

Das Potenzial von Service Learning für eine inklusive Social Entrepreneurship Education

Jonas Konrad, Claudia Wiepcke

Karlsruher Beiträge zur Ökonomischen Bildung

Beitrag Nr. 4

Februar 2025

Titel: Das Potenzial von Service Learning für eine inklusive Social Entrepreneurship Education.
Von Jonas Konrad und Claudia Wiepcke

In: Karlsruher Beiträge zur Ökonomischen Bildung

In dieser Schriftenreihe werden insbesondere wissenschaftliche Arbeiten aus den Anwendungsfeldern der Wirtschaftsdidaktik wie Entrepreneurship Education, Berufliche Orientierung, Finanzielle Allgemeinbildung oder Digitalisierung veröffentlicht.

Beitrag Nr. 4

Herausgegeben von Prof. Dr. Dr. h. c. Claudia Wiepcke

Karlsruhe Februar 2025

ISSN: 2752-1397

Lizenzhinweise:



Creative Commons - CC BY-NC-ND - Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International

Abstract

Inklusive Bildung gewinnt angesichts zunehmender ökologischer und sozialer Krisen sowohl auf politischer als auch auf gesellschaftlicher Ebene zunehmende Bedeutung. Neben Menschen mit Beeinträchtigung zählen im weiten Inklusionsverständnis alle Personen mit Teilhabeschwernissen. Sie zeichnen sich oft durch ungleiche Chancen und Benachteiligung aus. Inklusive Bildung kann mit Blick auf die Zielgruppen zwei Zielsetzungen verfolgen. Zum einen soll Inklusion jedem Menschen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen Zugang, Teilhabe, Diskriminierungsfreiheit und Selbstbestimmung ermöglichen. Zum anderen soll inklusive Bildung auch die nicht von Inklusion betroffenen Personengruppen für (regionale) soziale Probleme und Entwicklungsfragen sensibilisieren, in dem sie für Personen mit Teilhabeschwernissen Empathie und Toleranz entwickeln.

Sowohl Social Entrepreneurship Education als auch Service Learning können den Anforderungen an inklusive Bildung gerecht werden. Social Entrepreneurship Education initiiert Lehr-Lern-Prozesse, die gesellschaftliche Probleme auf Basis innovativer ökonomischer Problemlöseprozesse angehen. Service Learning gilt als projektorientierte Methode bei der Lernende zusammen mit regionalen Akteur:innen soziale, ökologische, politische oder kulturelle Tätigkeiten in Form von gemeinnütziger Projektarbeit ausüben, um das Gemeinwohl zu fördern und kommunale Herausforderungen anzugehen. Die Anreicherung von Service Learning mit unternehmerischem Denken und Handeln ermöglicht es Lernenden, gesellschaftliche, ökologische oder soziale Probleme auf Basis konkreter (wirtschaftlicher) Realisierungsmöglichkeiten zu lösen und dadurch nachhaltige, wirtschaftlich tragfähige Lösungen zu entwickeln.

Der Beitrag geht der Frage nach, welchen Beitrag Service Learning als Methode einer Social Entrepreneurship Education sowie gleichzeitig inklusiven Bildung leisten kann. Zu diesem Zweck wird das Begriffsverständnis von Inklusion mit Bezug zur Social Entrepreneurship Education dargelegt und entsprechend zu fördernde Kompetenzen eingegrenzt. Darauf aufbauend wird Service Learning als Methode sowie ihr Beitrag zur inklusiven Bildung erörtert. Der Beitrag schießt mit einem didaktischen Design für ein Service Learning Projekt, das mit Social Entrepreneurship verzahnt wird und zeigt auf, welcher Mehrwert sich aus beiden Lehr-Lernzugängen für eine inklusive Bildung ergibt.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung – Service Learning im Fokus von Inklusion und Social Entrepreneurship Education	5
2 Inklusion und inklusive Bildung im Fokus von Social Entrepreneurship	6
3 Social Entrepreneurship und Social Entrepreneurship Education	8
3.1 Charakteristika von Social Entrepreneur:innen	9
3.2 Didaktische Verortung und Kompetenzen in der Social Entrepreneurship Education mit Bezug zur Inklusion.....	10
4 Service Learning als Methode der Social Entrepreneurship Education	11
4.1 Didaktische Prinzipien von Service Learning – zur Stärkung der Selbstwirksamkeit von Personen mit Teilhabeerschwernissen	12
4.2 Kompetenzen von Service Learning	13
4.3 Service Learning und Social Entrepreneurship Education	14
4.4 Didaktisches Design von Service Learning als Methode der Social Entrepreneurship Education .	16
5 Schlussbetrachtung - Potenzial und Hürden von Service Learning als Methode der Social Entrepreneurship Education für Inklusion	19
Literaturverzeichnis	22

1 Einleitung – Service Learning im Fokus von Inklusion und Social Entrepreneurship Education

Angesichts zunehmender ökologischer und sozialer Krisen und damit einhergehender Migrationsbewegungen wird der Begriff der Inklusion gesellschaftlich und bildungspolitisch immer wichtiger (Heimlich 2019, S. 13; Kater-Wettstädt et al. 2022, S. 159). Spätestens seit der Verabschiedung der UN-Behindertenrechtskonvention gilt die Umsetzung inklusiver Bildung als ein zentrales Thema für Schulen. Während die Forschung und Umsetzung inklusiver Bildung in der Allgemeinen Pädagogik, Sonderpädagogik oder Bildungsforschung stark in den Fokus gerückt ist, werden inklusive Lehr-Lernsettings in der Ökonomischen Bildung randständig beforscht (Macha 2021; Bonfing & Penning 2020; Wiepcke 2018 und 2019). Inklusiver Bildung kann mit Blick auf die Zielgruppen zwei Zielsetzungen verfolgen. Zum einen soll Inklusion jedem Menschen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen Zugang, Teilhabe, Diskriminierungsfreiheit und Selbstbestimmung ermöglichen (Sauter 2016, S. 176). Dies bezieht sich auf die weite Fassung der zu inkludierenden Personengruppen, und umfasst neben Menschen mit Behinderung auch die mit unterschiedlicher sozialer, ethnischer, religiöser und von Armut (bzw. aus ökonomisch schwachen Haushalten) betroffener Personen (Biewer & Schütz 2022, S. 127). Zum anderen soll inklusive Bildung auch die nicht von Inklusion betroffenen Personengruppen für (regionale) soziale Probleme und Entwicklungsfragen sensibilisieren, in dem sie für Personen mit Teilhabeschwierigkeiten Empathie entwickeln und sich um deren Belange kümmern. Lernende können dadurch ein Bewusstsein für gesellschaftliche Probleme und Menschen mit Teilhabeschwierigkeiten entwickeln (Wiepcke 2019). Nach diesem Verständnis, kann Social Entrepreneurship Education einen Beitrag zur inklusiven Bildung leisten, da Social Entrepreneurship Education Lehr-Lern-Prozesse initiiert, die gesellschaftliche Probleme auf Basis innovativer ökonomischer Problemlöseprozesse angehen (Wiepcke 2019, S. 203). Dadurch können gesellschaftliche Entwicklungsfragen mit dem Entrepreneurial Spirit kombiniert werden, wodurch die soziale Komponente mit einer ökonomischen angereichert wird. Eine Methode, die sowohl inklusive Bildung als auch Social Entrepreneurship Education ermöglicht ist Service Learning. Im Kern handelt es sich bei Service Learning um eine projektorientierte Methode, bei der die Lernenden sich auf der einen Seite ehrenamtlich in der Zivilgesellschaft engagieren, indem sie eine Service-Leistung ausüben und auf der anderen Seite die zivilgesellschaftliche Erfahrung mit fachlichem Lernen kombinieren (Zitzmann 2020, S. 62). Lernende setzen dabei zusammen mit regionalen Akteur:innen soziale, ökologische, politische oder kulturelle Tätigkeiten in Form von gemeinnütziger Projektarbeit um und fördern somit das Gemeinwohl, in dem sie etwas für sich und andere tun. Service Learning wird bisher vorwiegend im Bereich der Politikdidaktik zur Demokratiebildung (Schnebel & Gerholz 2019) oder im sozialpädagogischen Bereich (Zitzmann 2020, S. 61ff.) eingesetzt. Ziel ist das Erkunden und Lösen von Problemen mit Hilfe von individuellem Engagement. Lernen findet dadurch auf einer sozialen Ebene statt, in dem Probleme analysiert, reflektiert und zusammen mit der Zivilgesellschaft bearbeitet werden. Eine strukturelle Bekämpfung der Problemursache im Sinne des Social Entrepreneurship (Fueglistaller et al. 2019, S. 406ff.) steht nicht im Mittelpunkt. Die Anreicherung von Service Learning mit

unternehmerischem Denken und Handeln ermöglicht es Lernenden, gesellschaftliche, ökologische oder soziale Probleme auf Basis konkreter (wirtschaftlicher) Realisierungsmöglichkeiten zu lösen und dadurch nachhaltige, wirtschaftlich tragfähige Lösungen zu entwickeln (Borbe & Harth 2023, S. 228).

Der Beitrag widmet sich der Frage, welchen Beitrag Service Learning als Methode einer Social Entrepreneurship Education sowie gleichzeitig inklusiven Bildung leisten kann. Um die Frage zu beantworten, wird zunächst in Abschnitt 2 das zugrundeliegende Begriffsverständnis von Inklusion mit Bezug zur Social Entrepreneurship Education skizziert. Darauf aufbauend werden in Abschnitt 3 eine Einführung in Social Entrepreneurship sowie Social Entrepreneurship Education gegeben. Da für die Ausbildung von Unternehmer:innenpersönlichkeiten der Kompetenzerwerb zentral ist, werden relevante Kompetenzen der (Social) Entrepreneurship Education abgebildet. Abschnitt 4 führt die Methode des Service Learning ein und zeigt auf, welchen Mehrwert die Einbindung der Methode im Bereich des Social Entrepreneurship haben kann. Abschnitt 5 beantwortet abschließend die Frage, inwiefern Service Learning in der Social Entrepreneurship Education einen Beitrag zur Inklusion leisten kann.

