pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Forcher-Mayr, Matthias

Entrepreneurship Education für nachhaltige Entwicklung. Ein transformativer Ansatz aus Südafrika

Erziehung & Unterricht 172 (2022) 5/6, S. 346-355

Quellenangabe/ Reference:
Forcher-Mayr, Matthias: Entrepreneurship Education für nachhaltige Entwicklung. Ein transformativer Ansatz aus Südafrika - In: Erziehung & Unterricht 172 (2022) 5/6, S. 346-355 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-253149 - DOI: 10.25656/01:25314

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-253149
https://doi.org/10.25656/01:25314

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

ÖSTERREICHISCHE
PÄDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT

Erziehung & Unterricht

Digitale Ausgabe inklusive!

Mehr Informationen dazu auf
www.oebv.at/EU-digital

Wir gestalten die Zukunft
oder
Entrepreneurship Education
für Kinder und junge Erwachsene

5–6
2022
172.
JAHRGANG

ERZIEHUNG UND UNTERRICHT
ÖSTERREICHISCHE PÄDAGOGISCHE ZEITSCHRIFT

172. Jahrgang des ÖSTERREICHISCHEN SCHULBOTEN HEFT 5–6 |2022

VERLEGER: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, 1020 Wien, Lassallestraße 9b

E-Mail: E&U@oebv.at / Internet: http://www.oebv.at/erziehung-und-unterricht

HERAUSGEBER/INNEN: MR **Mag. Helga Braun, MSc** / Prof. Priv.-Doz. **Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd**

REDAKTION: Prof. Priv.-Doz. **Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd,** KPH Wien/Krems / Prof. **Mag. Dr. Isabella Benischek, MA, BEd,** KPH Wien/Krems / MR **Mag. Helga Braun, MSc,** bmbwf / SQM **Mag. Dr. Wolfgang Gröpel,** BD für Wien / Prof. Univ.-Doz. **Mag. Dr. Tamara Katschnig,** KPH Wien/Krems / MR **Mag. Augustin Kern,** bmbwf / Univ.-Doz. **Mag. Dr. Gabriele Khan,** PH Kärnten.

KORRESPONDENTINNEN UND KORRESPONDENTEN: Prof. **Dr. Adelheid Berghammer** (OÖ), PH OÖ, adelheid.berghammer@ph-ooe.at / Prof. **Mag. Dr. Petra Hecht** (V), PH Vlbg., petra.hecht@ph-vorarlberg.ac.at / **Dr. Claudia Schneider, MA, BEd, MEd** (B), claudia.schneider@bnet.at / **Mag. Reinhold Embacher** (T), Neue Mittelschule 2 Schwaz, r.embacher@tsn.at / HS-Prof. **Mag. Dr. Karina Fernandez, Bakk.** (St), PH Stmk., karina.fernandez@phst.at / Schulleitung **Matthias Hesse, BEd.** (NÖ), ASO Purkersdorf, (02231) 63601-581 / Prof. **Mag. Dr. Sabine Strauß** (K), PH Kärnten, sabine.strauss@ph-kaernten.ac.at / Prof. **Mag. Dr. Elfriede Windischbauer** (S), PH Salzburg, elfriede.windischbauer@phsalzburg.at / Dir. **Dr. Ursula Pulyer M. Eval.** (Südtirol), ursula@pulyer.com

ANSCHRIFT DER REDAKTION: 1020 Wien, Lassallestraße 9b, E&U@oebv.at

BEZUGSBEDINGUNGEN: Jahresabonnement € 71,90 / zuzüglich Versandspesen. Einzelheft € 22,50 / zuzüglich Versandspesen. Die Hefte erscheinen in den Monaten Februar, April, Juni, Oktober und Dezember. Eine Abbestellung des Abonnements kann immer nur am Jahresende erfolgen. Stornierungen werden bis 31. 12. entgegengenommen.

BESTELLUNGEN: Medienlogistik Pichler-ÖBZ GmbH & Co KG, A-2355 Wiener Neudorf, Postfach 133,
Telefon (02236) 63535, sabine.pucher@medien-logistik.at

ANZEIGEN: auf Anfrage unter E&U@oebv.at

UMSCHLAG und LAYOUT: Susanne Hörner / Martin Stumpauer
HERSTELLUNG: MMag. Andrea Maria Fellner
VERLAGSREDAKTION: Mag. Elisabeth Partmann
DRUCK & VERSAND: Ferdinand Berger & Söhne Ges.m.b.H., Horn

ERKLÄRUNG NACH § 25 ABS. 4 MEDIENGESETZ: Die Zeitschrift „Erziehung und Unterricht" ist eine pädagogische Fachzeitschrift, die sich zum Ziel setzt, die Lehrerschaft über das bildungspolitische Geschehen zu informieren, mit jeweils aktuellen Beiträgen aus Wissenschaft und Forschung zu pädagogischen Fragen Stellung zu nehmen und für die Unterrichtspraxis Möglichkeiten zur Verwirklichung aufzuzeigen.

OFFENLEGUNG NACH § 25 ABS. 1–3 MEDIENGESETZ: Medieninhaber: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, Lassallestraße 9b, 1020 Wien. Unternehmensgegenstand: Verlag und Herstellung von Schulbüchern, pädagogischen Fachbüchern, Lehrmitteln und Drucksorten aller Art, die dem Unterricht, der Bildung und Erziehung der Jugend sowie der Erwachsenenbildung im Sinne von Humanität, Toleranz und Demokratie dienen, sowie der Verlag und die Herstellung von Druckwerken über die österreichische Kultur; Gegenstand des Unternehmens ist ferner die Beteiligung und/oder die Übernahme der Geschäftsführung an gleichartigen oder ähnlichen Unternehmen. Geschäftsführer: Maximilian Schulyok; Komplementärin: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH; Kommanditisten: Österreichischer Bundesverlag GmbH 96 %, Ernst-Klett-Verlag Wien 4 %. Geschäftsführer Österreichischer Bundesverlag GmbH: Hans-Peter Fries.

