

Diederichs, Tamara; Unterhuber, David

Diskursive Sinnstiftung in der europäischen Bildungspolitik. Zum Diskurs über unternehmerisches Handeln und Denken

Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 4, S. 519-538



Quellenangabe/ Reference:

Diederichs, Tamara; Unterhuber, David: Diskursive Sinnstiftung in der europäischen Bildungspolitik. Zum Diskurs über unternehmerisches Handeln und Denken - In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (2020) 4, S. 519-538 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-258067 - DOI: 10.25656/01:25806

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-258067>

<https://doi.org/10.25656/01:25806>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 4

Juli/August 2020

Beiträge zur pädagogischen Theorie und Bildungsforschung

Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften.
Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruk-
tionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel
schulischer Inklusion

Fachdidaktisches Wissen von pädagogischer Fach-
beratung im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien

„Aber manchmal habe ich schon diese Angst ...“.
Paradoxien pädagogischen Handelns unter dem Vor-
zeichen von Versicherheitlichung

Diskursive Sinnstiftung in der Europäischen Bildungs-
politik. Zum Diskurs über unternehmerisches Handeln
und Denken

Inhaltsverzeichnis

Beiträge zur pädagogischen Theorie und Bildungsforschung

Michael Grosche/Kathrin Fussangel/Cornelia Gräsel

Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften.

Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie

sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion 461

Theresia Hummel/Franziska Cohen/Yvonne Anders

Fachdidaktisches Wissen von pädagogischer Fachberatung

im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien 480

Maria Jakob/Nadine Jukschat/Alexander Leistner

„Aber manchmal habe ich schon diese Angst ...“.

Paradoxien pädagogischen Handelns unter dem Vorzeichen

von Versicherheitlichung 500

Tamara Diederichs/David Unterhuber

Diskursive Sinnstiftung in der europäischen Bildungspolitik.

Zum Diskurs über unternehmerisches Handeln und Denken 519

Besprechungen

Micha Brumlik

Theodor W. Adorno: Bemerkungen zu „The Authoritarian Personality“

und weitere Texte (herausgegeben von Eva-Maria Ziege) 539

Johannes Drerup

Dieter Thomä: Puer Robustus. Eine Philosophie des Störenfrieds.

Mit einem neuen Nachwort über Donald Trump und den Populismus 541

Jürgen Oelkers

Heinrich Kreis: Herman Nohl: Durch Erziehung Lebenswelt gestalten?	
Theoretische Rekonstruktion eines umstrittenen pädagogischen Konzepts	543

Markus Rieger-Ladich

Heinz-Elmar Tenorth: Wilhelm von Humboldt. Bildungspolitik und Universitätsreform	547
---	-----

Martin Rothland/Christoph Kruse

Michaela Schmid/Ulf Sauerbrey/Steffen Großkopf (Hrsg.): Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen	550
---	-----

Ulf Sauerbrey

Gerald Blaschke-Nacak/Ursula Stenger/Jörg Zirfas (Hrsg.): Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie	555
---	-----

Heinz-Elmar Tenorth

Peer Pasternack: Fünf Jahrzehnte, vier Institute, zwei Systeme. Das Zentralinstitut für Hochschulbildung (ZHB) und seine Kontexte 1964–2014	557
---	-----

Hartmut Titze

Manfred Hettling/Richard Pohle (Hrsg.): Bürgertum. Bilanzen, Perspektiven, Begriffe	561
---	-----

Dokumentation

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen 2019	564
Impressum	U3

Table of Contents

Contributions to Educational Theory and Research

Michael Grosche/Kathrin Fussangel/Cornelia Gräsel
Co-Constructive Teacher Collaboration. An Actualized and
Extended Revision of the Co-Construction Theory in Inclusive Education 461

Theresia Hummel/Franziska Cohen/Yvonne Anders
Pedagogical Content Knowledge of Specialist Counselling
in Parental Cooperation 480

Maria Jakob/Nadine Jukschat/Alexander Leistner
“But Sometimes I Do Have This Fear ...”.
Paradoxes of Socio-Pedagogical Action in Times of Securitization 500

Tamara Diederichs/David Unterhuber
The Discursive Construction of Meaning in European Educational Policy.
On the Discourse on Entrepreneurial Action and Thinking 519

Book Reviews 539

Habilitation Treatises and Dissertations in Education in 2018 564

Impressum U3

Tamara Diederichs/David Unterhuber

Diskursive Sinnstiftung in der Europäischen Bildungspolitik

Zum Diskurs über unternehmerisches Handeln und Denken

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung unternehmerischer Kompetenzen in europäischen sowie globalen bildungspolitischen Diskursen beschäftigt sich der vorliegende Beitrag aus einer diskurstheoretischen Perspektive mit ‚Techniken‘ diskursiver Sinnstiftung in der Europäischen Bildungspolitik, in Bezug auf unternehmerisches Handeln und Denken. Auf der Grundlage empirischer Befunde aus einer wissenssoziologisch-diskursanalytischen Lektüre eines bildungspolitischen Dokuments, werden ‚Techniken‘ diskursiver Sinnstiftung, die sich sowohl auf subjektive als auch objektive Sinnstrukturen beziehen, herausgearbeitet und Anschlussperspektiven an eine diskurstheoretische Lerntheorie diskutiert.

Schlagnworte: Bildungspolitik, Europäische Union, Entrepreneurship, Steuerung, Diskursanalyse

1. Einleitung

Unternehmerisches Handeln und Denken wird seit der Jahrtausendwende vermehrt als Antriebskraft für soziales und wirtschaftliches Wachstum gesehen. So verwundert es nicht, wenn insbesondere die Bemühungen der Europäischen Union, zu deren erklärten Zielen zählt, eine auf Wissen und Innovation gestützte Wirtschaft aufzubauen (vgl. Europäische Kommission, 2010), darauf abzielen, die Gründungskultur in Europa zu verstärken und unternehmerisches Handeln und Denken zu fördern. Die Stärkung des Unternehmergeistes und die Schaffung einer ausgeprägten Gründungskultur soll unter anderem über Investitionen in Bildung und die Förderung unternehmerischer Kompetenzen realisiert werden. So sollen unternehmerische Fähigkeiten von der Primarschule bis zur Hochschule stärker ausgebaut werden (vgl. Schmette, 2008). Die Gestaltung der Bildungssysteme von EU-Mitgliedsstaaten liegt allerdings in den Händen der Staaten selbst und der EU stehen im Bildungsbereich nur nachgeordnete rechtliche Kompetenzen zu, weshalb die angestrebte Schaffung einer Gründungskultur über den Weg der Beeinflussung von Bildungswesen nur begrenzt möglich ist.

Der Einfluss der Europäischen Union auf nationale Bildungspolitik wurde in unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Forschungsarbeiten bereits diskutiert. So stellt Michael Schemmann (2004) in seinem Aufsatz „Bedeutung und Funktion des Konzepts ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ in bildungspolitischen Dokumenten der Europäischen Union“ fest, dass die Relevanz der europäischen Ebene in der Bildungspolitik von Nationalstaaten aufgrund neuer Steuerungsprozesse zunimmt und somit innerhalb

