungen in verschiedenen beruflichen Feldern durchgeführt und den Leistungsstand der Jugendlichen erhoben hat. Dabei sind insbesondere die Ergebnisse des Verbundprojektes CoBalit zu erwähnen. Ziel des Projektes war es, Kompetenzen zu beschreiben und zu messen, die von den Jugendlichen in der Ausbildung zum Industriekaufmann/Industriekauffrau erworben wurden. Für die Messung beruflicher Kompetenz im besagten Ausbildungsberuf haben sich drei zentrale Kompetenzbereiche konstruieren lassen, die inhaltlich abgebildet und valide gemessen werden können: kaufmännische Literalität, Geschäftsprozesskompetenz sowie Intrapreneurship-Kompetenz (vgl. ASCOT 2015, 10). Die Intrapreneurship-Kompetenz wird hier wie folgt definiert: „Intrapreneurship-Kompetenz bildet die in der Ausbildung erworbene Fähigkeit ab, in kaufmännisch-beruflichen Anforderungssituationen (mit hoher Authentizität) unternehmerische Gelegenheiten wahrzunehmen, innovative Ideen zu generieren sowie diese zu planen und umzusetzen. Ein typisches Beispiel ist die Entwicklung eines neuen Vertriebsweges“ (ebd.,11). Die Wissenschaftler fordern anhand der Ergebnisse u. a., dass „zur Förderung eines kreativen, innovativen unternehmerischen Denkens und Handelns [...] sowohl in der betrieblichen als auch schulischen Ausbildungspraxis vermehrt Lerngelegenheiten zur Wahrnehmung von unternehmerischen Gelegenheiten und zur Generierung neuer Ideen zu schaffen“ (ebd.,13) sind. Gerade im Wirtschaftslehreunterricht eignen sich praxisbasierte und handlungsorientierte Methoden wie Schülerfirmen oder Business-Planspiele, um eigene Erfahrungen als Entre- oder Intrapreneur zu machen und sich Kompetenzen wie Kreativität und Innovationsfähigkeit anzueignen (vgl. Kirchner/Loerwald 2014, 19). Insbesondere die Erstellung eines Businessplans sollte eine wichtige Rolle einnehmen, da dieser in der dualen Bildung „eine Scharnierfunktion zwischen den verschiedenen Lernorten erfüllen kann“ (Aff/Geissler 2014, 31). Braukmann und Bartsch diskutieren „eine systemische Einbindung einer Youth Entrepreneurship Education“ (Braukmann/Bartsch 2014, 6) in Schulen, um den Schülerinnen und Schülern eine Gründungsmündigkeit zu vermitteln sowie „eigen- und sozialverantwortlich auch Neues anzugehen“ (ebd.). Auch Aff und Geissler sprechen sich für eine curriculare Verankerung der Entrepreneurship Education in der Berufsbildung aus, um einer zeitgemäßen ökonomischen Bildung gerecht werden zu können (vgl. Aff/Geisler 2014, 29).

Es lässt sich also schlussfolgern, dass die Lehrkräfte selbst über Intra- bzw. Entrepreneurship-Kompetenzen verfügen müssen, um diese in ihrem Unterricht (hier insbesondere in der Wirtschaftslehre) durch komplexe Lehr-Lernarrangements vermitteln zu können (vgl. ebd., 31).

3 Das Intrapreneurship-Konzept

Im Folgenden wird zunächst das Konzept des Entrepreneur- und des Intrapreneurships erläutert. Hiernach erfolgt die Diskussion um die mögliche Einbindung des Intrapreneurship-Ansatzes in das Schulwesen sowie die Darstellung der dazu notwendigen unternehmerischen Kom-

petenzen. Diese werden anhand des rheinland-pfälzischen Qualitätsrahmens der Schulqualität erläutert.

3.1 Entrepreneur- und Intrapreneurship: Einordnung und Definition

Das Entrepreneurship ist in der Betriebswirtschaftslehre kein neues Konzept. Vor allem Alois Schumpeter hat den Begriff des Entrepreneurs mit seiner Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung im Jahr 1912 geprägt. Schumpeter stellt den Unternehmer als Schlüsselfigur der wirtschaftlichen Entwicklung und Veränderung dar. Nach Schumpeter gelten Entrepreneurere als Hauptakteure des Wirtschaftswachstums, da diese neuen Produkte einführen und somit Innovationen fördern (vgl. Schumpeter 1912, 111). Auch wenn Schumpeter bereits 1926 feststellte, dass unternehmerisches Handeln nicht nur Selbstständigen, sondern auch unselbstständigen Angestellten obliegt (vgl. ebd.), stammt der Begriff des Intrapreneurs von Gifford Pinchot (1985). In seinem Buch ‚Why you don’t have to leave the corporation to become an entrepreneur‘ erläutert er, den Begriff als eine Zusammensetzung des Wortes ‚Intracorporate‘ und dem Wort ‚Entrepreneur‘. Durch die wirtschaftliche Krise in den USA in den 1970er/1980er Jahren gewann der Begriff des Intrapreneurs auch innerhalb von bereits bestehenden Unternehmen zunehmend an Bedeutung.

Im deutschsprachigen Raum wurde der Begriff des Intrapreneurs vor allem durch Wunderer geprägt (1996) und erfährt seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts eine „Revitalisierung im Unternehmensbereich“ (Armbruster/Kieser, 2003, 152). Jeder erfolgreiche selbstständige Unternehmer sollte entrepreneuriale Kompetenzen haben und jeder Mitarbeitende im Unternehmen sollte möglichst ein Intrapreneur, ein sogenannter Mitunternehmer, sein, der sein Unternehmen erfolgreich mitgestaltet und neue kreative Ideen einbringt und umsetzt. Ein Intrapreneur denkt gewinnbringend, initiiert neue Prozesse, motiviert seine Kolleginnen und Kollegen, kann netzwerken und ist risikoaffin. Er zielt darauf, das Unternehmen erfolgreich am Markt zu positionieren und seine Ideen hierbei gewinnbringend einzusetzen (vgl. Schönebeck 2010, 11ff.). Intrapreneurship kann auf Basis dreier Blickwinkel analysiert werden: strategisch, organisationsorientiert oder personenorientiert (vgl. Schießl 2015, 16). Da es in dieser empirischen qualitativen Studie um die Kompetenzen einzelner Schulleitungen und Lehrkräfte geht, ist der Ausgangspunkt das personenorientierte Intrapreneurship. Das personenorientierte Intrapreneurship basiert auf dem Interaktionismus-Ansatz und geht davon aus, dass Intrapreneure sich durch spezifische oder besonders ausgeprägte Motive, Eigenschaften und Kompetenzen auszeichnen (z. B. hohe Leistungsmotivation, Autonomiestreben) (vgl. Ebner et al. 2008, 294ff.), die grundsätzlich erlernbar sind, sofern Interesse und Motivation für eine Persönlichkeitsentwicklung vorhanden sind (vgl. Braukmann/Schneider 2007, 100; Gibb 2002).

3.2 Intrapreneurship als mögliches Konzept im Schulwesen

Schaut man sich die aktuellen Führungstheorien an, die in der Literatur im Bereich der Schulführung diskutiert werden, sind dies meist klassische Theorien, die nicht explizit in den Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaften beheimatet sind (vgl. Gieske-Roland 2015, 33).

Zudem beziehen sie sich meist auf die Schulleitungsebene und lassen die mittleren Führungsebenen, wie bspw. die Schulabteilungsleitungen oder pädagogische Koordinatoren und Koordinatorinnen, außen vor. Das Intrapreneurship-Konzept setzt für eine innovative Entwicklung einer Organisation allerdings voraus, dass sowohl Führungskräfte als auch der Großteil der Mitarbeitenden Intrapreneure sein müssen. Übertragen auf die Schule bedeutet dies, dass Lehrkräfte und Abteilungsleitungen, trotz großer pädagogischer Freiheit, als Intrapreneure wirken und handeln müssen, um die Schule innovativ gestalten zu können (vgl. Follmer 2015, 222).