Mit der Einreichung des Manuskriptes räumt der Autor/die Autorin dem Verlag für den Fall der Annahme das übertragbare, zeitlich und örtlich unbeschränkte ausschließliche unentgeltliche Werknutzungsrecht (§ 24 UrhG) der Veröffentlichung in dieser Zeitschrift ein, einschließlich des Rechts der Vervielfältigung in jedem technischen Verfahren (Druck, Mikrofilm etc.) und der Verbreitung (Verlagsrecht) sowie der Verwertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, des Rechts der Vervielfältigung auf Datenträger jeder Art, der Speicherung in und der Ausgabe durch Datenbanken, der Verbreitung von Vervielfältigungsstücken an die Benutzer, der Sendung (§ 17 UrhG) und sonstigen öffentlichen Wiedergabe (§ 18 UrhG). Gemäß § 36 Abs. 2 UrhG erlischt die Ausschließlichkeit des eingeräumten Verlagsrechts mit Ablauf des dem Erscheinen des Beitrags folgenden Kalenderjahres; dies gilt nicht für die Verwertung durch Datenbanken.

Bitte beachten Sie, dass in „Erziehung und Unterricht" nur Erstveröffentlichungen aufgenommen werden. Jedes eingereichte Manuskript unterliegt einem Peer Review. Die endgültige Entscheidung über seine Annahme liegt bei der Redaktion. Artikel sollen acht Seiten möglichst nicht überschreiten. Fordern Sie von der Redaktion Word-Template und Richtlinien für die Erstellung des Manuskripts an. Senden Sie Ihre Manuskriptdatei (Bilddateien zusätzlich extra!) an den/die Korrespondenten/Korrespondentin Ihres Bundeslandes oder direkt an die Redaktion „Erziehung und Unterricht", Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG, 1020 Wien, Lassallestraße 9b. E-Mail: E&U@oebv.at

Die in „Erziehung und Unterricht" veröffentlichten Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion, der HerausgeberInnen oder des Verlags wieder. Für den Inhalt der Artikel sind ausschließlich deren VerfasserInnen verantwortlich.

Inhalt

Editorial 323

Themenschwerpunkt: Wir gestalten die Zukunft oder Entrepreneurship Education für Kinder und junge Erwachsene

Koordination: Karina Fernandez/Johannes Lindner/Peter Slepcevic-Zach/Michaela Stock

Karina Fernandez/Johannes Lindner/Peter Slepcevic-Zach/Michaela Stock, Vorwort 325

Johannes Lindner, Entrepreneurship Education für Kinder und junge Erwachsene in Österreich 328

Eva Jambor/Johannes Lindner, Warum Entrepreneurship Education ab der Primarstufe? Weil wir damit JEDES KIND STÄRKEN! 338

Matthias Forcher-Mayr, Entrepreneurship Education für nachhaltige Entwicklung. Ein transformativer Ansatz aus Südafrika 346

Eva Jambor/Johannes Lindner/Susanne Spangl, Unternehmer/innengeist kann man lernen – YouthStart-Forschungsergebnisse für Österreich 356

Elisabeth Riebenbauer/Theresa Feuchter/Michaela Stock, Entrepreneurship Education mit Lernfirmen. Einsatz von Juniorenfirmen und Übungsfirmen im wirtschaftlichen Unterricht 365

Susanne Kamsker/Peter Slepcevic-Zach/Gernot Dreisiebner, Förderung von unternehmerischem Denken und Handeln – SPINTeams als eine Möglichkeit 374

Ronja Büker/Tobias Jenert/Alexander Fust/Manuel Fahrbach/Noah Bellwald/Christoph Winkler, Mit dem SREL-Training unternehmerische Selbstkompetenzen entwickeln 383

Christian Friedl/Stefan Dreisiebner, Entrepreneurship MOOCs im Schulunterricht: Potenziale und Limitationen 394

Weiteres aus Theorie und Praxis

Klaus Greier/Andreas Sappl, Die Wahrnehmung von Hochschulstudierenden zum Online-Lernen während der COVID-19-Pandemie 402

Rudolf Beer/Angelika Traxler, Zur prognostizierten „Inkludierbarkeit" von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Eine empirisch-quantitative Studie mit Lehrkräften in der Primarstufe 412

Almut E. Thomas/Karin Herndler-Leitner/Lisa Paleczek/Barbara Levc, Was können Schulleitungen tun, um inklusive Kulturen, Praktiken und Strukturen zu fördern? 424

Robert Schütky, Der Einfluss der Nutzungsdauer elektronischer Geräte (Displayzeit) auf Größenkompetenzen in der Grundschulzeit 431

Michael Eder, Strukturelle Gewalt an Schulen 439

Pia Andreatta/Beate Rohrer/Hermann Mitterhofer/Domenica Klinge, Wie können durch Krieg traumatisch belastete Kinder unterstützt werden? Einige Überlegungen für PädagogInnen in Folge des Angriffskrieges auf die Ukraine 449

Buchbesprechungen

Gabriele Khan-Svik, Rezension: 68 Trainingskarten Social Justice und Diversity. Für eine Gesellschaft der Radikalen Vielfalt 461

Ferdinand Eder, Rezension: Implementation auf den Punkt gebracht 463

Matthias Forcher-Mayr

Entrepreneurship Education für nachhaltige Entwicklung. Ein transformativer Ansatz aus Südafrika

Summary: *Der Beitrag diskutiert praktische und theoretische Bezüge für die Weiterentwicklung einer schulischen Entrepreneurship-Education (EE)-Didaktik, die sich normativ an Konzepten von Entwicklung und Nachhaltigkeit orientiert. Die didaktische Umsetzung des Verwirklichungschancenansatzes nach* Amartya Sen *wird vorgestellt. Sie bildet den Analyserahmen zur Erforschung gesellschaftlicher Herausforderungen, Reflexion unternehmerischen Handelns und den Ausgangspunkt transformativen Lernens. Als praktischer Bezug dient das Sprouting-Entrepreneurs (SE)-Modell, das in südafrikanischen Marginalisierungskontexten entwickelt wurde.*

Einleitung

Die Förderung von Entrepreneurship (Education) ist als Ziel wie auch als Maßnahme in den UN Sustainable Development Goals angeführt (vgl. UN 2015). Für die schulische EE-Didaktik ergibt sich hieraus die Frage, auf welche Konzepte von „Entwicklung" und „Nachhaltigkeit" sie sich stützen soll.