von Europa auch ein gemeinsamer europäischer Bildungsraum wächst. Peter Becker und Radostina Primova (2009) untersuchen in ihrem Diskussionspapier „Die Europäische Union und die Bildungspolitik“ Maßnahmen, Ziele und Programme der Europäischen Union, um aufzuzeigen, warum trotz nachgeordneter Gestaltungskompetenz der EU von einer Europäisierung der Bildungspolitik gesprochen werden kann. Sie stellen fest, dass die Bedeutung europäischer bildungspolitischer Ziele in den vergangenen Jahren trotz unveränderter Kompetenzen zugenommen hat und sich informelle Integrationsprozesse wahrnehmen lassen, die sich insbesondere durch ökonomische Interessen legitimieren (Becker & Primova, 2009, S. 30). Andrea Òhidy (2009) bearbeitet in einer breit aufgestellten Untersuchung die Adaptierung des „Lifelong Learning“ Konzepts der Europäischen Union in Deutschland und Ungarn. Aufbauend auf der Feststellung, „dass internationale Bildungskonzepte auf der Ebene der einzelnen Länder den nationalen Eigenschaften und Bedürfnissen entsprechend interpretiert und adaptiert werden“ (Òhidy, 2009, S. 33), fokussiert ihre Untersuchung genau diese Schnittstelle. So untersucht sie konkret sowohl die Wahrnehmung und Interpretation als auch die Adaption des EU-Konzeptes zum „Lebenslangen Lernen“. Die Untersuchung zeigt die programmatische Wirkung der Europäischen Union in beiden Ländern auf. So lässt sich insbesondere eine von der EU vorgegebene gemeinsame Sprache in Bezug auf das „Lebenslange Lernen“ feststellen. Òhidy stellt jedoch auch die Grenzen dieser vereinheitlichenden Wirkung fest. Es lassen sich aufgrund unterschiedlicher nationaler Gegebenheiten sowohl Unterschiede in Hinblick auf die Interpretation als auch auf die Umsetzung des Konzepts feststellen (vgl. Òhidy, 2009, S. 273–280). Aus einer diskursanalytischen Perspektive befasst sich auch Rausch (2015) mit dem Konzept „Lebenslangen Lernens“ Europäischer Bildungspolitik. Er beschäftigt sich mit der Implementierung des Diskurses über „Lebenslanges Lernen“ unter Rückgriff auf bildungspolitische Dokumente der Europäischen Union. Im Vordergrund seiner Arbeit steht die paradigmatische Rolle der Europäischen Union. So erklärt er: „Lernen regierbar machen‘ beschreibt (...) die Vorgänge, mit denen sich die Europäische Union im Diskurs positioniert und Deutungen zum Lebenslangen Lernen anbietet“ (Rausch, 2015, S. 14). Dabei konzentriert sich Rausch insbesondere auf die Inhalte des Diskurses und ihre Herstellung und somit auf die Herstellung des Wissens über „Lebenslanges Lernen“ und dessen Aufruf. So stellt Rausch auch die Bedeutung für die Erwachsenenbildungsforschung heraus, die sich auch in der Forschung an diesem bildungspolitisch erzeugten Wissen über „Lebenslanges Lernen“ bedient (vgl. Rausch, 2015, S. 182–183).

Die aufgeführten Arbeiten zeigen die erziehungswissenschaftliche Relevanz einer Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis der EU zwischen bildungspolitischer Kompetenzarmut auf der einen Seite und zunehmender bildungspolitischer Bedeutung und Wirkung auf der anderen Seite. In diesen Forschungskontext reiht sich der vorliegende Beitrag ein.

Dieser Untersuchung liegt ein Politikverständnis zugrunde, welches sich insbesondere an interpretativen und argumentativen Zugängen zur Policy-Analyse anlehnt. Die Komplexitätszunahme politischer Probleme des 20. und 21. Jahrhunderts macht ein verändertes Verständnis von Politik nötig, welches sich „auf die wirklichkeitskonstituie-

rende Dimension von Ideen, Wissen, Deutungsmustern, frames, Interpretationen, Argumenten oder Diskursen konzentriert“ (Münch, 2016, S. 2) und politische Prozesse als sprachlich vermittelte und interpretationsbedürftige Prozesse versteht, unter der durch die linguistische Wende geprägten Grundannahme, „dass Sprache die Welt nicht abbildet, sondern sie selbst konstituiert“ (Münch, 2016, S. 45).

In diesem Sinn fokussiert die Untersuchung Diskurs und Sprache als politische Instrumente. Unter Rückgriff auf diskurstheoretische Überlegungen Michel Foucaults und deren wissenssoziologische Zuspitzung durch Reiner Keller liegt der Untersuchung die Annahme zugrunde, dass Diskurse Sinn stiften und bildungspolitische Diskurse als sinnstiftende Steuerungsinstrumente verstanden werden können. Das theoretische Grundgerüst ermöglicht, ‚Techniken‘ in den Blick zu nehmen, die die Bestrebungen der EU umsetzen, über Investitionen in Bildung eine Gründungskultur in Europa aufzubauen – und das trotz eingeschränkter rechtlicher Kompetenz. Konkret geht die Untersuchung der Frage nach, wie in der Europäischen Bildungspolitik, in Bezug auf unternehmerisches Handeln und Denken, diskursiv Sinn gestiftet wird. Dies erfolgt exemplarisch anhand eines bildungspolitischen Dokuments, des sogenannten „Entrepreneurship Competence Frameworks“ (EntreComp).

Dieses Vorhaben erscheint aus zwei Gründen erziehungswissenschaftlich fruchtbar. Einerseits ermöglicht es die Entwicklung eines neuen Blickwinkels auf unterschiedliche Steuerungsmöglichkeiten der Europäischen Union und somit eine Erhöhung der Transparenz bildungspolitischer Bemühungen der EU, andererseits ist es ein Versuch, die Konstitution von Sinn rund um das vieldiskutierte Phänomen unternehmerischer Kompetenz zu untersuchen und diese Konstitution in ihrer Bedeutung für Politik, Forschung und Praxis reflexiv hinterfragen zu können.

Im Folgenden werden zunächst die theoretischen Grundannahmen der Untersuchung erläutert, bevor im Anschluss das methodische Vorgehen beschrieben und die Untersuchungsergebnisse interpretiert und diskutiert werden.

2. Eine diskurstheoretische Lesart

Die gewählte Herangehensweise lässt sich als eine diskurstheoretische Lesart beschreiben, die sich an Michel Foucaults Vorgehen orientiert und durch die Wissenssoziologische Diskursanalyse (im Folgenden auch: WDA) im Sinne Reiner Kellers modifiziert wurde. Um dies nachvollziehbar und plausibel zu machen, sind einige theoretische und methodologische Vorbemerkungen nötig.

2.1 Foucaults interpretative Analytik

Die Form moderner Diskursforschung, die unsere Untersuchung leitet, geht trotz ihrer sehr unterschiedlichen Spielarten¹ im Wesentlichen auf die Untersuchungen Michel Foucaults zurück, genauer auf diejenigen Werke, in denen er seine historischen Analysen im Nachgang methodologisch reflektiert, wie die 1969 erschienene „Archäologie des Wissens“.

Foucault beschreibt darin die Suche nach einer Form der Untersuchung historisch diskontinuierlich auftauchender Aussagen, die in der Lage ist, diese Aussagen trotz ihrer Streuung und Diskontinuität zu ordnen. Er bezeichnet die Ordnungen, unter welche Aussagen in ihren jeweiligen Zusammenhängen gefasst werden können, als „diskursive Formationen“ (Foucault, 1969/2015, S. 48). Im Zentrum steht dabei die Frage: „[Wie] kommt es, daß eine bestimmte Aussage erschienen ist und keine andere an ihrer Stelle?“ (Foucault, 1969/2015, S. 42). Der Versuch einer Antwort besteht in der Suche nach den Regeln und Bedingungen, unter denen sich Aussagen als „diskursive Ereignisse“ formiert haben (vgl. Foucault, 1969/2015, S. 41).

Bemerkenswert an dieser Herangehensweise ist, dass sie weder von einer logischen noch von einer teleologisch-zielgerichteten Abfolge historischer Phänomene ausgeht. Auch unterstellt das Vorgehen keine klare Intention der AutorInnen diskursiver Aussagen. Vielmehr zielt das Vorgehen Foucaults auf eine Deskription auftauchender Aussagen ab, im Sinne der Frage: „[Was] ist das also für eine sonderbare Existenz, die in dem ans Licht kommt, was gesagt wird, – und nirgendwo sonst?“ (Foucault, 1969/2015, S. 43).² Foucaults Studien lassen sich als Analysen beschreiben, die einerseits diskursive Strukturen und Formationen beschreiben und andererseits ausdrücklich an der Besonderheit konkreter Einzelaussagen ansetzen: „[Es] handelt sich darum, die Aussage in der Enge und Besonderheit ihres Ereignisses zu erfassen; die Bedingungen ihrer Existenz zu bestimmen, auf das Genaueste ihre Grenzen zu fixieren, ihre Korrelationen mit den anderen Aussagen aufzustellen, die mit ihm verbunden sein können, zu zeigen, welche anderen Formen der Äußerung sie ausschließt“ (Foucault, 1969/2015, S. 43). Die darin zum Ausdruck kommende Forschungsperspektive wurde in Abgrenzung von intentional ausgerichteten hermeneutischen Vorgehensweisen als „interpretative Analytik“ (Dreyfus & Rabinow, 1987/1994, S. 133) bezeichnet.