In den Forschungsfeldern der Schulführung werden die Ansätze der kooperativen Führung, der situativen Führung und der instruktionalen Führung zwar immer herangezogen, jedoch werden die unternehmerischen Kompetenzen, die im Zuge der Schulautonomie und am umkämpften Schulmarkt immer wichtiger werden, noch zu wenig beachtet. Es geht meist um die Frage der Adaption von Managementmethoden aus der Betriebswirtschaft und um die „Implementierung von Innovations- und Changemanagement“ (ebd., 181), aber weniger um die innovierende Person an sich. Dabei kann das Intrapreneurship „als Instrument zur Gestaltung einer innovationsfördernden (Schul-)Führungsform zur Durchsetzung der Schulreformierung dienen“ (ebd., 143) und den Schulakteuren durch seine zentrale Idee des Mitunternehmertums Möglichkeiten zur Reflexion und Umstrukturierung der neu entstandenen Rollen und Strukturen im Schulwesen eröffnen. Jedoch muss die Übertragung dieses betriebswirtschaftlichen Konzepts kritisch begleitet und diskutiert werden, da die Organisation Schule grundlegend andere Ziele verfolgt als das klassische Unternehmen. Der entscheidende Unterschied besteht wohl unhinterfragt im Erziehungs- und Bildungsauftrag. Die in den folgenden Absätzen definierten Intrapreneurship-Kompetenzen (IP-Kompetenzen) werden deshalb auch kritisch auf die Übertragung in den schulischen Bereich bzw. auf die schulischen Akteure reflektiert.

Die Literatur zeigt verschiedene und vielfältige IP-Kompetenzen auf, die unterschiedlich zugeordnet und definiert sind (s. hierzu: Schießl 2015, Gerig 1998, Schönbeck 2010). Für diese Studie wurde sich an die IP-Kompetenzen nach Follmer (2015) angelehnt und daraus acht Kernkompetenzen des IP-Konzepts definiert, die sich auf drei Kompetenzbereiche aufteilen lassen: den sozial-kommunikativen und personalen Bereich, den Aktivitäts- und Handlungs- sowie den Fach- und Methodenkompetenzbereich. Diese werden im folgenden Abschnitt entlang der für das Intrapreneurship-Konzept relevanten schulischen Handlungsfelder i. S. des Orientierungsrahmens für Schulqualität des Landes Rheinland-Pfalz (Ministerium für Bildung RLP 2018, o. S.) für die Akteure der Schulleitung und der Lehrkräfte skizziert.

Handlungsfeld Schulleitungsebene: Führung

Im Handlungsfeld des ‚verbindlichen Führungshandelns‘ ist die IP-Kompetenz der visionären Führung zuzuordnen. Die Akteure der Schulleitungsebene nehmen die Führungsrolle aktiv wahr und formulieren proaktiv klare Erwartungen an die Lehrerinnen und Lehrer sowie an das weitere Personal. Im verbindlichen Führungshandeln ist es erforderlich auch ab und an risikoreiche Entscheidungen zu treffen und mit diesen umzugehen. Beispielsweise bedarf die Teilnahme an Pilot- oder Schulentwicklungsprojekten nicht nur einer Marktanalyse, sondern auch einem Risikomanagement, welches die Schulleitung als Mitunternehmer trägt (vgl.

Pinchot 1988, 10ff.; Miller 1983, 771). Die Schulleitung ist dafür verantwortlich, die Umsetzung schulischer Entscheidungen sicherzustellen, womit eine Bereitschaft zur Veränderung eng zusammenhängt. Um die schulische Qualitätsentwicklung zu steuern, ist es für die Schulleitungsebene unabdinglich, Rückmeldungen aus dem Kollegium, der Schüler- und Elternvertretung sowie der Ausbildungsbetriebe aufzugreifen und diese Perspektiven einerseits in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen sowie andererseits diese gleichzeitig in einen Gesamtzusammenhang zu stellen. Hierfür ist u. a. die IP-Kompetenz des ganzheitlich vernetzten Denkens notwendig sowie eine Orientierung am Kunden (hier: Eltern- und Schülervvertretung). Sowohl Eltern als auch zukünftige Schülerinnen und Schüler müssen mit ihren Bedarfen und Bedürfnissen als potentielle Kunden betrachtet und ernstgenommen werden. Darüber hinaus zeigt die Schulleitung auch Eigeninitiative, „indem sie selbst Impulse für die schulische Weiterentwicklung“ (Ministerium für Bildung RLP 2018, o. S.) gibt. Diese Kompetenzen unterstützen die Bewältigung der veränderten Aufgaben und Anforderungen im Rahmen der Schulökonomisierung. Für eine Transferstrategie sind bspw. ganzheitliches Denken sowie Kreativität und visionäres Denken unabdingbar. Gepaart mit einem entsprechenden Netzwerk und einer proaktiven Herangehensweise können so neue Strategien erarbeitet werden (vgl. Follmer 2015, 148). Eigeninitiative zur Entwicklung individueller Ideen, der Übernahme von Verantwortung und entsprechendes Autonomiestreben wirken dabei als IP-Kompetenzen symbiotisch mit den Anforderungen der Schulökonomisierung (vgl. Miller 1983, 771; Schießl 2015, 53ff.). Zur erfolgreichen Profilierung der Schulen bedarf es weiterhin innovativer Gestaltungskraft, einer zukunftsgeleitenden Idee und der Fähigkeit, für diese Ideen begeistern zu können (vgl. Bacigalupo et al. 2016, 12; Schießl 2015, 53ff.). Das Kollegium mitzureißen, dieses selbst zu Höchstleistungen anzuspornen und ggf. im Dialog auch überzeugen zu können, sind entscheidende Faktoren einer gelungenen Profildarstellung in der Öffentlichkeit im Sinne der erweiterten Autonomie und Ökonomie von Schulen.

In diesem Bereich kann auch die IP-Kompetenz der Marktorientierung zugeordnet werden, welche allerdings besonders kritisch reflexiv zu betrachten ist. Als Teilbereich der Fach- und Methodenkompetenz, tritt hier das betriebswirtschaftliche Mitunternehmertum besonders deutlich hervor, während die traditionelle Schulstruktur jedoch meist noch recht verhaftet in ihrem althergebrachten Selbstverständnis agiert. Markt- und Kundenorientierung sowie Risikomanagement sind bspw. typische IP-Kompetenzen, welche jedoch augenscheinlich teils konträr zum Schulwesen verlaufen. Nicht nur den Wettbewerb zwischen Schulen zu erkennen, sondern sich auch zu diesem zu bekennen, ist dabei im Zuge der Schulökonomisierung entscheidend. Eine individuelle Profilbildung geht einher mit einer Abhebung und Abgrenzung der eigenen Schule von anderen, die als Mitbewerber in diesem regionalen Markt zu verstehen sind. Es bedarf dafür der ständigen Information über die Entwicklung anderer Schulen, dem Wissen über Kundenbedürfnisse, also die Bedürfnisse der (zukünftigen) Schülerinnen und Schüler sowie Eltern und u. U. auch der Anpassung an diese. Für die Schule gilt es ein Alleinstellungsmerkmal zu finden, um sich am Markt zu positionieren und einen entsprechenden Kundenstamm zu gewinnen (vgl. Bacigalupo et al. 2016, 13; Steiner-Khamsi 2003, 133ff.).

Handlungsfeld Schulleitungsebene: Personalentwicklung

Im Handlungsfeld der Personalentwicklung spielt die Förderung einer kooperativen Teamkultur eine wichtige Rolle. Hierbei hat die Schulleitungsebene die Aufgabe die Bildung kollegialer Lerngruppen zu fördern (vgl. Ministerium für Bildung RLP 2018, o. S.), den Kompetenztransfer im Kollegium zu unterstützen und Teambildungen zu initiieren, zu koordinieren und zu begleiten. In diesem Feld kommen insbesondere die IP-Kompetenzen des Networkings sowie der Proaktivität zum Tragen (vgl. Follmer 2015, 148ff.).

Handlungsfeld Schulleitungsebene: Schulisches Management

Zum schulischen Management gehören u. a. die Information und Vernetzung. Die Schulleitung kooperiert u. a. mit Schulleitungen anderer Schulen, mit außerschulischen Partnern, Kommunalpolitikern, Studienseminaren und Ausbildungsbetrieben. Auch hierfür sind Networking-Kompetenzen relevant, um durch die Verbindungen einen persönlichen und beruflichen Mehrwert zu erreichen. Um innovativen Ideen mehr Nachhaltigkeit zu verleihen und diese erfolgreich umzusetzen, sind daher ein stetiger Austausch und Transparenz essentiell. Auch die erweiterte Schulleitung, zum Beispiel pädagogische Koordinatoren, müssen in diesen Prozess engmaschig eingebunden sein. Gerade die Offenlegung von informellen Abläufen bietet die Möglichkeit der Talentsuche innerhalb der schulischen Akteure und deren Aktivierung bei Bedarf. Die Koordination von verschiedenen Handlungsfeldern und Fächern ist dabei ebenso Ergebnis eines kompetenten Networkings wie die erfolgreiche Einbindung wirtschaftlicher Akteure in die Einzelschule (vgl. Heyse/Erpenbeck 2007, 55; Gerig 1998, 224ff.).