Der Betrag diskutiert diese Frage am Beispiel des Sprouting-Entrepreneurs-Modells (SE), das in südafrikanischen Marginalisierungskontexten unter dem Eindruck gesellschaftlicher Ungleichheit entwickelt wurde. SE ist eine „Sustainable Development Goals Good Practice" (vgl. UN 2021). Das Modell wurde 2015–2016 an einem benachteiligten Schulstandort in Johannesburg (Südafrika) im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) entwickelt. Seit 2017 wird es an öffentlichen Schulen bzw. im Rahmen der Lehrer:innenbildung in Kooperation mit den Bildungsministerien der Provinzen Eastern Cape, Gauteng und KwaZulu-Natal sowie dem INNOBIZ Centre for Entrepreneurship and Innovation an der Durban University of Technology (DUT) umgesetzt und weiterentwickelt. SE wird ab der Sekundarstufe I an allgemein- und berufsbildenden Schulen als Wahlfach und Unterrichtsprinzip umgesetzt. Schulgärten bzw. landwirtschaftliche Lehrbetriebe dienen als Medium des Lernens. SE zielt auf die Erforschung gesellschaftlicher Verhältnisse sowie die Entwicklung und Umsetzung darauf bezogener Ideen unter Bezugnahme auf die Sustainable Development Goals. Es betont die Auseinandersetzung mit sozialen, ökonomischen und politischen Strukturen, welche die Entwicklung von Ideen und die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse beeinflussen. Vor dem Hintergrund eines global dominierenden Human-Kapital-Diskurses und dessen fehlenden Einbezugs von gesellschaftlichen Strukturen betont der Ansatz die Rolle von Verwirklichungschancen in der Entwicklung und Umsetzung unternehmerischer Ideen (vgl. *Forcher-Mayr* & *Mahlknecht* 2020a/b/c, *Forcher-Mayr* 2021).

Im vorliegenden Beitrag werden (global) ungleiche Verwirklichungschancen als eine Leitperspektive transformativer EE für nachhaltige Entwicklung vorgeschlagen. Die Perspektive der Marginalisierung (die global eine Mehrheitsperspektive darstellt) wird ins Zentrum der Betrachtung gerückt. Südafrika besitzt als Fallbeispiel universelle Relevanz, weil die historisch begründete Ungleichheit in ihrer wirtschaftlichen, sozialen, politischen, und ökologischen Ausprägung einen Herausforderungskomplex darstellt, der als Phänomen auch auf der globalen Maßstabsebene zu finden ist.

Ressourcen, Entwicklung und Bildung in Südafrika

Kolonialismus und Apartheid verfolgten das Ziel der systematischen „Ent-Mächtigung" der nicht-weißen, vor allem der afrikanischen Bevölkerungsgruppe, zur Sicherung weißer politischer und ökonomischer Vorherrschaft. Die Maßnahmen zur Erreichung dieses Ziels beinhalteten direkte Gewalt sowie den Entzug von Ressourcen für individuelle und gesellschaftliche Entwicklung. Hierzu zählten neben dem Zugang zu Finanzkapital, Infrastruktur, Sozial- und Gesundheitsleistungen auch der Zugang zu Land und qualitätsvoller Bildung. So wurde die Siedlungsfläche der Mehrheitsgruppe der afrikanischen Bevölkerung im Zuge von Gesetzen wie dem Land Act (1913) und der Politik der „Homelands" (ab 1951) auf weniger als ein Fünftel der Landesfläche reduziert (vgl. *Terreblanche* 2002). Der zahlenmäßig größten Gruppe der afrikanischen Schüler:innen wurde im Rahmen einer eigenen Bildungsverwaltung das geringste Budget/Kopf im Vergleich zu den anderen Bevölkerungsgruppen (White, Indian, Coloured) zugewiesen (vgl. *Lemon* 2004). Trotz Reformbemühungen seit dem Ende der Apartheid im Jahr 1994, ist das öffentliche Bildungswesen noch immer mit großen Kapazitäts- und Qualitätsherausforderungen konfrontiert (vgl. *Spaull* 2019). Die unzureichende staatliche Sicherstellung von qualitätsvoller Bildung im Sinne sozioökonomischer Grundrechte ist wiederholt Gegenstand höchstgerichtlicher Auseinandersetzungen zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Institutionen. COVID-19 hat die Herausforderungen von Armut und Ungleichheit weiter verschärft.

Bildungspolitische Anstrengungen zur Implementierung von EE sind im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungsherausforderungen zu lesen. Auf Basis des National Development Plan 2030 sollen junge Menschen durch EE „unternehmerische Kompetenzen" entwickeln. In ländlichen Gebieten gilt die Landwirtschaft als vielversprechender wirtschaftlicher Sektor für junge Entrepreneur:innen (vgl. The Presidency 2012). Der staatliche Zugang zu EE spiegelt den Richtungswechsel in der Entwicklungspolitik der Regierungspartei ANC seit den 1990er Jahren wieder. Im Zuge des GEAR-Programms (Growth, Employment, Redistribution) wurde bereits unter der Präsidentschaft *Mandelas* eine ursprünglich keynesianische Programmatik zugunsten einer stärker neoliberalen Orientierung zurückgedrängt (vgl. *Adelzadeh* 1996). Fast drei Jahrzehnte später zeigt sich, dass die staatliche Entwicklungspolitik nicht die intendierte Umverteilung gesellschaftlicher Ressourcen erreicht hat. Die Absicherung breiter Bevölkerungsgruppen vor einem Abrutschen in extreme Armut erfolgt weiterhin durch den „social grant". Dieser besteht aus einem Bündel sozialstaatlicher Leistungen und Transferzahlungen auf niedrigem Niveau (vgl. *Bundy* 2019). Eine kompetenzorientierte Interventionslogik blendet sowohl das faktische Qualitätsniveau des öffentlichen Schulwesens als auch den historisch bedingten Ressourcenentzug marginalisierter Bevölkerungsgruppen aus, der sich u.a. auch in der Struktur des Landwirtschaftssektors manifestiert. Eine seit mehr als zwei Jahrzehnten ausständige Landreform, der Mangel an Finanzkapital, fehlende soziale Netzwerke, erschwerter Marktzugang für landwirtschaftliche Kleinbetriebe, hochkonzentrierte Wertschöpfungsketten im Rahmen einer industriell organisierten Land-

wirtschaft sind strukturelle Herausforderungen, die unternehmerisches Handeln erschweren (vgl. *Greenberg* 2015).