Dieser Herangehensweise liegt keine strenge Definition des Begriffs „Diskurs“ zugrunde, sondern der Versuch, einen Überbegriff für Aussagestrukturen zu finden. Diskurs im Sinne Foucaults „ist keine ideale und zeitlose Form, die obendrein eine Geschichte hätte. Das Problem besteht also nicht darin, sich zu fragen, wie und warum er zu diesem Zeitpunkt hat auftauchen und Gestalt annehmen können. Er ist durch und durch historisch: Fragment der Geschichte, Einheit und Diskontinuität in der Geschichte

1 Zu nationalen Differenzen siehe Diaz-Bone et al. (2007).

2 Diese Distanzierung von einer teleologischen Herangehensweise an historische Phänomene ähnelt Nietzsches Genealogie der Moral, an die sich Foucault methodisch anlehnte (vgl. Foucault, 1971/2002).

selbst, und stellt das Problem seiner eigenen Grenzen, seiner Einschnitte, seiner Transformationen, der spezifischen Weisen seiner Zeitlichkeit eher als seines plötzlichen Auftauchens inmitten der Komplizitäten der Zeit“ (Foucault, 1969/2015, S. 170). Dieses verhältnismäßig abstrakte Diskursverständnis, das die Geschichtlichkeit, Kontingenzt und Ereignishaftigkeit diskursiver Formationen betont, wurde verschieden eingegrenzt und verändert³, unter anderem durch dessen Verwendung in der hermeneutischen Wissenssoziologie und in der daran angelehnten Wissenssoziologischen Diskursanalyse (vgl. Keller, 2006, 2011a), an der die vorliegende Untersuchung orientiert ist.

2.2 Wissenssoziologische Diskursanalyse und die Konstruktion von Sinn

Anliegen der Wissenssoziologischen Diskursanalyse ist eine wechselseitige Ergänzung. Einerseits ergänzt sie eine allzu strukturorientierte Lesart der (frühen) Foucaultschen Analysen um einen Blick auf die individuelle Deutungsarbeit der AkteurInnen, die in diesen Diskursen stehen. Gleichzeitig ist es Anliegen des Forschungsprogramms, die vorrangig als mikrosoziologisch bewertete Vorgehensweise der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik durch Foucaults Diskurstheorie zu erweitern und „eine breitere Analyseperspektive einzunehmen, die gesellschaftliche und historische Kontexte berücksichtigt“ (Keller, 2011a, S. 60). Die Perspektive, die Foucaults Theorie ergänzen und wiederum von dieser erweitert werden soll, ist in erster Linie durch die Sozialphänomenologie Schütz' sowie durch die dadurch beeinflusste wissenssoziologische Theoriearbeit von Berger und Luckmann geprägt.

Erkenntnistheoretische Grundlage dieser Verbindung zweier Perspektiven ist laut Keller eine geteilte Annahme von Foucault sowie Berger und Luckmann. Diese bestehe darin, „dass alles, was wir wahrnehmen, erfahren, spüren, über sozial konstruiertes, typisiertes, in unterschiedlichen Graden als legitim anerkanntes und objektiviertes Wissen (Bedeutungen, Deutungs- und Handlungsschemata) vermittelt wird“ (Keller, 2011a, S. 59). Diese Anerkennung von objektiviertem Wissen liege nicht in angeborenen kognitiven Strukturen, sondern gehe zurück „auf gesellschaftlich hergestellte symbolische Systeme und Ordnungen, die in und durch Diskurse produziert werden“ (Keller, 2011a, S. 59). Im Zentrum der WDA steht demgemäß der Versuch einer Rekonstruktion der produktiven und konstruktiven Dimension, sowie der Zirkulation gesellschaftlichen Wissens, seiner Geltungsbedingungen und Strukturmerkmale. Dabei steht aus wissenssoziologischer Perspektive stets die Frage nach dem Spannungsverhältnis zwischen *objektiven* und *subjektiven* Sinn- und Wissenszusammenhängen im Hintergrund der Analysen. Im Fokus einer genuin diskursanalytischen bzw. -theoretischen Herangehensweise an diese Thematik steht dabei die „Ebene der institutionellen Felder (wie bspw. Wissenschaften, Öffentlichkeit) der Gegenwartsgesellschaften“ (Keller, 2011a,

3 Zu unterschiedlichen Spielarten siehe Keller, Hirsland, Schneider & Viehöver (2006), Diaz-Bone et al. (2007), Angermüller et al. (2014) sowie Fegter et al. (2015).

S. 61), also eine Ebene, die sich von der bemängelten mikrosoziologischen Perspektive entfernt.

Von besonderem Interesse für das Verhältnis von subjektivem und objektivem Sinn ist aus der Perspektive der WDA das Verhältnis von strukturierenden und strukturierenden diskursiven Strukturen. In Anlehnung an Giddens und Bourdieu bezeichnet Keller die Formierung von Diskursstrukturen wie folgt: „Eine solche Struktur ist [...] zugleich strukturiert – also Ergebnis vergangener Prozesse der ‚Strukturbildung‘ – und strukturierend im Hinblick auf die Spielräume zukünftiger diskursiver Ereignisse“ (Keller, 2011a, S. 61). An dieser Stelle kommen die bereits erwähnten, in diesen Strukturen stehenden AkteurInnen ins Spiel. Diesen kommt eine deutende, konstruierende und konstituierende Rolle gegenüber diskursiven Strukturen zu. Die „Spielräume zukünftiger diskursiver Ereignisse“ sind also vor allem Spielräume der beteiligten AkteurInnen. Objektive Sinnstrukturen stellen somit bestimmte Typisierungsweisen dar, an denen AkteurInnen ihre subjektiven Deutungsmuster orientieren und die eben dadurch vergegenständlicht, also objektiviert werden (vgl. Schütz, 1932/2016, S. 69, S. 103–109). Wenn also von „Prozessen der Strukturbildung“ die Rede ist, geht es dabei nicht um ominöse, akteurslose Prozesse. Vielmehr beschreiben sie eine Wechselwirkung zwischen diskursiven Strukturen und der (Um-)Deutungsarbeit von AkteurInnen, die in diesen diskursiven Strukturen stehen, also von diesen beeinflusst werden und sie wiederum selbst strukturieren.

Eine grundlegende Annahme, die die folgende Analyse leitet, ist, dass sich objektive Sinnstrukturen durch gesellschaftliche Typisierungs- und Strukturierungsprozesse bilden. Diese Strukturen stehen allerdings in einem Wechselwirkungsverhältnis mit den Strukturierungsleistungen der darin eingebundenen AkteurInnen und ihren subjektiven Sinnstrukturen. Insofern diese Prozesse sozial und damit (in einem weiten Sinne) sprachlich verfasst sind, lassen sie sich als *diskursiv* beschreiben. Die Herstellung symbolischer Ordnungen und Systeme hängt also eng mit diskursiven Aussageereignissen zusammen. Die Manifestierung dieser latenten Strukturierungsprozesse geschieht unter anderem in Dokumenten, weswegen diese im Sinne der WDA als „materiale Manifestationen gesellschaftlicher Wissensordnungen“ (Keller, 2011a, S. 78) begriffen werden und den Hauptgegenstand diskurstheoretischer Forschung darstellen.⁴ Das methodische Vorgehen, welches sich aus diesen Gedanken ableitet, soll im Folgenden vorgestellt werden.

4 An unterschiedlichen Stellen der Diskursforschung verstärkt sich eine Diskussion darüber, wie Bestandteile sogenannter „Dispositive“, die keine Textform haben, sowie „nicht-diskursive Praktiken“ Gegenstand von Diskursforschung werden können (vgl. Keller, 2011a, S. 80–81; Keller, 2007). Zur Problematik der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken siehe Wrana und Langer (2007).

3. Methodisches Vorgehen und Ergebnisse

Um der Frage nach Sinnstiftung in der Europäischen Bildungspolitik in Bezug auf unternehmerisches Handeln und Denken nachzugehen, wurde ihre Debatte zum ‚Unternehmertum‘ rahmend herangezogen (siehe Kap. 3.1). Ein zentrales Dokument, welches unter Federführung der Europäischen Kommission als konkretes Instrument zur Verbesserung unternehmerischer Fähigkeiten konzipiert wurde, ist das „Entrepreneurship Competence Framework“, im Folgenden „EntreComp“ genannt (vgl. Bacigalupo, Kampylis, Punie & Brande, 2016, S. 2). Dieses stellt den Ausgangspunkt und den zentralen Gegenstand der vorliegenden Analyse dar. Das Vorgehen lässt sich nicht in einem streng-methodischen Sinn als Diskursanalyse bezeichnen, da das untersuchte Dokument dem entspricht, was in Anschluss an Foucault „Aussageereignis“ oder in der Lesart Kellers „Diskursfragment“ genannt werden kann, und zwar im Sinne eines „Aussageereignis[ses], in dem Diskurse mehr oder weniger umfassend aktualisiert werden (z.B. ein Text)“ (Keller, 2011a, S. 68). Aus diesem Grund ist der Gegenstand der Untersuchung ein Ausschnitt eines Diskurses oder mehrerer Diskurse. Die Existenz sowie eine gewisse abgeschlossene Einheitlichkeit dieser Diskurse werden dabei im Sinne einer (re-)konstruktiven Heuristik unterstellt, ohne davon auszugehen, dass sie einfach gegeben seien (vgl. Rosenberg, 2015, S. 62; Keller, 2017). Dabei orientiert sich die Untersuchung an Vorschlägen zur analytischen, interpretativen-hermeneutischen Konkretisierung von Diskursforschung im Sinne von Keller (2006, 2011b). Sie stellt keine explizit festgelegte Methode dar, stattdessen dient auch sie als Heuristik, die das weitere Vorgehen leitet.