Handlungsfeld der Lehrkräfte: Kooperation

Im Orientierungsrahmen für Schulqualität für Lehrkräfte ist im beruflichen Selbstverständnis formuliert, dass diese sich untereinander austauschen und in Teams kooperieren. Dabei tauschen sie sich bei Bedarf auch mit außerschulischen Fachkräften aus und nutzen die „kollegiale Hospitation [...] zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts“ (Ministerium für Bildung 2018, o. S.). Hier wird deutlich, dass die IP-Kompetenzen des Networkings, der Proaktivität sowie des ganzheitlich vernetzten Denkens hierbei von Relevanz sind. Auch sind die Lehrerinnen und Lehrer dazu angehalten, mit anderen Schulen und Bildungseinrichtungen partnerschaftlich zu kooperieren, welches eine gewisse Marktorientierung voraussetzt (vgl. ebd.).

Handlungsfeld der Lehrkräfte: Mitarbeit an der schulischen Qualitätsentwicklung

In diesem Bereich sind Flexibilität und Entscheidungsfähigkeit die wesentlichen relevanten IP-Kompetenzen im Schulkontext. Zur nachhaltigen Umsetzung neuer Ideen ist Flexibilität absolut entscheidend. Nicht nur die Umsetzung kleinerer Prozesse, über welche die Lehrerschaft autonom und in pädagogischer Freiheit in ihrem Klassenzimmer entscheidet, sondern auch schulische Gesamtentwicklungsprozesse erfordern immer mehr Flexibilität. Zum einen bezogen auf eine aktuell oftmals absolut heterogene Schülerschaft, zum anderen bezogen auf neue Aufgaben der Partizipation von Schulen im Anforderungsprofil der Schulökonomisierung. Die Lehrkräfte „bringen Innovationen in Unterricht und Schule ein“ (Ministerium für

Bildung RLP 2018, o. S.) und benötigen dafür die Kompetenz, neue Ideen entwickeln zu können.

Handlungsfeld der Lehrkräfte: Weiterentwicklung der beruflichen Professionalität und Kompetenztransfer

In diesem Handlungsfeld spielen die IP-Kompetenzen Proaktivität und Eigeninitiative eine besondere Rolle, da die Lehrkräfte ihre eigene berufliche Professionalität eigenständig weiterentwickeln (sollen) und die Angebote der Weiterbildung bedarfsspezifisch nutzen. Des Weiteren nutzen sie die erworbenen Kompetenzen, indem sie diese in ihren Unterrichts- und Schullalltag transferieren und die neu erworbenen Erkenntnisse anwenden. Neuerungen und beruflich relevante Entwicklungen werden insbesondere an den berufsbildenden Schulen in den Unterricht eingebunden (vgl. ebd.). Um diese Prozesse erfolgreich umzusetzen, bedarf es der Fähigkeit zur Innovation (vgl. Follmer 2018, 148ff.).

Der Einsatz einzelner Akteure in einer Organisation für entrepreneuriale Projekte verlangt von diesen ein hohes Maß an Autonomie und gleichzeitig starken Kollektivismus, denn der potentielle Intrapreneur ist auf das Wissen und die Fähigkeiten anderer Akteure angewiesen (vgl. Schönebeck 2010, 4). Es ist notwendig, dass betriebswirtschaftliches Denken und Handeln im schulischen Alltag entsprechend Anklang findet und Kompetenzen ausgebildet werden. Aus den vorherigen Abschnitten kann die Annahme geschlussfolgert werden, dass die beschriebenen IP-Kompetenzbereiche es den Akteuren in den Schulen ermöglichen können, die Schulentwicklung im Horizont der Schulökonomisierung zu verwirklichen und nachhaltig zu gestalten. IP-Kompetenzen sind dabei nicht nur auf der Ebene der Schulleitung notwendig, sondern ein Großteil des Kollegiums (wenn nicht sogar alle Lehrkräfte) sollte sich als Mitunternehmer verstehen und einbezogen werden.

4 Methodik

Von April bis August 2018 wurden leitfadengestützte Interviews mit zehn Lehrkräften und zehn Schulleitungen bzw. erweiterten Schulleitungen an 15berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz durchgeführt. Es wurde sich für diese Art des Interviews entschieden, da anhand eines Leitfadens, der Fragen und Erzählanreize impliziert, ein besonderes Problem in den Fokus des Forschungsinteresses gestellt werden kann (vgl. Witzel, 1989). Der Interviewer kann im Rahmen dieser Variante das eigene theoretische Vorwissen nutzen, um sich mit Fragen an den zu Interviewenden auf „jenes problemorientierte ‚objektive‘ Vorwissen“ zu beziehen (vgl. Kruse 2008, 46). Leitfadengestützte Interviews zeichnen sich vor allem dadurch aus, „dass den subjektiven Problemsichten und Bewältigungsmustern theoretische, als objektiv geltende Vorannahmen gegenübergestellt werden können“ (ebd., 50).

Die Interviewfragen basieren auf den induktiv gebildeten Kategorien, die auf Grundlage der Ausführungen zur Schulautonomie und Schulökonomisierung gewonnen wurden. Somit konnte bei der Eingangsfrage ‚Welche Prozesse verstehen Sie unter Schulautonomie?‘ mit Hilfe der zuvor generierten induktiv gebildeten Kategorien Denkanstöße bzw. Nachfragen bspw. hinsichtlich der Finanzierung oder der Personalentwicklung gestellt werden. Auch bei

der zweiten Frage ‚Welche Kompetenzen benötigen Sie aus Ihrer Sicht zur Bewältigung der von Ihnen genannten Prozesse?‘ konnte auf diese Kategorien zurückgegriffen werden, sofern es zu größeren Pausen kam.

Ergänzt wurde das Interview durch einen Selbsteinschätzungsbogen über die Intrapreneurship-Kompetenzen. Die Ergebnisse der Pre-Tests zeigten auf, dass mündlich gestelltes Abfragen bzgl. der Selbsteinschätzung von IP-Kompetenzen zu vielen Nachfragen und Kommunikationsschwierigkeiten führte. Mit dem Selbsteinschätzungsbogen konnten die Schulleitungen respektive die Lehrkräfte somit die Definitionen der Kompetenzen durchlesen und hier nach in Ruhe beantworten, ob sie über diese Kompetenzen verfügen. Hierbei wurde mit einer Skalierung von 1 in ‚hohem Maße‘ bis 5 ‚überhaupt nicht‘ gearbeitet. Zudem konnten sie zusätzlich mit einer Ja-Nein-Antwort bestimmen, ob sie diese IP-Kompetenzen im Schullalltag benötigen. Die Pre-Tests ergaben, dass die Befragten mit dem Konzept und dem Begriff des Intrapreneurs nicht vertraut sind. Somit wurde auch in den Interviews nicht mit dem Begriff gearbeitet, sondern stattdessen der deutsche Begriff des Unternehmertums verwendet bzw. von unternehmerischen Kompetenzen gesprochen.

Die vierte abschließende Frage ‚Würden Sie sich als Mitunternehmer bezeichnen?‘ beinhaltet einen bewusst provokanten Impuls an die Interviewpartner, um diese zu neuen Denkanstößen anzuregen und auch kritisch mit dem Konzept des Unternehmertums im Rahmen der zunehmenden Schulökonomisierung umzugehen.

Die Interviews bzw. Fragebögen wurden anhand der vier gestellten Interviewfragen ausgewertet:

1. Was verstehen die Interviewpartner unter Schulautonomie? Welche Prozesse verbinden sie damit in ihrem schulischen Alltag?
2. Welche Kompetenzen benötigen sie aus ihrer Sicht für die Bewältigung dieser Prozesse?
3. Verfügen die Interviewpartner über Intrapreneurship-Kompetenzen? Benötigen sie die IP-Kompetenzen für ihren Schulalltag? (Selbsteinschätzung durch einen Fragebogen)
4. Sehen sich die Interviewpartner als Mitunternehmer im schulischen Kontext?