In Südafrika spiegelt das dominierende Verständnis von Entrepreneurship Education einen Zugang zu Schulbildung wider, welcher die zentrale Bedeutung individueller Lernanstrengung als Mechanismus des sozialen Aufstiegs betont. Lernerfolg und sich aus Bildung ergebene Handlungsfähigkeit wird als individuelle kognitive Fähigkeit erschlossen, ohne ungleiche Ressourcenausstattung bzw. die Benachteiligung breiter Gruppen von Schüler:innen formal anzuerkennen oder im Unterricht zu thematisieren. Dies trifft auch auf das landwirtschaftliche Schulwesen zu (vgl. *Forcher-Mayr* 2021).

Humankapital-Entwicklung: Von der EE-Policy zur Schuldidaktik

Auf der Ebene der EE-Policy teilen die EU und Südafrika ein Verständnis, das auf wirtschaftliche Gründungstätigkeit und gesellschaftliche Innovationen vor dem Hintergrund globaler Wettbewerbsfähigkeit, gesellschaftlichen Zusammenhalts und kompetenter Bürger:innen abzielt (vgl. *Forcher-Mayr* 2021). EE spiegelt die Annahmen des Humankapitalansatzes wieder und verfolgt damit ein instrumentelles, aber kein emanzipatorisches Bildungsziel. In Südafrika ist ein solches Verständnis diskursiv zu einem allgemeinen Bildungsziel avanciert. Vor dem Hintergrund der Jugendarbeitslosigkeit von über 70% (vgl. STATSSA 2021) und des schwachen Wirtschaftswachstums wird EE auf allen Politikebenen aus einer Wachstums- und Humankapitalperspektive erschlossen, die sich bis auf die Unterrichtsebene fortsetzt (vgl. *Forcher-Mayr* & *Mahlknecht* 2020c). Im Zentrum steht dabei die „produktivistische" Annahme (*Anderson* 2009, S. 38), dass mittels Kompetenzerwerb wirtschaftliches Wachstum und Arbeitsplätze geschaffen bzw. Arbeitslose zu Unternehmern werden. Das schuldidaktische Verständnis von EE in Südafrika ist eng an diese Perspektive geknüpft und folgt der Logik der „Stärkung" von Schüler:innen für das wirtschaftliche (Über-)Leben. Diese Haltung fußt auf der impliziten (weil politisch brisanten) Einsicht, dass Bildungs- und Jugendpolitik nicht in der Lage sind, die Aufnahme der Mehrheit junger Menschen in den formellen Arbeitsmarkt sicherzustellen (vgl. *Forcher-Mayr* & *Mahlknecht* 2020c). Demgegenüber reift in der internationalen schuldidaktischen EE Diskussion die Idee einer „doppelten Öffnung" von EE. Diese beinhaltet eine Perspektive, die Unterrichtsansätze für allgemeinbildende Fächer entwirft und dem Ziel der Schaffung nicht-finanzieller Werte Platz bietet, obgleich eine instrumentelle Perspektive auf EE dominant bleibt. Das EntreComp Framework der EU bezieht sich explizit auf die Schaffung sozialer und kultureller Werte (vgl. *Bacigalupo* et al. 2016). Das österreichische TRIO-Modell orientiert sich an den Zielen der Agenda 2030, d.h. der Umsetzung der UN Sustainable Development Goals (vgl. *Lindner* 2018). Aus dem Dargestellten ergibt sich ein didaktischer Forschungs- und Entwicklungsdarf in Hinblick auf die Vereinbarkeit von EE und Bildung für Nachhaltige Entwicklung.

Emanzipatorische Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)

BNE lässt sich in zwei Grundpositionen unterteilen. Neben einer (1) „instrumentellen" Perspektive, welche bestehende und akzeptierte Perspektiven und Verhaltensweisen zu vermitteln sucht, zielt eine (2) „emanzipatorische" Perspektive auf einen kritisch-reflexiven Lernzugang ab (*Wals* 2011, S. 177). Der zweite Zugang folgt dem Ziel, bestehende Verständnisse von nachhaltiger Entwicklung zu hinterfragen und neue Handlungsperspektiven zu entwerfen. Dieser Perspektive folgt auch das Süd-Nord-Forschungsnetzwerk „Transfor-

ming Education for Sustainable Futures (TESF)" (vgl. *Tikly* et al. 2020). Es geht davon aus, dass globale nachhaltige Entwicklung auch die Perspektiven des Südens miteinbeziehen muss. Eine wachstumsorientierte Perspektive innerhalb der Sustainable Development Goals wird aus mehreren Gründen kritisiert. Die Verknüpfung von wirtschaftlichem Wachstum und ökologischer Nachhaltigkeit ist widersprüchlich. Die Betonung der Rolle wirtschaftlichen Wachstums in Bezug auf die Entwicklung des Südens beinhaltet modernisierungstheoretische Annahmen, die früh von der Dependenztheorie kritisiert wurden und sich in jüngerer Zeit in der Humankapital-Debatte widerspiegeln (vgl. *Tikly* et al. 2020). Während die Modernisierungstheorie von der Idee nachholender Entwicklung ausgeht, betont die Dependenztheorie die (wirtschaftspolitische) Abhängigkeit des Globalen Südens von den Industriestaaten des Globalen Nordens.

Das Beispiel Südafrika zeigt eindrücklich die Schwierigkeiten eines Entwicklungspfads, der auf hochspezialisierten Wirtschaftssektoren beruht und von einer hohen Wachstumsrate abhängig ist. Der Anspruch, durch Wachstum Arbeitsplätze zu schaffen und eine Mehrheit an benachteiligten und marginalisierten Menschen hierfür zu qualifizieren, konnte in den letzten drei Jahrzehnten nicht eingelöst werden (vgl. *Forcher-Mayr* & *Mahlknecht* 2020c). Ausgehend von ihrer Kritik an einer Definition nachhaltiger Entwicklung, die ökologische und soziale Dimensionen von Entwicklung aus einer wirtschaftlichen Wachstumsperspektive erschließt, schlagen *Tikly* et al. (2020, S. 21) die folgende Definition für Bildung für Nachhaltige Entwicklung vor:

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

Neben einer umweltorientierten Perspektive integriert der Ansatz das Anliegen der Dekolonisierung sowie einen menschenrechtsbasierten Zugang und betont einen transformativen Zugang zu Lernen. Das leitende Entwicklungsverständnis des Ansatzes bezieht sich auf den Verwirklichungschancenansatz (VCA) (Englisch: capability approach), der vom indischen Wirtschaftswissenschafter und Philosophen *Amartya Sen* (2001) begründet wurde. In Abkehr von monetären Einzelindikatoren definiert er Entwicklung als die Erweiterung menschlicher Freiheit bzw. Verwirklichungschancen („capabilities"): "the expansion of the 'capabilities' of persons to lead the kind of lives they value – and have reason to value" (*Sen* 2001, S. 18). Der VCA bestimmt Verwirklichungschancen als das Produkt individueller materieller und nicht-materieller Ressourcen (z.B. Geld, Wohnraum, Netzwerke, Bildung) sowie der Rahmenbedingungen (natürlich, sozialökonomisch, politisch, persönlich) in denen diese Ressourcen genutzt werden können (siehe Tab. 1.). Hieraus ergeben sich individuelle Verwirklichungschancen, deren tatsächliche Nutzung in Abhängigkeit von individueller Handlungsfähigkeit („agency"), Werten und Präferenzen steht (siehe auch Abb. 1). Der VCA eignet sich als ein Analyserahmen für soziale Gerechtigkeit. Aus didaktischer Perspektive ermöglicht er die Erforschung sozialer, wirtschaftlicher aber auch ökologischer Bedingungen als ersten Schritt eines emanzipatorischen Lernprozesses. Zudem stellt er eine handlungsleitende Definition menschlicher Entwicklung bereit, indem er fragt, wie die Freiheit von Menschen in einem spezifischen Kontext erweitert werden kann.

RESSOURCEN (einer Person/Gruppe)	
materiell	Werkzeuge, Maschinen, Tiere, Vorräte, Grund u. Boden, Finanzkapital, Wohnraum, natürliche Ressourcen, Haushaltsgröße- und Komposition, Transport, Sicherheitsvorkehrungen, Versicherungsleistungen, Wasser etc.
immateriell	Informationen, Zeit, topographisch-klimatische Lage, soziales, politisches u. kulturelles Kapital etc.
personal	Alter, Bildung, Gesundheit, Erfahrung, Handlungsfähigkeit, Entscheidungsfreiheit auf Haushaltsebene etc.
UNTERSTÜTZENDE RAHMENBEDINGUNGEN (Zugang zu)	
Arbeit, Bildungsmöglichkeiten, Freizeitmöglichkeiten, Gesundheitsleistungen, Infrastruktur, Finanzkapital, Märkten, Ökologischer Sicherheit, Politischer Beteiligung, Rechtsstaatlichkeit, Sicherheit, sozialer Sicherung, Verkehrsnetz, Versorgung, Verwaltung etc.	

Tab. 1. Faktoren menschlicher Verwirklichungschancen (eigene Darstellung basierend auf *Sen* 2001)

Sprouting Entrepreneurs: Bausteine einer emanzipatorischen EE Didaktik für nachhaltige Entwicklung

Eine vielfach geäußerte Kritik an einer instrumentellen EE-Didaktik sei ihre Unterstützung eines schleichenden Prozesses der Individualisierung gesellschaftlicher Verantwortungen vom Staat zu den Bürger:innen hin (vgl. etwa *Komulainen* et al. 2011). Das SE-Modell wurde vor dem Hintergrund der Kritik an der Individualisierungsperspektive im südafrikanischen EE-Narrativ entwickelt. Ursprünglich als Beitrag zur Reformierung des landwirtschaftlichen Schulwesens in der ländlichen Provinz des Eastern Cape beauftragt (2017) wurde es 2018–22 auch in urbanen Regionen umgesetzt und entsprechend perspektivisch erweitert. Ausgangspunkt des Lernens ist soziale Ungleichheit als ein zentrales Strukturelement der südafrikanischen Gesellschaft. Hierdurch bedingte gesellschaftliche Herausforderungen wie Armut, Ernährungssicherheit oder Mangelernährung bilden den Anknüpfungspunkt forschenden Lernens und kreativer Ideenentwicklung. SE kombiniert eine instrumentelle und emanzipatorische Perspektive auf die Entwicklung innovativer Ideen für die Gesellschaft (vgl. *Forcher-Mayr* & *Mahlknecht* 2020a). Es nimmt Bezug auf die Kritische Theorie, indem es das Erkenntnisinteresse an der Bestimmung von Macht, Herrschaft und dahinterliegenden Interessen in das Bestreben der Förderung von Kreativität und Ideenumsetzung miteinbezieht. Ziel ist die kritische Reflexion gesellschaftlicher (kapitalistischer) Strukturen, deren Einflüsse auf das Individuum und die Entwicklung von selbstbestimmten, demokratischen und solidarischen Handlungsorientierungen (vgl. *Klafki* 1996). Als analytischer Rahmen fungiert der VCA, welcher die Analyse gesellschaftlicher Herausforderungen strukturiert und Entwicklung, verstanden als die Erweiterung menschlicher Freiheit, eine Zielperspektive gibt (vgl. *Sen* 1997). Diese Bestimmung weicht von einer – der Agenda 2030 innewohnenden – wachstumsorientierten Definition von Entwicklung ab und betont die Perspektive sozialer Gerechtigkeit. Menschliche Handlungsfähigkeit reicht über ein Humankapitalverständnis hinaus und wird um eine Ressourcen- und Strukturperspektive erweitert. Anstelle eines Lernens auf Basis vorgefertigter Annahmen (z.B. „in Südafrika herrscht Ernährungsunsicherheit") unterstützt der Ansatz die Auseinandersetzung mit Phänomenen auf Gemeindeebene. Die Erschließung gesellschaftlicher Herausforderungen folgt den Prinzipien des forschenden Lernens. Mit Hilfe der Lehrperson werden Schüler:innen angeleitet, diese Phänomene zu erkunden. So erfahren junge Forscher:innen im Rahmen von Projekten, wie z.B. Ernährungsunsicherheit von Betroffenen beschrieben wird oder was die

Gründe dafür sind, weshalb Haushalte keine Heimgärten zur Unterstützung der eigenen Nahrungsmittelversorgung anlegen. Auf Basis der Informationen, die Schüler:innen sammeln, kann die bearbeitete Herausforderung besser beschrieben werden. Der Zugang ermöglicht vertieftes Verstehen und eine lebensweltliche Verknüpfung mit dem Lerngegenstand.