Da Diskursfragmente lediglich ein Element innerhalb eines überindividuellen sozio-historischen Diskurses darstellen (vgl. Keller, 2011a, S. 34), muss ihre Kontextabhängigkeit im Prozess des Erkenntnisgewinns berücksichtigt werden. So stellt die Analyse der „Situiertheit“ und „Materialität“ einer Aussage den ersten zentralen Schritt der Analyse dar, der mit Keller der Frage nachgeht, „*wer wie wo* und *für wen* eine Aussage produziert“ (Keller, 2011a, S. 99; Hervorh. i. O.) und in dieser Untersuchung die gesellschaftliche und politische Rahmung sowie den Kontext der Entstehung von EntreComp in den Blick nimmt.

Der zweite Schritt umfasst die „interpretative Analytik“ der Inhalte, die an die angelegte theoretische Perspektive gebunden bleibt. Dementsprechend wird die eingangs formulierte Frage nach diskursiver Sinnstiftung in der Europäischen Bildungspolitik vor dem Hintergrund der dargelegten Perspektive zur Frage konkretisiert, *in welchem Verhältnis objektive und subjektive diskursive Sinnstrukturen im „Entrepreneurship Competence Framework“ stehen*. Diese Frage wurde als Leitgedanke in Anlehnung an Keller (2011a) an das Dokument herangetragen und mittels eines explorativen, offenen Vorgehens bearbeitet. Die Ergebnisse dieses Verfahrens werden im Folgenden herangezogen.

3.1 *Der Zeitgeist ‚Unternehmertum‘ und die Agenda „Promoting Entrepreneurship“ in der Europäischen Bildungspolitik*

Der Zeitgeist des ‚Unternehmertums‘ geht insbesondere mit einer Veränderung von Dynamiken und Strukturen wirtschaftlicher Systeme einher, die mit Globalisierungsphänomenen und mit dem Fortschritt von Informationstechnologien in Verbindung gebracht wird. Während der Trend zur Beteiligung an der Marktwirtschaft über die Gründung von Großunternehmen in der Mitte des 19. Jahrhunderts einsetzte, kristallisieren sich nun flexible neu gegründete Unternehmen, die noch in den Händen Ihrer EigentümerInnen gemanagt werden und dynamische und innovative Unternehmensstrukturen aufweisen, als erfolgsversprechend heraus. Dieser Trend zu einer stärker kleinteilig organisierten Wirtschaft kennzeichnet ebenfalls das Herausbilden einer sogenannten unternehmerischen Gesellschaft (vgl. Fritsch, 2016, S. 15–16), in der das Phänomen des Entrepreneurs auch in den Fokus der Forschung geriet. Mit der großen Bedeutung des Entrepreneurs in Bezug auf wirtschaftliche Entwicklungen rückten insbesondere die Person und ihre Kompetenzen ins Zentrum der Diskussion (vgl. Bygrave, 1998, S. 114; Beckmann, 2009, S. 28). So ist laut Joseph Schumpeter, der im 20. Jahrhundert die Debatte mitprägte, ein Entrepreneur, „(...) eine Person, die innovative Produkte oder Produktionsmethoden am Markt durchsetzt, neue wirtschaftliche Strukturen etabliert und bestehende, weniger innovative Unternehmen aus dem Markt drängt“ (Fueglistaller, Müller, Müller, Volery & Fust, 2012, S. 23).

Insbesondere die Vorstellung davon, dass Kompetenzen des Entrepreneurs erlernt, gefördert und ausgebaut werden können, zeigt die erziehungswissenschaftliche Relevanz dieser Thematik. So erklärt auch Weber (2013) in ihrem Beitrag „Entrepreneurship Education – Grenzgang zwischen Erziehungswissenschaft und Ökonomie“, dass „sowohl national als auch international klar ein Trend zu beobachten [ist], über die ökonomieinterne Entrepreneurship-Diskussion hinausgehend relevante pädagogische Perspektiven und Wissensbestände mit in die entsprechenden Analysen und Konstruktionen einzubeziehen“ (Weber, 2013, S. 241). Auch zeigt sich vereinzelt eine erziehungswissenschaftliche Ausleuchtung dieser Thematik, unter anderem im Bereich der Schul- und Hochschulbildung (vgl. Creuznacher, 2009), Fachdidaktik (vgl. Kirchner & Loerwald, 2014), Kompetenzentwicklung und -bilanzierung (vgl. Faix, Erpenbeck & Auer, 2013) und in der Organisationspädagogik (Schröer & Rosenow-Gerhard, 2019).

Der Zeitgeist des ‚Unternehmertums‘ spiegelt sich ebenfalls in politischen Kontexten im engeren Sinne wider. So verweist Beckmann (2009) auf die verstärkte Etablierung einer Entrepreneurship-Politik im wirtschaftspolitischen Raum seit den 1990er-Jahren, die sich ebenfalls in den Aktivitäten supranationaler AkteurInnen widerspiegelt (vgl. Freeman, 2013; OECD, 2019; UNESCO, 2019). Angebunden an Interessen ökonomischer und wirtschaftlicher Verwertbarkeit wurde „Promoting Entrepreneurship“ auch zu einem eigenständigen Themenfeld Europäischer Politik (vgl. Europäische Kommission, 2003). In den Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Europäischen Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen im Jahr 2006, stellte „Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz“ eine von acht zentralen Schlüssel-

kompetenzen dar, die „zu einem erfolgreichen Leben in einer Wissensgesellschaft beitragen [können]“ (Amtsblatt der Europäischen Union, 2006, S. 13). Seither wurde das Feld zur Unterstützung und Verbesserung unternehmerischer Kompetenz strategisch ausgebaut (vgl. Europäische Kommission, 2006, 2009, 2012, 2013, 2016 etc.), mit dem Ziel, Beschäftigungsfähigkeit, wirtschaftliches Wachstum und sozialen Zusammenhalt zu verbessern (vgl. Flash Eurobarometer 354, 2012, S. 2).

Insbesondere durch die Anbindung an den Leitgedanken des „Lebenslangen Lernens“ hat sich unternehmerische Kompetenz als Bestandteil der Europäischen bildungspolitischen Agenda etabliert. Mit der Definition von Kompetenz „als eine Kombination aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen“ (Europäische Kommission, 2018, S. 1) und mit dem Verständnis von unternehmerischer Kompetenz als Teil sogenannter Schlüsselkompetenzen, „die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung und Entwicklung, Beschäftigung, soziale Inklusion und aktive Bürgerschaft benötigen“ (Europäische Kommission, 2018, S. 1), zeigt sich ein Kompetenzverständnis, welches sich auch verstärkt im erziehungswissenschaftlichen Diskurs wahrnehmen lässt und den funktionalen Aspekt des Kompetenzkonzepts betont (vgl. auch Klieme & Leutner, 2006; Erpenbeck, 2013). Bildung wird daher als zentrale Antriebskraft im Prozess der Herstellung einer Gründungskultur gesehen (vgl. Europäische Kommission, 2012, S. 9).

Zur Umsetzung ihrer Interessen stehen der EU, trotz eingeschränkter Handlungsmöglichkeiten⁵, unterschiedliche Instrumentengruppen zu Verfügung⁶, die sie dennoch befähigen, eigene Impulse zur Etablierung einer Gründungskultur zu setzen. Ein Instrument, welches zur Förderung unternehmerischen Handelns und Denkens in Europa konzipiert wurde, ist das hier untersuchte EntreComp. Hierbei handelt es sich um ein nicht rechtlich bindendes Dokument, welches im Anschluss herangezogen und mit Blick auf ‚Techniken‘ diskursiver Sinnstiftung untersucht wird.