2 Inklusion und inklusive Bildung im Fokus von Social Entrepreneurship

Inklusion ist ein Begriff, der in den letzten Jahrzehnten zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Im Kern meint Inklusion die bedingungslose soziale Teilhabe sowie das Führen eines selbstbestimmten Lebens einer jeden Person (Heimlich 2019, S. 13). Insofern betrachten Expert:innen Inklusion auch als Aufgabe der Bildungspolitik, weshalb allgemeinbildende Schulen eine inklusive Bildung gewährleisten sollen (Heimlich 2019, S. 13f.; Wiepcke 2019, S. 195). Inklusion beinhaltet eine gewisse Mehrdimensionalität, da in der Fachliteratur unterschiedlich breite oder enge Begriffsverständnisse vorliegen. Insofern eignet sich das Vier-Dimensionen-Modell von Jugel et al. (2020), um verschiedene Aspekte des Inklusionsbegriffs zu veranschaulichen und abschließend ein umfassendes Verständnis zusammenzufassen. Jugel et al. (2020) konzipieren mit ihrem Modell eine Zielgruppendifferenzdimension, eine Zieldimension, eine Darstellungsdimension und eine Verortungsdimension. Die erste Dimension umfasst die Zielgruppen von Inklusion. Dabei wird oft zwischen dem engen und dem weiten Inklusionsbegriff unterschieden (Abay 2023, S. 85). Ein enger Inklusionsbegriff setzt den Fokus vollumfassend auf Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung im Sinne einer körperlichen oder geistigen Einschränkung (Löser & Werning 2015, S. 17). Der weite Inklusionsbegriff hingegen betrachtet Behinderung nicht nur als körperliche oder geistige Einschränkung, sondern als Einschränkung zur gesamtgesellschaftlichen Teilhabe sowie die Gefahr eines Ausschlusses von jener Teilhabe (Biewer & Schütz 2022, S. 127). Folglich zeichnet sich der weite Inklusionsbegriff dadurch aus, dass er alle Menschen als Zielgruppe umfasst, die aufgrund von körperlichen, ökonomischen oder anderen Einschränkungen, von der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen werden könnten (Macha 2021, S. 21; Wiepcke 2019, S. 196). Die zweite Dimension, die sich mit den Zielen von Inklusion befasst, kann je nach Auslegung stark variieren. Die Ziele beinhalten insgesamt Zugang, Barrierefreiheit, Teilhabe

und Selbstbestimmung (Jugel et al. 2020, S. 26f.). Beim Begriff der Teilhabe liegt der Schwerpunkt auf einer aktiven Teilhabe insbesondere in den Lebensbereichen der Erwerbsarbeit und den zwischenmenschlichen Beziehungen (Abay 2023, S. 88). Die Darstellungsdimension beschäftigt sich mit der Frage, wie das Konstrukt ‚Inklusion‘ beschrieben werden kann. Dabei wird Inklusion oftmals als Gegensatz zu Exklusion abgegrenzt. Exklusion umfasst alle Mechanismen, die bei Diskriminierung beginnen und bis hin zu einem Ausschluss außer- oder innerhalb eines Systems reichen können (Jugel et al. 2020, S. 29f.) Demzufolge versteht sich Inklusion als Möglichkeit, um Diskriminierung, Ausschluss und damit auch Exklusion zu überwinden.

Die Verortungsdimension setzt sich mit dem gesellschaftlichen Bereich des Bildungssystems auseinander (Sauter 2022, S. 181; Wiepcke 2018, S. 10), da Inklusion durch den Zugang zu Bildung ermöglicht werden kann. Jedoch greift das Inklusionsverständnis im Bildungskontext noch weitaus tiefer, sodass Expert:innen eine Anpassung der Bildungspläne hinsichtlich mehr Heterogenität fordern (Budde et al. 2019, S. 27). Insofern könnte sich der Inklusionsauftrag auch an die zugrundeliegenden Fachwissenschaften und Fachdidaktiken richten. Im Bereich der Wirtschaftsdidaktik gibt es bislang wenige Konzepte, die Inklusion als Teil der Ökonomischen Bildung betrachten (Macha 2021, S. 22). Wiepcke (2018) zeigt einen ganzheitlichen Ansatz zur Realisierung von Inklusion in der Ökonomischen Bildung, in dem sie die drei Verständnisdimensionen abgrenzt: Dimension 1) die von Inklusion betroffenen Zielgruppen, Dimension 2) bisherige Inklusionsstrategien und Dimension 3) betroffene Teilbereiche sowie Lebenssituationen. Im Bereich der gesellschaftlich betroffenen Teilbereiche wird die Lebenssituation der Einkommensentstehung (Arbeit) als zentral erachtet. Dieser Bereich ist dadurch gekennzeichnet, dass die betroffenen Zielgruppen (Dimension 1) im erhöhten Maße keinen beruflichen Abschluss erreichen (Laur 2021, S. 2) und verstärkt von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Während die Arbeitslosenquote schwerbehinderter Menschen im Jahr 2022 noch bei ca. 10,8% lag (Lichter & Ehlert-Hoshmand 2023, S. 13 und 20) ist sie im Jahr 2023 erneut um etwa 1% gestiegen, sodass es aktuell ungefähr 166.000 arbeitslose schwerbehinderte Menschen in Deutschland gibt (Klaus & Deyerler 2024, S. 12). Die Gründe hierfür sind unterschiedlich, jedoch zeigt eine Studie, dass die Angst vor einer geringeren Leistungsfähigkeit bei schwerbehinderten Menschen in Deutschland, hemmend für den Zugang zum Arbeitsmarkt wirkt (Aktion Menschen 2021, S. 9, 55). Demzufolge ist das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten von zentraler Bedeutung für Menschen mit Behinderungen. Ein Lehr-Lern-Konzept, welches Inklusion und u.a. auch die Förderung der Selbstwirksamkeit ermöglicht, wird in Social Entrepreneurship Education gesehen (Wiepcke 2019; Raharjo 2023). Dabei kombiniert Social Entrepreneurship Education die Bewältigung gesellschaftlicher Probleme mit innovativem unternehmerischem Handeln, um eine nachhaltige Entwicklung im Sinne der Agenda 2030 zu gewährleisten (Bitterberg et al. 2023). Kennzeichnend für diesen Ansatz ist der daraus resultierende doppelte Mehrwert. Erstens wird durch die Teilnahme an Social Entrepreneurship Projekten, wie z.B. Service Learning, durch die konkrete Arbeit an gesellschaftlichen Problemen fachspezifisches Lernen mit einer an humanistischen Werten verpflichtenden Bildung der Persönlichkeit bei allen Lernenden verbunden. Durch die Identifikation von Missständen in der Bevölkerung sowie die Zusammenarbeit mit dieser Zielgruppe werden bei den Jugendlichen Empathie und Courage sowie Toleranz und Akzeptanz

für alle Bevölkerungsschichten angeregt, die zu einer inklusiven Gesellschaft beitragen können (Wiepcke 2019, S. 207). Zweitens befähigt Social Entrepreneurship Education die Schüler:innen, die selbst von Teilhaberschwernissen betroffen sind, eine Veränderung zu bewirken und eine inklusive Gesellschaft zu gestalten (Wiepcke 2019, S. 206). Studien belegen, dass bei ca. 30% der befragten Gründer:innen im Social Entrepreneurship Bereich eine persönliche Betroffenheit hinsichtlich sozialer Probleme ausschlaggebend für die Gründung war (Spiess-Knafl et al. 2013). Entrepreneurship gilt inzwischen als zentral für die Entwicklung und Umsetzung von innovativen, aktuellen gesellschaftlichen Problemlösungen, um den Dynamiken globaler Probleme zu begegnen (Ratten & Jones 2021; Halberstadt & Rickhoff-Fischer 2023, S. 425). Weiterhin zeigen Studien, dass (Social) Entrepreneurship Education die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lernenden und somit der betroffenen Zielgruppen stärkt (McGee et al 2009; Moberg 2014). Dabei gelten Erlebnisse aus dem eigenen Erfolg als zentrales Kriterium, um Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lernenden zu fördern (Pajares & Schunk 2001). Durch entsprechende Lehr-Lern-Arrangements können unternehmerische Aufgaben gestellt werden, die Emotionen, Situationen und Aktivitäten anregen, damit Lernende in Interaktion mit der Außenwelt treten, Ungewissheit aushalten, Teamarbeit bewältigen und vor anderen präsentieren (Mittelstädt et al. 2023). Durch das Bearbeiten und Lösen realer Probleme findet ein Lernen durch Herausforderungen statt (Lindner 2018). Die Bewältigung solcher Aufgaben und die darin angelegte Überwindung von Hindernissen fördert unternehmerische Kompetenzen und steigert gleichzeitig Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Bandura 1977; Boyd & Vozikis 1994) der Lernenden, was für Personen mit Beeinträchtigung besonders wichtig ist.

3 Social Entrepreneurship und Social Entrepreneurship Education

Social Entrepreneurship kann sowohl subjekt- als auch objektorientiert beschrieben werden. Wiepcke (2019) arbeitet dabei drei Verständnisebenen heraus, die zwischen der unternehmerischen, der innovativen und der sozialen Ebene differieren (Wiepcke 2019, S. 198f.). Gemäß der unternehmerischen, objektorientierten Perspektive widmet sich Social Entrepreneurship dem Entdecken und Ausschöpfen von (unternehmerischen) Möglichkeiten. Allerdings fokussiert Social Entrepreneurship nicht primär ökonomische Marktlücken, sondern widmet sich sozialen und gesellschaftlichen Problemen, zu denen es bislang keine ausreichende Lösung gibt (Azqueta et al. 2023, S. 3). Insofern strebt Social Entrepreneurship bei einer Unternehmensgründung primär nach einer Verbesserung der sozialen Bedingungen der Gesellschaft, womit finanzieller Gewinn zweitrangig betrachtet wird (Samwick 2022, S. 177f.). Die zweite Ebene beschäftigt sich mit dem Innovationscharakter von Social Entrepreneurship. Der Innovationscharakter ist durch eine Wertschöpfung (Value Creation) gekennzeichnet, die finanzieller, kultureller oder sozialer Natur sein kann (Bacigalupo et al. 2016; Azqueta et al. 2023, S. 3). Soziale Innovationen entstehen insbesondere dort, wo konventionelle Märkte und staatliche Bemühungen an Grenzen stoßen (Kleverbeck et al. 2017, S. 48). Die soziale Ebene ist stark subjektorientiert und widmet sich dem Wesen von Social

Entrepreneur:innen. In diesem Zusammenhang wird auch oftmals von einer (persönlichen) Vision oder sozialen Mission gesprochen, bei der Individuen u.U. selbst von dem Problem betroffen sind und kontextbezogenen Gelegenheiten ergreifen, ohne zunächst auf verfügbare Ressourcen zu achten. (Birnkraut 2017, S. 81f.). Der Begriff ‚Education‘ lässt sich definieren als systematischer Prozess des Erwerbs von Erfahrungen, welcher durch eine immerwährende Relevanz zu einer Entwicklung führen soll (Bijedic 2019, S. 26). Folglich kann Social Entrepreneurship Education dadurch klassifiziert werden, dass es Schüler:innen befähigen möchte, mithilfe kreativer und innovativer Ideen, gesellschaftliche Fehlentwicklungen zu bewältigen (Beckmann et al. 2018, S. 192). Es umfasst alle Bildungsmaßnahmen, die gesellschaftliche Probleme auf Basis innovativer ökonomischer Problemlöseprozesse angehen und setzt die Kompetenzentwicklung der Lernenden in den Mittelpunkt (Wiepcke 2019, S. 199).

3.1 Charakteristika von Social Entrepreneur:innen

Um der Frage nachzugehen, welche Merkmale und Charakteristika Social Entrepreneur:innen auszeichnen, existieren unterschiedliche Ansätze. In der Literatur werden der Demographic Approach, Traits Approach, Behavioral Approach sowie der Social Identity Approach unterschieden (einen Überblick in Bezug auf Social Entrepreneurship gibt Wiepcke 2019). Die Charakteristika von Social Entrepreneur:innen werden insbesondere durch den Demographic Approach und den Social Identity Approach geprägt. Der Demographic Approach unterstellt sozio-demografische Gemeinsamkeiten von Sozialunternehmer:innen wie z.B. Alter, Herkunft, Geschlecht und soziale Einflüsse. Studien belegen in diesem Zusammen, dass Entrepreneur:innen oft aus sozial und/ oder emotional schwierigen Verhältnissen stammen (Kets de Vries 2007) und Entrepreneur*innen aus sozialen Randgruppen bzw. Minderheiten hervorgehen bzw. die Gründungsmotivation durch eine persönliche Betroffenheit geprägt ist (Spiess-Knafl et al. 2013). Auch in bestimmten Regionen lassen sich, soziale Einflüsse verorten, die für potenzielle Gründungen förderlich oder hinderlich sind (Kruse et al. 2020, S. 8). Die Rede ist dabei von sogenannter sozialer Legitimität und Akzeptanz von Existenzgründungen. Eine Studie von Linan et al. (2011) zeigte, dass die Ansichten des sozio-regionalen Umfelds hinsichtlich der Akzeptanz von Unternehmensgründungen, einen erheblichen Einfluss auf die Überzeugungen von potenziellen Gründer:innen hat. Kibler et al. (2014) konnten in ihren Untersuchungen in Österreich und Finnland nachweisen, dass je eher Existenzgründungen in einer Region eine soziale Legitimität aufweisen, desto eher werden die unternehmerischen Absichten von künftigen Entrepreneur:innen gestärkt. Diese soziale Legitimität ist stark abhängig von früherer unternehmerischer Tätigkeit in der Region sowie den allgemeinen Arbeitsmarktbedingungen (Kibler et al. 2014, S. 14f.). Weiterführend lassen sich auch durch den Social Identity Approach Charakteristika von Social Entrepreneur:innen ableiten. Gemäß dem Social Identity Approach existieren drei Identitätstypen von Entrepreneur:innen. Die erste Identität verfolgt lediglich ihren eigenen privaten Nutzen, die zweite Identität steigert ihren eigenen Nutzen sowie den des engeren sozialen Umfelds wie z.B. Freunde und Familie (Wiepcke 2019, S. 200). Die dritte Identität, welche auch missionarische Entrepreneur:in genannt wird, verfolgt das übergeordnete Ziel, einen gesamtgesellschaftlichen Nutzen zu schaffen. Das Konstrukt ‚Gesellschaft‘ wird

identitätstheoretisch als Kontext für persönliche Erfahrungen gesehen, weshalb die eigenen Erfahrungen auch dafür sorgen können, sozialen Wandel im Sinne von Social Entrepreneurship zu initiieren (Wiepcke 2019, S. 200).