Alle Interviews wurden aufgezeichnet und unter definierten Transkriptionsregeln transkribiert. Die Interviews wurden nach einem erweiterbaren Schema kategorisiert und ein deduktiv-induktives Vorgehen gewählt (vgl. Mayring, 2003). „Somit konnten einerseits theoretische Vorüberlegungen, die bereits in die Erstellung des Interviewleitfadens eingegangen waren, bei der Auswahl der Bedeutungsaspekte berücksichtigt werden“ (Janneck/Staar 2012, 211), andererseits war es zugleich möglich, die subjektiven Sichtweisen der Befragten zu erfassen. Ausgewertet wurden die Interviews mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2003).

5 Ergebnisse der Interviews

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews nach den obenstehenden vier Grundfragen gegliedert und vorgestellt. Die Interviews der (erweiterten) Schulleitungen wurden dabei von 1-10 nummeriert, die der Lehrkräfte von 11-20. Die befragten Lehrkräfte unterrichten unterschiedliche Fächerkombinationen. Es kann bereits vorweggenommen werden, dass sich die befragten Gruppen – zum einen die der Lehrkräfte, zum anderen die der Schulleitungen – als in sich recht homogen zeigten, miteinander verglichen jedoch sehr heterogen in ihren Antworten waren.

5.1 Was verstehen die Interviewpartner unter Schulautonomie? Welche Prozesse verbinden sie damit in ihrem schulischen Alltag?

Das Verständnis von Schulautonomie wird von den meisten Befragten mit einem Aufgabewandel im schulischen Alltag verbunden. Die Interviewpartner berichten über ihre Aufgabefelder, die sie in Rheinland-Pfalz autonom an ihrer Schule umsetzen können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Selbstverantwortung und Schulautonomie von Schulen im Bundesland Rheinland-Pfalz noch immer im Aufbau ist. Der Schulversuch „Mehr Selbstverantwortung an rheinland-pfälzischen Schulen“, welcher erst im Schuljahr 2016/2017 endete, wird derzeit ausgeweitet und ist bisher nicht flächendeckend an allen Schulen in Rheinland-Pfalz umgesetzt. Zwar wird die Erweiterung der Handlungskompetenzen im Bereich der Personalauswahl, Qualitätsentwicklung, Budgetverwaltung, Profilbildung und dem Einsatz von Verwaltungskräften angestrebt, jedoch wird diese bisher nur schrittweise erreicht (vgl. Landtag Rheinland-Pfalz 2017, 1). Die Befragten unterteilen die Aufgabefelder der Schulautonomie in personelle, finanzielle und pädagogische Autonomie. Die Antworten der Interviewten bezüglich der mit Schulautonomie verbundenen Prozessen im schulischen Alltag beschreiben auch die auf wissenschaftlicher Ebene herausgestellten Aufgaben der drei Sachbereiche angemessen (vgl. Munin 2001, 45ff.). Bspw. werden dabei klassische Verwaltungsaufgaben wie Schriftverkehr und alltägliche organisatorische Aspekte neben dem Unterricht genannt. Einig sind sich die Lehrkräfte und Schulleitungen auch darüber, dass sich die Autonomie im selbständigeren Umgang mit Geldern, Personal und Fachinhalten zeige. Neben der Mittelbeschaffung, die als Sponsoring und Generierung von Fördermitteln verstanden wird, und der Mittelbewirtschaftung, wird vereinzelt auch die Personalauswahl genannt. Zumeist verstehen die Befragten unter Schulautonomie auch die eigenverantwortliche Setzung von Schwerpunkten, eine eigene Profilbildung und den damit verbundenen Außenauftritt der Schule. Die befragten Schulleitungen differenzieren ihr Verständnis von Schulautonomie während der Interviews dabei explizierter und nennen sehr viel praxisnähere Prozesse, die sie im schulischen Alltag mit Schulautonomie verbinden, als die Gruppe der befragten Lehrkräfte. Darüber hinaus nennen die befragten Schulleitungen, ohne explizites Nachfragen, Vor- und Nachteile der Schulautonomie. So wird bspw. der notwendig gewordene Bezug zur Wirtschaft, zum Beispiel im Zusammenhang mit der Suche nach Finanzierungsmöglichkeiten und einem damit einhergehenden Abhängigkeitsverhältnis der Schulen zur Wirtschaft, kritisch betrachtet. Auch zeigt sich in den Aussagen der befragten Schulleitungen eine direktere Betroffenheit von Schulautonomie als in den Aussagen der meisten Lehrkräfte. Die Schulleitungen reflektieren

über die zunehmende Autonomie und fordern mehr Unterstützung bezüglich der neuen Aufgaben. Sie beanstanden zugleich eine mangelnde Vorbereitung: „Auf uns kommt viel mehr Verwaltung zu – also vor allen Dingen auf die Schulleitung – und wir wurden weder vorbereitet, noch unterstützt uns da jemand“ (Interview 1, 4). So werden mehrmals zu wenig Personalressourcen im Sekretariat, in der Hausmeisterei und im Konrektorat wie auch von einzelnen Lehrkräften die unbesetzten Schulleitungsstellen bemängelt. Fast alle befragten Lehrkräfte verbinden mit Schulautonomie in ihrem schulischen Alltag jedoch vor allem eins: die Schulleitung. Alle Antworten der befragten Lehrkräfte beschreiben Schulautonomie im Zusammenhang mit den Aufgaben und der erweiterten Autonomie der eigenen Schulleitung. Lediglich eine Lehrkraft versteht Schulautonomie auch im Sinne der Autonomie der einzelnen Lehrkraft in der Klasse. Alle anderen befragten Lehrkräfte zeigen auf, dass sie sich persönlich kaum für die Prozesse der Schulautonomie im eigenen schulischen Alltag verantwortlich fühlen, sondern lediglich passiv betroffen sind und der damit verbundene Aufgabenwandel für sie im Verantwortungsbereich der Schulleitung liegt. Die Schulautonomie scheint entsprechend, ob nun sich selbst als passiver oder aktiver Part betrachtend, sowohl für Lehrkräfte als auch Schulleitungen im schulischen Alltag angekommen.

5.2 Welche Kompetenzen benötigen die Interviewpartner aus ihrer Sicht für die Bewältigung dieser Prozesse?

Prinzipiell wurde die Frage der notwendigen Kompetenzen zur Bewältigung der mit Schulautonomie verbundenen Prozesse sehr universell beantwortet. Die meisten Befragten beschreiben allgemeine Kompetenzen der Lehrerprofessionalität, auch anhand sehr anschaulicher und praxisnaher Beispiele, beziehen sich jedoch selten auf die Schulautonomie. So wird häufig der Umgang oder Zugang zu Kindern und deren Eltern, Empathie, Menschenkenntnis, Gelassenheit, Flexibilität, Kommunikationskompetenz, Toleranz und Selbstreflexion aufgeführt. Nur vereinzelt, herausgestellt auch lediglich von den befragten Schulleitungen, findet eine direkte Verknüpfung der Kompetenzen zu den aus der Schulautonomie neu entstandenen Aufgabenfeldern statt. So wird bspw. Überzeugungskraft und Menschenkenntnis auch darauf bezogen, dass diese notwendig für die geeignete Personalauswahl und den Umgang mit der Verwaltung seien. Einzelne äußern auch, dass es gerade darum gehe, nicht allein den Unterricht im Auge zu behalten, sondern dass organisatorisches, betriebswirtschaftliches und diplomatisches Geschick sowie in diesem Zuge Networking und Führungskompetenz entscheidend seien. So beschreibt ein Schulleiter die für ihn wichtigen Kompetenzen wie folgt: „Sie müssen sicherlich Personalentwicklung betreiben, sie müssen erkennen, wer Personalentwicklung in Teilbereichen führen kann. Sie müssen ein Netzwerker sein, sie müssen Verbindungen zur Schulbehörde, zum Schulträger entwickeln können, sie müssen als Berufsbildner Verbindungen zu den Kammern aufnehmen können. Das ist ein wichtiges Element. Sie müssen selbst eine Vorstellung von ihrer Schule entwickeln können. Und müssen im Prinzip abgleichen können, was das Land für Vorstellungen in der Bildungspolitik hat. Das sollte ja möglichst deckungsgleich sein. Ich formuliere es mal salopp: wir als berufsbildende Schule bekommen ja als Dienstleister für Unternehmen Rückmeldungen aus den Unternehmen“ (Interview 8, 2). Generell kann jedoch festgestellt werden, dass Kompetenzen der pädagogi-

schen und sozialen Ebene sehr viel häufiger als Leitungs- und Führungs- oder rechtliche Kompetenzen genannt werden.

5.3 Verfügen die Interviewpartner über Intrapreneurship-Kompetenzen? Benötigen sie die IP-Kompetenzen für ihren Schulalltag?