-
- 5 Erst durch den Vertrag von Maastricht (1992) wurde die Bildungspolitik zu einem eigenen Ressort der EU. Mit Artikel 126 zur allgemeinen Bildung, Artikel 127 zur beruflichen Weiterbildung und Artikel 129 zur Kultur erhielt die Europäische Union erstmals Gestaltungskompetenzen, die ihr aktuell die Möglichkeit geben, eigene Impulse im Bildungsbereich zu setzen. Dieser Kompetenzzuwachs wird jedoch formalrechtlich beschränkt, da die Europäische Union nach Artikel 3b lediglich im Rahmen des Subsidiaritätsprinzips, das bedeutet nur nachrangig und unter Ausschluss jeglicher Harmonisierung agieren darf (vgl. Schemmann, 2007, S. 105–106). Die in ihren Wurzeln vornehmlich ökonomisch orientierte Ausrichtung der supranationalen Organisation führt dazu, dass Bildungspolitik insbesondere unter arbeitsmarkt-relevanten Aspekten betrieben wird.
 - 6 Dazu zählen: Sekundärrechtliche Instrumente, nicht rechtlich bindende Dokumente, das Implementationsinstrument „offene Methode der Koordinierung“ (OMK), Finanzierungsprogramme, Verzahnung mit Instrumenten anderer Politikbereiche sowie die Gemeinschaftsagenturen „Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (CEDEFOP)“ und die „Europäische Stiftung für Berufsbildung (ETF)“, die die Arbeit im Bildungsbereich unterstützen (vgl. Balzer & Humrich, 2008, S. 273–274).

3.2 Zum Verhältnis von objektiven und subjektiven Sinnstrukturen

EntreComp stellt das Ergebnis einer Studie dar, die 2015 von der Generaldirektion Arbeit, Soziales und Inklusion (DG EMPL) der Europäischen Kommission in Auftrag gegeben und von der Gemeinsamen Forschungsstelle (JRC), einer weiteren Generaldirektion der Europäischen Kommission, durchgeführt wurde (vgl. Bacigalupo et al., 2016, S. 5). An dem Forschungsprozess beteiligten sich unterschiedliche AkteurInnen aus öffentlichen, zivilgesellschaftlichen und privaten Bereichen. Die Untersuchung wurde mit der Hilfe eines Literatur-Reviews und der Analyse mehrerer Fallstudien umgesetzt. Die Ergebnisse der Teiluntersuchungen wurden in einem sich wiederholenden Konsultationsprozess, an dem sich verschiedene Stakeholder⁷ beteiligten, diskutiert und verabschiedet. Das Framework richtet sich an einen großen und unspezifischen AdressatInnenkreis (citizens, organisations, public authorities, private actors), da es als universales, flexibles Instrument konzipiert wurde, welches unter anderem für die Entwicklung von Curricula im formalen und nicht formalen Bildungssektor genutzt werden kann (vgl. Bacigalupo et al., 2016, S. 5). Der Begriff des „Learners“ wird in EntreComp als Platzhalter im Sinne des „Lebenslangen Lernens“ genutzt (vgl. Bacigalupo et al., 2016, S. 18) und adressiert daher eine unspezifische Gruppe Lernender.

Erklärtes Ziel des Dokuments ist die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses unternehmerischer Kompetenz, das als Referenzrahmen für verschiedene AkteurInnen in den Bildungssystemen europäischer Nationalstaaten dienen kann (vgl. Bacigalupo et al., 2016, S. 2). Das Ergebnis dieses Entwicklungsversuchs bildet ein „Framework“, welches unterschiedliche unternehmerische Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen definiert. Dazu zählen die übergeordneten Kompetenzbereiche „Into action“, „Resources“ und „Ideas & opportunities“ sowie 15 Kompetenzen (z. B. „Taking the initiative“, „Mobilising others“ und „Spotting opportunities“) (vgl. Bacigalupo et al., 2016, S. 6). Ebenfalls definiert EntreComp 8 Kompetenz-Levels und 442 Lernergebnisse (vgl. Bacigalupo et al., 2016, S. 14). Unternehmerische Kompetenz selbst wird dabei wie folgt definiert: „Entrepreneurship is when you act upon opportunities and ideas and transform them into value for others. The value that is created can be financial, cultural, or social“ (Bacigalupo et al., 2016, S. 10).

Vor dem Hintergrund unserer theoretischen Perspektive verstehen wir die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses unternehmerischer Kompetenz als einen Prozess diskursiver Objektivierung subjektiver Sinnstrukturen. Im Dokument wird zunächst festgestellt, dass die Etablierung eines einheitlichen Verständnisrahmens unternehmerischer Kompetenz notwendig sei. Diese Feststellung impliziert die Möglichkeit unter-

7 Das Dokument beschreibt das iterative Verfahren mit den Stakeholdern so: „Involving feedback collection twice from the ET2020 Working Group on Transversal Skills (TSWG); an online consultation of approximately 200 stakeholders; two informal workshops in a social entrepreneurship incubator and informal bilateral inter-service discussions; and the audience of the various panels where JRC has presented and discussed the interim results of the project“ (Bacigalupo et al., 2016, S. 8).

schiedlicher Lesarten von unternehmerischer Kompetenz und damit die Existenz divergierender subjektiver Sinnstrukturen, die auf dem Weg diskursiver Objektivierung beeinflusst werden können. Diese Objektivierung wird im Folgenden anhand von vier ‚Techniken‘ beschrieben, die analytisch differenziert werden, auch wenn sie empirisch ineinander übergehen: (1) interdiskursive, (2) verdichtende, (3) typisierende und (4) formalisierende Objektivierung.

(1) Interdiskursive Objektivierung: Ein Rückgriff auf bereits publizierte policy-Stellungnahmen der EU⁸ sowie eine Gegenwartsanalyse zu Beginn des Dokuments erfüllen die Funktion interdiskursiver Legitimierung. Ein erklärtes bildungspolitisches Ziel der EU, „that everyone should have the key set of competences needed for personal development, social inclusion, active citizenship and employment“ werde durch besondere „skills challenges that Europe is currently facing“ (Bacigalupo et al., 2016, S. 2) gefährdet. Diese „challenges“ werden in erster Linie als mangelnde Passung zwischen den Fähigkeiten von ArbeitnehmerInnen und den Erfordernissen der Arbeitsmärkte präsentiert (vgl. Europäische Kommission, 2016, S. 2–3) und verlangen nach einer neuartigen Form von Kompetenzorientierung. Zum Kernbereich dieser Neuorientierung gehört die Entwicklung unternehmerischer Kompetenz, die als transversale Kompetenz (vgl. Bacigalupo et al., 2016, S. 2) gekennzeichnet wird, also als Kompetenz, die quer zu diversen Fähigkeitsdomänen liegt und diese kreuzt. Sowohl die Gegenwartsanalyse als auch der Rückgriff auf bereits erfolgte Publikationen erhalten damit die Funktion eines Anlasses für das Auftauchen der Forderungen, dass unternehmerische Kompetenz befördert werden soll und dass dafür ein gemeinsames Vokabular nötig sei. Dabei handelt es sich um die Einordnung des vorliegenden Textes in bereits bestehende Diskurse, also um die Herstellung interdiskursiver Relationen. Neben den eben skizzierten Relationen ist das Framework von weiteren interdiskursiven Bezugspunkten durchzogen, beispielsweise durch den Verweis auf Flexibilität, den Umgang mit Unsicherheit und Ambiguität, sowie die Agenda zum „Lebenslangen Lernen“ (Bacigalupo et al., 2016, S. 32–35). Damit geht das Dokument eine „Diskurskoalition“ (Schwab-Trapp, 2001, S. 274) mit anderen Dokumenten der EU ein. *Interdiskursive* Objektivierung erfüllt in diesem Sinne insbesondere eine Legitimationsfunktion für die Etablierung des Frameworks.

(2) Verdichtende Objektivierung: Das Anliegen der Etablierung eines gemeinsamen Verständnisses von Unternehmertum wird bereits durch die Dokumentation des Forschungsprozesses deutlich, der dem Dokument zugrunde liegt. Dieser Forschungsprozess wird als eine Form der Konsensfindung legitimierender ExpertInnen beschrieben: „The EntreComp framework is the result of a robust research methodology, where a large and heterogeneous group of experts has been consulted at different stages to obtain

8 Dazu zählen u. a. die 2006 veröffentlichte Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen (vgl. Amtsblatt der Europäischen Union, 2006) sowie als letzte in der Reihe „A New Skills Agenda for Europe“/„Eine neue europäische Agenda für Kompetenzen“ (vgl. Europäische Kommission, 2016).

their feedback and progressively reach consensus around a validated proposal“ (Bacigalupo et al., 2016, S. 9). Dabei greift die Studie auf einen Phasenablauf zurück, der von einer Vorstudie über Expertenworkshops und Stakeholder-Beratungen bis hin zum fertigen Framework reicht (vgl. Bacigalupo et al., 2016, S. 8). Dieser Prozess einer zunehmenden Verdichtung, eines „progressive refinement“ (Bacigalupo et al., 2016, S. 7), ist damit auch ein Prozess fortschreitender Objektivierung.