3.2 Didaktische Verortung und Kompetenzen in der Social Entrepreneurship Education mit Bezug zur Inklusion

In der ökonomischen Bildung zählt der Lebensweltbezug als elementares Kriterium für die didaktische Legitimierung didaktischer Lehr-Lern-Arrangements (Köck 2020, S. 85f.). Der Lebensweltbezug von Social Entrepreneurship Education kann im Bereich Einkommensentstehung (Steinmann 2008, S. 209) verortet werden, da Schüler:innen in ihrer Berufswahl zwischen einem angestellten Beschäftigungsverhältnis oder einer eigenen Unternehmensgründung entscheiden können. Im Bereich der Inklusion gilt die Erwerbsarbeit als einer wichtigsten Teilhabebereiche, da die Arbeitslosenquote schwerbehinderter Menschen mehr als doppelt so hoch ist, wie diejenige der nicht-schwerbehinderten Menschen in Deutschland (Klaus & Deyerler 2024, S. 12). Teilhabe im Erwerbsleben integriert Menschen in die Gesellschaft, dient der materiellen Existenzsicherung und hat strukturierende sowie soziale Funktion, indem Kommunikation und Kooperation mit anderen sowie sozialer Status, Anerkennung und Aktivität ermöglicht wird (Wiepcke 2018b). Des Weiteren rekurriert das Prinzip der Lebensweltnähe erneut auf Inklusion, da eine Unternehmensgründung bzw. die Entwicklung von Problemlösungen auch als Bewältigung sozialer, ökologischer oder gesellschaftlicher Herausforderungen gesehen werden kann (Bosman & Fernhaber 2021, S. 7f.). Durch selbstständiges Handeln von Schüler:innen kann ein ‚entrepreneurial mindset‘ ausgebildet und wichtige Erfahrungen gewonnen werden, die sich unmittelbar auf persönliche berufliche Präferenzen auswirken (Ebbers 2022, S. 163).

Ein Kompetenzrahmen für Social Entrepreneurship Education liegt bisher nicht vor. Allerdings werden in Fachliteratur einzelne fachliche und überfachliche Kompetenzen für die Social Entrepreneurship Education beschrieben, die sich an bestehende Kompetenzmodelle der Entrepreneurship Education (z.B. Bacigalupo et al. 2016) und teilweise an die der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (de Haan 2008) anlehnen. Für Schwarz (2014) gilt die Gestaltungskompetenz im Rahmen von Social Entrepreneurship als zentral. Ziel der Gestaltungskompetenz ist die gesellschaftliche Teilhabe inklusive der Eigeninitiative, sich für die Gemeinschaft einzusetzen. Auch De Haan (2008) stellt die Gestaltungskompetenz in den Mittelpunkt der Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Die Kompetenz zielt darauf, Individuen in die Lage zu versetzen, die Zukunft der eigenen Lebensumgebung durch aktive Partizipation im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung modifizieren und modellieren zu können. Kennzeichen der Gestaltungskompetenz sind u.a. das vorausschauende Denken (verbunden mit dem Umgang in ungewissen Situationen), die Kompetenz zu weltoffener Wahrnehmung und transkultureller Verständigung/ Kooperation, interdisziplinäres Arbeiten, Planungs- und Umsetzungskompetenz, Partizipationskompetenz sowie Fähigkeit zu Mitleid, Empathie und Solidarität (de Haan 2008, S. 32; Bitterberg et al. 2003, S. 9). Mit dieser interdisziplinären Betrachtungsweise der Kompetenzentwicklung

kann eine humanistische Grundhaltung der Lernenden gefördert werden, die einen Beitrag für Inklusion leistet (Wiepcke 2019, S. 202). Kompetenzanforderungen für inklusive Bildung werden bisher lediglich für das pädagogische Fachpersonal formuliert (z.B. Holzinger et al. 2019). Im Hinblick auf inklusive Bildung werden Ziele für Lernende formuliert wie gleichberechtigte Entwicklung aller, soziale Teilhabe, ein gleichberechtigter Zugang zum Arbeitsleben sowie die Akzeptanz von Menschen, unabhängig von äußeren, religiösen oder kulturellen Merkmalen (siehe Kapitel 2). Eine domänenspezifische Verortung inklusiver Bildung ermöglicht eine Eingrenzung von Kompetenzen, die Personen mit Teilhabeerschwernissen zur Bewältigung von ökonomisch geprägten Lebenssituationen benötigen. Zu den elementaren Lebenssituationen gehören die Einkommensentstehung sowie die Einkommensverwendung (Steinmann 2008). Dabei hat im Rahmen der Inklusion die Erwerbsarbeit eine zentrale Bedeutung. Sie ermöglicht gesellschaftliche Teilhabe sowie sozialen Status, sie dient der materiellen Existenzsicherung, verhindert durch die Kommunikation und Kooperation mit anderen soziale Ausgrenzung und ermöglicht Anerkennung, was selbstwirksamkeitssteigernd sein kann (Wiepcke 2018, S. 7f.). Social Entrepreneurship Education und inklusive Bildung haben dadurch einen gemeinsamen normativen Kern. Sie zielen auf die menschliche Entwicklung und soziale Gerechtigkeit, wodurch sie in Bildungsprozessen hohe ethische Ansprüche verfolgen. Im Vordergrund steht die Entwicklung von Kompetenzen und Strategien für Partizipation und Mitgestaltung der eigenen Lebenssituationen und einer komplexen Welt, was einen Beitrag zum Empowerment gegen Benachteiligung leisten kann (Vierbuchen & Rieckmann 2020).

4 Service Learning als Methode der Social Entrepreneurship Education

Eine Methode, die im Bereich von Social Entrepreneurship Education zur eben beschriebenen Kompetenzförderung eingesetzt werden kann und die die Förderung von Gestaltungskompetenz in den Mittelpunkt stellt, ist das Service Learning (Wiepcke 2009; Gerholz & Slepcevic-Zach 2015). Gemäß dem englischen Ursprung ist Service Learning ein Neologismus, welcher die beiden Komponenten ‚Community Service‘ und ‚Learning‘ verbindet (Borbe & Harth 2023, S. 227). Demzufolge wird Service Learning als Lehr-Lern-Methode beschrieben, die versucht, fachliche oder überfachliche Inhalte aus Bildungseinrichtungen mit Projekten zu gemeinnützigem Engagement in der Zivilgesellschaft zu verbinden (Backhaus-Maul & Jahr 2021, S. 289). Ferner bezieht sich die Projektmethode auf eine konkrete Problemlösung auf regionaler Ebene wie z.B. in einer Gemeinde (Zitzmann 2020, S. 62). Der Bereich ‚Service‘ ist handlungsorientiert und widmet sich der Lösung eines identifizierten Missstands. Zur Bewältigung des Problems benötigen die Lernenden bestimmte Kompetenzen. Diese Kompetenzen können im Bereich ‚Learning‘ schon vorab, bei der Vorbereitung thematisiert werden. Ebenfalls zentral ist die abschließende Reflexion der Erfahrungen aus der Praxisphase (Bartsch & Grottker 2021, S. 11). Im Kern von Service Learning steht folglich das Zusammenspiel von theoretischen Bildungsprozessen und praktischen Handlungserfahrungen. Dieses Zusammenspiel ermöglicht ein tieferes Verständnis von sozialen Konflikten und will damit einhergehend auch die Bereitschaft für gesellschaftliches

Engagement stärken (Arnold 2022, S. 202). Service Learning weist dadurch ein hohes Potenzial für inklusive Lernprozesse auf. Einerseits werden alle Schüler:innen gleichermaßen in das Projekt eingebunden. Somit besteht auch für Schülerinnen und Schüler mit Teilhabeschwierigkeiten ein voller Zugang zu gemeinnützigem Engagement, wodurch Exklusionsmechanismen abgebaut werden (Magnus & Sliwka 2014, o.S.). Andererseits zielt Service Learning explizit auf die Lösung sozialer Konflikte und Probleme, die oftmals Menschen mit Beeinträchtigung oder marginalisierte Gruppen betreffen. Demnach leistet Service Learning einen Beitrag zu Inklusion und ermöglicht durch die Problemlösung die gesamtgesellschaftliche Teilhabe für benachteiligte Gruppen (Roldan & Rohlmann 2017, S. 201ff.).

Als Grundelemente von Service Learning wird in der Literatur auf die drei ‚R‘ verwiesen, die für Realität, Reziprozität und Reflexion stehen (Staiger-Engel 2020, S. 91). *Realität* symbolisiert die Authentizität von gesellschaftlichen Problemen sowie die realen Erfahrungen der Akteur:innen, diese zu bewältigen. *Reziprozität* beschreibt das gegenseitige Lernen zwischen den Ausführenden der Service-Tätigkeit, den Begünstigten der Tätigkeit sowie allen weiteren involvierten Akteur:innen (Klopsch & Sliwka 2020, S. 58). Die *Reflexion* bildet die Brücke zwischen theoretischen Wissensbeständen und praktischen Handlungserfahrungen. Durch eine vertiefende Nachbereitung des Erlebten kann ein Transfer entstehen, welcher wiederum Lernfortschritt ermöglicht (Staiger-Engel 2020, S. 91f.).

Abschließend lässt sich festhalten, dass Service Learning als Lehr-Lern-Methode fachliches Theoriewissen mit praktischer Handlungsfähigkeit in einem ausgeglichenen Verhältnis verknüpfen möchte, sodass die Lernenden durch ihr gemeinnütziges Engagement in der Zivilgesellschaft ein tieferes Verständnis von sozialen Problemstellungen erhalten (Backhaus-Maul & Jahr 2021, S. 289). Als übergeordnetes Ziel verfolgt Service Learning die Etablierung einer demokratiefreundlichen und solidarischen Grundhaltung, welche für gegenseitiges Verständnis und aktive Handlungsbereitschaft in der Gesellschaft befähigen möchte (Klopsch & Sliwka 2020, S. 58).