Der im Anschluss an die Frage, welche Kompetenzen die Lehrkräfte respektive die Schulleitungen aus ihrer Sicht für die Bewältigung dieser Prozesse benötigen, ausgeteilte Selbsteinschätzungsbogen führt entsprechend nach den zuvor meist eher allgemein gehaltenen Antworten zu neuen Denkanstößen. Häufig wird sinngemäß die Aussage „Stimmt, daran hab‘ ich gerade gar nicht gedacht“ (Interview 11, 2) noch vor der eigentlichen Erklärung der Aufgabenstellung zum Ausfüllen des Fragebogens genannt. Der kurze, quantitative Bogen beinhaltet die Intrapreneurship-Kompetenzen Networking, visionäre Führung, ganzheitlich vernetztes Denken, Proaktivität/Eigeninitiative, Risikomanagement, Markt- und Kundenorientierung, Veränderungsbereitschaft/Flexibilität und Innovationsfähigkeit. Sowohl alle Lehrkräfte als auch Schulleitungen sind sich in der Beantwortung des Fragebogens sehr einig. Auf die zusätzlich gestellte ‚Ja-Nein-Frage‘ hinsichtlich der Notwendigkeit der IP-Kompetenzen im Schullalltag antworten alle Befragten bei allen Kompetenzen – ausgenommen Markt- und Kundenorientierung – mit Ja. Der Frage, ob die Kompetenz der Markt- und Kundenorientierung im Schulalltag gebraucht wird, wird lediglich vereinzelt zugestimmt. Passend dazu wird diese Kompetenz auch von den meisten als die Kompetenz angesehen, über die sie am wenigsten verfügen. Bis auf vier Interviewpartner, die angeben, dass sie in hohem Maß über Markt- und Kundenorientierung verfügen, schwanken die Antworten der anderen Befragten zwischen einem schlechten Mittel und einem „nicht vorhanden“. Die schon in den Fragen des Interviews zuvor angeklungenen notwendigen Kompetenzen Networking und Flexibilität werden von allen Befragten hoch, zwischen eins und zwei, eingeschätzt. Die Kompetenzen ganzheitlich vernetztes Denken und Proaktivität/Eigeninitiative werden von den befragten Lehrkräften und Schulleitungen meist als in hohem Maß vorhanden eingeschätzt, mindestens jedoch mit einer zwei beantwortet. Ob die Befragten über die Kompetenzen visionäre Führung, Risikomanagement und Innovationsfähigkeit verfügen, wird sehr unterschiedlich beurteilt. Die befragten Lehrkräfte antworten größtenteils, dass sie über diese Kompetenzen lediglich mittelmäßig bis überhaupt nicht verfügen. Die Hälfte der Schulleitungen äußert sich ebenso, die andere Hälfte dagegen verfügt nach eigener Einschätzung auch über diese Kompetenzen in hohem Maße oder bewertet sich hier zumindest zwischen zwei und drei. Zusammenfassend lässt sich erkennen, dass die befragten Schulleitungen ihre Kompetenz als allgemein höher bewerten als die Lehrkräfte, jedoch auch diese in ihrer Selbsteinschätzung über viele der IP-Kompetenzen in hohem Maß verfügen. Die Markt- und Kundenorientierung bildet dabei, wie erwähnt, eine Ausnahme. Während des Ausfüllens des Fragebogens wurde trotz der vorgelegten Kompetenz-Definitionen vereinzelt von den Befragten darauf hingewiesen, dass sie unter einer entsprechenden Kompetenz etwas Anderes verstünden bzw. ein anderes Verständnis für den Schulalltag als relevanter ansähen.

5.4 Sehen sich die Interviewpartner als Mitunternehmer im schulischen Kontext?

Die Frage, ob sich die Lehrkräfte und Schulleitungen als Mitunternehmer sehen, führte bei einigen Befragten zu einer zunächst ablehnenden Haltung. Die Formulierung als Mitunternehmer wurde von den meisten als zu negativ bzw. zu einseitig für den schulischen Kontext angesehen. Der Begriff setzt den Fokus für einen Großteil der Befragten auf einen zu bürokratischen und wirtschaftlichen Aspekt und verliert damit die Schülerschaft zu sehr aus den Augen. Eine Lehrkraft sieht sich in seiner pädagogischen Autonomie als Klassenlehrer zwar als Unternehmer der eigenen Klasse, empfindet jedoch auch den wirtschaftlichen Gesichtspunkt im Begriff zu fokussiert. Eine andere Lehrkraft beschreibt den Begriff als zu verwerflich im Hinblick auf den schulischen Alltag und verweist gleichzeitig darauf, dass sie sich als Lehrkraft nie als Unternehmerin verstehen könne, jedoch die Schulleitung als solche anzusehen sei. Ein Großteil der befragten Schulleitungen sieht sich nach anfänglichem Zögern gegenüber dem Begriff jedoch durchaus als Unternehmer. „Wir haben schon einige Unternehmen, die unterstützen uns finanziell. Dafür bieten wir dann halt eben an, Schüler für ihre Arbeitsplätze zu rekrutieren. In diesem Aspekt bezeichne ich mich definitiv als Unternehmer“ (Interview 8, 3). Ein Schulleiter beschreibt sich selbst als Mitunternehmer in Führungszeichen und fügt folgende Erklärung an: „Unternehmer als Begriff klingt mir zu marktwirtschaftlich. Es lassen sich jedoch Kompetenzen und Aufgaben übertragen. Ich sehe mich also als Unternehmer in Führungszeichen und zugleich Dienstleister für die Erziehung von jungen Leuten zu kritischen und kompetenten Bürgern“ (Interview 3, 6). Die meisten weiteren Befragten sehen sich als Unternehmer oder Unternehmerin, schränken den Begriff in Bezug auf die Schule jedoch ein. So ist mehrmals die Rede von einer unternehmerischen Perspektive oder aber auch von einer Art eingeschränkter Unternehmerphilosophie in Schulen. Vor allem das noch immer begrenzte Mitspracherecht und zu geringe selbstständige Steuerungshebel werden dabei als Argumente der nur bedingten Unternehmensphilosophie gesehen. Hinzu beklagen die meisten, dass sie für das Selbstverständnis als Mitunternehmer viel Zeit und Kraft in zusätzliche Aufgaben stecken müssten, die eigentlich an anderer Stelle benötigt würde und verwendet werden sollte. Die Entwicklung der Schule hin zu einem Unternehmen und die Schulleitung entsprechend hin zu Mitunternehmern werden daher von einigen Befragten als bedauernd empfunden. Vor allem einige Lehrkräfte beschreiben diese Entwicklung als problematisch und wünschen sich eine eigene Position für das externe Schulmanagement, welche der Schulleitung gleichgestellt ist und die sich um den unternehmerischen Aufgabenbereich für und in der Schule kümmert. Zusammenfassend zeigt sich, dass die meisten Befragten dem Begriff Unternehmer erst einmal skeptisch gegenüberstehen, jedoch während der Beantwortung der Fragen und durch den Vergleich der eigenen Aufgaben mit denen eines Mitunternehmers durchaus selbstkritisch zurückrudern und sich mit dem Begriff des Unternehmers auseinandersetzen. Es kann an dieser Stelle bereits festgehalten werden, dass der Begriff des Intrapreneurs in Bezug auf den Schulkontext durchaus kritisch zu reflektieren ist und das Konzept in diesem Zusammenhang an seine Grenzen stößt. Nur durch einen bewusst gesetzten Impuls durch den Interviewer - insbesondere in Frage vier des Interviews - näherten sich die Befragten dem Begriff des Intrapreneurs/Mitunternehmers an.