(3) Typisierende Objektivierung: Dem selbstgesteckten Ziel, einen Sinnrahmen unternehmerischer Kompetenz zu fixieren, entspricht das Dokument durch den Entwurf einer Kompetenzsystematik. In unterschiedlich detaillierten Tabellen teilt diese Systematik Kompetenz sowohl in Niveaustufen (von Level 1 „Foundation“ bis Level 8 „Expert“) als auch in Klein- und Kleinstdimensionen auf, die als Lernergebnisse bzw. „Performance Indikatoren“ (vgl. Bacigalupo et al., 2016, S. 17) eine Einordnung der RezipientInnen ermöglichen sowie die Entwicklung unternehmerischer Fähigkeiten befördern sollen. Diese kleinschrittigen Lernergebnisse werden als „I‘ statements“ (Bacigalupo et al., 2016, S. 17) formuliert, wie ein Auszug aus der Kompetenz „Spotting opportunities“ zeigt:

- I can find opportunities to help others.
- I can find different examples of challenges that need solutions.
- I can find examples of groups who have benefited from a solution to a given problem.
- I can tell the difference between different areas where value can be created (for example, at home, in the community, in the environment, or in the economy or society). (Bacigalupo et al., 2016, S. 23–24)

Die damit verbundenen Strukturierungs- und Typisierungsleistungen werden hier sichtbar: Es wird möglich, Individuen und Kollektive einem Kompetenzniveau auf einer Progressionsskala zuzuordnen und damit – wissenssoziologisch gesprochen – die so objektivierten Sinnstrukturen im weiteren subjektiven Vollzug potenziell erneut zu aktualisieren, sie also als Typus zu repräsentieren. Diese *Typisierung* bzw. Strukturierung legt eine bestimmte Struktur nahe und schließt andere aus, sie verfolgt jedoch gleichermaßen den (zumindest impliziten) Anspruch, alle AkteurInnen abbildbar zu machen und keinen binären Raum von kompetent/nicht kompetent zu eröffnen, sondern Kompetenzgrade zu konstituieren, die bei „Foundation“ beginnen. Die Feststellung, „not all citizens (...) will be interested in developing all the competences (...) to the highest level of proficiency“ (Bacigalupo et al., 2016, S. 14), schließt dabei keineswegs aus, dass das angebotene Kompetenzschema prinzipiell auf alle „citizens“ zutreffen kann, insbesondere, weil Entrepreneurship als Kompetenz ausdrücklich auf „all spheres of life“ (Bacigalupo et al., 2016, S. 10) anwendbar sei.

(4) Formalisierende Objektivierung: Die versuchte Konsensfindung wird sprachlich primär auf dem Weg einer performativen Wiederholung eingelöst. Ein Konsens bezie-

ungsweise ein gemeinsames Verständnis ist in diesem Sinne vor allem eine gemeinsame Sprache.⁹ Dem entspricht eine *formalistische* („copy-paste-“) Sprache des Dokuments. Im Dokument tauchen spezifische Phrasen tatsächlich oder beinahe unverändert mehrmals auf.

Allein quantitativ fällt eine Häufung der Bemühung um Gemeinsamkeit auf. Ziel sei ein „common understanding“ (Bacigalupo et al., 2016, S. 2; S. 14; S. 20), sowie „consensus“ (Bacigalupo et al., 2016, S. 2; S. 5), ein „common conceptual approach“ (Bacigalupo et al., 2016, S. 5) oder „a common definition of what entrepreneurship as a competence is“ (Bacigalupo et al., 2016, S. 5) bzw. „a common basis that initiatives (...) can refer to“ (Bacigalupo et al., 2016, S. 7). Ähnlich auffällig ist die quantitative Häufung der bereits erwähnten Definition von Unternehmertum, die sich um das Erschaffen von Wert oder Wertschöpfung im mehrfachen Sinn dreht. Der Begriff „value“ allein kommt 259-mal in dem 39-seitigen Dokument vor, zumeist in Verbindung mit „create“ oder „generate“. Damit wird das Motiv von „value-creating“, von Wertschöpfung, das in der Definition von unternehmerischer Kompetenz verankert ist, durch das gesamte Dokument hindurch wiederholt.

Der Fokus auf eine gemeinsame Sprache oder einen gemeinsamen Sinnrahmen ist diskurstheoretisch interessant, weil die so formalisierte Sprache auf die Beeinflussung von Sprechpraktiken abzielt. Dieses Vorgehen lässt sich als der Versuch einer diskursiven Etablierung oder Festigung objektiver Sinnstrukturen beschreiben, hier im Sinne einer sprachlich formalisierten Gemeinsamkeit. Der Versuch einer „common basis“, eines „common understanding“, zieht dabei nicht eine Ausweitung oder Differenzierung eines Verständnisrahmens nach sich, sondern eine Schließung von Mehrdeutigkeit von Deutungsmustern bzw. eine Stabilisierung von „Signifikationsstrukturen“ (Keller, 2011b, S. 204). Die Steuerungsabsicht über die Etablierung eines Sprachgebrauchs lässt sich als „Sinnstiftung“ bzw. Etablierung einer „symbolischen Ordnung“ (Keller, 2011b, S. 206) beschreiben, die sich auf subjektive Sinnstrukturen auswirkt.

Die skizzierten vier ‚Techniken‘ von Objektivierung – Interdiskursivierung, Verdichtung, Typisierung, Formalisierung – zeigen sich an unterschiedlichen Stellen im Material, allerdings stellen Tendenzen diskursiver Objektivierung nicht einfach strukturelle, einseitige Festschreibungen oder Schließungen dar, sondern bleiben offen für Praktiken subjektiver Sinnbildung.¹⁰ So eröffnet das Dokument beispielsweise ausdrücklich die Möglichkeiten, unterschiedlich mit dem einmal erreichten gemeinsamen Verständnis zu arbeiten:

it provides a comprehensive list of 442 learning outcomes, which offers inspiration and insight for those designing interventions from different educational contexts and domains of application. (Bacigalupo et al., 2016, S. 5)

9 Vgl. hierzu auch Öhidy (2009).

10 Diese Schließungen können im Sinne der Diskurstheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe (1985/2015) als Teilfixierungen beschrieben werden, die durch die Bedeutungsvielfalt diskursiver Sinnstrukturen stets unterwandert und verschoben werden können.

try the EntreComp Framework out in practice, by implementing and evaluating it in a specific context and, eventually, if necessary, to amend and refine it according to feedback from practitioners and end-users. (Bacigalupo et al., S. 9)

the EntreComp Framework can be seen as a starting point for the interpretation of the entrepreneurship competence, which over time will be further elaborated and refined to address the particular needs of specific target groups. (Bacigalupo et al., S. 11)

Das Framework ist also „inspiration“ sowie „a starting point for (...) interpretation“, es ist damit auslegungsbedürftig, zudem weder abgeschlossen noch unveränderlich, stattdessen wird innerhalb des Frameworks betont, dass es eventuell durch Feedback zu verbessern sei. Die Verbesserung und Verfeinerung durch Feedback scheint jedoch in erster Linie auf die konkrete Umsetzbarkeit des Frameworks durch „practitioners and end-users“ abzielen. Nicht in Frage stehen dabei das Framework an sich, die darin entworfene Definition von Unternehmertum, seine Geltungsbedingungen und Voraussetzungen.

Der Gedanke strukturierter und strukturierender Struktur zeigt auf theoretischer Ebene jedoch gleichzeitig, dass die Konstitution von Sinn, und damit die Definition von Unternehmertum, nicht als ein einmal erreichtes und dann statisches Endergebnis, sondern prozessual verstanden werden kann. Dies spiegelt einen häufig aufgegriffenen Gedanken Foucaults, demgemäß Diskurse „als Praktiken zu behandeln [seien], die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault, 1969/2015, S. 74), dass sie also nicht bloße Referenten von bereits vorgefassten Objekten (wie „Entrepreneurship“) sind. Auch die angesprochenen Subjekte bzw. AkteurInnen werden dabei diskursiv konstituiert und sind keine unabhängigen Instanzen, die einen vorweg objektivierten Sinn in einem Folgeschritt umdeuten. Somit bleiben sowohl die Definition von Entrepreneurship als auch die Identität der RezipientInnen, der „practitioners and end-users“, flüssig.