Die angeführten Ansätze sind in eine Perspektive transformativen Lernens eingebettet. Als einer der Hauptvertreter transformativen Lernens beschreibt *Mezirow* (2003, S. 58) einen Lernprozess, der auf die Veränderung von „problematic frames", d.h. Perspektiven und Haltungen abzielt. Ausgehend von der Erfahrung von Widersprüchen zielt Lernen durch kritische Reflexion auf eine neue Perspektive. Lernende sollen ihre Sichtweise auf die Welt hinterfragen und erweitern. *Lotz-Sisitka* et al. (2015, S. 73) kritisieren diese Bestimmung als zu sehr auf das Kognitive beschränkt und plädieren für die Perspektive des „transgressive learning". Dies zielt auf Disruption bestehender Perspektiven und die Ko-Produktion neuen Wissens. Ältere Vertreter transformativen Lernen sind *John Dewey* und *Paulo Freire*. *Dewey* (2008) betont als Vertreter des philosophischen Pragmatismus die Bedeutung von Erfahrung im Lernprozess. Durch Handeln am konkreten Problem werden ausgehend von der ursprünglichen Erfahrung neue Einsichten gewonnen. Dies erfolgt auf Basis von lebensweltlich erschließbaren Herausforderungen in projekthaften Lernprozessen. In seiner Befreiungspädagogik („Pedagogy of the Oppressed") betont *Freire* (2005) die Erfahrung der Lernenden als Ausgangspunkt des Erkenntnisprozesses. Ausgehend von gesellschaftlichen Problemen (z.B. Ungleichheit) deren Erhalt durch Mythen abgesichert ist und die soziale, politische und ökonomische Verhältnisse widerspiegeln, soll in einem Bewusstmachungsprozess Unterdrückung und Enthumanisierung entlarvt werden. Lernen vollzieht sich dialogisch im Wechselspiel von Aktion und Reflexion mit dem Ziel der Humanisierung und Befreiung der Lernenden.

Der Verwirklichungschancen-Ansatz als didaktische Analysefolie

Das SE Modell folgt einem emanzipatorisch-transformativen Zugang zu EE und orientiert sich an den Überlegungen der TESF – Definition für BNE. Es geht von der lebensweltlichen Marginalisierungserfahrung der Mehrheit der Schüler:innen im öffentlichen südafrikanischen Schulwesen aus und erschließt „Ideenentwicklung für eine nachhaltige Gesellschaft" aus dieser Perspektive (vgl. *Forcher-Mayr* 2021). Durch das projektorientierte Arbeiten im sozialen Kontext des Township wird (die eigene) Marginalisierung als forschender Lernprozess erschlossen und bewusst gemacht.

Ein solch transformativer Lernprozess bedingt das forschende Verstehen gesellschaftlicher Problemlagen und der eigenen Betroffenheit von diesen. Hierfür wird der VCA-Ansatz als dreiperspektivische didaktische Analysefolie in vier Schritten entworfen (siehe Abb. 1.). Die Ausgangsfrage „*Was bin ich frei zu tun*?" bezieht sich auf die Entwicklung und Umsetzung von Ideen betrifft Adressat:innen bzw. Nutzer:innen, Schüler:innen und Lehrer:innen:

(1) Inwieweit ist jemand (Adressat:innen bzw. Nutzer:innen) frei, ein Bedürfnis zu befriedigen bzw. eine Idee zu nutzen, welche dies unterstützt?

(2) Inwieweit sind wir (Entrepreneur:innen bzw. Schüler:innen) frei, die Idee zu entwickeln und umzusetzen?

(3) Wie muss ich (die Lehrperson) den Unterrichtverlauf planen, damit Schüler:innen in der Lage sind, die VCA Perspektive herauszuarbeiten?

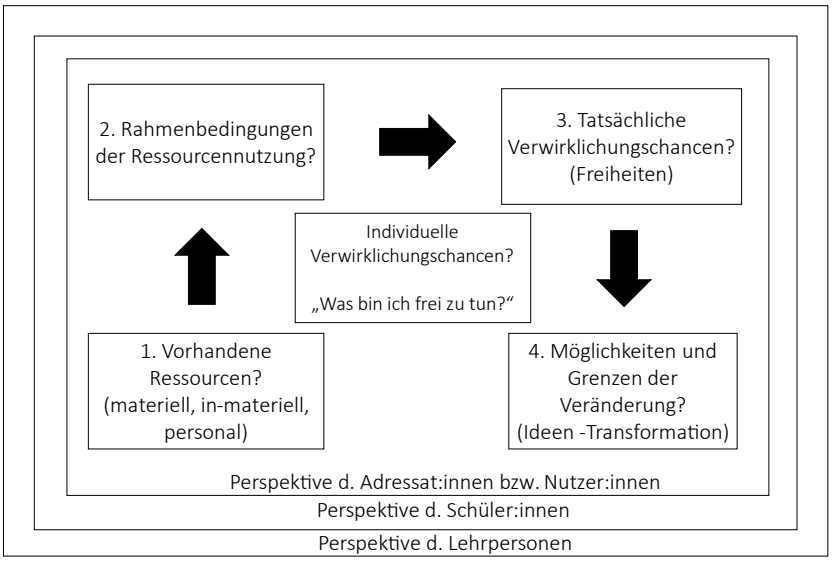

Abb. 1. Der VCA als dreiperspektivische Analysefolie (eigene Darstellung)

Als Lernmedium bedient sich Sprouting Entrepreneurs der von Schüler:innen angelegten Gärten, die als „Entrepreneurship Learning Gardens“ bezeichnet werden und auch an ressourcenschwachen Schulstandorten realisierbar sind. Sie bieten ein greifbares Innovationslabor. Im Garten können reale Produkte erzeugt („sprouting“) und spezifisches Wissen und Fähigkeiten erworben werden. Durch die Perspektive des Gartens („innovation lab“) werden gesellschaftliche Möglichkeiten und Herausforderungen auf der Ebene der Community beforscht und an Ideen gearbeitet. Hierzu zählen u.a. Ernährungsunsicherheit, Mangel- und Fehlernährung als ökonomische, soziale und politische Herausforderung aber auch andere Handlungsfelder auf Basis der Sustainable Development Goals (Umweltschutz, Raumgestaltung, lokales Wirtschaften, etc.) (vgl. *Forcher-Mayr* 2021).