4.1 Didaktische Prinzipien von Service Learning – zur Stärkung der Selbstwirksamkeit von Personen mit Teilhabeschwierigkeiten

Hinsichtlich didaktischer Prinzipien steht beim Service Learning das erfahrungsbasierte Lernen im Vordergrund (Backhaus-Maul & Jahr 2021, S. 290). Erfahrungsbasiertes Lernen beruht auf der Annahme, dass nur das Handeln an einem authentischen Lerngegenstand zu einem Lernzuwachs führen kann (Kolb 1984; Backhaus-Maul & Jahr 2021, S. 290). Die Praxiserfahrung ist mit der Herausforderung verbunden, eine Problemlösung zu entwickeln sowie eine Service Leistung in einem realen Kontext zu erbringen und somit zur Verbesserung der Lebensqualität in der Kommune beizutragen (Scherb 2022, S. 77). Es findet eine reflexive Auseinandersetzung mit konkreten Erlebnissen sowie die Bewältigung von Herausforderungen statt, was zur Stärkung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Lernenden beiträgt. Studien aus der Entrepreneurship-Forschung zeigen, dass sich die Gründungsabsicht verstärkt, wenn Personen unternehmerische Aufgaben erfolgreich lösen können (z.B. Carr & Sequeira 2007; Cooper & Park 2008). Dies bedingt Lernen anhand konkreter Erfahrungen. Reale problembehaftete Situationen, wie sie das Service Learning bietet, bilden

den Ausgangspunkt für entrepreneuriale Problemlösungen. Die gesammelten Erfahrungen haben durch den realen Kontext Echtcharakter, die problematische Situation bedingt die Bewältigung einer Herausforderung. Durch die Bewältigung der Herausforderung entwickeln die Lernenden eine unternehmerische Haltung sowie ein hinreichendes Maß an Wissen, Fähigkeiten und Erfahrungen, was ebenfalls die Selbstwirksamkeit stärkt (Mittelstädt et al. 2023; Shapero 1982; Ajzen 1991). Service Learning bietet daneben die Möglichkeit, dass durch die Aufgabenstellungen Emotionen, Situationen und Aktivitäten bei den Lernenden angeregt werden (Interaktion mit der Außenwelt, Aushalten von Ungewissheit, Teamarbeit, Präsentationen vor anderen), wodurch Lernende die Projektaufgabe sowie mögliche Hindernisse überwinden müssen und dadurch wiederum die Selbstwirksamkeit gesteigert werden kann (Boyd & Vozikis 1994). Die hier angedeutete Theorie des geplanten Verhaltens (nach Ajzen 1991) hat gleichwohl Wirkung auf Social Entrepreneurship-Projekte und ermöglicht die Förderung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen bei Menschen mit Teilhaberschwernissen. Die Erhöhung der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen durch Erfahrungen in Service Learning Projekten kann ein positives Mindset sowie den Glauben an die eigenen Fähigkeiten stärken, was zu einem tieferen Verständnis realer sozialer Probleme sowie einer stärkeren Bereitschaft, diese zu lösen, führen kann (Klopsch & Sliwka 2020, S. 59).

Folglich gilt die Problemorientierung ebenso als zentrales didaktisches Prinzip von Service Learning (Schnebel & Gerholz 2019, S. 118). Problemorientierung hat den Anspruch Lerngegenstände so auszuwählen, dass das Bearbeiten und Lösen eines (gesellschaftlichen) Problems im Vordergrund steht (Detjen 2013, S. 329), der Lerngegenstand über eine ausgeprägte Relevanz verfügt und für die eigene Lebenswelt bedeutsam ist, die Probleme von den Lernenden als lebendig (d.h. real) empfunden werden und dass sie von den Lernenden als lösbar erachtet werden (Sander 2001). Problemorientierung ermöglicht ein Lösen von Problemen in authentischen Kontexten. Es hat den Anspruch Lernende zu ermutigen, grundlegende Probleme in konkreten sozialen oder organisatorischen Kontexten zu identifizieren, Rahmenbedingungen, die für die Lösung erforderlich sind, zu analysieren und eine geeignete Lösung zu entwickeln (Sorenson & Kuada, 2022). Sowohl Social Entrepreneurship (Education) als auch bei Service Learning gehen davon aus, dass Probleme kreativ gelöst werden müssen. Lernende erfahren reale wirtschaftlich geprägte Problem- und Lebenssituationen, die sie mit kontextbezogenem Wissen lösen und anschließend auf vergleichbare Problemstellungen anwenden können. Dies ermöglicht ihnen auch, auf alltagsbezogene Problemlagen als Wirtschaftsakteur:innen zu reagieren und diese zu bewältigen (Brahm et al. 2023).

4.2 Kompetenzen von Service Learning

Ein erster Kompetenzrahmen zu Service Learning liegt mit Ausrichtung auf Demokratiekompetenz von Mauz & Gloe (2018) vor. Er besteht aus elf Teilkompetenzen, welche drei Schwerpunkten zugeordnet werden. Der erste Schwerpunkt umfasst vorwiegend theoretische Kenntnisse und eine ausgebildete Fähigkeit zur Reflexion (Mauz & Gloe 2018, S. 21ff.). Schüler:innen sollen sich ein analytisches,

hinterfragendes Denken aneignen, um sich in der demokratischen Welt mit Meinungsverschiedenheiten, sozialen Ungerechtigkeiten oder Informationsbeschaffung auseinanderzusetzen. Sie können soziale Fragen multiperspektivisch betrachten, kennen verschiedene Möglichkeiten der demokratischen Partizipation und haben eine offene Haltung für zivilgesellschaftliches Engagement. Der zweite Schwerpunkt fokussiert praktische Handlungsfähigkeiten, wie z.B. die Bereitschaft zur gesellschaftlichen Teilhabe sowie Kommunikations- und Problemlösekompetenz auf Basis von Empathiebildung. Es werden konkrete Handlungskompetenzen adressiert, wie das Identifizieren und Ansprechen von Missständen, die Beteiligung an gesellschaftlichen Diskussions- und Entscheidungsprozessen, die aktive Teilnahme an Veränderungsprozessen und die Verantwortungsübernahme bei Problemlöseprozessen. Ferner können Schüler:innen durch die Dialog- und Konfliktkompetenz andere Sichtweisen anerkennen und Kompromisse aushandeln. Der dritte Schwerpunkt bildet das Fundament für die ersten beiden Kernbereiche, da es sich hierbei um die Ausbildung einer humanistischen Grundhaltung handelt. Primär fokussiert dieser Bereich die Anerkennung von Diversität, möchte aber gleichzeitig auch ein soziales Verantwortungsbewusstsein etablieren. Dazu zählen die Bereitschaft anderen Menschen zu helfen, die Zuverlässigkeit sich an eigene Versprechungen zu halten, mit Unsicherheit umzugehen sowie die Akzeptanz von Menschen anderer Religion, Herkunft, Geschlecht oder Einstellung (Mauz & Gloe 2018, S. 16). Insgesamt zielt der Lernprozess beim Service Learning auf die Erkundung von Fachinhalten und eine dazu begleitende reflexive Systematisierung von Erfahrungen. Die gesammelten Erfahrungen die aus der Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteur:innen resultieren bilden bei Jugendlichen eine Position zu zivilgesellschaftlichen Werten und Herausforderungen und leisten einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Gerholz/ Slepcevic-Zach 2015, 94f.).

4.3 Service Learning und Social Entrepreneurship Education

Da Service Learning vorwiegend in der politischen und sozialwissenschaftlichen Bildung verortet ist, zielt der Lernprozess darauf, zivilgesellschaftliches Engagement mit fachlichem Lernen zu verbinden. Strukturelle und systemische Probleme werden durch individuelles Engagement gelöst, der Fokus liegt auf dem sozialen Lernen (Nonnenmacher & Widmaier 2011). In der (Social) Entrepreneurship Education steht jedoch die Frage nach dem ‚Wert für andere‘ im Vordergrund. Es gilt eine soziale, kulturelle oder finanzielle Wertschöpfung für betroffene Zielgruppe zu generieren (Mittelstädt et al., 2023; Lackéus, 2017). Service Learning bürgt jedoch hohes Potenzial für Social Entrepreneurship Education. Beide Lehr-Lern-Gelegenheiten setzen sich mit Fragen der Zivilgesellschaft auseinander und fokussieren Aktivitäten, die einen sozialen Mehrwert für die Gesellschaft haben (Gerholz & Slepcevic-Zach 2015, S. 92). Übergeordnetes Ziel ist es, konkrete gesellschaftliche Probleme zu lösen (z.B. Steiger-Engel 2020; Wiepcke 2019). Social Entrepreneurship Education kann dabei den Mehrwert leisten, dass nicht nur wie beim Service Learning reale Probleme aus der Zivilgesellschaft (Schnebel & Gerholz 2019, S. 118) bearbeitet werden, sondern dass die Probleme unternehmerisch im Sinne einer Wertschöpfung für andere angegangen werden. Die Definition von Brouard und Larivet „social

entrepreneurs as any individuals who with their entrepreneurial spirit and personality will act as change agents and leaders to tackle social problems by recognizing new opportunities and finding innovative solutions, and are more concerned with creating social value than financial value“ (2010, S. 45) verdeutlicht, dass Social Entrepreneurship auf die Entwicklung kontinuierlicher Innovation und Problemlösungen setzt und dass die Probleme mit unternehmerischen Mitteln angegangen werden. Somit kann Social Entrepreneurship Education im Rahmen von Service Learning einen Mehrwert im Sinne der Förderung eines entrepreneurial mindset leisten. Daneben zielt Service Learning auf eine humanistische und demokratische Grundhaltung aller Lernenden, die dafür sorgen soll, dass künftige Konflikte und Fehlentwicklungen eigenverantwortlich von bürgerlicher Seite gelöst werden (Mauz & Gloe 2018, S. 11). Dieses Leitbild ist inspiriert von Deweys Ansatz ‚Demokratie als Lebensform‘, in dem die Demokratie nicht nur das politische System bestimmt, sondern vielmehr als eine Form des Zusammenlebens betrachtet wird. In einer solchen Gesellschaft werden Probleme autonom von den Staatsbürger:innen durch gegenseitige Verantwortungsübernahme und Beteiligung gelöst (Oelkers 2011, S. 121).

Obwohl Service Learning Potenzial in der Social Entrepreneurship Education zugeschrieben wird, werden in Deutschland bisher nur wenig Projekte in dem Bereich umgesetzt. Einzelne Projekte finden sich an deutschen Hochschulen (einen Überblick geben Gerholz & Slepcevic-Zach 2015). In den USA ist Service Learning in der (Social) Entrepreneurship Education bereits stärker etabliert. Einen Überblick geben Jones et al. (2010). Anhand einer systematischen Recherche stellten sie heraus, dass in 25% der untersuchten Hochschulen Service Learning im Rahmen der (Social) Entrepreneurship Education eingesetzt wird (Jones et al. 2010, S. 8). Ein bekanntes Beispiel ist ‚*social entrepreneurship and community leadership*‘ an der Pennsylvania State University (Litzky et al. 2010). In dem Projekt gehen Studierende in Zusammenarbeit mit Schüler:innen einer lokalen Oberstufe eine Kooperation mit einem regionalen Sozialunternehmen ein, um dieses in seiner Tätigkeit zu beraten. Das Projekt zielt auf die Förderung von Lernprozessen bei den Schüler:innen durch Mentoringgespräche der Studierenden sowie die Entwicklung von Führungspersönlichkeit und Wirtschaftsberatungskompetenz von Studierenden, in dem gezielte betriebswirtschaftliche Instrumente wie z.B. SWOT-Analysen oder Geschäftsmodellierung eingesetzt werden.