Der Umgang mit dem Framework ist, zumindest im Sinne des Dokuments, der Ort subjektiver (Um-)Deutungsarbeit objektivierter Sinnstrukturen, die damit keineswegs beliebig verläuft. Die AkteurInnen, die die Richtlinien der Dokumente umsetzen und die ihr Handeln an den Dokumenten ausrichten, transformieren diese Sinn- bzw. Signifikationsstrukturen erneut, da sie als interpretierende AkteurInnen tätig sind. Erziehungswissenschaftlich kann man die AkteurInnen somit im Anschluss an Daniel Wranas Entwurf einer semiotisch inspirierten, diskursanalytischen Lerntheorie als Lernende bezeichnen, sofern Lernen als ein „Bilden von Lesarten“ (2012, S. 230) verstanden wird. Lernen kann aus einer solchen Perspektive als ein Vorgang subjektiver Sinnbildung verstanden werden, der im Wesentlichen unabhängig von eventuellen Intentionen der vorhergehenden Objektivierung ist, aber dennoch auf dessen Struktur bezogen bleibt, oder in den Worten Wranas: „Das Lernen soll (...) als *Akt* des Lesen[s] begriffen werden, in dem ein strukturiertes Ausgangsmaterial auf semiotische Horizonte und weitere Kontexte bezogen wird und damit eine Umarbeitung erfährt“ (Wrana, 2012, S. 230;

Hervorh. i. O.). EntreComp eröffnet tendenziell eine solche Möglichkeit der Rekontextualisierung und Umarbeitung, bei einem gleichzeitigen ausdrücklichen Angebot von Lesarten, beispielsweise in Form der Definition von unternehmerischer Kompetenz als finanzielle, soziale oder kulturelle Wertschöpfung (vgl. Bacigalupo et al., 2016, S. 10). Die Zielgruppen des Frameworks werden darüber hinaus in einer Doppelrolle angesprochen: einerseits als lernende Entrepreneure, die „produzierte“ objektive Sinnstrukturen „konsumieren“ – so könnte man diesen Prozess in der durch Stuart Hall inspirierten Terminologie Wranas ausdrücken (vgl. 2012, S. 231–233). Die Lernenden bilden dabei spezifische Lesarten und sie sind dazu in der Lage, weil „Produktion“ immer mehrdeutigen Charakter hat. Andererseits sind die Zielgruppen als pädagogisch Handelnde oder Lehrende angesprochen, die selbst an der Produktion (und damit Objektivierung) von Deutungsangeboten hinsichtlich unternehmerischer Kompetenz teilhaben. Das Framework kann in diesem Sinne als eine vermittelnde Instanz zwischen subjektiven Deutungsmustern und objektiven Deutungsangeboten bzw. -strukturen begriffen werden.

4. Diskursive Sinnstiftung in der Europäischen Bildungspolitik – Ein Fazit

Im Zentrum der vorliegenden Untersuchung stand die Fragestellung, wie in der Europäischen Bildungspolitik, in Bezug auf unternehmerisches Handeln und Denken, diskursiv Sinn gestiftet wird und konkreter, *in welchem Verhältnis objektive und subjektive diskursive Sinnstrukturen im „Entrepreneurship Competence Framework“ stehen*. Insbesondere vor dem Hintergrund der formal eingeschränkten bildungspolitischen Kompetenz der EU zeigten sich mit Hilfe einer diskurstheoretischen Perspektive informelle Handlungsmöglichkeiten, auf die bereits Öhidy (2009) und Rausch (2015) in ihren Arbeiten hinweisen.

In EntreComp zeigen sich ‚Techniken‘, an denen das Wechselspiel von subjektiven und objektiven Sinnstrukturen verdeutlicht werden kann. Das Dokument spiegelt sowohl eine Konfrontation mit der Offenheit subjektiver Deutungen unternehmerischer Kompetenz wider als auch die daran anschließenden Versuche, bestimmte Dimensionen dieser Deutungen durch (interdiskursive, verdichtende, typisierende, formalisierende) Schließungstendenzen zu objektivieren. Diese Deutungen sind wiederum auslegungsbedürftig, allerdings im Rahmen einer spezifischen symbolischen, bildungspolitischen Ordnung.

Mit einer pädagogischen Perspektive, in Anlehnung an Wrana (2012), lassen sich solche Prozesse diskursiver Sinnstiftung als Vermittlungsprozesse beschreiben, in denen der Text (EntreComp) als Träger von Wissen und Sinn fungiert, der unterschiedliche Lesarten ermöglicht und andere Lesarten tendenziell verunmöglicht. Dadurch erhält das Dokument nicht nur eine bildungspolitisch relevante Steuerungsfunktion, sondern ebenfalls eine pädagogisch-didaktische Rolle.

Abschließend lassen sich drei Felder aufzeigen, die eine Vielzahl an Anschlussperspektiven für die Erziehungswissenschaft bereithalten. Erstens wäre eine vertiefende

Auseinandersetzung mit diskursiven Sinnstiftungsprozessen in der Europäischen Bildungspolitik als erstrebenswert zu bezeichnen. So könnte eine großflächig angelegte Untersuchung die vorliegenden Ergebnisse stützen und weiter ausbauen, um sowohl weitere informelle Handlungsmöglichkeiten der EU in Bezug auf bildungspolitische Aktivitäten in den Blick zu nehmen als auch die hier dargelegten objektiven Sinnstrukturen in Wissenschaft und Praxis auf ihre (Um-)Deutungen hin zu untersuchen. Zweitens unterstreicht der vorliegende Beitrag insgesamt das Potential, das diskurstheoretische Zugänge für bildungspolitische Analysen entfalten können. Dieses Potential kann auch dazu genutzt werden, bestehende theoretische Perspektiven (die beispielsweise primär neo-institutionalistisch¹¹ angelegt sind) mit diskurstheoretischen Überlegungen in ein fruchtbares, kritisches Wechselverhältnis zu bringen. Drittens eröffnet sich mit einer pädagogischen Perspektive auf Prozesse diskursiver Sinnstiftung die Möglichkeit, das Verhältnis von Pädagogik und Politik anders zu denken. So wären weitere Untersuchungen lohnenswert, die sich genau dieser Schnittstelle widmen, um somit unter anderem pädagogische Prozesse in politischen Settings oder auch politische AkteurInnen und ihre ‚didaktische‘ Funktion in den Fokus ihrer Untersuchung rücken. In Anschluss an die dargelegten Überlegungen soll der vorliegende Beitrag daher als ‚starting point‘ oder Inspiration für weitere Untersuchungen diskursiver Sinnstiftung in politischen Räumen verstanden werden.

Literatur

- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft (1992). *Vertrag von Maastricht*. Luxemburg. https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_on_european_union_de.pdf [16.03.2020].
- Amtsblatt der Europäischen Union (2006). *Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates. Zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX%3A32006H0962> [16.03.2020].
- Angermüller, J., Nonhoff, M., Herschinger, E., Macgilchrist, F., Reisigl, M., Wedl, J., Wrana, D., & Ziem, A. (Hrsg.) (2014). *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Band 1. Theorien, Methodologien und Kontroversen*. Bielefeld: Transcript.
- Bacigalupo, M., Kamyli, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp. The entrepreneurship competence framework*. Luxemburg: Publications Office.
- Becker, P., & Primova, R. (2009). *Die Europäische Union und die Bildungspolitik*. https://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/arbeitspapiere/Bildungspolitik_M_rz09endg_KS.pdf [16.03.2020].
- Beckmann, I.A.M. (2009). *Entrepreneurship-Politik. Neue Standortpolitik im politischen Spannungsfeld zwischen Arbeitsmarkt und Interessengruppen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Balzer, C., & Humrich, C. (2008). Bildungspolitik. In H. Heinelt (Hrsg.), *Politikfelder im EU-Mehrebenensystem. Instrumente und Strategien europäischen Regierens* (S. 271–291). Baden-Baden: Nomos.

11 Zum Neo-Institutionalismus, insbesondere im Zusammenhang mit Europäischer Bildungspolitik, vgl. Gebhardt und Stanovnik (2016) sowie Vukasovic (2013). Zum allgemeinen Desiderat, diese Perspektive in der Erziehungswissenschaft stärker zu nutzen vgl. Schemmann (2009).