Nachfolgend soll die VCA-Analysefolie anhand einer Challenge, die in der Projektpraxis mehrfach durchgeführt wurde, erläutert werden. Die Ausgangsfrage („mission“) der jungen Sprouting Entrepreneurs lautet: Inwieweit sind Gemeindemitglieder frei, sich adäquat und ausreichend zu ernähren und mit welcher Idee kann dies unterstützt werden?

(1) Nutzer:innenperspektive: Ausgehend von der Aufgabe „Ideen gegen Ernährungsunsicherheit im Township“ zu entwickeln gilt es, das Phänomen aus der Sicht der betroffenen Personen zu verstehen, um neue Ideen entwickeln zu können. Hierzu können qualitative Erhebungsmethoden (z.B. Befragung) verwendet und typische Situationen, Fälle oder betroffene Personengruppen beschrieben werden (Wie beschreiben Betroffene Ernährungsunsicherheit? Welche Eigenschaften benennen sie?). Im nächsten Schritt werden Ideen gesammelt und aus der VCA-Perspektive geprüft. Das konkrete Beispiel geht davon aus, dass sich Schüler:innen auf die Initiierung eines Gemeindegartens einigen. Im Zuge der Analyse muss nun geprüft werden, inwieweit Gemeindemitglieder tatsächlich frei sind, vom Gemeindegarten zu profitieren. Das Ergebnis des Benachteiligungsprofils zeigt, dass jene Personen, die besonders von Ernährungsun-

sicherheit betroffen sind, die geringsten Verwirklichungschancen aufweisen. Dies sind ältere, weibliche, alleinerziehende Betreuungspersonen, die häufig nicht über die zeitlichen, finanziellen und körperlichen Ressourcen verfügen, an einem solchen Projekt teilzunehmen. Zudem stellen Distanz zum Gemeindegarten und Sicherheit vor Überfällen am Weg dorthin relevante Faktoren dar. Die Analyse verweist auf eine Reihe von benachteiligenden Rahmenbedingungen, wie das Fehlen von Kinderbetreuung, öffentlichem Transport und ausreichenden Maßnahmen öffentlicher Sicherheit.

(2) Schüler:innenperspektive: Die Entwicklung der Idee, einen Gemeindegarten zu initiieren, führt zur Frage, unter welchen Bedingungen dieser von Entrepreneur:innen, in diesem Fall den Schüler:innen, umsetzbar ist. Dies wiederum wirft Fragen von Kapital, Grundstück, Materialien, Zugang zu Wasser, Schutz vor Diebstahl, soziales Kapital etc. auf. Weiters ist zu fragen, inwieweit (jugendliches) soziales Ideenhandeln auf kommunaler Ebene ernst genommen wird, aber auch wie natürliche Rahmenbedingungen (z.B. Topographie, Klimawandel) sich auf Verwirklichungschancen auswirken und wie diese gesellschaftlich verteilt sind. Hiervon ausgehend kann entweder ein Gartenprojekt gestartet oder an den Voraussetzungen für eine spätere Umsetzung gearbeitet werden. Im ersten Fall wird ein sozialer Wert geschaffen, im zweiten Fall gesellschaftlicher Handlungsbedarf formuliert und mittels entsprechender Aktionen darauf aufmerksam gemacht / hingearbeitet (Zeitungsartikel, Tagesordnungspunkt auf der Gemeindeversammlung, Fundraising etc.). So wird ein zivilgesellschaftlicher Wert geschaffen. Die Lernperspektive zielt auf die Frage, unter welchen Bedingungen Ideen für die Gesellschaft entwickelt und umgesetzt werden können.

(3) Perspektive der Lehrperson: Die komplexe sozialwissenschaftliche Perspektive des VCA verlangt die aufmerksame Planung und Strukturierung des Projektverlaufs durch die Lehrkraft. Die Unterstützung in Bezug auf Unterrichtsmaterialien, Konstruktion der Frageperspektive, Phasenübergänge im Projektverlauf ist abhängig von der jeweiligen Erfahrungsstufe der Schüler:innen. Neben den instrumentellen Lernzielen von EE betont eine verwirklichungschancenorientierte EE das Bildungsziel der Emanzipation. Dieses muss von der Lehrperson durch die Benennung und Verfolgung spezifischer Erkenntnisziele sichergestellt werden. Die Erfahrungen im Spannungsfeld zwischen individuellem Handeln und strukturellen Ursachen einer „entrepreneurial challenge" ermöglicht einen Abgleich dahingehend, wie Gesellschaft eine Herausforderung diskursiv erschließt. Hieraus resultierende Einsichten ermöglichen eine neue Perspektive auf Ideen sowie deren Umsetzung und gesellschaftliche Wirkung.

Am Beginn des Lernprozesses steht die forschende Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen, ihre kritische Bewertung sowie die Frage der eigenen Betroffenheit. Aus einer emanzipatorischen Perspektive ist das Lernziel dann erfüllt, wenn Schüler:innen eine Idee zur Bearbeitung einer lokalen Herausforderung entwickelt haben *sowie* sich kritisch mit den strukturellen Ursachen und Folgen dieser Herausforderung befasst haben. Dieses Verständnis soll im Projektverlauf vertieft wird. Es richtet sich gegen das Risiko einer Perspektive der Entpolitisierung des Sozialen durch scheinbare (oberflächliche) Lösungen gesellschaftlicher Probleme (vgl. *Dey* & *Steyaert* 2010). Vielmehr eröffnet es die Frage nach Handlungsmöglichkeiten und Verantwortlichkeiten von Bürger:innen vs. dem Staat auf verschiedenen Ebenen. Transformatives Lernen findet statt, wenn ursprüngliche Perspektiven erschüttert werden und die aus dem Projekthandeln entstandenen Erkenntnisse eine neue Handlungsperspektive im Sinne sozialer Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit unterstützen.