Weitere Studien stellen positive Lerneffekte von Service Learning in der (Social) Entrepreneurship Education heraus (z.B. Gerholz und Slepcevic-Zach 2015; Müller et al. 2015). Gerholz und Slepcevic-Zach (2015) zeigen anhand von zwei Studien, dass überfachliche persönliche Kompetenzen wie eine höhere Selbsteinschätzung der Lernenden ausgemacht werden kann sowie eine höhere Bereitschaft bei Studierenden, sich ehrenamtlich zu engagieren. Josic und Preradovic (2019) untersuchten an mehreren internationalen Hochschulen, inwieweit Studierende Kompetenzen aus dem EntreComp (Bacigalupo et al. 2016) durch Service Learning-Projekte gefördert sehen. Es werden zahlreiche Kompetenzbereiche angesprochen, die stärkste Kompetenzförderung war im Kompetenzbereich 3/ EntreComp ‚into action – learning through experience‘: „Reflect and learn from both success and failure (your own and other people’s) auszumachen (Bacigalupo et al. 2016, S. 13; Josic & Preradovic 2019, S. 8).

Müller et al. (2015) untersuchten anhand einer Befragung von Studierenden aus den USA und Deutschland, ob sie den Werdegang als traditionelle Entrepreneur:innen oder als Social Entrepreneur:innen präferieren. 90 % der befragten Studierenden würden sich aufgrund der Teilnahme an einem Service Learning-Projekt für eine Social Entrepreneurship Gründung entscheiden. Als Haupt-Beweggründe wurden die Einflussnahme auf die Gesellschaft, persönliche Motivation/ Betroffenheit und die Berücksichtigung sozialer und ökonomischer Aspekte genannt (Müller et al. 2015, S. 369). Halberstadt et al. (2019b) untersuchten anhand einer qualitativen Datenerhebung in Form von Lerntagebüchern die Kompetenzförderung von Service Learning im Bereich Social Entrepreneurship bei Studierenden. Die Ergebnisse zeigen, dass Service Learning zum Abbau von Stereotypen beiträgt, den interkulturellen Austausch sowie die soziale Verantwortung von Gründer:innen gegenüber der Umwelt und der Gesellschaft fördert (Halberstadt et al. 2019b, S. 4 und 14). Die Kompetenzförderung bestätigt auch das COIL-Projekt an Universitäten in Spanien und den USA. Hier konnte eine stärkere Anpassungsfähigkeit (Empathie) der Studierenden gegenüber Studierenden mit anderem kulturellem Hintergrund erreicht sowie das dynamisch-innovative Denken zur Lösung von sozialen Problemen gefördert werden (Ballesteros-Sola & Megomedova 2023, S. 10-12).

4.4 Didaktisches Design von Service Learning als Methode der Social Entrepreneurship Education

Die Ausführungen haben gezeigt, dass sowohl Social Entrepreneurship Education als auch Service Learning Potenzial für inklusive Bildungsprozesse bürden. Gemäß dieser Interdependenz ergeben sich Gestaltungselemente, die in Social Entrepreneurship und Service Learning Projekten berücksichtigt werden können (siehe Tabelle 1). In der Entrepreneurship Education hat sich der Ansatz des Lernens über, für und durch Entrepreneurship etabliert (Lackeus 2015), der wie folgt mit den Kompetenzen von Service Learning Projekten (siehe Kapitel 4.2) im Rahmen der Social Entrepreneurship Education verzahnt werden kann. **Lernen über Entrepreneurship** beinhaltet theoretische Inhalte und fokussiert die Wissensvermittlung. Hierzu zählen ökonomisches Grundlagen- und Vertiefungswissen sowie gründungsspezifisches Wissen (Kirchner & Loerwald 2014, S. 23; Grewe & Brahm 2019). Dieses wird durch Service Learning durch eine multiperspektivische Betrachtung des Problems sowie deren Reflexion angereichert. **Lernen für Entrepreneurship** beinhaltet die umfassende Entwicklung unternehmerischer Kompetenzen. Ein Überblick von Grewe und Brahm (2019) zeigt die Vielfalt an Kompetenzen und deren Strukturierungsmöglichkeiten in der Literatur. Zentral für die Kompetenzorientierung ist, dass sich Lernende während des Lernprozesses selbst organisieren und kognitive sowie motivationale Prozesse der Kompetenzentwicklung selbständig durchlaufen. Kompetenzen können nicht wie beim Lernen über Entrepreneurship vermittelt werden, sondern bedürfen neben der Wissenskomponente eine „individuelle, in Form von Emotionen und Motivationen angeeignete ‚interiorisierte‘ Wertung, die ein selbstorganisiertes kreatives Handeln ermöglichen.“ (Erpenbeck & Sauter 2013, S. 191). Kirchner und Loerwald (2014, S. 39) zählen zu den zentralen unternehmerischen Kompetenzen die Kreativität, Innovationsfähigkeit, Selbstwirksamkeits-

überzeugung, Leistungsmotivation sowie den rationalen Umgang mit Risiko und Verantwortungsbewusstsein. Service Learning ermöglicht ein Lernen für Social Entrepreneurship, indem innovatives Denken außerhalb bestehender Strukturen gefördert wird. Die Förderung praktischer Handlungsfähigkeiten wie Kommunikations- und Problemlösekompetenz auf Basis von Empathie stehen im Vordergrund. Lernende identifizieren konkrete Missstände und analysieren multiperspektivisch soziale Probleme (Schwarz 2014). **Lernen durch Entrepreneurship** setzt den Prozesscharakter von Entrepreneurship-Vorhaben in den Vordergrund und beinhaltet prozessorientiertes und experimentelles Lernen, das durch simulative Herangehensweisen an realen unternehmerischen Situationen realisiert wird (Lackeus 2015, S. 10). Dieser Praxisbezug wird beim Service Learning im Bereich Social Entrepreneurship durch die Bearbeitung realer sozialer Probleme mit der Zivilgesellschaft erreicht. Schüler:innen übernehmen soziale Verantwortung, helfen anderen Menschen, gehen mit Unsicherheiten um und bilden Akzeptanz und Toleranz für Menschen anderer Religion, Herkunft, Geschlecht oder Einstellung aus (Mauz & Gloe 2018, S. 16).

Neben dem Ansatz des Lernens über, für und durch Entrepreneurship gelten für die Umsetzung von Service Learning-Projekten die Realisierung der drei Elemente *Reziprozität*, *Realität* und *Reflexion* (siehe Kapitel 4). Die Realität erfordert die Auseinandersetzung mit einem realen Problem. Reziprozität bedingt das gegenseitige Lernen der Ausführenden der Service-Leistung sowie deren Empfänger:innen. Reflexion initiiert den Transfer von bestehendem Vorwissen auf eine erlebbare Handlung, wodurch der Lernfortschritt generiert wird (Staiger-Engel 2020, S. 91f.; Klopsch & Sliwka 2020, S. 58). Die drei Grundelemente von Service Learning lassen sich im Bereich Lernen durch Entrepreneurship verorten, da Reziprozität, Realität und Reflexion Praxiserfahrungen voraussetzen (Staiger-Engel 2020, S. 91f.). Folglich kann z.B. eine Reflexion der eigenen Erfahrungen und Erkenntnisse nur stattfinden, wenn bereits Auseinandersetzungen mit einem realen Problem erfolgt sind. Die folgende Tabelle zeigt die Verzahnung der Elemente.

Phase des Projekts	Beschreibung der Aktivitäten im Service Learning-Prozess:	Phase des Lernens nach Lackeus (2015)	Elemente von Social Entrepreneurship Education	Elemente von Service Learning
Vorbereitungsphase	<ul style="list-style-type: none"> Kontakt zu zivilgesellschaftlichen Akteur:innen Gruppenbildung 			
Einführungsphase	<ul style="list-style-type: none"> Vorstellung der sozialen Konflikte, Herausforderungen, Probleme durch die kommunale Partner:in Einführung in Social Entrepreneurship 	Lernen über (Social) Entrepreneurship	Einführende theoretische Grundlagen zu Social Entrepreneurship	Realität
Initiierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> Austausch über soziale Konflikte und Probleme mit der zivilgesellschaftlichen Akteur:in Informationsbeschaffung, Recherche und inhaltliche, multiperspektivische Wissensaneignung zu dem Problem Erforschung der zivilgesellschaftlichen Organisation (Beobachtung, Interviews) 	Lernen über, für und durch (Social) Entrepreneurship	Marktanalyse, Personas entwickeln (in die Zielgruppe reindenken und Empathie entwickeln), Nutzen und Schmerzen der Zielgruppe analysieren Mittelorientierung (welche Ressourcen stehen zur Verfügung).	Realität Reziprozität
Praxisphase/ Umsetzungsphase	<ul style="list-style-type: none"> Zusammenarbeit und kontinuierlicher Austausch der Lernenden mit den Akteur:innen der Kommune. 	Lernen über, für und durch (Social) Entrepreneurship	Identifikation eines Wertversprechens (Value Proposition) Konkrete Produktidee finden (Hypothesen bilden) Produktidee und Geschäftsmodell (BMC) entwickeln Prototyp bauen	Realität Reziprozität
Reflexionsphase(n)	<ul style="list-style-type: none"> Einsatz und Erprobung des Prototypen (der Problemlösung) Reflexion über die eigene Problemlösung im Kontext der realen Erfahrungen und der Bewertung durch die Kommune, Verarbeitung zu neuen Erkenntnissen. 	Lernen durch (Social) Entrepreneurship	Prototyp testen, Produktidee validieren Problemlösung überarbeiten	Reflexion

Tabelle 1 - Elemente eines Social Entrepreneurship und Service Learning-Projekts (eigene Darstellung)

Aufbauend aus den dargelegten Kriterien lässt sich folgendes didaktisches Design für ein Social Entrepreneurship Service Learning-Projekt zur Förderung von Inklusion vorschlagen. Als Grundlage dient der Ansatz von Lackeus (2015) der die Phasen ‚Lernen über, für und durch Entrepreneurship‘ beinhaltet. Da Service Learning ein Lernprozess darstellt, der den Denk- und Erfahrungsprozess zusammenbringt, findet ein Lernen über, für und durch Entrepreneurship teilweise parallel statt.

Zu Beginn gilt es in einer **Vorbereitungsphase**, Kontakt zu ein oder mehreren Social Entrepreneurship Unternehmen bzw. Non Profit Organisation herzustellen, mit denen Lernende eine Kooperation eingehen, um diese zu unterstützen (Desplaces et al. 2009; Litzky et al. 2010). In der **Einführungsphase** stellt das Sozialunternehmen ihre kommunalen Probleme, Konflikte und Herausforderungen vor und es werden Gruppen gebildet. Daneben kann im begleitenden Unterricht eine Einführung in Social Entrepreneurship gegeben werden.

In der **Projektinitiierungsphase und Recherchephase** beginnen die Schüler:innen mit der näheren Erforschung des Umfeldes der zivilgesellschaftlichen Organisation. Es werden die Herausforderungen und Probleme der Organisation näher untersucht. Mit Hilfe von Beobachtung oder Interviews soll die vom Problem betroffene Zielgruppe analysiert werden (Sliwka 2004, S. 33). Parallel werden Informationen zu dem Problem von den Schüler:innen beschafft und ausgewertet sowie mögliche multiperspektivische theoretische Zugänge zu dem Problem gemeinsam mit der Lehrkraft erarbeitet. Dadurch kann ein Zusammenspiel von Fakten- und Handlungswissen gewährleistet werden, das in der Entrepreneurship Education notwendig ist (Spitzner 2023, S. 107), um im Anschluss an die Praxisphasen des Service Learning eine fundierte Reflexion durchführen zu können (Staiger-Engel 2020, S. 91).