- Bygrave, W.D. (1998). Die einzelnen Stufen des Entrepreneurship. In G. Faltin (Hrsg.), *Entrepreneurship. Wie aus Ideen Unternehmen werden* (S. 113–140). München: Beck.
- Creuznacher, I.C. (2009). *Persönlichkeitsentfaltung zu unternehmerischen Kompetenzen in Schule und Universität. Eine bildungsökonomische Antwort auf theoretische Zielvorstellungen von Schumpeter*. Norderstedt: Books on Demands GmbH.
- Diaz-Bone, R., Bührmann, A.D., Gutiérrez Rodríguez, E., Schneider, W., Kendall, G., & Tirado, F. (2007). The field of Foucaultian discourse analysis: Structures, developments and perspectives. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8(2). <https://doi.org/10.17169/FQS-8.2.234>.
- Dreyfus, H.L., & Rabinow, P. (1987/1994). *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz, Athenäum.
- Erpenbeck, J. (2013). Was „SIND“ Kompetenzen? In W.G. Faix, J. Erpenbeck & M. Auer (Hrsg.), *Bildung, Kompetenzen, Werte*. Stuttgart: Steinbeis-Ed.
- Europäische Kommission (2003). *Grünbuch. Unternehmmergeist in Europa*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX%3A52003DC0027> [16.03.2020].
- Europäische Kommission (2006). *Entrepreneurship education in Europe. Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning*. Oslo.
- Europäische Kommission (2009). *Best procedure report: Entrepreneurship in vocational education and training. Final report of the expert group*. Luxemburg.
- Europäische Kommission (2010). *Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum*. <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf> [16.03.2020].
- Europäische Kommission (2012). *Building entrepreneurial mindsets and skills in the EU. A smart guide on promoting and facilitating entrepreneurship education for young people with the help of EU structural funds*. <https://doi.org/10.2769/40659>.
- Europäische Kommission (2013). *Entrepreneurship 2020 action plan*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52012DC0795> [16.03.2020].
- Europäische Kommission (2016). *Eine neue europäische Agenda für Kompetenzen. Humankapital, Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit gemeinsam stärken*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:52016DC0381&from=EN> [16.03.2020].
- Europäische Kommission (2018). *Anhang des Vorschlags für eine Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0010.02/DOC_2&format=PDF [16.03.2020].
- Faix, W.G., Erpenbeck, J., & Auer, M. (2013). *Bildung, Kompetenz, Werte*. Stuttgart: Steinbeis-Ed.
- Fegter, S., Kessel, F., Langer, A., Ott, M., Rothe, D., & Wrana, D. (Hrsg.). (2015). *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Flash Eurobarometer 354 (2012). *Unternehmertum in der EU und darüber hinaus*. http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl_354_sum_de.pdf [16.03.2020].
- Foucault, M. (1969/2015). *Archäologie des Wissens* (17. Auflage). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1971/2002). Nietzsche, die Genealogie, die Historie. In M. Foucault (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band II. 1970–1975* (S. 166–191). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fritsch, M. (2016). *Entrepreneurship. Theorie, Empirie, Politik*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Fueglistaller, U., Müller, C., Müller, S., Volery, T., & Fust, A. (2012). *Entrepreneurship. Modelle – Umsetzung – Perspektiven; mit Fallbeispielen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (3., vollst. überarb. & erw. Aufl.). Wiesbaden: Gabler Verlag.

- Freeman, A. (2013). *World Bank Group support for innovation and entrepreneurship: an independent evaluation (English)*. Independent Evaluation Group (IEG). Washington DC: World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/740901468149666112/World-Bank-Group-support-for-innovation-and-entrepreneurship-an-independent-evaluation> [16.03.2020].
- Gebhardt, C., & Stanovnik, P. (2016). European innovation policy concepts and the governance of innovation: Slovenia and the struggle for organizational readiness at the national level. *Industry and Higher Education*, 30(1), 53–66.
- Keller, R. (2006). Wissenssoziologische Diskursanalyse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* (2., aktual. & erw. Aufl., S. 115–146). Wiesbaden: VS Verlag.
- Keller, R. (2007). Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8(2). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702198> [16.03.2020].
- Keller, R. (2011a). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Keller, R. (2011b). *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Keller, R. (2017). (Wie) Gibt es Diskurse? *Zeitschrift für Diskursforschung*, 5(1), 16–31.
- Keller, R., Hirsland, A., Schneider, W., & Viehöver, W. (Hrsg.). (2006). *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse* (2., aktual. & erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kirchner, V., & Loerwald, D. (2014). *Entrepreneurship Education in der ökonomischen Bildung. Eine fachdidaktische Konzeption für den Wirtschaftsunterricht*. Hamburg: Joachim-Herz-Stiftung-Verl.
- Klieme, E., & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 876–904.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985/2015). *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Wien: Passagen.
- Münch, S. (2016). *Interpretative Policy-Analyse. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- OECD (2019). *OECD SME and entrepreneurship outlook 2019*. Paris: OECD Publications Service.
- Óhidy, A. (2009). *Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik. Adaptation des Lifelong Learning-Konzepts der Europäischen Union in Deutschland und Ungarn*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rausch, S. (2015). *Lernen regierbar machen. Eine diskursanalytische Perspektive auf Beiträge der Europäischen Union zum Lebenslangen Lernen*. Zugl.: Neubiberg, Univ. der Bundeswehr München, Diss., 2014. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenberg, H. (2015). *Erwachsenenbildung als Diskurs. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion*. Bielefeld: transcript.
- Schemmann, M. (2004). Bedeutung und Funktion des Konzepts „Beschäftigungsfähigkeit“ in bildungspolitischen Dokumenten der Europäischen Union. *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, 27(1), 110–116.
- Schemmann, M. (2007). *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Zugl.: Bochum, Univ., Habil.-Schr., 2006. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schemmann, M. (2009). Das unausgeschöpfte Potenzial des Neo-Institutionalismus – Die Verknüpfung der analytischen Ebenen als zukünftiger Forschungsfokus. In S. Koch (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 347–358). Wiesbaden: VS Verlag.

- Schmette, M. (2008). Entrepreneurship und Entrepreneurship Education in Deutschland. In B. Remmele, M. Schmette & G. Seeber (Hrsg.), *Educating Entrepreneurship* (S. 60–78). Wiesbaden: DUV-Verlag.
- Schröer, A., & Rosenow-Gerhard, J. (2019). Lernräume für Intrapreneurship. Eine praxistheoretische Perspektive auf Grenzziehung und Grenzbearbeitung im Spannungsfeld zwischen Arbeitsalltag und Innovationsentwicklung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 42(2), 221–233.
- Schütz, A. (1932/2016). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie* (7. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schwab-Trapp, M. (2001). Diskurs als soziologisches Konzept. Bausteine für eine soziologisch orientierte Diskursanalyse. In R. Keller, A. Hirsland, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1. Theorien und Methoden* (S. 261–283). Opladen: Leske + Budrich.
- UNESCO (2019). *UNESCO-Lehrstuhl für Entrepreneurship und interkulturelles Management*. <https://www.unesco.de/bildung/unesco-lehrstuehle/unesco-lehrstuehle-deutschland/unesco-lehrstuhl-fuer-entrepreneurship> [16.03.2020].
- Vukasovic, M. (2013). Change of higher education in response to European pressures: Conceptualization and operationalization of Europeanization of higher education. *Higher Education*, 66(3), 311–324.
- Weber, S. (2013). Entrepreneurship Education. Grenzgang zwischen Erziehungswissenschaft und Ökonomie. In H. R. Müller, S. Böhne & W. Thole (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen: Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 241–253). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Wrana, D. (2012). Den Diskurs lernen – Lesarten bilden. Die Differenz von Produktion und Konsumption in diskursiven Praktiken. In R. Keller, W. Schneider & W. Viehöver (Hrsg.), *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung* (S. 229–245). Wiesbaden: Springer VS.
- Wrana, D., & Langer, A. (2007). An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 8(2). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702206> [16.03.2020].

Abstract: The importance of entrepreneurial competences in European as well as global educational policy discourses is growing. Against this background this article explores, from a discourse-theoretical perspective, 'techniques' of discursive construction of meaning in European educational policy in relation to entrepreneurial action and thinking. The paper is based on empirical findings from a reading of an education policy paper, following a sociology of knowledge approach to discourse. It elaborates 'techniques' of the discursive construction of meaning referring to both objective and subjective structures of meaning and discusses their relation to a discourse-theoretical theory of learning.

Keywords: Educational Policy, European Union, Entrepreneurship, Governance, Discourse Analysis

Anschrift der Autor_innen

Tamara Diederichs M.A., Universität Koblenz-Landau,
Institut für Pädagogik, Campus Koblenz,
Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz, Deutschland
E-Mail: diederichs@uni-koblenz.de

David Unterhuber M.A., Universität Koblenz-Landau,
Institut für Pädagogik, Campus Koblenz,
Universitätsstraße 1, 56070 Koblenz, Deutschland
E-Mail: unttd@uni-koblenz.de