6 Fazit und Grenzen der Anwendung

Die Interviewergebnisse zeigen, dass die befragten Lehrkräfte im Vergleich zu den befragten Schulleitungen ein teils sehr unterschiedliches Verständnis der eigenen Rolle und der dazugehörigen Aufgaben haben. Einige Lehrkräfte befassen sich kaum mit dem Thema der Schulautonomie oder Schulentwicklung und den damit verbundenen, notwendigen Kompetenzen. Sie sehen ihre Aufgabe darin, die Schülerinnen und Schüler auf ihren Beruf vorzubereiten und nicht die Schule mit zu entwickeln. Besonders die zunehmende Selbstverwaltung und das damit verknüpfte Aufgabenspektrum sind sowohl in der Selbst- als auch Fremdwahrnehmung Aufgaben der Schulleitung. Dazugehörige Kompetenzen wurden beiderseits recht allgemein formuliert und wenig auf die Anforderungen der Schulautonomie bezogen. Erst der kurze Selbsteinschätzungsbogen ließ erkennen, dass sowohl Lehrkräfte als auch Schulleitungen über die abgefragten unternehmerischen Kompetenzen verfügen. Es scheint, als würden die schulischen Akteure in entsprechenden Prozessen auch unternehmerische Kompetenzen an den Tag legen, sich diesem unternehmerischen Handeln aber selten bewusst sein: „Ich denk‘ halt nicht mehr nach was ich wie in der Schule mache. Sondern mache es einfach. Das gilt auch für die eher unternehmerischen Aufgaben. Derweil bin ich auch da ein alter Hase“ (Interview 10, 5). Nur einer der befragten Lehrkräfte transferierte die unternehmerischen Kompetenzen auf die Unterrichtsebene mit dem Ziel, diese Kompetenzen bei ihren Schülerinnen und Schülern zu entwickeln. Hier kann an zwei Stellen eine kritische Reflektion erfolgen. Erstens kann diskutiert werden, ob die Lehrkräfte dies aufgrund der vorhergehenden Fragen bezüglich der Schulautonomie und Schulentwicklung nicht getan haben. Zweitens kann kritisch reflektiert werden, ob die Auswahl der befragten Lehrkräfte zu heterogen war. Wie bereits erläutert, wurden Lehrkräfte mit verschiedenen Fächerkombinationen in unterschiedlichen Zweigen berufsbildender Schulen befragt. Hätte man lediglich Lehrkräfte mit dem Schwerpunkt Wirtschaft in der dualen Berufsschule befragt, wären die Ergebnisse ggf. anders gelagert. Man kann in diesem Zusammenhang annehmen, dass Lehrkräfte mit einem betriebswirtschaftlichen Schwerpunkt sich ohnehin mehr als Mitunternehmer verstehen und auch die Unternehmen mehr im Blick haben, in denen ihre Schülerinnen und Schüler ausgebildet werden. An diesem Punkt kann die qualitative Studie weiter ansetzen und weitere Ergebnisse bzw. Erkenntnisse generieren.

Im Gegensatz zu den Lehrkräften scheinen die Schulleitungen bereits reflektierter im Umgang mit unternehmerischen Kompetenzen sowie deren Notwendigkeit im schulischen Alltag als die Lehrkräfte. Obwohl auch die befragten Lehrkräfte einstimmig alle im Selbsteinschätzungsbogen aufgeführten Kompetenzen, bis auf die Markt- und Kundenorientierung, als notwendig im schulischen Alltag ansehen, lässt die Beschreibung der Schulleitungen einen bereits bewussteren Umgang mit den unternehmerischen Kompetenzen erkennen. Dies liegt sicher daran, dass auf die Schulleitungen tatsächlich mehr Aufgaben zukommen, die diese Kompetenzen auch in ihrer praktischen Anwendung notwendig machen, und dass sie sich selbst sehr viel häufiger als Unternehmer in der Schule betrachten. Bei der Erfüllung der veränderten Aufgaben und der zunehmenden Verantwortung sowie selten ausreichender Kapazitäten zur Erledigung dieser, fühlen sich die Schulleitungen häufig im Stich gelassen, wie nachstehendes Zitat verdeutlicht: „Es wird immer mehr gewollt von unserem Land. Vieles ist

da sicher richtig, aber selten zu Ende gedacht. Es werden keine Ressourcen zur Verfügung gestellt. So bleibt dann alles an der Schule hängen und letztlich am Schulleiter, der es versuchen muss, wieder auf das Kollegium umzuwälzen“ (Interview 2, 2). Auch die nicht ausreichende Vorbereitung auf diesen Aspekt des Berufes wird dabei mehrmals kritisiert. Nicht nur auf den Sprung vom Studium ins Referendariat, bei welchem nach Aussagen einiger Befragten die Ausbildungsinhalte nicht dem entsprechen, was in der Praxis benötigt wird, sondern vor allem auch auf aktuellen Herausforderungen scheinen sich insbesondere die Schulleitungen schlecht vorbereitet zu fühlen: „Du erkennst, dass dein Studium, das du gemacht hast und wenn du dann den Weg des Schulleiters gehst, sich total unterscheiden. Du wirst als Schulleiter nicht darauf vorbereitet ein Unternehmen zu führen, sondern Kinder zu unterrichten. Da muss ein Umdenken stattfinden, eine Umstrukturierung des Studiums oder zumindest der Weiterbildung, denke ich“ (Interview 3, 3). Alle befragten Schulleitungen veranschaulichten zumindest indirekt, dass sie sich gerade zu Beginn ihrer Karriere als Schulleitung unvorbereitet fühlten und unternehmerische Kompetenzen im Laufe ihres Berufs lediglich informell gelernt hätten. Vereinzelt wird der Wunsch, nicht nur nach mehr Unterstützung, sondern auch nach erweiterten Bildungsmöglichkeiten geäußert, wie das vorstehende Zitat eines Schulleiters exemplarisch verdeutlicht. „Kritisiert wird in diesem Zusammenhang vor allem die politische Ebene, die zwar die Regeln für die Wahl von Schulleitern und deren Kompetenzbeschreibungen für die Ausfüllung der Funktionen bestimmt, aber zu wenig Sorge trägt, dass die notwendigen personalen Qualifikationen und Fähigkeiten vorhanden bzw. erlernt und/oder trainiert werden“ (Follmer 2015, 145). Diese Interviewstudie bestätigt diese Aussage und zeigt, dass unternehmerische Prozesse gerade im Zuge der Schulautonomie im schulischen Alltag, fokussiert auf die Schulleitungsebene, zwar angekommen sind, jedoch nicht ausreichend auf diese vorbereitet wird.

Ein weiteres interessantes Ergebnis ist das Rollenselbstverständnis der befragten Lehrkräfte. Sie konnten zwar alle erklären, was sie unter Schulautonomie verstehen, und verfügten meist in hohem Maße über die IP-Kompetenzen im Rahmen der Selbsteinschätzung, sehen sich aber nicht in der Verantwortung, ihre Rolle an aktuelle Entwicklungen der Schulautonomie anzupassen. Dies ist für die befragten Lehrkräfte ausschließlich Aufgabe der Schulleitungen. Gerade hier lässt sich eruieren, dass IP-Kompetenzen bei den Lehrkräften zwar vorhanden sind, deren Umsetzung im schulischen Alltag, besonders im Sinne der Schulautonomie, jedoch nicht ausreichend gefordert und gefördert werden. Die Nachfrage nach einer Neuausrichtung der Ausbildung oder einer Weiterbildung im Bereich der praktischen Umsetzung von unternehmerischen Kompetenzen im schulischen Alltag ist zudem weniger stark ausgeprägt als bei den befragten Schulleitungen. Zwar werden alle Kompetenzen als notwendig für den Schulalltag angesehen, jedoch nicht im eigenen Aufgabenbereich, sondern hauptsächlich für die Arbeit der Schulleitungsebene. Kritisch ließe sich schlussfolgern, dass sich zwar meist das Rollenselbstverständnis der Schulleitungen im Sinne der Schulautonomie und -ökonomisierung gewandelt und an die neuen Anforderungen angepasst hat, das Rollenselbstverständnis der Lehrkräfte jedoch keineswegs. Das Nichtverantwortlichfühlen der befragten Lehrkräfte könnte entsprechend mit der häufig genannten Überforderung und dem Gefühl des Alleingelassen werden der Schulleitungen zusammenhängen, wie nachfolgende Interviewpassage

exemplarisch verdeutlicht: „Eigentlich sollte das gesamte Kollegium diese Aufgaben [der Schulautonomie (Anm. der Autorinnen)] auch bewältigen können, wenn ich als Schulleiter nicht vor Ort bin. Aber woher sollen sie das denn können, oder überhaupt wissen welche Aufgaben das sind“ (Interview 3, 4). Zum einen liegt dies sicher an einer fehlenden Vorbereitung der Lehrkräfte auf die schulische Praxis außerhalb des eigenen Klassenzimmers, zum anderen jedoch auch an der bisher mangelnden Vorbereitung auf den Schulleitungsberuf und den damit verbundenen unternehmerischen und Führungskompetenzen. Sind die Schulleitungen keine Treiber der Schulentwicklung und agieren nicht als Intrapreneure, ist die Gefahr des Stillstandes hoch. So lassen sich Schulleitungen schnell darauf ein, alle anfallenden unternehmerischen Aufgaben selbst zu erledigen und schaffen es zu selten, diese zu delegieren. Es bleibt dabei aber die Frage, inwieweit Lehrkräfte nach dem Autonomie-Paritätsmuster überhaupt führbar im außerunterrichtlichen Kontext sind und sein sollten (vgl. Follmer 2015, 222).