In der **Umsetzungsphase** kann ein Lernen für und durch (Social) Entrepreneurship realisiert werden. Mit Hilfe von Design Thinking kann eine innovative Problemlösung kreativ erarbeitet werden. Die entrepreneuriale Komponente von Service Learning bietet die Möglichkeit, ökonomische Instrumente wie z.B. die Erstellung einer SWOT-Analyse oder eines Business-Plans zu implementieren (Desplaces et al. 2009, S. 480; Litzky et al. 2010, S. 150). Lernende können durch die Arbeit mit betriebswirtschaftlichen Instrumenten und Methoden verschiedene soziale und unternehmerische Kompetenzen ausbilden. Parallel wird das Lernen durch (Social) Entrepreneurship realisiert. Die Schüler:innen agieren mit den zivilgesellschaftlichen Akteur:in zusammen, sind im Austausch mit den Mitarbeiter:innen und der betroffenen Zielgruppe, wobei sie konkrete reale Erfahrungen sammeln (Staiger-Engel 2020, S. 91f.). Die entwickelte Problemlösung wird in der Praxis umgesetzt. Für dabei möglich entstehende Zielkonflikte zwischen sozialem und ökonomischem Mehrwert übernehmen die Lernenden die Verantwortung (Smith et al. 2008, S. 351).

Reflexionsphasen können kontinuierlich während des Projektes sowie am Ende des Projektes implementiert werden. Die im Projekt erarbeiteten Problemlösungen werden den realen Erfahrungen gegenübergestellt und zu neuen Erkenntnisse verarbeitet (Klopsch & Sliwka 2020, S. 58). Finden die Reflexionsphasen kontinuierlich während des Projektes statt, können die erarbeiteten Lösungen im Sinne eines iterativen Prozesses getestet, überarbeitet und erneut erprobt werden. Ziel der Reflexion

ist es, dass die Lernenden durch die gemachten Erfahrungen ein elaboriertes Verständnis zu curricularen Inhalten herstellen (Gerholz & Slepcevic-Zach 2015, S. 94), und dass die kommunalen Partner:innen Rückmeldung über die Machbarkeit der Problemlösung geben.

In allen Phasen wird das Kriterium der Realität erfüllt, da die Lernenden mit einem realen Problem aus der Kommune konfrontiert sind und dieses kontinuierlich bearbeiten. Durch den Kontakt mit Mitarbeiter:innen und den Betroffenen findet ebenfalls in allen Phasen der reziproke Austausch von Service Learning statt, da Schüler:innen die kommunale Problemstellung i.d.R. kooperativ mit den Partner:innen aus der Zivilgesellschaft bearbeiten und curriculares Wissen auf die Praxis spiegeln (Staiger-Engel 2020, S. 92). Die Reflexion findet im Rahmen der Reflexionsphasen statt, die Erfahrungen der Lernenden werden durch Nachbereitung systematisiert, ein Lerntransfer wird ermöglicht.

Insgesamt findet beim Service Learning ein gleichzeitiger Erfahrungs- und Denkprozess statt, was lernen über und durch (Social) Entrepreneurship ermöglicht. Der Lernprozess zielt auf die Erkundung von schulischen Bildungsinhalten, die Erfahrungssammlung durch deren Anwendung in einem Serviceprojekt, bei dem die Schüler:innen kooperativ mit Partner:innen aus der Zivilgesellschaft eine kommunale Problemstellung bearbeiten, die in einem Serviceergebnis mündet und die eine Problemlösung im Sinne einer Wertschaffung für die Kommune leistet (Gerholz & Slepcevic-Zach 2015, S. 94). Dabei wenden die Lernenden wissenschaftliche Konzepte und Methoden an, die zur Bewältigung der Problemstellung betragen, wodurch lernen über (Social) Entrepreneurship realisiert wird (Dewey 1966, S. 150). Kontinuierlich wird eine Verbindung zwischen den Service-Erfahrungen und den schulischen Bildungsinhalten hergestellt, was zur Systematisierung der Erfahrungen sowie der Lerninhalte beiträgt.

5 Schlussbetrachtung - Potenzial und Hürden von Service Learning als Methode der Social Entrepreneurship Education für Inklusion

Die vorausgegangenen Ausführungen haben verdeutlicht, dass Service Learning in der Social Entrepreneurship Education positive Effekte erzeugen kann. Sowohl Social Entrepreneurship Education als auch Service Learning gehen soziale Missstände an und können einen Lebensweltbezug zu betroffenen Schüler:innen herstellen. Dabei werden alle Lernenden unabhängig von ihren jeweiligen Teilhabeerschwerpunkten miteinbezogen (Wiepcke 2019, S. 203; Zitzmann 2020, S. 62). Social Entrepreneurship und Service Learning-Projekte bürden das Potenzial neben fachlichen auch überfachliche, personale Kompetenzen zu fördern, die zur Bewältigung von Lebenssituationen zentral sind. Dazu gehören Kommunikationsfähigkeit, kritisches Denken, Partizipationsbereitschaft, soziale Verantwortungsübernahme, innovatives Denken, Teamfähigkeit, eine an humanistischen Werten orientierte Grundhaltung, Risikotoleranz, Reflexionsfähigkeit sowie selbstständige Planungs- und Organisationsfähigkeiten (Bacigalupo et al. 2016, S. 18f.; Grewe & Brahm 2019, S. 144ff.; Mauz & Gloe

2018, S. 9). Innovatives sowie unternehmerisches Denken und Handeln, kann mit einer humanistischen, empathischen Grundhaltung als Kompetenz von Service Learning erreicht werden, um gemeinschaftsorientiert ein soziales Problem zu lösen und die Gesellschaft partizipativ mitzugestalten (Grewe & Brahm 2018, S. 144; Mauz & Gloe 2018, S. 11). Dadurch kann auch ein Beitrag zu inklusiver ökonomischer Bildung geleistet werden, da mithilfe von wirtschaftlichen und sozialen Kompetenzen ein gesellschaftliches Problem gelöst und damit einhergehend auch gesellschaftliche Barrieren gegenüber Personen mit Teilhabeschwierigkeiten abgebaut werden können (Wiepcke 2019, S. 206f.). Service Learning erlaubt es in Kooperation mit Social Entrepreneurship den Lernenden persönliche Stärken zu erkennen, die sich auf die spätere berufliche Orientierung auswirken können, da Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit der Gesellschaft Einblicke in soziale Berufe und Sozialunternehmertum geben können (Schneider et al. 2019, S. 6). Die Erfahrungen können daneben unentdeckte Stärken bei den Lernenden aufzeigen (Schneider et al. 2019, S. 6). Sowohl das Interesse für einen (sozialen) Beruf als auch die Motivation zur Umsetzung einer eigenen Idee bzw. Passion zur Problemlösung können Lernende für eine unternehmerische Tätigkeit sensibilisieren (Wiepcke 2019, S. 207). Nicht zuletzt erfahren die Lernenden eine humanistische und inklusive Grundhaltung, die sich durch die kooperative Arbeit mit kommunalen Partner:innen außerhalb schulischer Strukturen vollzieht. Durch die Aneignung von Kompetenzen wie Empathie, werden Schüler:innen befähigt, eigenverantwortlich zu einer inklusiven Gesellschaft beizutragen (Halberstadt et al. 2019a, S. 1938; Mauz & Gloe 2018, S. 9). Abschließend lässt sich damit festhalten, dass Social Entrepreneurship und Service Learning Projekte durch die Persönlichkeitsbildung von Schülerinnen und Schülern das Ziel einer inklusiven und humanistischen Gesellschaft verfolgen, welches sowohl durch die innovativen Ideen aus der Social Entrepreneurship Education als auch durch das Engagement an die Zivilgesellschaft von Service Learning gleichermaßen initiiert werden kann (vgl. Mauz & Gloe 2018, S. 11; Wiepcke 2019, S. 206f.)

Dennoch kann die Umsetzung von Social Entrepreneurship und Service Learning Projekten auch mit Herausforderungen einhergehen. So wird Social Entrepreneurship Education beispielsweise vorgeworfen, zu subjektorientiert zu agieren, während Service Learning zu festgefahren auf freiwilliges Engagement wirkt und dabei den Ursprung des sozialen Problems ignoriert (Scobey 2020, S. 23). Insofern besteht ein Zielkonflikt zwischen Individualismus und gemeinschaftlicher Problemlösung (Clifford et al. 2020, S. 2). Dies wäre der Fall, wenn Social Entrepreneur:innen die Nahrungsknappheit unter Wohnungslosen mit einem innovativen Geschäftsmodell lösen, dabei aber die Wohnungslosen, kommunale gemeinnützige Organisationen oder lokale Verwaltungsebenen nicht miteinbeziehen. Im Umkehrschluss könnte man in diesem Szenario Service Learning unterstellen, zu viele Organisationen miteinzubeziehen, die zwar den wohnungslosen Personen helfen, die Nahrungsknappheit aber langfristig nicht beenden. Kritisiert wird auch, dass Service Learning häufig nicht die Ursache der Konflikte angeht, sondern nur punktuell Symptome kuriert, was keine nachhaltige Wirkung impliziert. Dem kann mit Social Entrepreneurship begegnet werden, in dem die Ursache von Problemen analysiert und eine wirtschaftlich tragbare Lösung entwickelt wird (Kaye 2019, S. 4). Service Learning hat das Potenzial das Denken und Handeln außerhalb bestehender Schulstrukturen der Social Entrepreneurship Education zu bereichern; Social Entrepreneurship Education kann wiederum vom

realen gemeinwohlorientierten Charakter und den aufgebauten Netzwerken von Service Learning profitieren (Jones et al. 2010, S. 11). Im Gegensatz zu den USA wird Service Learning in Deutschland, insbesondere in der Wirtschaftslehre noch wenig als Methode angewandt (Magnus & Sliwka 2014, o.S.). Eine Barriere wird in der Kooperation von Bildungsinstitution und Zivilgesellschaft gesehen, da die Öffnung des Bildungswesens gegenüber der Zivilgesellschaft in Deutschland noch zögerlich ist. (Magnus & Sliwka 2014, o.S.). Zudem sollte auf einen Ausgleich zwischen dem erreichten sozialen Engagement und der wirtschaftlichen Ausrichtung des Projektes geachtet werden. Eine zu starke Fokussierung auf Wohltätigkeit, vernachlässigt den wirtschaftlichen Aspekt, umgekehrt klammert eine zu starke Fokussierung auf Gewinnerzielung evtl. die wohltätige Intention aus (Chung et al. 2018, S. 1172). Trotz der Herausforderungen kann das Potenzial von Social Entrepreneurship und Service Learning Projekten für eine inklusive Social Entrepreneurship Education einen Mehrwert leisten. Daher gilt es sowohl strukturelle Barrieren zu überwinden als auch ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Social Entrepreneurship Education und Service Learning zu finden (Chung et al. 2018, S. 1173).