Ausblick

Der Anspruch des SE-Ansatzes reicht über den eines „Minderheitenprogramms" für den Globalen Süden hinaus und soll zur Fundierung eines emanzipatorischen Zugangs zur schulischen EE-Didaktik vor dem Zielhorizont nachhaltiger Entwicklung beitragen. Er verleiht Ideenhandeln einen Analyserahmen für soziale Gerechtigkeit und beinhaltet eine konkrete Definition von Entwicklung. Formuliert wird ein methodologischer Zugang zu Problemverständnis und Ideenentwicklung auf Basis partizipativen und datenbasierten forschenden Lernens. Mit der Bezugnahme auf transformativ-transgressives Lernen wird die Analyse von Macht und Herrschaft, die Produktion alternativen Wissens und zivilgesellschaftlicher Aktion im Sinne von Ideenhandeln für einen transformativen Wandel betont. Verwandten Ansätzen mit ähnlicher Stoßrichtung wie BNE, Global Citizenship Education oder Social Justice Education wird eine didaktisch ausformulierte Aktions- bzw. Handlungsperspektive bereitgestellt. Gesellschaftliche Handlungsfelder wie Umwelt, Migration, soziales Geschlecht, Alter, Geschichtsproduktion, gesellschaftliche Teilhabe, Mobilität, Freizeit, jugendliche Freizeiträume oder lokales Wirtschaften sind potentielle Anknüpfungspunkte für forschendes, emanzipatorisch-transformatives Ideenlernen und Ideenhandeln in Klassenzimmern und Schulen des Globalen Nordens.

LITERATUR

Adelzadeh, A. (1996): From the RDP to GEAR: The gradual embracing of neo-liberalism in economic policy. Transformation, 31, 66–95.

Anderson, D. (2009): Productivism and ecologism: Changing dis/courses in TVET. In: J. Fien, R. Maclean & M.-G. Park (Hrsg.), Work, learning and sustainable development. Opportunities and challenges (S. 3–57). Springer, Dordrecht.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. & Van der Brande, G. (2016): EntreComp: The entrepreneurship competence framework. Office of the European Union, Luxemburg.

Bundy, C. (2019): Post-apartheid inequality and the long shadow of history. C. Soudien, V. Reddy & I. Woolard (Hrsg.), State of the nation: poverty & inequality: diagnosis, prognosis, responses (S. 79–99). Cape Town: HSRC Press.

Dewey, J. (2008): Democracy and education. Wilder Publications, Radford, VA.

Dey, P., & Steyaert, C. (2010): The politics of narrating social entrepreneurship. Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy, 4(1), 85–108.

Forcher-Mayr, M. & Mahlknecht, S. (2020a): A capability approach to entrepreneurship education: The Sprouting Entrepreneurs programme in rural South African schools. Discourse and Communication for Sustainable Education, 11(1), 119–133.

Forcher-Mayr, M. & Mahlknecht, S. (2020b): Entrepreneurship Learning Gardens und forschendes Lernen. Das Beispiel ländlicher Schulen in Südafrika. In: A. Eghtessad, T. Kosler, & C. Oberhauser (Hrsg.), Transfer Forschung↔ Schule: Heft 6: Forschendes Lernen (S. 212–224). Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Forcher-Mayr, M., & S. Mahlknecht (2020c): Critical entrepreneurship education in general education and TVET: Two concepts of practice in a South African township. Discourse and Communication for Sustainable Education, 11(2), 65–84.

Forcher-Mayr, M. & Mahlknecht, S. (2021): Teaching entrepreneurship through school gardens. Developing and implementing ideas for a sustainable future. Sprouting Entrepreneurs teacher's manual. Grade 5–12. Austrian Federal Ministry of Education, Science and Research: Johannesburg.

Forcher-Mayr, M. (2021). Entrepreneurship Education im geographischen, sozialwissenschaftlichen und wirtschaftlichen Unterricht. Ein Critical Capability Ansatz aus der Mehrheitswelt. Preprint. DOI: 10.5281/zenodo.5752415.

Freire, P. (2005): Pedagogy of the oppressed (30. Jubiläumsausgabe). Continuum, New York, London.

Greenberg, S. (2015): Agrarian reform and South Africa's agro-food system. Journal of Peasant Studies, 42(5), 957–979.

Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik (5. Ausgabe). Beltz, Weinheim and Basel.

Komulainen, K., Naskali, P., Korhonen, M., & Keskitalo-Foley, S. (2011): Internal Entrepreneurship-a Trojan horse of the neoliberal governance of education? Finnish pre-and in-service teachers' implementation of and resistance towards entrepreneurship education. Journal for Critical Education Policy Studies, 9(1), 342–374.

Lemon, A. (2004): School inequalities in the Eastern Cape, South Africa. Journal of Southern African Studies, 30(2), 269–290.

Lindner, J. (2018): Entrepreneurship education for a sustainable future. Discourse and Communication for Sustainable Development, 9(1), 115–127.

Lotz-Sisitka, H., Wals, A. E., Kronlid, D., & McGarry, D. (2015): Transformative, transgressive social learning: Rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. Current Opinion in Environmental Sustainability, 16, 73–80.

Mezirow, J. (2003): Transformative learning as discourse. Journal of Transformative Education, 1(1), 58–63.

Sen, A. (1997): Editorial: Human capital and human capability. World Development, 25(2), 1959–1961.

Sen, A. (2001): Development as freedom. Oxford University Press, Oxford.

Spaull, N. (2019): Equity: A price to high to pay? In: N. Spaull, & J.D. Jansen (Hrsg.), South African schooling: The enigma of inequality (S. 1–24). Springer, Cham.

STATSSA – Statistics South Africa (2021): Quarterly labour force survey/Q1. STATSSA, Pretoria.

Terreblanche, S. (2002): A history of inequality in South Africa. University of Natal Press, Scottsville.

The Presidency (2012): National development plan 2030. Our future, make it work. Republic of South Africa, Pretoria.

Tikly, L., Batra, P., Duporge, V., Facer, K., Herring, E., Lotz-Sisitka, H., McGrath, S., Mitchell, R., Sprague, T. & Wals, A. (2020): Transforming education for sustainable futures foundations paper. TESF, Bristol.

UN – United Nations (2015): Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf [Stand 19.02.2022].

UN – United Nations (2021): Sprouting Entrepreneurs: growing change for sustainable development. School gardens as entrepreneurship education labs. Promoting livelihoods, food security, healthy nutrition and civic engagement. https://sdgs.un.org/partnerships/sprouting-entrepreneurs-growing-change-sustainable-development-school-gardens [Stand 23.08.2021].

Wals, A. E. (2011): Learning our way to sustainability. Journal of Education for Sustainable Development, 5(2), 177–186.

ZUM AUTOR

MMag. Dr. Matthias FORCHER-MAYR, seit 2014 Lead Expert des BMBWF in Südafrika: zahlreiche bilaterale Projekte in den Feldern Entrepreneurship Education und Berufsbildung.