Andererseits kann natürlich auch argumentiert werden, dass es gerade gut ist, dass Lehrkräfte sich nicht als Unternehmer oder Dienstleister verstehen und auch mit der voranschreitenden Schulautonomie ihr Augenmerk noch immer größtenteils auf den Unterricht und die Schülerschaft legen. Dies unterstreichen zwei Schulleitungen einer berufsbildenden Schule: „Unser vordringliches Ziel ist beispielsweise nicht die Außendarstellung. Wir haben teilweise bewusst darauf verzichtet, sondern wir haben eigentlich hier immer den Ansatz vertreten, dass unser Hauptgeschäft der Unterricht ist [...] Das sollte das Qualitätsmerkmal sein (Interview 4, 8).“ Der Grundauftrag der Erziehung und Bildung soll also im Fokus von Schule stehen (vgl. ebd., 4). Andererseits braucht eine moderne Schule dennoch innovative und proaktive Lehrkräfte, die die Intrapreneurship-Kompetenzen besitzen und damit neue Impulse in die Schulentwicklung einbringen. Solange es diese Lehrkräfte an Schulen gibt, kann die Schulleitung mit diesen gemeinsam die strategische Entwicklung der Schule erfolgreich vorantreiben. Fehlen diese Lehrkräfte, wird es für die Schulleitungen deutlich schwieriger. Eine Sensibilisierung der Lehrkräfte für die neuen, vielfältigen Aufgaben der Schulleitungen, die im Zuge der Schulökonomisierung und -autonomie relevant geworden sind, sowie das Aufzeigen von Einbringungsmöglichkeiten zur Unterstützung sind hier notwendig.

Eine entsprechend ausgelegte Weiterbildungsmöglichkeit der IP-Kompetenzen müsste sich dennoch in erster Linie an Schulleitungen richten. Da während der Interviews, gerade in der Phase des Ausfüllens des Selbsteinschätzungsbogens, mehrmals von den Befragten erwähnt wurde, dass sie die Begrifflichkeiten ohne die aufgeführten Definitionen anders verstanden hätten bzw. ein anderes Verständnis für den Schulalltag besser passen könnte, müsste eine Anpassung der Begrifflichkeiten der IP-Kompetenzen an den konkreten schulischen Kontext stattfinden lassen. Besonders die Bedeutung der Markt- und Kundenorientierung, welche von keinem Befragten als notwendig für den schulischen Kontext angesehen wurde, muss den schulischen Akteuren für ihre zukünftige Arbeit im Zuge der Schulökonomisierung nähergebracht werden. Die scheinbar große Skepsis sollte reflektiert und mit der Übertragung dieser Kompetenz in konkrete schulische Situation überwunden werden. Auch sollte beachtet werden, wie unternehmerische Kompetenzen bestmöglich wirken bzw. sich entfalten können. So sollte das ökonomische Prinzip der Gewinnmaximierung, wie es For-Profit-Organisationen

anstreben, weiterhin keine Rolle spielen, jedoch Aspekte des Unternehmertums für den schulischen Bereich erwogen werden. Tradierte Schulstrukturen, das aktuelle Besoldungssystem, fehlendes Disziplinarrecht sowie nicht vorhandene Anreizsysteme und alte Verwaltungsstrukturen sind stark hemmende Barrieren innerhalb der Organisationskultur und könnten durch ökonomisches Handeln minimiert werden. Bspw. stattfindende bewertende Entwicklungsgespräche, Anreizsysteme, die auch ein Zusatzeinkommen beinhalten, umfangreichere Disziplinarmaßnahmen, das Erzielen von Einnahmen und deren eigenständige Verwendung, sowie die ausschließliche Einstellung neuer Lehrkräfte (auch Planstellen), über schulscharfe Ausschreibungen sind Aspekte, die teils schon realisiert werden und einer weiteren Diskussion bedürfen (vgl. Hopf 2010, 18ff.). Auch der vorherrschende Individualismus in Schulen müsste mit Hilfe einer Balance von Autonomie und einem gleichzeitigen, vom Intrapreneur geförderten Kollektivismus gewinnbringend genutzt werden (vgl. Schönebeck 2010, 270). Und letztlich darf nicht unreflektiert bleiben, dass der Auftrag der Schulen nicht mit dem eines Unternehmens gleichzusetzen ist. Auch wenn politische und soziale Anforderungen die Entwicklung der Schulautonomie und damit auch die Ökonomisierung von Schule fördern, darf die Hauptaufgabe der Schule, der Bildungs- und Erziehungsauftrag, nicht außer Acht gelassen werden. Die Vereinbarkeit aller Aspekte des ökonomischen Handelns mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag muss daher immer gewährleistet sein.

7 Ausblick: Mögliche Einbindung des Intrapreneurship-Konzepts in der Schulentwicklung

Das Intrapreneurship-Konzept kann bspw. in der Personalrekrutierung Anwendung finden. Es wäre ein Gewinn für die Schulleitungen, wenn sie eigenständig und zu ihrem Schulprofil passende Kandidaten oder Kandidatinnen auswählen könnte, etwa solche, die in ihrem Lebenslauf oder im Bewerbungsgespräch IP-Kompetenzen aufweisen. Zweitens könnte in Bezug auf die Personalentwicklung eine Leistungsprämie dazu führen, dass sich mehr Lehrkräfte für innovative Schulentwicklungsprojekte begeistern könnten. Diese Veränderungen würden aber, das ist hier deutlich zu machen, radikale politische Entscheidungen der jeweiligen Ministerien voraussetzen.

Wie bereits unter Punkt sechs erläutert, haben die Lehrkräfte und Schulleitungen die IP-Kompetenzen meist informell erlernt. Es kann also überlegt werden, ob bei Weiterbildungen vermehrt ein Fokus auf die Ausbildung dieser Kompetenzen gelegt wird. Kritisch angemerkt werden kann, dass es bspw. in Rheinland-Pfalz erst seit dem Schuljahr 2016/2017 verpflichtende Weiterbildungen für neue Schulleitungen gibt. Somit waren bisher die Schulleitungen in der Pflicht sich eigenständig vorzubereiten bzw. auf ihre vorhandenen Kompetenzen zu vertrauen. Daher könnte es sinnvoll sein, begleitende Coachings oder Mentoringkonzepte für Schulleitungen zu etablieren, die auch einen Fokus auf IP-Kompetenzen legen. Diese Konzepte könnten auch in die neu etablierte Qualifizierungsmöglichkeit für Führungsnachwuchs an berufsbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz eingebunden werden (vgl. Zentrum für Schulleitung und Personalführung RLP 2018, o. S.). Wie Braukmann bereits für die Zielgruppe der Studierenden verdeutlicht hat, wäre es auch bei den Lehrkräften und Schulleitungen von Bedeutung, langfristige didaktische Arrangements in den Weiterbildungen zu

etablieren und keine „Eintagsfliegen- oder Strohfeder-Veranstaltungen“ (Braukmann/Schneider 2007, 111) durchzuführen. Eine nachhaltige Sicherung von Intrapreneurship-Kompetenzen kann nur durch eine begleitende und längerfristige Weiterbildung sichergestellt werden.

Speziell in Bezug auf die Wirtschaftspädagogik kann deutlich gemacht werden, dass die Ausbildung unternehmerischer Kompetenzen an den meisten Universitäten bereits im Studiengang curricular verankert ist. Eine Recherche anhand von Schlagwörtern in den Modulhandbüchern des Studiengangs Wirtschaftspädagogik (BA/MA) aller deutschen Universitäten ergab, dass das Thema Entrepreneurship an vielen Universitäten als eigenständiges Modul oder als Modulinhalt gelehrt wird. Allerdings findet dies fast ausschließlich im Fach der Betriebswirtschaftslehre statt. Eine direkte Kopplung zur Institution Schule wird (zumindest laut der Modulhandbücher) mit einer Ausnahme nicht ersichtlich. Folglich könnte man, sofern die Idee der (mit)unternehmerischen Kompetenzen an Schulen für sinnvoll erachtet wird, eine engere Kopplung der Themen Entrepreneurship/Intrapreneurship und Schule im Studium der Wirtschaftspädagogik anstreben. Somit wären zumindest angehende Wirtschaftspädagogen vermehrt in der Lage, unternehmerische Kompetenzen nicht nur als Lehrinhalt zu betrachten, sondern diese auch auf ihr eigenes berufliches Handeln zu übertragen und innovative Prozesse an ihren Schulen proaktiv anzustoßen sowie zu begleiten.