Literaturverzeichnis

- Abay, R.A. (2023): Dekolonialisierung des Wissens. Eine partizipative Studie zu Diskriminierung und Teilhabe an Erwerbsarbeit von BIPoC mit Behinderungserfahrungen. transcript Verlag Bielefeld 2023
- Aktion Mensch (2021): Situation von Frauen mit Schwerbehinderung am Arbeitsmarkt. Studie zu geschlechtsspezifischen Unterschieden bei der Teilhabe am Erwerbsleben. Aktion Mensch e.V. Bonn und SINUS-Institut Heidelberg/Berlin 2021
- Arnold, M. (2022): Problem-based Learning and Community Engagement: A Service-Learning Project with Social Pedagogues. In: Fahr, U.; Kenner, A.; Angenent, H.; Eßer-Lüghausen, A. (2022): Hochschullehre erforschen. Innovative Impulse für das Scholarship of Teaching and Learning. Springer Fachmedien Wiesbaden 2022
- Azqueta, A.; Sanz-Ponce, R.; Nunez Canal, M. (2023): Trends and Opportunities in Social Entrepreneurship Education Research. In: Administrative Sciences 13/232. https://www.researchgate.net/publication/375090097_Trends_and_Opportunities_in_Social_Entrepreneurship_Education_Research [online abgerufen am: 11.01.2024]
- Bacigalupo, M.; Kampylis P.; Punie, Y.; Van den Brande, G. (2016): EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2016 <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101581> [online abgerufen am: 21.11.2024]
- Backhaus-Maul, H.; Jahr, D. (2021): Service Learning. In: Schmohl, T.; Philipp, T. (2021): Handbuch Transdisziplinäre Didaktik. transcript Verlag. S. 289-299
- Ballesteros-Sola, M.; Magomedova, N. (2023): Impactful social entrepreneurship education: A US-Spanish service learning collaborative online international learning (COIL) project. In: The Journal of Management Education 21 (2023) 100866. S 1-17
- Bartsch, G.; Grottker, L. (2021): Service Learning mit Studierenden. Ein kurzer Handlungsleitfaden. Beltz Juventa
- Beckmann, A.-K.; Ebbers, I.; Gleser, J. (2018): Formal-inzidentelles Lernen durch Lego Serious Play in der ökonomischen Bildung am Beispiel der Social Entrepreneurship Education. In: Arndt, H. (Hrsg.): Intentionen und Kontexte ökonomischer Bildung. Wochenschau Verlag, Frankfurt/M. 2018. S. 189-198
- Biewer, G.; Schütz, S. (2022): Inklusion. In: Hedderich, I.; Biewer, G.; Hollenweger, J.; Markowetz, R. (2022): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Eine Einführung. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 126-130
- Bijedic, T. (2019): Begriffliche und disziplinäre Genese von Entrepreneurship Education. In: Bijedic T.; Ebbers, I.; Halbfas, B. (Hrsg.): Entrepreneurship Education. Begriff – Theorie – Verständnis. Springer Wiesbaden. S. 21-40
- Bitterberg, S.; Frentz, J.; Wiepcke, C. (2023): Zur Entwicklung nachhaltigkeitsorientierter Geschäftsmodelle im Wirtschaftsunterricht – eine Evaluierung der Triple Layered Business Modell Canvas als Methode der schulischen Sustainable Entrepreneurship Education, In: Karlsruher Beiträge zur Ökonomischen Bildung, 1, S. 1-33
- Birnkrant, G. (2017): Social and Cultural Entrepreneurs ausbilden – Möglichkeiten der Förderung des unternehmerischen Denkens und Handelns in sozialen und kulturellen Studiengängen. In:

- Hausmann, A.; Heinze, A. (Hrsg.): Cultural Entrepreneurship – Gründen in der Kultur- und Kreativwirtschaft. Springer Wiesbaden. S. 79-102
- Borbe, C.; Harth, P. (2023): Service Learning und Professionalität. Chancen und Herausforderungen für die Soziale Arbeit. In: Görtler, M.; Taube, G.; Thielemann, N. (2023): Soziale Arbeit und Professionalität. Reflexionen zwischen Theorie, Lehre und Praxis. Verlag Barbara Budrich Opladen. S. 227-240
- Bosman, L.; Fernhaber, S. (2021): Teaching the Entrepreneurial Mindset Across the University. An Integrative Approach. Springer Nature Switzerland AG 2021
- Boyd, N. G.; Vozikis, G. S. (1994): The influence of self-efficacy on the development of entrepreneurial intentions and actions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18(4), S. 63–77.
- Brahm, T.; Ring, M.; Rudeloff, M. (2023): Offenes Lehrbuch Wirtschaftsdidaktik, Tübingen. Online verfügbar
- Bringle, R.G.; Clayton, P.H.; Price, M.F. (2009): Partnerships in Service Learning and Civic Engagement. In: *Partnerships: A Journal of Service Learning & Civic Engagement*. Vol. 1, No. 1, Summer 2009. S. 1-20
- Brouard, F.; Larivet, S. (2010): Essay of clarifications and definitions of the related concepts of Social Enterprise, Social Entrepreneur and Social Entrepreneurship. In: Fayolle, A.; Matlay, H. (Hrsg.): *Handbook of Research in Social Entrepreneurship*, Chetelham: Edward Elgar Publishing, S. 29-56
- Budde, J.; Panagiatopoulou, J.A.; Sturm, T. (2019): Bildungspolitische Steuerung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zu schulischer Inklusion. In: Budde, J.; Dlugosch, A.; Herzmann, P.; Sturm, T. (Hrsg.): *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Verlag Barbara Budrich Opladen. S. 19-37
- BMBF (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (o.J.): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. <https://www.behindertenbeauftragter.de/DE/AS/rechtliches/un-brk/un-brk-node.html> [online abgerufen am: 21.11.2024]
- Carr, J. C.; Sequeira, J. M. (2007): Prior family business exposure as intergenerational influence and entrepreneurial intent: A Theory of Planned Behavior approach. In: *Journal of Business Research*, Jg. 60, H. 10, S. 1090–1098.
- Chung, H.L.; Taylor, K.; Nehila, C. (2018): Preparing students for service-learning and social entrepreneurship experiences. In: 4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd' 18) Valencia. https://www.researchgate.net/publication/326498555_Preparing_students_for_service-learning_and_social_entrepreneurship_experiences 21.11.2024
- Clifford, J.; Emmerling, D.; Widney, E.; Hamilton, N.; Malone, D. (2020): Seeing Community Engagement as We Are: Student Perceptions of Service-Learning and Social Entrepreneurship Education. In: *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, Vol. 8, Issue 1, Article 9, 2020. S. 1-17
- Cooper, S. Y.; Park, J. S. (2008): The impact of 'incubator' organizations on opportunity recognition and technology innovation in new, entrepreneurial high-technology ventures. In: *International Small Business Journal*, Jg. 26, H. 1, S. 27–56.
- de Haan, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I.; de Haan, G. (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige*

- Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. VS Verlag Wiesbaden. S. 23-44
- Desplaces, D.E.; Wergeles, F.; McGuigan, P. (2009): Economic gardening through entrepreneurship education: A service-learning approach. In: *Industry & Higher Education*, Vol. 23, No. 6, December 2009, S. 473-484
- Dewey, J. (1966): *Democracy and education*. New York: Free Press
- Ebbers, I. (2019): Social Entrepreneurship Education im beruflichen Übergang. In: Schröder, R. (Hrsg.): *Berufliche Orientierung in der Schule. Gegenstand der ökonomischen Bildung*. Springer Wiesbaden. S. 209-220
- Ebbers, I. (2022): Ökonomisches Denken lehren und lernen in der Entrepreneurship Education. In: Brahm, T.; Iberer, U.; Kärner, T.; Weyland, M. (Hrsg.): *Ökonomisches Denken lehren und lernen. Theoretische, empirische und praxisbezogenen Perspektiven*. wbv Media Bielefeld 2022. S. 159-170
- Erpenbeck, J.; Sauter, W. (2013): *So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze*. Berlin/Heidelberg: Springer Gabler
- Forsa (2020): *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland. Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern*. <https://www.vbe.de/service/meinungsumfragen/inklusion-2020> [online abgerufen am: 12.12.2023]
- Fueglistaller, U.; Fust, A.; Müller, Ch.; Müller, S.; Zellweger, T. (2019). *Entrepreneurship - Modelle – Umsetzung – Perspektiven Mit Fallbeispielen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Springer Berlin.
- Gerholz, K-H.; Slepcevic-Zach, P. (2015): Social Entrepreneurship Education durch Service Learning – eine Untersuchung auf Basis zweier Pilotstudien in der wirtschaftswissenschaftlichen Hochschulbildung. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jahrgang 10 / Nr. 3 (Juni 2015), S. 91-111
- Grewe, U.; Brahm, T. (2019): Kompetenzorientierung in der Entrepreneurship Education. In: Bijedic, T.; Ebbers, I.; Halbfas, B. (Hrsg.): *Entrepreneurship Education. Begriff – Theorie – Verständnis*. Springer Wiesbaden. S. 133-150
- Halberstadt, J.; Rickhoff-Fischer, I. (2023): Es ist viel zu früh zu spät: Sustainability Entrepreneurship gehört schon in die Kindheit. In: Braches-Chyrek, R.; Röhner, Ch.; Moran-Ellis, J.; Sünker, H. (Hrsg.). *Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit*, Barbara Budrich Leverkusen, S. 423-441.
- Halberstadt, J.; Schrank, C.; Euler, M.; Harms, R. (2019): Learning Sustainability Entrepreneurship by Doing: Providing a Lecturer-Oriented Service Learning Framework. In: *Sustainability* 2019, 11(5), 1217. <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/5/1217> 11.12.2024
- Halberstadt, J.; Timm, J.-M.; Kraus, S.; Gundolf, K. (2019): Skills and knowledge management in higher education: how service learning can contribute to social entrepreneurial competence development. In: *Journal of Knowledge Management*, Vol. 23, No. 10. Emerald Publishing Limited. S. 1925-1948
- Heimlich, U. (2019): *Inklusive Pädagogik. Eine Einführung*. Kohlhammer: Stuttgart

- Holzinger, A.; Feyerer, E.; Grabner, R.; Hecht, P.; Peterlini, H. (2019): Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. Federal Institute for Quality Assurance of the Austrian School System (IQS). <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-2>
- Ivanova, M., Michels, J., & Mittelstädt, E. (2018). Unternehmergeist in die Schulen – aktuelle Trends und Entwicklungen, Nachhaltigkeit der Projekte, Transparenz und Erfolgsindikatoren: Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie. Bundesministerium für Wirtschaft und Energie. <https://startupchallengesh.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/09/bmwi-studie-unternehmergeist-in-die-schulen-trends-entwicklungen-nachhaltigkeit-2.pdf> 02.02.2025
- Jelincic, D.A.; Baturina, D.; Franic, S. (2022): Impact of Service Learning on Social Entrepreneurship and Youth Employment in Croatia. In: Interdisciplinary Description of Complex Systems 20(4), S. 319-335
- Jones, A.L.; Warner, B.; Kiser, P.M. (2010): Service-Learning & Social Entrepreneurship: Finding the Common Ground. In: Partnerships: A Journal of Service-Learning & Civic Engagement, Vol. 1, No. 2, S. 1-15
- Josic, H.; Preradovic, N.M. (2019): Entrepreneurship and Service Learning of Students of Information Sciences and Informatics. https://www.researchgate.net/publication/337534880_Entrepreneurship_and_Service-Learning_of_Students_of_Information_Sciences_and_Informatics 13.02.2024
- Jugel, D.; Hölzel, T.; Besand, A. (2020): Inklusion und politische Bildung mutig gemeinsam (weiter-)denken und erproben. In: Meyer, D.; Hilpert, W.; Lindmeier, B. (Hrsg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung Bonn. S. 23-37
- Kaminski, H. (2017): Fachdidaktik der ökonomischen Bildung. Ferdinand Schöningh Paderborn
- Kater-Wettstädt, L.; Bürgener, L.; Sellin, K. (2022): Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion. Konzepte zusammendenken für die Gestaltung eines zukunftsfähigen Sachunterrichts. In: Pech, D.; Schomaker, C.; Simon, T. (Hrsg.): Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht. widerstreit-sachunterricht, Beiheft 13 2022. S. 159-176
- Kaye, J. (2019): An Exploration of Experiential Learning in Social Entrepreneurship. Honors Capstones. 147. Northern Illinois University
- Kets des Vries, M (2007): The Entrepreneurial Personality: A Person at the Crossroads. In: Journal of Management Studies 14(1):34 – 57. DOI: 10.1111/j.1467-6486.1977.tb00616.x
- Kibler, E.; Fink, M.; Kautonen, T. (2014): Regional Social Legitimacy of Entrepreneurship: Implications for Entrepreneurial Intention and Start-Up Behaviour. Regional Studies. April 2014. S. 1-35
- Kirchner, V.; Loerwald, D. (2014): Entrepreneurship Education in der ökonomischen Bildung. Eine fachdidaktische Konzeption für den Wirtschaftsunterricht. Hamburg
- Klaus, A.; Deyerler, Y. (2024): Auswirkung der Fluchtmigration aus der Ukraine auf den Arbeitsmarkt und die Grundsicherung für Arbeitssuchende. Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Berichte: Arbeitsmarkt kompakt. Nürnberg.
- Kleverbeck, M.; Terstriep, J.; Deserti, A.; Rizzo, F. (2017): Social Entrepreneurship: The Challenge of Hybridity. In: David, A.; Hamburg, I. (Hrsg.): Entrepreneurship and Entrepreneurial Skills in Europe. Examples to Improve Potential Entrepreneurial Spirit. Barbara Budrich Opladen. S. 47-76

- Klopsch, B.; Sliwka, A. (2020): Service Learning als Beitrag zur Demokratiebildung. In: Rosenkranz, D.; Roderus, S.; Oberbeck, N. (Hrsg.): Service Learning an Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen und innovative Beispiele. Beltz Juventa. S. 57-60
- Korber, M. (2015): Innenwelten und Außenwelten von Social Entrepreneurs. Facultas Verlag Wien
- Köck, M. (2020): Didaktische Grundlagen ökonomischer Bildung. Wirtschaftsdidaktisches Lehr- und Übungsbuch. Norderstedt.
- Kruse, P.; Wach, D.; Wegge, J. (2020): What motivates social entrepreneurs? A meta-analysis on predictors of the intention to found a social enterprise. Journal of Small Business Management. https://www.researchgate.net/publication/346690912_What_motivates_social_entrepreneurs_A_meta-analysis_on_predictors_of_the_intention_to_found_a_social_enterprise 22.11.2024
- Lackeus, M. (2015): Entrepreneurship in Education. What, Why, When, Now. OECD Local Economic and Employment Development (LEED) Papers, No. 2015/06. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/cccac96a-en> 11.12.2024
- Laur, L. (2021): Inklusive Berufliche Orientierung. Ein barrierefreies Konzept zur Beruflichen Orientierung für Schüler*innen mit Beeinträchtigungen in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I. Springer Wiesbaden
- Lichter, J.; Ehlert-Hoshmand, J. (2023): Inklusionsbarometer Arbeit. Ein Instrument zur Messung von Fortschritten bei der Inklusion von Menschen mit Behinderung auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Bonn/Düsseldorf
- Linan, F.; Urbano, D.; Guerrero, M. (2011): Regional variations in entrepreneurial cognitions: Start-up intentions of university students in Spain. Entrepreneurship and Regional Development, 23, S. 187-215
- Litzky, B.E.; Godshalk, V.M.; Walton-Bongers, C. (2010): Social Entrepreneurship and Community Leadership. A Service-Learning Model for Management Education. In: Journal of Management Education, Vol. 34, No. 1, S. 142-162
- Löser, J.M.; Werning, R. (2015): Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus?. In: Erziehungswissenschaft 26 (2015) 51, S. 17-24
- Macha, K. (2021): Angehende Wirtschaftslehrkräfte und ihre Einstellungen zu Inklusion. In: Bank, Volker (Hrsg.): Zeitschrift für ökonomische Bildung, Sondernummer, Jahresband DeGÖB 2021, S. 18-41. https://www.zfoeb.de/sondernummer_tagungsband_degoeb_2021/2021_10003_18_41_macha.pdf 22.11.2024
- Magnus, C.D.; Sliwka, A. (2014): Servicelearning – Lernen durch Engagement. <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/191377/servicelearning-lernen-durch-engagement/#node-content-title-2> 10.02.2024
- Marave-Vivas, M.; Salvador-Garcia, C.; Capella-Peris, C.; Gil-Gomez, J. (2021): Influence of Socio-Demographic Factors in the Promotion of Social Entrepreneurship: A Service-Learning Programme. In: International Journal of Environmental Research and Public Health 2021, 18, 11318. S. 1-11
- Mauz, A.; Gloe, M. (2018): Demokratiekompetenz bei Service-Learning. Modellentwicklung und Anregungen für die Praxis. Berlin
- McGee, Jeffrey E.; Peterson, Mark; Mueller, Stephen L.; Sequeira, Jennifer M. (2009): Entrepreneurial Self-Efficacy: Refining the Measure. In: Entrepreneurship Theory and Practice, 33(4), 965-988.

- Mittelstädt, E.; Mykolenko, O.; Wiepcke, C. (2023) Entrepreneurship Education. In: Philipp, T.; Schmohl, T. (2023): Handbook Transdisciplinary Learning. transcript Verlag, S 123-132.
- Moberg, Kare (2014): Assessing the impact of entrepreneurship education: From ABC to PhD, Kopenhagen.
- Müller, S.; Brahm, T.; Neck, H. (2015): Service Learning in Social Entrepreneurship Education: Why Students Want to Become Social Entrepreneurs and How to Adress Their Motives. In: Journal of Enterprising Culture, Vol. 23, No. 3. S. 357-380
- Nonnenmacher, F.; Widmaier, B. (2011): Active Citizenship und Citizenship Education - Internationale Anstöße für die Politische Bildung. In: Wiedmaier, B. (Hrsg.): Active citizenship education. Schwalbach am Taunus, S. 5–13
- Oelkers, J. (2011): John Dewey. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Beltz Verlag Weinheim
- Pajares, F.; Schunk, D. H. (2001): Self beliefs and school success: Self efficacy, self concept, and school achievement. In: Riding, R.; Rayner, S. (Hrsg.): Self perception, London: Ablex Publishing. S 239 266.
- Rayner (Eds.), Self perception (pp. 239 266). London: Ablex Publishing. Raharjo, I.; Ausat, A.; Risdwiyanto, A.; Gadzali, S., & Azzaakiyyah, H. (2023). Analysing the Relationship between Entrepreneurship Education, Self-Efficacy, and Entrepreneurial Performance. In: Journal on Education, 5(4), S. 11566- 11574. <https://doi.org/10.31004/joe.v5i4.2106>
- Ratten, V.; Jones, P. (2021): Covid-19 and entrepreneurship education: Implications for advancing research and practice, The International Journal of Management Education, Heft 19, Jg. 1, S. 100432.
- Reich, K. (2010): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Beltz Verlag.
- Roldan, A. F.; Rohlmann, J. (2017): Die demokratiepädagogische Praxis Service-Learning als Instrument zur Vermittlung inklusiver Werte in der Institution Schule. In: Große Prues, P. (Hrsg.): Inklusion aus demokratiepädagogischer Perspektive. Osnabrück. S. 195-205
- Sander, W. (2001): Politik entdecken – Freiheit leben. Wochenschau Verlag.
- Sauter, S. (2022): Grundbegriffe und Grundlagen: Erziehung, Bildung, Entwicklung und Heterogenität. In: Hedderich, I.; Biewer, G.; Hollenweger, J.; Markowetz, R. (2022): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn. S. 173-183
- Scherb, A. (2022): Wissenschaftstheoretische Grundlagen politischer Bildung: Pragmatismus. In: Sander, W.; Pohl, K. (2022): Handbuch politische Bildung. Wochenschau Verlag Frankfurt/M. S. 75-85
- Schnebel, K.; Gerholz, K.-H. (2019): Demokratieverständnis fördern – Integration gestalten: Zur Verbindung von politischer Bildung und Service Learning. In: Deichmann, C.; May, M. (Hrsg.), Orientierungen politischer Bildung im „postfaktischen Zeitalter“. Springer Wiesbaden, S. 115-129. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23851-3_9
- Schneider, A.; Wendeborn, T.; Uhlig, S. (2019): Entwicklung von Handlungskompetenz in der Entrepreneurship Education durch den Einsatz von Service Learning als Erfahrungsraum. Hochschule Mittweida, Heft 2019/03. S. 1-13

- Scobey, D. (2020): Sibling Rivals or Kissing Cousins? Community Engagement, Social Innovation, and Higher Education For the Public Good. In: Mlyn, E.; McBride, A.M. (Hrsg.): Connecting Civic Engagement And Social Innovation. Toward Higher Education's Democratic Promise. Campus Compact 2020. Boston. S. 13-33
- Sliwka, A. (2004): Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Berlin. Beiträge zur Demokratiepädagogik. DOI: 10.25656/01:258
- Smith, B.R.; Barr, T.F.; Barbosa, S.D.; Kickul, J.R. (2008): Social Entrepreneurship: A Grounded Learning Approach to Social Value Creation. In: Journal of Enterprising Culture, Vol. 16, No. 4. S. 339-362
- Sorenson, O.; Kuada, J. (2022): Practitioner viewpoint – Problem-based approach to entrepreneurship education in Africa. African Journal of Economic and Management Studies, 13(2), 311–317. <https://doi.org/10.1108/AJEMS-06-2022-573>
- Spitzner, S. (2023): Entwicklung und Erprobung eines kompetenzorientierten Leistungstests auf unternehmerisches Wissen und Denken. Zur Diagnostik der Entrepreneurship Education in der berufsbildenden Schule. Springer Wiesbaden.
- Staiger-Engel, J. (2020): Service Learning in der Kindheitspädagogik. Eine qualitative Studie im Kontext der Institution Hochschule. Peter Lang GmbH. Berlin 2020
- Steinmann, B. (2008): Lebenssituationsorientierte ökonomische Bildung. In: Hedtke, R.; Weber, B. (Hrsg.), Wörterbuch ökonomische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 209-212
- Vierbuchen, M.; Rieckmann, M. (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung – Grundlagen, Konzepte und Potenziale. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 43. Jahrgang 2020, Heft 1, Waxmann, S. 4–10, doi.org/10.31244/zep.2020.01.02
- Wiepcke, C. (2018): Inklusion und ökonomische Bildung. Entwicklung eines Designs unter Berücksichtigung von Lebens- und Alltagssituationen von Personen mit Teilhabeschwernissen. In: Zeitschrift für ökonomische Bildung, Ausgabe 7, Jahrgang 2018, S.1-25. https://www.zfoeb.de/2018_7/2018-7_1_25_Wiepcke.pdf 22.11.2024
- Wiepcke, C. (2018b): Inklusion und Ökonomische Bildung. In: Lang-Wojtasik, G.; König, S. (Hrsg.): Inklusion als gesellschaftliche, pädagogische und hochschulische Herausforderung. Ulm/Münster: Klemm & Oelschläger.
- Wiepcke, C. (2019): Social Entrepreneurship Education zur Förderung von Inklusion. In: Bijedic, T.; Ebbers, I.; Halbfas, B. (Hrsg.): Entrepreneurship Education. Begriff – Theorie – Verständnis. Springer Wiesbaden. S. 193-212
- Zanger, C.; Geißler, M. (2010): Chancen bei der Entwicklung studentischer Unternehmensgründungen mit wissenschaftlichem Hintergrund. Chemnitz.
- Zitzmann, C. (2020): „Darf's ein bisschen mehr sein?“ Ein forschungsorientiertes Service Learning Projekt von Studierenden der Sozialen Arbeit mit obdachlosen Jugendlichen in Nürnberg. In: Sowa, F.; Zitzmann, C. (Hrsg.): Anders lehren und lernen. Forschendes Service Learning über Lebenswelten von Menschen in Wohnungsnot. Wochenschau Verlag Frankfurt am Main. S. 59-79