Literatur

Aff, J./Geissler, G. (2014): Entrepreneurship Erziehung in der Berufsbildung. In: Berufsbildung, 68, H. 147, 29-31.

Altrichter, H./Heinrich, M./Prammer-Semmler, E. (2011): Zur Veränderung von Koordinationsmechanismen im Schulsystem. In: Altrichter, H. et al. (Hrsg.): Empirische Studien zur Schulprofilierung. Wiesbaden, 47-116.

Armbruster, D./Kieser, A. (2003): Jeder Mitarbeiter ein Unternehmer? In: Zeitschrift für Personalforschung, 17, H. 2, 151-175.

Bacigalupo, M. et al. (2016): EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union; EUR 27939 EN; doi:10.2791/593884.

Bonsen, M. (2010): Schulleitungshandeln. In: Altrichter, H./Maag-Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden, 277-293.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2015): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung (ASCOT). Online: <https://www.bmbf.de/pub/ASCOT.pdf> (10.07.2018).

Braukmann, U./Bartsch, D. (2014): Entrepreneurship Education im Spannungsfeld interessenspolitischer Instrumentalisierung und bildungstheoretischer Legitimität. In: Berufsbildung, 68, H. 147, 3-6.

Braukmann, U./Schneider, D. (2007): Die Entwicklung der Persönlichkeit des Unternehmers aus wirtschaftspädagogischer Perspektive. In: Bader, R./Keiser, G./Unger, T. (Hrsg.): Ent-

wicklung unternehmerischer Kompetenz in der Berufsbildung. Hintergründe, Ziele und Prozesse beruflichen Handelns. Bielefeld, 93-121.

Ebner, M. et al. (2008): Intrapreneurship in der beruflichen Erstausbildung: Versuch einer begrifflichen Klärung und Operationalisierung. In: Zeitschrift für Personalforschung, 22, H. 3, 291-312.

Follmer, N. (2015): Der Schulleiter als Intrapreneur. Überlegungen zu einer innovationsfördernden Führung in Schule. Frankfurt a.M.

Gerig, V. (1998): Kriterien zur Beurteilung unternehmerischen Handelns von Mitarbeitern und Führungskräften. München/Mering.

Geiger, R. (2011): Nervenkrieg am Elternabend. Online: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/lehrer-erzaehlen-wie-helikopter-eltern-den-schulalltag-beeinflussen-a-916166.html> (02.08.2018).

Gibb, A. (2002): In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. In: International Journal of Management Reviews, 4, 233-269.

Gieske-Roland, M. (2015): Mikropolitik und schulische Führung. In: Berkemeyer, J./Berkemeyer, N./Meetz, F. (Hrsg.): Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Weinheim/Basel, 33-51.

Höhne, T. (2015): Ökonomisierung und Bildung Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung. Wiesbaden.

Hopf, D. (2010): Anreize zu erfolgreichem Lehren in der Schule. Forschungsstand und methodologische Überlegungen. Online: www.dds.uni-hannover.de (14.11.2018).

Janneck, M./Staar, H. (2012): Mikropolitik – Informelle Einflussnahme durch individuelle Akteure in Netzwerken. In: Glückler, J. et al. (2012): Unternehmensnetzwerke. Heidelberg, 205-229.

Kirchner, V./Loerwald, D. (2014): Erfahrungsorientierte Lehr-Lernprozesse als Herausforderung und Chance für die Entrepreneurship Education.: In: Berufsbildung, 68, H. 147, 19-21.

Kraus, J. (2016): Maximale Verwöhnung, gigantischer Erfolgsdruck. Online: http://www.lehrerverband.de/aktuell_prinzensyndrom.html (02.08.2018).

Krautz, J. (2007): Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung. Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen. In: Pädagogische Rundschau, H. 1, 81-93. Online: http://schimmelbildung.blogspot.de/images/krautz_paedagogik_unter_dem_druck_der_oeconomisierung_paedagogische_rundschau.pdf (12.08.2018).

Klemm, K./Zorn, D. (2017): Demographische Entwicklung adé. Bertelsmann-Stiftung. Online: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/demographische-rendite-ade/> (31.07.2018).

Kruse, J. (2008): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Freiburg.

- Landtag Rheinland-Pfalz (2017): Selbstverantwortung an rheinland-pfälzischen Schulen weiter ausbauen. Online: www.landtag.rlp.de/landtag/drucksachen/4463-17.pdf (14.11.2018).
- Lohmann, I. (2002): After Neoliberalism – Können nationale Bildungssysteme den ‚freien Markt‘ überleben? In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Opladen, 89-209.
- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden.
- Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz (2018): Orientierungsrahmen Schulqualität. Online: <https://ors.bildung-rp.de/> (07.11.2018).
- Munin, H. (2001): Schulautonomie. Weinheim.
- Pinchot, G. (1988): Intrapreneuring. Mitarbeiter als Unternehmer. Wiesbaden.
- Raidt, T. (2010): Bildungsreformen nach PISA: Paradigmenwechsel und Wertewandel. Hamburg.
- Rausch, J. (2008): Schulen führen im Spannungsfeld von Stabilisierung und Veränderung, Zur Begründung eines Managementmodells an evangelischen Schulen. Hildesheim.
- Schießl, N. (2015): Intrapreneurship-Potenziale bei Mitarbeitern. Wiesbaden.
- Schönebeck, G. (2010): Intrapreneurship – Eine empirische Analyse der Barrieren und Widerstände im Unternehmen. Online: https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/2833/2/Dokument_49.pdf (31.07.2018).
- Schumpeter, J.A. (1912): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Nachdruck der 1. Auflage von 1912 durch Hrsg. und erg. um eine Einführung von Röpke/J./Stiller O. Berlin.
- Schumpeter, J. (1926): Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. München/Leipzig.
- Sparka, A. (2007): Schulautonomie in der Bewährung. Ein Vergleich: Das Bundesland Nordrhein- Westfalen und die Niederlande. Dortmund.
- Steiner-Khamsi, G. (2002): Die verkaufte Bildung. In: Lohmann, I./Rilling, R. (Hrsg.): School Choice – wer profitiert, wer verliert? Opladen, 133-151.
- Vodafone Stiftung Deutschland (2012): Lehre in Zeiten der Bildungsangst. Eine Studie zum Prestige des Lehrerberufs und zur Situation an den Schulen in Deutschland, durchgeführt vom Institut für Demoskopie Allensbach. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland. Online: https://www.vodafone-stiftung.de/.../allensbach_04_2012.pdf (02.08.2018).
- Warwas, J./Sembill, D. (2010): Schule zwischen Effizienzkriterien und Sinnfragen. Baltmannsweiler.
- Wernstedt, R. (2011): Vorwort. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle. Online: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/08419.pdf> (10.07.2018).
- Witzel, A. (1989): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Weinheim/Basel, 227-255.

Wunderer, R. (1996): Entwicklung von Arbeitnehmern zu Mitunternehmern. In: Elschen, R. (Hrsg.): Unternehmenssicherung und Unternehmensentwicklung. Stuttgart, 31-54.

Zentrum für Schulleitung und Personalführung Rheinland-Pfalz (2018): Qualifizierung für Führungsnachwuchs an berufsbildenden Schulen. Online:

<https://zfs.bildung-rp.de/fortbildung-arbeitsbereiche/qualifizierung-fuer-fuehrungsnachwuchs-an-bbs.html> (14.11.2018).

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@***-Format: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Schlüsselwörter: *Intrapreneurship, unternehmerische Kompetenzen, schulische Akteure, Lehrerbildung*

Zitieren dieses Beitrages

Voigt, M./Engel, I. (2018): Wie viel und welche unternehmerischen Kompetenzen brauchen Lehrkräfte und Schulleitungen? In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 35, 1-21. Online:

http://www.bwpat.de/ausgabe35/voigt_engel_bwpat35.pdf (13.12.2018).

Die Autorinnen



Dr. phil., Dipl.-Päd., MIRIAM VOIGT

Universität Koblenz-Landau

Universitätsstraße 3, 56070 Koblenz

mvoigt@uni-koblenz-landau.de

www.uni-ko-ld.de/ies



Dr. phil., Dipl.-Päd. INKA ENGEL, M.A.

Universität Koblenz-Landau

Universitätsstraße 3, 56070 Koblenz

winka@uni-koblenz.de

www.i-3l.de